

UNIDAD VIII.2:

Metodología de la creación literaria juvenil: del texto al hipertexto

M^a Teresa Caro Valverde *

1. **Un método de creatividad colectiva**
2. **Estructura del método**
 - 2.1. Objetivos
 - 2.2. Contenidos
 - 2.2.1. Organización de los contenidos
 - 2.2.2. Recursos organizativos
 - 2.2.3. Criterios de secuenciación y evaluación de los contenidos
 - 2.3. Actividades
 - 2.3.1. Selección y organización de actividades
 - 2.3.2. Seguimiento y evaluación de actividades
3. **Procedimientos de formalización de la programación didáctica**
 - 3.1. Programa procesual basado en tareas significativas
 - 3.2. Estructura de la programación
4. **Producir libros desde la escuela**
5. **Bibliografía**

* M^a Teresa Caro Valverde es catedrática de Lengua y Literatura del Instituto *Manuel Tárrega Escribano*, de San Pedro del Pinatar, y profesora asociada de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Murcia.

ción lingüística y literaria en Secu
ndaria **La educación** lingüíst
ística y literaria en Secundaria
La educación lingüística y lite

Metodología de la creación literaria juvenil: del texto al hipertexto

M^a Teresa Caro Valverde

I. Un método de creatividad colectiva

Frente a la enseñanza de la literatura que todavía arrastra el prejuicio escolar de leer textos por el deber de acatar memorísticamente un valor formativo impuesto como modelo totalizante, cuyo estudio consecuentemente suele desmotivar a los alumnos, propongo un método abductivo depurado en la práctica de talleres de creación literaria con grupos de trabajo tanto exclusivos del área como de colaboración interdisciplinar llevados a cabo desde 1997 hasta la actualidad. Este método apuesta por innovar de forma motivadora el tratamiento didáctico de acceso a la literatura con la tarea de hacer partícipes a los alumnos de la elaboración de un libro de creación literaria colectiva donde en lugar de venerar al genio se las ingenian con él.

De tal investigación-acción sobre el tesoro inagotable de la literatura se derivan varias ventajas didácticas:

- ⇒ El hecho de materializar un proyecto de creación literaria interdisciplinar entre clásicos y modernos implica la consideración de la literatura no como un ornato del lenguaje, sino como ese *saco roto* cervantino donde cabe todo: la literatura tiene el poder lúdico de constituirse como eje transversal de la formación integral de los alumnos, donde se pueden conciliar conocimientos humanos de diversa procedencia (cotidiana, científica, etc.) y desde diversos tratamientos genéricos.
- ⇒ El hecho de promover la creatividad literaria *colectiva* donde cientos de alumnos participarán en un libro que quiere ser legado redivivo del clásico implica, por efecto de la actitud colaboradora en una obra común y libre, la consideración de la enseñanza desde valores manifiestamente democráticos y solidarios, consecuentes con el respeto de las diferencias, la dignidad de todas las personas, y la igualdad de oportunidades.

2. Estructura del método

La perspectiva general que hemos escogido para desplegar la planificación didáctica de nuestros talleres se ajusta tanto a la semiótica de Peirce como a la del grupo Tel Quel¹, en cuyas incursiones transtextuales han colaborado científicos como Roland Barthes, Gerard Genette, o Julia Kristeva, seguidora incondicional del dialogismo bajtiniano². Ambas corrientes se apoyan en tres bases que coinciden con nuestros intereses docentes:

1. Están orientada hacia el objetivo fundamental de la comunicación
2. Estudian la interacción complementaria entre signos verbales y no verbales
3. Se desenvuelven en un ámbito interdisciplinar

¹ Vid. VV.AA., *Théorie d'Ensemble*, Paris, Seuil, 1968.

² Vid. J. Kristeva, *Semiótica*, Madrid, Fundamentos, 1978, 2 vols.

2.1. Objetivos

El objetivo básico es mejorar la competencia comunicativa³ de los alumnos a través de su participación en la realización de un libro de creación literaria en torno a un clásico hispánico. A su consecución contribuye el cultivo metódico de los siguientes objetivos:

1. La retroalimentación cultural, gracias a:
 - 1.1. La función transversal de la literatura en el proceso global de la enseñanza: espacio de libre comunicación que fomenta el humanismo.
 - 1.2. La producción de libros desde la escuela y su difusión en la comunidad social.
2. El aprendizaje significativo, gracias a:
 - 2.1. El replanteamiento docente de la materia para favorecer los usos comunicativos en tres planos de actuación:
 - 1º) Partir del texto para abordar la teoría
 - 2º) Partir de la lectura para llegar a la escritura
 - 3º) Programar en atención a la diversidad del alumnado.
 - 2.2. El contexto educativo de construcción compartida por una comunidad de lectores y autores, en cuyas actividades escolares y extraescolares son protagonistas la voz de los alumnos y sus resonancias particulares de lectura.
3. La animación a la lectura, a través de su práctica:
 - 3.1. La lectura de textos clásicos para disfrutar de su legado artístico y cultural en nuevos contextos receptivos.
 - 3.2. La lectura oral en grupo y el coloquio para la comprensión.
 - 3.3. La lectura atenta por medio de una guía para consultar los aspectos relevantes del texto.
 - 3.4. La lectura intertextual como paso previo al placer de inventar mundos de ficción con el uso de la escritura literaria.
 - 3.5. La lectura intercultural donde gozosamente los alumnos dan a conocer su producción creada ante nuevos receptores de imaginarios culturales diversos.
4. La animación a la creatividad de la escritura y de otros lenguajes imaginativos a través de:
 - 4.1. El diálogo con la obra: escribir a partir de lo que se lee. Creación de textos con intención literaria singular desde la libre imitación de los modelos textuales estudiados y con el recurso constructivo de organizadores previos.
 - 4.2. La técnica intertextual como trasvase de géneros y épocas en correlación con la sensibilidad del receptor inspirado por el clásico como texto “redivivo” y con voluntad de crear un espacio de experimentabilidad entre texto e imagen en una poética abierta de lo literario⁴
 - 4.3. La familiaridad adquirida con los códigos literarios a través de la habilidad de escritura tanto en la producción coherente y correcta de estructuras poéticas de diversa tipología (narrativa, descriptiva, expositiva, argumentativa e instructiva) como en la comprensión de sus efectos.
 - 4.4. La integración del estudio histórico y genérico de la literatura en una perspectiva genealógica comprensiva de su dinámica hipertextual.
 - 4.5. La cooperación entre disciplinas para promocionar la escritura inventiva a partir de la conjunción humanista de diversos factores culturales.
5. La interpretación crítica como instrumento de desalienación expresiva, por medio de:
 - 5.1. El estímulo del pensamiento sobre la historia de los textos y sus contextos como enunciados ligados a una enunciación (la emisión originaria y la recepción actual). Ello implica la valoración contrastada y positiva de las “crisis” históricas como tiempos de transición evolutiva.
 - 5.2. La integración de los *mass-media* en el humanismo, con un doble tratamiento en el aula:

³ Tal objetivo se ajusta a las indicaciones sociolingüísticas de Hymes (vd. Hymes, Dell H. *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier, 1984) y es consecuente con el Real Decreto 10007/1991 de 14 de junio, que establece el currículo de la E.S.O. (2º ciclo) y plantea como objetivo primero el uso comprensivo y expresivo de mensajes orales y escritos “para comunicarse y para organizar los propios pensamientos y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje”.

⁴ Seguimos aquí la teoría de la literariedad propuesta por G. Genette en *Fiction et diction* (Paris, Seuil, 1991) donde los textos no son literarios por naturaleza (noción tradicional de la poética cerrada de reaigambre aristotélica) sino que devienen literarios por las condiciones que les depara el gusto cooperante del lector en su relación estética con la obra. Según Genette, el carácter intencional de un texto importa menos que su carácter estético a la hora de determinar su literariedad.

- formal: trabajo de investigación con técnicas de estudio (búsqueda y tratamiento analítico de la información) desde diversos ámbitos (familiar, social, académico y mass-mediático) y con medios bibliográficos e informáticos.
- Conceptual: reflexión cauta sobre la relación retórica icónico-verbal y su función difusora de cultura social.

5.3. La integración⁵ del humanismo en los *mass-media* desde su enseñanza creativa en el aula por medio de trabajos interdisciplinarios con la literatura a través de tareas programadas con diagramas de confluencias.

Mejorar la competencia comunicativa con 5 actitudes pedagógicas				
I	II	III	IV	V
FUNCIÓN CULTURAL	APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	ANIMACIÓN A LA LECTURA	ANIMACIÓN A LA CREATIVIDAD	INTERPRETACIÓN INTEGRADORA
-Transversalidad de la literatura en proceso global de la enseñanza. -Producir libros desde la escuela y su difusión social	-en el replanteamiento de la programación en tres direcciones: -del texto a la teoría -de la lectura a la escritura -según la diversidad del alumnado -En un contexto educativo de construcción compartida.	a través de su práctica -en grupo (oral y comentada) -atenta (con guía analítica) -íntegra (de texto completo) -placentera (hacia la invención)	de la escritura y de otros lenguajes imaginativos -en un diálogo abierto entre literatura y vida. -con el cultivo del código literario.	-de 2 culturas: Humanismo y <i>mass media</i>

2.2. Contenidos

Para dotar de eficacia a la transmisión de los contenidos ministeriales (1º) principios-conceptos-hechos; 2º) procedimientos; 3º) actitudes-valores-normas) en correlación con el objetivo básico que perseguimos optimizar, los hemos distribuido en dos macrocontenidos de actuación didáctica de la Lengua y la Literatura:

-Los usos comunicativos: abarcan el amplio registro pragmático de los contenidos procedimentales entendidos como competencia de uso de la diversa tipología de discursos orales, escritos e iconográficos y de las convenciones socioculturales en la producción y recepción de tales discursos.

-La reflexión sobre los usos comunicativos: se remonta a los principios, los conceptos, los valores y las normas entendidos como recursos de formalización para la emisión de juicios consistentes sobre las producciones concretas.⁶

2.2.1. Organización de los contenidos

Tiene primacía la organización de los contenidos *procedimentales*, por el hecho de que la competencia comunicativa es, ante todo, competencia de uso y, por tanto, un saber hacer, que se desenvuelve en el eje expresión-comprensión de mensajes, y que en nuestro taller literario sigue el orden inverso (comprensión-expresión) porque hemos aplicado un método que urge actualizar: aquel que hace depender la escritura del derecho plural y libre de la lectura. Por tanto, nuestro trabajo con los alumnos parte de la lectura y ha de madurar en la escritura.

⁵ Ante la doble opción que Umberto Eco propone en relación con los *mass-media* (vd. Eco, U. *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*, Barcelona, Lumen, 1977): ser apocalíptico y mantenerse en la postura de resistencia elitista, o bien ser integrado y aburguesarse con el consumo tecnológico, nuestro método prefiere otro objetivo diverso: el "integrador", conocedor del lenguaje del medio para su uso crítico.

⁶ Hemos organizado este apartado según la propuesta didáctica de C. Lomas, porque reestructura, a modo de síntesis práctica y realista la tripartición de los contenidos establecidos por la L.O.G.S.E. (Vd. Lomas, C., Osoro, A., Tusón, A. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1997, p. 85).

Además, la razón pedagógica aconseja que el uso debe preceder a la reflexión sobre el mismo. En consecuencia, nuestra decisión sobre los usos lingüísticos (contenidos procedimentales) condiciona el tipo de reflexiones metalingüísticas (contenidos conceptuales y valorativos) abordables, de forma que el siguiente esquema se va a desplegar con el epígrafe inicial de los usos comunicativos organizado en los ejes de la comprensión y la expresión, y articulado con las reflexiones de tipo conceptual y valorativo suscitadas por la práctica textual.

De un modo global, los *usos comunicativos* cultivados son los siguientes:

a) Comprensión lectora:

- I. Interpretación semántica del caudal imaginario, sapiencial y lúdico del clásico con la lectura oral en común:
 - Reflexión conceptual: la literatura se constituye en un espacio de convivencia imaginativa, reflexiva y lúdica que profundiza en los mecanismos de comprensión a través de la opinión compartida y contrastada acerca de los sentidos del texto, en un clima de aprendizaje significativo.
 - Reflexión valorativa: fomentar el gusto por la lectura prosódica y en común y la sensibilidad interpretativa en coloquio hacia la escritura artística y hacia la lengua como instrumento para regular y modificar conductas.
- II. Instrucción sobre el contexto del texto clásico: época, autor y mapa intertextual de influencias.
 - Reflexión conceptual: incidencia del contexto sociocultural y de su genealogía literaria en la conformación que el autor da al texto.
 - Reflexión valorativa: acercamiento correlativo y sin prejuicios a la obra.
- III. Travesía semiótica hipertextual por el clásico: lecturas intertextuales e interdisciplinares.
 - Reflexión conceptual: vinculación del texto con otros textos para investigar redes de pervivencia del motivo escogido en la historia de la literatura y de otras manifestaciones culturales del pasado, así como en otras manifestaciones culturales (cómic, cine, canciones, etc.) y vivenciales contemporáneas al lector. Colaboración interdisciplinar con otros departamentos.
 - Reflexión: apreciación ecológica de la cultura y apreciación humanista de la institución escolar.
- IV. Reconocimiento de las tipologías textuales y sus características, en relación con el contexto situacional y el registro de uso.
 - Reflexión conceptual: diversidad funcional de formas de expresión y modalidades genéricas.
 - Reflexión valorativa: la gramática condiciona la elección del código expresivo.

b) Expresión escrita:

- I. Invención creativa a partir de procedimientos transtextuales de inspiración, cuya retórica ofrece un palmarés de opciones de trascendencia textual que han sido estructuradas por G. Genette en *Palimpsestos*:
 1. Intertextualidad (“presencia efectiva de un texto en otro”⁷ ya sea por alusión, cita o plagio)
 2. Paratextualidad (relación de un texto con su entorno –título, prefacio, advertencias, borradores y esquemas previos...– a modo de comentario donde cobra relevancia el pacto de ficción entre autor y lector)

⁷ G. Genette, *Palimpsestos (La literatura en segundo grado)*, Madrid, Taurus, 1989, p. 10. Pionero en aprovechar las teorías de Genette para los estudios de Literatura Comparada es Antonio Mendoza, quien la asocia con aquellos aspectos curriculares donde puede existir intervención creativa del profesorado y propone al respecto ejercicios donde poner de relieve conexiones culturales entre la Literatura y otras manifestaciones artísticas (Vid. A. Mendoza Fillola, *Literatura comparada e intertextualidad (Una propuesta para la innovación curricular de la literatura)*, Madrid, La Muralla, 1994). De sus investigaciones posteriores en el marco de la recepción imaginativa ha extraído la interesante noción del “intertexto lector”, que orienta la formación del lector hacia un conocimiento significativo de la literatura (Vid. A. Mendoza Fillola, *El intertexto lector (El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector)*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2001).

3. Metatextualidad (relación de comentario crítico)
4. Architextualidad (“determinación del estatuto genérico de un texto”⁸)
5. Hipertextualidad (“toda relación que une a un texto B (“hipertexto”) a un texto anterior A (“hipotexto”)”⁹)

Además Genette muestra allí varias modalidades de trasvase textual:

1. Transformación: parodia (hacer en falso)
2. Imitación: pastiche, sátira
3. Transposición :
 - a. Amplificación: el hipotexto es resumen o cita para ampliar (ej. El refranero cervantino muestra que lo antiguo popular –potencial de trasfondo moral- crece en lo moderno –potencial de conceptos “inclusivos”, de experiencia propia- por la interpretación lectora de su densidad semántica amplificando sus posibilidades expresivas)
 - b. Reducción: ej. Convertir una novela en un cuento
 - c. Transmodalización: ej. Convertir una novela en un drama
 - d. Transdiégesis: modernizar la obra
 - Homodiégesis.- imitar al pie del argumento
 - Heterodiégesis.-cambiar algún aspecto (el marco, la identidad de los personajes, etc.)
 - e. Paráfrasis: ej. El Quijote es una paráfrasis irónica del Cid.

La experiencia con nuestros talleres de creación literaria nos permite añadir a los casos explicados por Genette las siguientes estrategias semióticas:

4. Interacción de lenguajes:
 - 4.1. Artística (literatura-pintura¹⁰, literatura-música, literatura-cine, etc.)
 - 4.2. Disciplinar (literatura-otras disciplinas)
 - 4.3. Canalizadora (impresión-internet... injertos textuales)
5. Imaginación de los contextos:
 - 5.1. A partir de elipsis del modelo (reintegración verosímil)
 - 5.2. A partir de los tópicos del modelo
 - 5.3. A partir de la comunicación diferida autor-lector
 - 5.4. A partir de términos clave

Dicha relación de procedimientos transtextuales podría ser ampliada si se consultaran las experiencias creativas desarrolladas por Raymond Queneau¹¹, en cuyo antológico *Ejercicios de estilo* juega de modo retórico a proponer la escritura como perpetua transformación creativa, y muy especialmente por Gianni Rodari¹², didáscalo de talleres literarios que admiro por su sencilla lucidez, que entrega en su indispensable *Gramática de la fantasía* un planteamiento intertextual de la experiencia imaginativa cuajado de sugerencias prácticas para niños tan valiosas como el binomio fantástico, los efectos de extrañamiento, la construcción de un “limerick”...¹³, y sensatamente inspirado por las teorías de Hebert Read sobre la imaginación como experiencia integral que engloba a la lógica.¹⁴

De este elenco de procedimientos creativos transtextuales, se desprenden las siguientes reflexiones:

⁸ Ibid., p. 13.

⁹ Ibid., p. 14.

¹⁰ En esta línea de investigación recomiendo la lectura del estudio de Pedro Guerrero Ruiz “La interpretación ekfrástica: una investigación sobre la recepción de las obras literarias como hipotexto plástico”, en A. Mendoza, *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2003, pp. 181-218.

¹¹ Vid. R. Queneau, *Ejercicios de estilo*, Madrid, Cátedra, 1987. Intelectual vanguardista del Grupo Oulipo.

¹² Vid. G. Rodari, *Gramática de la fantasía*, Barcelona, Reforma de la escuela, 1979.

¹³ El lector encontrará observaciones sobre ambos autores en el artículo de Oswaldo Guerra Sánchez “G. Rodari y R. Queneau: la didáctica de la literatura desde la intertextualidad”, en P. Guerrero Ruiz & A. López Valero, *Aspectos de Didáctica de la Literatura*, vol. II, Murcia, Universidad de Murcia, 1995, pp. 641-646.

¹⁴ Vid. J. Dewey, *Cómo pensamos*, y H. Read, *Educación por el arte*, Barcelona, Paidós, 1986.

- Reflexión conceptual: la promoción de la multiplicidad de sentidos propios que suscitan la significancia literaria se intensifica a través de los mecanismos transtextuales de creación artística interactiva a fin de dar trascendencia al clásico.
 - Reflexión valorativa: la noción general de texto en segundo grado por derivarse de otro preexistente despierta una conciencia genealógica y ecológica de la cultura heredada y de su comunicación social, así como el desarrollo de la imaginación que halla complementariedad artística entre lenguajes diversos.
- II. Adiestramiento en técnicas de redacción, con base de modelos textuales de diversos géneros, para lograr la consecución de un estilo propio.**
- Reflexión conceptual: recreación del mundo del clásico en el imaginario actual de los alumnos, ajustado a un uso correcto y coherente de las formas de expresión genéricas.
 - Reflexión valorativa: implicación positiva del alumnado en el hecho literario gracias a:
 - la elaboración de textos de estilo propio.
 - la vivencia de la literatura como una forma especial de comunicación.
 - la búsqueda de la actitud crítica y tolerante ante producciones propias y ajenas.
- III. Proceso de escritura de intención literaria: estructura comunicativa, revisión estética y difusión textual en un libro, con actividades culturales donde se incluye un viaje literario.**
- Reflexión conceptual: el cultivo de la literatura viva va desde la lectura de lo ajeno hasta su incorporación vivencial, gracias a actividades significativas de incidencia cultural.
 - Reflexión valorativa: consideración de la expresión creativa en un ámbito semiótico donde el aprendizaje cultural es una experiencia auténtica.

2.2.2. Recursos organizativos

A modo de actividad metódica de profundización en la organización de los contenidos, se pueden confeccionar una serie de dossiers de uso general y escalonado para favorecer el afianzamiento de la adquisición de conocimientos conceptuales y valorativos por la vía de los conocimientos procedimentales. Reseñamos la recurrencia de algunos recursos indispensables y sus propiedades didácticas:

a) Guía de lectura del texto clásico y/o moderno:

Es útil tejer la guía con una serie de cuestiones destinadas al seguimiento adecuado de cada texto (capítulo, acto, poema, canción, etc.) en los planos semántico, léxico y de correlato intertextual. También resulta eficaz articularla en niveles de lectura diferentes (ESO y Bachillerato).

La lectura en corro es, a nuestro juicio, una práctica muy recomendable por su condición lúdica y democrática, que conviene fomentar en el aula porque desgraciadamente se ha perdido su tradición en las actuales formas de vida ciudadana, donde en todo caso predomina el hábito de la lectura silenciosa y en soledad.

Por tanto, la guía para el uso comunicativo de comprensión lectora actuaría en los siguientes planos de aprendizaje:

- En la Historia de la Literatura, promocionando la asociación de otros textos antológicos con el texto. Conviene reparar en que la literatura comparada incentiva el pensamiento creativo por correlación, lo cual es paso indispensable para el uso comunicativo de tal expresión escrita.
- En la cultura de los alumnos, promocionando la asociación con otros textos no literarios y con experiencias múltiples del panorama receptivo actual. La literatura significativamente vinculada a la vida estimula más que cualquier otro factor de lectura el pensamiento creativo.
- En la cooperación temática, didáctica y expresiva entre disciplinas. Abrir en el seminario puntos de encuentro en este sentido es una de las tareas innovadoras de la guía.
- En cuanto a los tópicos que afectan a cada actividad, la guía sería instrumento de localización textual precisa y, por efecto, del contexto pragmático que justifica cada tópico.
- Sirve para iniciar (en la E.S.O.) y afianzar (en Bachillerato) el análisis y comentario de textos.
- Las cuestiones referidas a los móviles de la acción fomentan la comprensión básica del texto en el realismo fruto de la verosimilitud.

- La pedagogía de la búsqueda de vocabulario ha de ser múltiple, para facilitar la transparencia de lectura, ofrecerse como glosario a disposición de la creación literaria, y permitir el trazo de campos léxico-asociativos en la selección de términos de búsqueda con el objeto de trabajar aspectos relevantes en la comprensión semántica del texto.
- En interacción con las “fichas de lectura” sobre descripción de personajes, la guía de lectura global ha de ayudar a contrastar sus caracteres a través de sus comportamientos.
- La colocación de un resumen del argumento al frente de las preguntas de cada sección del texto también ayudará al lector a centrar su atención sobre los condicionantes estructurales de la acción.
- Asumir la intencionalidad de la obra con ánimo no de acatar sus ideas sino de investigar las sugerencias de cada lectura singular hace palpable el aprendizaje por curiosidad inherente al surgimiento de la expresión creativa.

b) Fichas de lectura:

Este recurso podría complementar a la guía de lectura a modo de organizador previo global adaptado a cada actividad según sus necesidades de investigación en distintas fuentes (literarias, mass-mediáticas, disciplinares, visitas culturales, etc.), pues sirve para extraer datos y ordenarlos por apartados en el cuaderno didáctico de los alumnos. Tales fichas podrían ser ofrecidas a los alumnos en varias modalidades:

1º) En una ficha se recogerían las biografías de los personajes o autores abordados. Un criterio para la subdivisión por apartados podría ser el cambio de escenarios en su trayectoria vital. Si se abordaran dos a más casos de este modo, las fichas facilitarían la correlación reflexiva.

2º) Para caracterizar a los personajes, se podrían anotar en otro cuadro y con indicación de página los rasgos físicos y psicológicos de cada uno y su rol en el drama.

3º) Un cuadro bipartito debería ser utilizado por el alumno para señalar todo lo que le parezca relacionado con la forma medieval, renacentista, etc. de entender el mundo para contrastarlo con la época actual.

4º) Se recomienda que los temas principales y los tópicos literarios manifiestos en el texto tengan su espacio de anotación secuenciada en otra ficha.

c) Tópicos literarios:

En la educación literaria que contempla el ejercicio de la creatividad conviene recuperar el uso de dossieres sobre tópicos literarios, aquella serie de temas que por su recurrencia para fomentar la inventiva se han convertido en lugares comunes de la Historia de la Literatura y constituyen un catálogo perfectamente tipificado de contenidos aplicables al discurso, o mejor, una red que extiende la pervivencia de un conjunto general de ideas sedimentadas por la tradición.

No obstante, conviene no importar la red de tópicos literarios de manuales eruditos de retórica, sino confeccionarla a partir de las posibilidades semánticas que ofrece la lectura interactiva de los textos en cuestión. Conviene además distribuir sus secciones según los niveles educativos llamados a usarla. También es recomendable distribuir su dossier en dos apartados:

1. el que recoge definiciones y ejemplos de la literatura castellana y de otras disciplinas sobre variedades de los tópicos de interés para las actividades programadas.
2. el que añade ejemplos textuales localizados en el clásico y en el moderno.

Hay que subrayar la importancia que esta labor investigadora aporta no sólo al acceso discente de los alumnos a la comprensión global del clásico y al manejo creativo de su legado sino también a nuestro acceso renovado a la docencia, pues la experiencia de escarbar en los textos buscando filones temáticos y de estructurarlos después en mapas conceptuales nos hace madurar como profesores en nuestro aprendizaje significativo de la efectividad de los métodos diseñados para la reforma educativa.

d) Diagramas de confluencia interdisciplinar:

Para disponer de una visión global de las actividades inicialmente proyectadas que incite a perfilar encuentros entre el área de Lengua y Literatura y otras disciplinas, será muy útil disponer de un diagrama interactivo que abra canales de comunicación entre las distintas propuestas de actividades formando una red en cuanto a objetivos pedagógicos, contenidos procedimentales, textos escogidos y niveles educativos comunes.

Los modelos de diagramas para cada actividad reservan espacio para el registro de los siguientes aspectos:

1. Los motivos de la conexión entre la materia disciplinar en cuestión y la literatura.
2. Los motivos de conexión entre clásicos y modernos según el contexto interdisciplinar propuesto
3. La descripción de la actividad
4. Los objetivos (finalidad pedagógica y capacidades)
5. Los conceptos (de la materia disciplinar)
6. Los organizadores previos y modelos textuales
7. Los valores
8. La bibliografía

En definitiva, los clásicos son textos alimentados de la herencia de tópicos proveniente de hipotextos y de la crianza de arquetipos para hipertextos futuros. De su lectura atenta emerge, aquilatada, la teoría literaria intertextual expuesta en esta unidad, que no sigue un orden cronológico lineal sino que se aventura por un mar de palabras echando redes interactivas y orientándonos entre las riberas de sus contextos. Empezar este viaje es muy positivo porque el estudio deja de aburrir como la cantinela escolar de una regla para aficionar como la carta de navegación comprensiva de las producciones escritas.

2.2.3. Criterios de secuenciación y evaluación de los contenidos

La teoría del aprendizaje significativo muestra la conveniencia de secuenciar los contenidos seleccionados en dos momentos psico-pedagógicos:

- el primero es punto de partida desde los saberes asimilados previamente por los estudiantes, los que les son más próximos y dominan mejor, ya que se corresponden con discursos prácticos de los medios más habituales a su entorno
- el segundo se constituye como proceso gradual que los inicia en el aprendizaje de contenidos de mayor complejidad, ya que les son novedosos, y la elaboración formal requiere mayor abstracción.

Este proceso gradual es un apoyo provisorio que, como andamiaje que se coloca y retira cuantas veces sea necesario, les inicia en una práctica de avance en la producción de aprendizajes, cuyo componente secuencial se ajusta a los siguientes pasos fundamentales seguidos en la organización de contenidos propuesta en nuestro método:

1. Comprensión a través de las habilidades de lectura.
2. Análisis de los elementos formales y semánticos de textos pertenecientes a diferentes géneros literarios.
3. Elaboración de textos creativos verbales, icónicos y musicales con intención literaria.

En cuanto a la evaluación de estos contenidos, lógicamente han de seguirse las directrices del currículo establecidas por los documentos del MEC, así como las orientaciones didácticas y para la evaluación publicadas y vigentes en la misma Administración. La pretensión de ejercer la típica evaluación sumativa con carácter sancionador es incongruente con respecto al espíritu significativo del método. Antes bien, hay que procurar en todo momento recoger datos relativos al proceso de enseñanza incorporando los criterios de evaluación del alumnado con la consecución de los objetivos o capacidades reseñados.

El resultado de tal recolección no es tanto un saber como un saber hacer, no tanto la asimilación memorística de lo asertivo como el adiestramiento en lo performativo para convertir a los aprendices en artífices. Así lo muestran los “indicadores oportunos”, es decir, los aprendizajes que, a lo largo del proceso, han remitido a la *evaluación formativa* que supone la adquisición significativa de los contenidos, e incluso, más allá¹⁵, a la *evaluación creativa* que reconoce y recompensa las manifestaciones divergentes y creativas.

¹⁵ Coincidimos con Antonio Pantoja Vallejo en estimar que la evaluación creativa va más allá de la evaluación formativa, y sigue el modelo evaluador a partir del test gráfico de creatividad que parte de las pruebas de Torrance. (vd. A. Pantoja Vallejo, “La evaluación de la creatividad: una forma de indagar en las capacidades de nuestros alumnos”, en H. Salmerón Pérez, *Evaluación educativa (VII Jornadas L.O.G.S.E.)*, Universidad de Granada, 1997, pp. 127-131).

No obstante, el propósito no se reduce al hecho de detectar aquellos alumnos con talento creativo para encauzarlos mejor, sino en dar a entender que el estímulo creativo es realmente una pedagogía de acceso general al pensamiento intuitivo y a la expresión cultivada de cualquiera, por dispar que sea.

2.3. Actividades

La estructuración coherente del método didáctico precisa exponer los criterios generales relativos a las actividades de enseñanza y aprendizaje adecuadas a la consecución de las capacidades y saberes anteriormente indicados. Aparece en dos secciones su determinación:

1. Criterios para la selección y organización de actividades
2. Relaciones entre actividades, evaluación del alumnado y seguimiento del propio proyecto.

2.3.1. Selección y organización de actividades

La labor del profesor ha de concretarse como mediadora de apoyo en el contexto de aprendizaje de los estudiantes, con el fin de atender a una serie de necesidades inherentes al diseño del proyecto en el marco semiótico de la comunicación, donde varias disciplinas colaboran en la clarificación de los criterios de adecuación:

- a) Criterio lingüístico y pragmático:

La necesidad de elaborar un plan de trabajo relativo a un proceso de iniciación en la actividad de producir textos literarios requiere la puesta en juego de usos textuales que no sólo aúnen comprensión, expresión y reflexión con arreglo tanto a los principios estructurantes de coherencia, adecuación y cohesión como a las técnicas analíticas de los elementos del sistema, sino que también sean adecuados a la situación, finalidad y contexto comunicativo.

Comparto el reclamo de G. Genette¹⁶ por una poética condicionalista de la literatura que daría cuenta de textos no incluidos en las listas canónicas de las poéticas estructuralistas. Con un pacto de imaginación entre emisor y receptor, la función primera de los textos (documentales) se convierte en función literaria.

- b) Criterio psicolingüístico:

El aprendizaje significativo de capacidades y saberes implica, por parte del profesor, la necesidad de prever, al comienzo de cada unidad, un sondeo en el grupo acerca de las ideas previas concernientes a lo cuestionado. Dicha actividad constituye un primer paso hacia la conveniencia de involucrar a los alumnos en las tareas de formación a través de situaciones comunicativas.

A continuación, y gracias a las lúcidas teorías de Vygotsky¹⁷, nuestro cometido ha sido proporcionarles instrumentos de mediación que, si bien en un principio serían próximos a su entorno sociolingüístico, no obstante decidimos que irían descontextualizándose gradualmente conforme observáramos que los alumnos iban adquiriendo autonomía en el proceso de formación de la competencia recontextualizadora de nuevos aprendizajes en estructuras diferentes a las iniciales.

Por estas razones, nuestro plan de trabajo dirigido a la producción de textos literarios sigue fundamentalmente una *estrategia abductiva*¹⁸, consistente en “tener” la experiencia literaria, de modo que incluye y sobrepasa el trabajo de “entender” tal experiencia (estrategia deductiva) o de “analizarla” (estrategia inductiva). Con otras palabras, el método didáctico de las actividades segregadas por taller de la imaginación parte de organizadores textuales y modelos (que implican las estrategias deductiva –conocimiento de reglas aplicables a los casos- e inductiva –examen de elementos particulares en textos concretos-) hacia la creación de textos como objetivo principal (la estrategia abductiva). *Planificar las estrategias de la creatividad* es quizá la mayor innovación educativa de nuestro proyecto, ya que supone invertir el orden lógico de la deducción que caracteriza

¹⁶ Vid. G. Genette, *Fiction et diction*, Paris, Seuil, 1991.

¹⁷ Encontramos una diáfana introducción al recorrido propuesto por el autor en el estudio de J.V. Wertsch, *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós, 1988.

¹⁸ El concepto de abducción procede de Peirce (Vid. Ch. S. Peirce, “Abduction and induction”, en *Philosophical Writings of Peirce*, J. Buchler (ed), New York, Dover, 1955, pp. 150-156).

las técnicas de estudio de método forense tan usadas tradicionalmente en las aulas y apostar por la técnica de estudio del detective que desenmascara el sentido de las cosas por ese “raptó de visión” de la lógica abductiva que, como bien dijo Wittgenstein, “no juzga a las imágenes, sino por medio de ellas”¹⁹. Efectivamente, la abducción depende de la iconicidad para “enseñar”, es decir, para reconocer la otra figura escondida en la dada.

Puesto que vamos a organizar las actividades entre la oferta inicial de una tipología de discursos y la posterior *inclusión por supraordenación*²⁰ de los trabajos de creación, hemos secuenciado su orden de adecuación al hilo de los siguientes parámetros:

1.- Explorar las *ideas previas* que los alumnos tienen sobre cada tema en cuestión y sobre cada una de las actividades, según las indicaciones expresas en el criterio psicolingüístico, acerca del aprendizaje significativo.

Con ánimo participativo, conviene “averiguar lo que el alumno ya sabe”²¹ sobre la temática propuesta y después estimular su imaginación con dos técnicas de generación espontánea de ideas creativas: “Baristorning”²² (tormenta de ideas) y “sinéctica” (hacer extraño lo familiar y viceversa basándose en analogías). Es importante, desde el principio, “dejarle tiempo para pensar y soñar despierto”.²³

2.- Proporcionarles *modelos textuales* como motivos de inspiración e instrumentos útiles para escribir con la planificación adecuada.

Debiéramos presentar los textos literarios en su contexto cultural con medios que prolonguen el “soñar despierto” inicial. Se usarán materiales que permitan desarrollar más la capacidad de observación y la retentiva significativa que la memorización de datos.

W. Drop defiende la idea “de que un modelo textual es un instrumento útil, eficaz y efectivo para quien desea escribir siguiendo un plan y quiere presentar un texto con un buen hilo conductor”²⁴. Con el objeto de acrecentar la eficacia de esta actividad, la pauta de selección de los modelos conductores ha de optar por textos completos. Entiéndase por “completos” aquellos que muestren las características de coherencia y unidad.

De igual manera, la instrucción sobre el tratamiento de dichos textos por parte de los estudiantes no debe dejar de lado la consideración del texto literario como punto de encuentros múltiples, ya que los textos–encrucijadas abren la mano a una imitación creativa, y no reproductiva, donde el alumno tiene algo que decirnos; comunicación literaria que constituye el objetivo central de nuestra labor.

3.- Proporcionar al alumnado *organizadores previos*, es decir, panorámicas conceptuales con valor de marco general sobre las cuales se apoyaría el conocimiento específico pues, como aclara Novak, “los organizadores previos deben servir para asentar los nuevos conocimientos en la estructura cognitiva”²⁵.

Estos organizadores no deberían de dar toda la tarea hecha a los alumnos. Conviene elaborarlos para incitar su investigación en algunos aspectos sobre el asunto a través de fuentes diversas.

4.- Iniciar en la *lectura comprensiva* de las formas de expresión en géneros.

Resulta indispensable saber leer la forma del texto para que éste sirva como modelo de imitación creativa. La forma se lee a través de actividades de análisis y comentario que pueden practicarse en el aula con el respaldo del proceso psicológico estipulado por A.R. Luria²⁶ en cuatro momentos, a saber:

¹⁹ L. Wittgenstein, *Matemáticas sin metafísica*, Venezuela, Universidad Central, 1981, p. 56.

²⁰ Término empleado por M^a V. Reyzábal para identificar el proceso de aprendizaje “que se produce cuando lo que se está aprendiendo se va integrando como elementos, aspectos o variantes de otro fenómeno más amplio.” (Vd. M. V. Reyzábal, & P. Tenorio, *El aprendizaje significativo de la literatura*, Madrid, La Muralla, 1994, p. 12).

²¹ J. D. Novak, *Teoría y práctica de la educación*, Madrid, Alianza, 1982, p. 24.

²² Su creador fue A. Osborn (*Applied imagination*, Nueva York, Scribner’s, 1953). Sirve para generar buenas ideas por aportación de opiniones a un grupo y posterior síntesis y evaluación de las que generan mayor calidad o novedad.

²³ Frase del decálogo de Torrance recogida por Saturnino de la Torre en *Enseñar en la creatividad*, Madrid, Narcea, 1982, p. 85.

²⁴ La teoría de Drop queda recogida en la compilación de E. Bernárdez *Lingüística del texto*, Madrid, Arco Libros, 1987, p. 293.

²⁵ J. D. Novak, *Teoría y práctica de la educación*, Madrid, Alianza, 1982, p. 75.

²⁶ A. R. Luria, *Conciencia y lenguaje*, Madrid, Visor, 1984.

- 1º) Comprensión del sentido general del texto.
- 2º) Descubrimiento de las ideas esenciales que vertebran el mensaje.
- 3º) Comprensión semántica de los términos usados.
- 4º) Captación de lo que el psicólogo soviético denomina “subtexto” para señalar su sentido último en relación con la intención del emisor, y sus contenidos lingüístico y sociocultural.

5.- Experimentar el proceso de *escritura creativa*.

En la antesala de la redacción creativa es cuando conviene comunicar a los alumnos la tarea creativa, su motivo y objetivos así como los procedimientos y las fases de preparación; no antes, pues entonces todo el proceso de imaginación que comporta la lectura sólo habría tenido una orientación pragmática para servirse de los textos con un fin definido; y ello dificulta la inspiración más alta, aquella que se guía por las asociaciones libres.

Tal y como se desprende de los pasos anteriores, esta actividad no es fruto de la improvisación sino de un trabajo organizado que hace del acto creativo emergente del proceso abductivo de la invención por desenmascaramiento un aprendizaje lingüístico que exige el conocimiento de reglas, la imitación y separación de los modelos, así como el cultivo de la propia imaginación con el utillaje de ciertas técnicas de observación y expresión. Como declara Daniel Casany, “el escritor no redacta textos a chorro, sino que los construye con trabajo y oficio: reflexiona sobre la situación de comunicación, apunta ideas, hace esquemas, redacta borradores, repasa pruebas”²⁷. Ciertamente, para codificar los componentes de sus discursos creativos, hace falta lo que Casany denomina una “corrección procesual” donde los jóvenes escritores han planificado el tema, han recopilado información y materiales para la composición de sus ideas, las han seleccionado y ordenado de acuerdo con los fines del texto y el lector a que se destina, hasta esbozar el borrador y revisarlo en su coherencia, corrección y propiedad. La finalidad de esta corrección no es reparar el texto (como si el escrito fuera lo único que importa) sino mejorar el texto en el proceso integrante de la composición (porque lo que realmente importa es el cultivo del “estilo” personal de cada alumno, formar a los alumnos como autores).

El cometido profesional es colaborar con el alumno como lector experto cuyos consejos le ayudan a crecer como escritor. Luego ha de experimentarse con ellos la pedagogía del proceso de expresión en atención al orden de los tres momentos expuestos por Luria:

- 1) La motivación que induce al escritor a manifestarse.
- 2) La elaboración de los elementos básicos del discurso.
- 3) La comunicación de los textos con su lectura en el aula y su amplia difusión en formato de libro.

Cuando sus tareas adquieren esta dimensión creativa y lúdica, el aprendizaje de los jóvenes adquiere proporciones interdisciplinares e interculturales.

2.3.2. Seguimiento y evaluación de actividades

A los aspectos tratados en el apartado de los contenidos hay que añadir con respecto a la evaluación formativa nuestra consideración sobre los efectos positivos que otorga a la autoevaluación por parte de los alumnos y alumnas, ya que el hecho de poner en su conocimiento cuál es su proceso personal de avance ha contribuido a generarles un estado de conciencia como ayuda para estimar los propios errores como parte del aprendizaje, en la medida que adoptan actitudes para superarlas.

Por consiguiente, y para que esta evaluación sea efectiva, resulta indispensable diseñar actividades de tal forma que nos permitan, tanto a profesores como a alumnos, recoger en cada unidad datos significativos, variados y suficientes, acerca de la evolución de la enseñanza.

Aduce C. Cascante²⁸ que el uso de una ficha de observación puede ser muy útil no sólo para la recogida sistemática de datos, sino también para la valoración del seguimiento de cada unidad en correlación con el proyecto curricular que las engloba, siempre con una actitud abierta a cualquier reelaboración del sistema

²⁷ D. Casany, *Reparar la escritura (Didáctica de la corrección de lo escrito)*, Barcelona, Editorial Graó, 1993, p. 19.

²⁸ C. Cascante, “Los diseños para la acción y la investigación”, en Rozada, Cascante y Arrieta, *Desarrollo curricular y formación del profesorado*, Gijón, Cyán, 1989.

planificado, según las necesidades acaecidas en la práctica, y el común acuerdo del grupo de trabajo. En efecto, la experiencia demuestra que cualquier validación o reformulación del proyecto debe ser producto de un debate colectivo en el seno del Departamento autor de la propuesta, donde, una vez contrastados los resultados de los diferentes registros de observación, se proceda a revisar el marco de la unidad programada.

Por puntualizar algunos de los procedimientos de evaluación cooperativa y creativa, reseño a continuación los siguientes:

- 1) Ficha de observación de lectura analítica del texto
- 2) Notas sobre los resultados y participación en el trabajo de investigación por grupos de búsqueda
- 3) Notas de los comentarios de texto y contexto realizados en clase y en el examen.
- 4) Nota sobre la exposición oral del trabajo
- 5) Notas sobre las iniciativas voluntarias de investigación.
- 6) Notas formativas del trabajo realizado en todas sus fases de escritura
- 7) Preselección de textos para su publicación digital
- 8) Coevaluación entre alumnos (heteroevaluación y autoevaluación)
- 9) Valoración conjunta entre alumnos y profesores de lo gratificante en tal experiencia de imaginación y contacto humano.

3. Procedimientos de formalización de la programación didáctica

3.1. Programa procesual basado en tareas significativas

A la luz del método general, la programación de actividades concretas debe perfilar el diseño didáctico de lo que en palabras de M. P. Breen²⁹, constituye un programa “procesual”, esto es, aquel que, a diferencia del clásico programa “proposicional” (de base nocional-funcional), procura la apropiación de un conjunto de capacidades diversas, a partir de la incidencia en el saber procedimental (uso comunicativo) como fuente de la cual dimanan los conocimientos formales (reflexiones conceptuales y valorativas), y desde la perspectiva cognitiva que proporciona la intervención del aprendiz en la construcción de su propio aprendizaje, todo ello con el objeto de cultivar su competencia comunicativa.

Un *programa procesual basado en tareas* se adapta sin dificultades al planteamiento metodológico expuesto y, además, no llega al extremo de la procesualidad estricta que convertiría a los alumnos en co-programadores. Ello no impide que busquemos la flexibilidad a la hora de ofrecer tareas alternativas para adecuarlas a su situación y deseos, y que tengan eco en el Seminario sus mejores sugerencias.

Para organizar la programación sirve la teoría de Novak sobre la *inclusión por supraordenación* de las tareas puntuales integradas como aspectos variados de otro fenómeno más amplio, porque esta acción motiva a los alumnos hacia el afán de escribir en un clima de colaboración constructiva y, por otro, realmente la adecuación jerárquica de los textos favorece la facultad analógica que desencadena la imaginación creativa como productora de metáforas literarias, por una profunda razón que el mismo Novak ha expresado con lucidez:

“Mi idea de la conducta creativa es que dicha conducta ocurre cuando un individuo hace asociaciones únicas entre conceptos que pertenecen a los niveles superiores de la jerarquía conceptual. La conducta creativa es una especie de aprendizaje supraordenado que permite la percepción de nuevas relaciones entre conceptos subordinados. El aprendizaje supraordenado que tiene lugar en la producción creativa es necesariamente *aprendizaje por descubrimiento*”.³⁰

3.2. Estructura de la programación

Desde el principio, en el Departamento hemos determinado que este “aprendizaje por descubrimiento” necesariamente debe planificarse en un proceso desarrollado por bloques de trabajo, cada uno de los cuales han sido contemplados en el Seminario desde una serie de procedimientos de formalización que a continuación reseñamos:

²⁹ M. P. Breen, “Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas”, en *Comunicación, lenguaje y educación*, n° 7-8, 1990.

³⁰ J. D. Novak, *Teoría y práctica de la educación*, cit., p. 104.

1. *Toma de decisiones* sobre las propuestas de actividades interdisciplinarias con el alumnado.
2. Matización de los *objetivos* y *contenidos* reseñados en el método general.
3. *Aportación de materiales y ordenación de los mismos*, tanto de índole informativa (“organizadores previos” de uso recurrente) como literaria (“modelos textuales” de uso indispensable). A su vez, los dossieres incluidos en los anexos a esta memoria reflexiva recogen tales materiales en dos grandes apartados:
 - a. aquellos recursos organizativos de carácter general que hemos reseñado en la estructura del método, en la medida que atañen a varias actividades.
 - b. aquellos organizadores específicos que atañen a una o dos actividades. Conviene presentarlos a los alumnos de forma esquemática, ya que la brevedad reveladora y estructurada optimiza su utillaje adecuado.
4. Argumentación de las *estrategias de trabajo en el aula* identificadas en el método como parámetros procesuales, y su apoyo en fuentes disciplinares de carácter semiótico.
5. *Secuenciación temporal* de las actividades.
6. Selección y valoración de los trabajos aportados. *Evaluación formativa*.

4. Producir libros desde la escuela

La planificación de este método didáctico interdisciplinar basado en usos comunicativos, adecuado a criterios pragmáticos y psicolingüísticos, y organizado como un proceso que atiende a programaciones basadas en tareas no es fruto de la improvisación, sino que cuenta con la garantía de su eficacia en las experiencias desarrolladas en el aula que relataré en la siguiente unidad de este módulo. Su estructura ha ido forjándose en un clima amistoso de construcción compartida por los sucesivos grupos de trabajo de los que he formado parte y desde donde he podido reflexionar sobre la magnitud epistemológica del proyecto de creación literaria con los clásicos hispánicos que iniciamos en 1997 y que hoy en día no cesa de abrir cauces nuevos que dan pujanza a la fuerza democrática de su palabra.

Este método nos ha enriquecido como docentes en la medida que, más allá de las aburridas expectativas del profesor que dicta su lección magistral, nos ha introducido en una verdadera dinámica comunicativa de la cual hemos sido retroalimentados cuando hemos aprendido, enseñando, que son los alumnos quienes enseñan aprendiendo. A raíz de este encuentro, las tareas programadas fueron acogidas por su parte con especial interés y agrado, nunca como imposición. Y, contando con sus gustos, decidimos confeccionar una miscelánea de propuestas como incentivo para la imaginación, que pronto se vería compensada con un aluvión de textos creativos entre los que no pocos destacaban por su calidad e inventiva.

Por otra parte, queremos subrayar que la viabilidad didáctica del método no tiene por qué producir un receso en la programación de los cursos implicados, siempre y cuando estemos dispuestos a adecuarla a procedimientos docentes basados en tareas. De este modo, los contenidos conceptuales serían abordados como utillaje de investigación, no como temario memorizable. Sucede así que las sesiones dedicadas a ello no entorpecen la marcha de la programación oficial; antes bien, la adelantan, sobre todo si se sabe dosificar la secuenciación temporal de las actividades previstas en el aula con un criterio de racionalidad acorde a la programación de los cursos en los niveles empleados.

Cada día se hace más necesario que la didáctica de la Literatura valore la cultura del libro no sólo metiéndolo en la escuela, sino produciéndolo desde la escuela. Pienso que la polémica relativa a literatura clásica vs literatura juvenil conduce al atolladero de la exclusión³¹ y a un tipo de lectura unilateral que sólo capta en el mejor de los casos el sosegado placer del reconocimiento, pero no despierta ese goce inquieto de quien se ve impelido a la correspondencia que es la inspiración. Por ello, en nuestros grupos de trabajo siempre deseamos que nuestros alumnos lean para escribir y desarrollen así el proceso completo de la comunicación humana, correspondiendo a las sugerencias que los libros han despertado en su imaginación con sus propias versiones de intención literaria. Este cambio de perspectiva nos parece significativo y enriquecedor, pues del enorme

³¹ Se suele asociar “clásico” con antiguo y desmotivador por pertenecer a un contexto diferente de lectura y “juvenil” con moderno pero “light” en calidad literaria. Reparar en las diferencias con espíritu de contradicción conduce a una elección obligada por una de las opciones. Nuestra perspectiva, antes bien, es integradora y concilia ambas manifestaciones en el circuito de la lectoescritura.

caudal de sabiduría de la literatura clásica puede entonces surgir la literatura juvenil como expresión renovada de las humanidades en un ámbito interactivo muy saludable para la enseñanza democrática. Literatura juvenil escrita por jóvenes: ellos ponen el libro en nuestras manos.

A nuestro juicio, la publicación de tales libros de creación colectiva posee un alto contenido pedagógico, no tanto por el hecho de hacer posible que los lectores conozcan y disfruten de las múltiples imágenes, sentimientos, ideas... que provocan páginas tan variadas en géneros e ideologías, como, sobre todo, por la experiencia que lo justifica: el que jóvenes autores –nuestros alumnos- hayan vivido distintos papeles en su imaginación –periodista, actor, crítico, novelista, dibujante...- con un espíritu de superación y confianza en sí mismos que nos ha sorprendido gratamente pues, en no pocos casos, constituye un incentivo para la formación de su personalidad, tanto por la responsabilidad como por la autoestima que les reporta aparecer en prensa; y muy especialmente en los casos de aquellos alumnos con necesidades educativas especiales, que gozaron al ver sus nombres impresos al pie de la obra que saliera de sus manos. Su clásico ha brindado una oportunidad a todos nuestros alumnos, por “diversos” que fueran.

5. Bibliografía

- ❖ BARTHES, R. (1987), *El susurro del lenguaje*, Barcelona, Paidós.
- ❖ BERNARDEZ, E. (1987), *Lingüística del texto*, Madrid, Arco Libros.
- ❖ BREEN, M. P. “Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas”, en *Comunicación, lenguaje y educación*, nº 7-8, 1990.
- ❖ CARO VALVERDE, M^a T. (coord.); GARCÍA GUTIÉRREZ, M^a E.; SÁNCHEZ SANDOVAL, C.; VICENTE RUIZ, P. A.; SÁNCHEZ GUIRADO, M^a S., (2000), *Las clases de un clásico: Arde La Celestina*, Consejería de Educación y Universidades, Murcia.
- ❖ CARO VALVERDE, M^a T. (coord.), GARCÍA GUTIÉRREZ, M^a E., SÁNCHEZ SANDOVAL, C. y SOTO ORTEGA, J. (2003), *Didáctica y uso de Echar redes al Genio: Calderón en el Romea*, C.P.R. Torre Pacheco, Murcia.
- ❖ CASSANY, D. (1993), *Reparar la escritura (Didáctica de la corrección de lo escrito)*, Barcelona, Editorial Graó.
- ❖ ECO, U. (1977), *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*, Barcelona, Lumen.
- ❖ GARCÍA RIVERA, G. (1995), *Didáctica de la literatura para la Enseñanza Primaria y Secundaria*, Madrid, Akal.
- ❖ GENETTE, G. (1989), *Palimpsestos (La literatura en segundo grado)*, Madrid, Taurus.
- ❖ (1991), *Fiction et diction*, Paris, Seuil.
- ❖ GUERRERO RUIZ, P. (2003), “La interpretación ekfrástica: una investigación sobre la recepción de las obras literarias como hipotexto plástico”, en A. Mendoza, *Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2003, pp. 181-218.
- ❖ GUERRERO RUIZ, P. & LÓPEZ VALERO, A. (1995), *Aspectos de Didáctica de la Literatura*, 2 vols. Murcia, Universidad de Murcia.
- ❖ HYMES, Dell H. (1989), *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier.
- ❖ KRISTEVA, J. (1978), *Semiótica*, Madrid, Fundamentos, 2 vols..
- ❖ LOMAS, C., OSORO, A. TUSÓN, A. (1997), *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.
- ❖ LURIA, A. R. (1984), *Conciencia y lenguaje*, Madrid, Visor.
- ❖ MENDOZA FILLOLA, A. (1994), *Literatura comparada e intertextualidad*, Madrid, La Muralla.
- ❖ (2001), *El intertexto lector*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- ❖ NOVAK, J. D. (1982), *Teoría y práctica de la educación*, Madrid, Alianza.
- ❖ OSBORN, A. (1953), *Applied imagination*, Nueva York, Scribner's.
- ❖ PENNAC, D. (1993), *Como una novela*, Barcelona, Anagrama.
- ❖ PEIRCE, CH. S., “Abduction and induction”, en *Philosophical Writings of Peirce*, J. Buchler (ed), New York, Dover, 1955, pp. 150-156.
- ❖ QUENEAU, R. (1991), *Ejercicios de estilo*, Madrid, Cátedra.
- ❖ READ, H. (1986), *Educación por el arte*, Barcelona, Paidós.
- ❖ REYZÁBAL, M^a V. & TENORIO, P. (1994), *El aprendizaje significativo de la literatura*, Madrid, La Muralla.
- ❖ RODARI, G. (1979), *Gramática de la fantasía*, Barcelona, Reforma de la escuela.
- ❖ ROZADA, CASCANTE Y ARRIETA (1998), *Desarrollo curricular y formación del profesorado*, Gijón, Cyán.
- ❖ SALMERÓN PÉREZ, H. (1997), *Evaluación educativa (VII Jornadas L.O.G.S.E.)*, Universidad de Granada.
- ❖ TORRE, S. DE LA (1982), *Enseñar en la creatividad*, Madrid, Narcea.
- ❖ VV.AA. (1968), *Théorie d'Ensemble*, Paris, Seuil.
- ❖ WERTSCH, J. V. (1988), *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós.
- ❖ WITTGENSTEIN, L. (1981), *Matemáticas sin metafísica*, Venezuela, Universidad Central.