
La Creación Literaria en la Educación Secundaria

PILAR PEDRAZA JIMÉNEZ
Profesora de lengua española y literatura
Del I.E.S. Mario Roso de Luna.
Logrosán (Cáceres)

Índice

1. La decisión del profesor de lengua 179

2. Una propuesta metodológica para segundo ciclo 182

- 2.1. Objetivos 183
 - 2.2. Actividades 184
 - 2.2.1. La elaboración de un diario personal 184
 - 2.2.2. La novela 186
 - 2.3. La ejecución del trabajo en el aula 192
 - 2.4. Criterios de evaluación 193
-

3. Una propuesta metodológica para primer ciclo y

los alumnos de N.E.E. de carácter intelectual 194

- 3.1. Los objetivos 196
 - 3.2. Actividades 197
 - 3.2.1. Refuerzo de la atención visual 197
 - 3.2.2. Refuerzo del análisis de series visuales 197
 - 3.2.3. Ejercicios para la integración visivo auditiva 198
 - 3.2.4. Ejercicios para dotar de significado a los vocablos 198
 - 3.2.5. Ejercicios para la comprensión de las traslaciones de significado 199
 - 3.3. La creación literaria 199
 - 3.3.1. Preparación del trabajo 201
 - 3.3.2. Creación literaria e integración 203
 - 3.3.3. Criterios de evaluación 205
-

4. Comentarios a los documentos aportados.....205

- 4.1. Apuntes sobre el proceso creativo de *Miguel* 206
- 4.2. Apuntes sobre el proceso creativos de *A la luz del amanecer* e
Impermeables de seda para la luna 207
-

BIBLIOGRAFÍA210

- APÉNDICE 1. NARRATIVA. ACTIVIDAD DE 2º CICLO 211
- APÉNDICE 2. LÍRICA. ACTIVIDAD DE 1º CICLO 221
- APÉNDICE 3. LÍRICA. ACTIVIDAD DE 1º CICLO 241

1. LA DECISIÓN DEL PROFESOR DE LENGUA.

Con frecuencia los profesores del área de lengua nos vemos amigablemente atacados por nuestros colegas porque los alumnos no saben redactar, tienen faltas de ortografía, tienen una torpe mecánica de lectura, no son capaces de entender el enunciado de un problema o no comprenden un texto de carácter divulgativo. A veces incluso se nos llega a hacer responsables de la mala letra de un muchacho o del caos de sus apuntes. Parece que todo lo que compete a habilidades básicas e instrumentales está en manos del profesor de lengua. Además se pretende que les demos un barniz de cultura académica y que los niños conozcan el ABC de nuestra historia literaria y los mínimos gramaticales que nuestros compañeros de otras áreas no han conseguido olvidar. Estas quejas se producen por igual en todos los niveles de la enseñanza obligatoria e incluso del Bachillerato. Y todos, en un momento de abatimiento, nos hemos escudado en la perniciosa influencia de la televisión, en la confusión de valores de la sociedad de hoy, en el frenético ritmo de vida de unos padres que trabajan (como es natural) fuera de casa, en la ausencia de la comunicación en la familia, y (en casos de desesperación severa) en la escasa formación que se les dio en niveles anteriores, cuando todos sabemos que, si hay un grupo de trabajadores abnegado, sobre el que ha recaído a lo largo del último medio siglo la transformación del sistema educativo en España, ha sido el cuerpo de maestros.

En cualquier caso este es un problema que nos vamos pasando unos a otros y que no encontramos ni la manera, ni el arrojo suficiente para abordarlo con valentía.

Nuestros compañeros tienen razón, buena parte de nuestro alumnado adolece de todos los problemas reseñados, e incluso más, y, aunque la educación es una tarea de muchos, no cabe duda que nos toca a nosotros, los profesores de lengua, dotar a los niños de ese instrumento imprescindible que es su propio idioma. Si no lo dominan, si no se sienten seguros en su manejo, no aprenderán ni matemáticas, ni ciencias, ni arte, y les costará muchísimo construirse como individuos, y no tendrán eso tan anhelado que es el juicio crítico, y seguirán colocando en sus ejercicios disparates que nos hacen reír y llorar, según el momento.

A juzgar por lo que los muchachos responden en los exámenes se diría que el problema no está en que desconozcan la respuesta (que con frecuencia la desconocen) sino en que no reconocen la pregunta, en que no acaban de entender lo que queremos de ellos y por tanto pretenden acertar a tanteos.

Solo de este modo se entienden respuestas como la que recibió una compañera del área de sociales, que preguntó a sus alumnos cuantos continentes había y uno de ellos contestó muy satisfecho que 350, él solo conocía el de Móstoles. O aquella otra muchacha, muy aplicada, a la que pedí que me hablara del Renacimiento y ella, para mi satisfacción, empezó diciendo que había sido una época de grandes descubrimientos, -y prosiguió-, por ejemplo, se inventó la mula. No cabe describir mi perplejidad ni continuar por este

camino, ya que todos los docentes tenemos en la memoria miles de anécdotas similares y no pretendo convertir mi trabajo en una nueva Antología del disparate. Pero en ambos casos saltan a la vista problemas de contextualización y comprensión lingüística.

En el primer caso el alumno había sido incapaz de contextualizar correctamente la pregunta y de suponer una traslación de significados de la palabra CONTINENTE. ¿Cómo un muchacho, capaz de retener en su memoria un dato tan absurdo como el número de supermercados CONTINENTE que hay en España, no es capaz de aprender y recordar que en el mundo sólo hay cinco?. Chicos que son capaces de recitar sin error la alineación del Real Madrid o del Barça no son capaces de recordar las preposiciones. Ante realidades tan evidentes como esta no podemos seguir hablando de que los niños ya no tienen memoria porque los nuevos métodos educativos no la han potenciado y solo se me ocurre una explicación: recordar ciertos datos les proporciona prestigio en el grupo. Conocer las preposiciones (por volver al ejemplo citado) ni les da prestigio en el grupo, ni les interesa, porque no tiene una utilidad real inmediata (tal vez ni siquiera a largo plazo fuera del ambiente estrictamente académico), eso no les va a enseñar a hablar mejor. El estudio de la gramática solo es útil cuando ya se habla bien, cuando uno es dueño de su lengua, y una reflexión distanciadora puede servir para afinar y comprender mejor los recursos que ya somos capaces de utilizar.

El segundo caso es menos cómico y también más grave. Convergen una cantidad de problemas que asustan a todos los educadores cuando les vemos la cara. A mi alumna no le puedo decir que debe estudiar más, porque su error pone claramente en evidencia que ha estudiado, incluso puede ser que haya intentado ampliar la información del libro y de los apuntes con algún otro texto, procedente de alguna revista o de algún libro divulgativo. Tal vez había manejado información sobre avances en la agricultura y no tuvo ningún pudor en reinterpretar aquello libremente. Confundió, además, el término descubrir con el término inventar, convirtiéndolos en sinónimos, porque a su ver son casi lo mismo y defender lo contrario, para ella, es una complicación infructuosa, ganas de buscarle los tres pies al gato. La falta de precisión, el descuido en la selección de términos, el mal uso de estos, es frecuente en los muchachos de esta edad. Creo que mi alumna nunca llegó a comprender las correcciones que le hice, se habían dado, a su entender, todas las premisas que garantizaban el éxito: había estudiado, había ampliado voluntariamente información... La posibilidad de que no la hubiera entendido (disfunción de comprensión lectora) o que la hubiese expresado mal (disfunción en la expresión escrita) no la contemplaba.

Partiendo de situaciones así, muchas de las cosas que hacemos para que nuestros alumnos sepan más nos parecen un trabajo desperdiciado y el desánimo, como es natural, se adueña de nosotros. Pero es evidente que lamentarnos y cruzarnos de brazos, ocultarnos tras el burladero de los programas oficiales, cumplir escrupulosamente nuestro trabajo y dejar que el peso del fracaso recaiga solamente sobre los alumnos, volvernos fiscales y

considerar que no aprovechan las oportunidades que se les dan por no sabemos qué “maldad intrínseca” del adolescente, o volvernos proteccionistas y convertirlos en víctimas de una sociedad que los pervierte con una materialidad superficial, no son actitudes positivas. El profesor de lengua debe intentar hacer algo más, ser productivo.

El problema flagrante que nos atañe es que nuestros alumnos no disponen de un vehículo de comunicación estable y que dominen. Ante esto la prioridad debe ser la de proporcionárselo o, para ser exactos, la de ayudarles a que se lo procuren ellos mismo, ya que la expresión de un individuo es algo tan personal que no podemos bajo ningún concepto uniformar. Si hacemos esto estamos dando respuesta a lo que los alumnos nos piden, tal vez inconscientemente (ayuda para construir su propia subjetividad), y a lo que nos piden nuestros compañeros (un interlocutor, un individuo capaz de dotar de significado a aquello que se dice en la clase). Y probablemente satisfaremos también una exigencia social, conformaremos individuos inteligentes, porque la inteligencia sin duda es algo que se construye y que solo puede cimentar en la capacidad de expresión.

¿Cómo abordamos el problema? ¿Supone esto dar un carpetazo al libro texto? En algunos casos sí. Según las características del grupo será un abandono temporal o definitivo. Esto no significa renunciar a los contenidos, al menos no en todos los casos. Los contenidos teóricos pueden incorporarse al aula cuando los alumnos se sientan dueños de su propia expresión y suficientemente motivados. Será necesario elaborar una estrategia de actuación que permita que cada alumno camine desde el punto de partida en el que se encuentra. No hay posiciones de ventaja si pensamos que cada uno debe llegar tan lejos como pueda por su propia trayectoria.

A muchos de nosotros, trabajar en clase la creación literaria, nos parece un lujo que no podemos permitirnos cuando pocos de nuestros alumnos leen habitualmente y algunos incluso tienen una mecánica lectora muy deficiente. Sin embargo nuestro programa debe ir orientado para evidenciar el potencial artístico y creativo que cada individuo posee. No se trata de formar escritores, sino de formar personas que pueden leer, entender y expresarse con propiedad. En nuestra clase cada uno va a amasar el pan que se coma, y esta metafórica masa estará formada por palabras, construcciones sintácticas, y serán la sal y el agua, las imágenes y las emociones que los alumnos sean capaces de poner dentro.

Sin rechazar los valores de la enseñanza en su sentido tradicional, los valores formativos del conocimiento de la gramática y de la historia de la literatura tal y como hasta hoy la hemos entendido, tal y como la hemos aprendido nosotros, creo que es evidente que la situación actual nos plantea problemas nuevos, nos obliga a pensar sobre la viabilidad de esos métodos en los adolescentes de hoy. No vale la pena echarnos la culpa unos a otros (padres, profesores, televisión, sociedad). El hecho es que un tanto por ciento grande de nuestros alumnos llega a las aulas desmotivado, tal vez con ganas de aprender, pero no acertamos a saber bien qué es lo que necesitan saber, y ocultamos

nuestras dudas, nuestras dificultades para entenderles, para comunicarnos con ellos, tras una actitud de impotencia que, aunque no nos satisface, nos justifica. Damos por bueno sólo los valores en los que nosotros nos educamos y responsabilizamos a los muchachos de nuestra escasa capacidad de actuación o del menguado éxito de nuestros intentos. Todo esto solo sirve para mermar la autoestima de los chicos, ya bastante vapuleada y para que el docente acabe pagando su desesperación con su salud. Ciertas reflexiones, lejos de ser productivas, se convierten en una pérdida de tiempo.

La realidad la estamos tocando diariamente con nuestras manos: los niños tienen graves problemas de expresión y de comprensión lingüística.

Si no atajamos eso difícilmente podremos hallar un punto de encuentro. Tampoco sirve decir que eso debió enseñarse antes o en casa. Somos profesores de secundaria y tenemos que trabajar con los que tenemos delante y aprovechar las necesidades de crecer que tienen los chicos a esa edad y convertir esa necesidad en cómplice de nuestra tarea educativa. Antes, probablemente, se hizo todo lo que se pudo. Ahora, nuestro único objetivo debe ser el de ayudar al alumno a paliar ciertas carencias y ponerlo así en disposición de aprender.

2. UNA PROPUESTA METODOLÓGICA

Las clases que habitualmente nos encontramos (salvando excepciones de las que la enseñanza está tan llena como la medicina) se caracterizan por la disparidad. Junto alumnos que demuestran conocimientos y destrezas suficientes para conseguir los objetivos teórico-prácticos que la programación se propone, otros a los que les cuesta expresar un pensamiento de manera ordenada, que caen en pequeñas incoherencias e imprecisiones que no saben valorar adecuadamente, o alumnos cuya incorrección formal es tal que resulta imposible la comunicación, tanto oralmente como por escrito. Este último grupo de alumnos en otros tiempos y en otros sistemas educativos, habrían sido derivados a canales formativos alternativos o al mundo laboral. Pero esa no es la situación actual, hoy los tenemos en clase y debemos trabajar con ellos. No se trata de discutir aquí si eso nos parece o no acertado, habría miles de matices, miles de reflexiones, que acabarían llevándonos a conclusiones contradictorias, ceñirnos a la realidad me parece un buen punto de partida.

Cuando tienes entre las manos esta amalgama desigual que suele ser un grupo-clase lo primero es dotar a todos ellos, en la medida de lo posible, de las herramientas necesarias para que puedan expresarse verbalmente y por escrito. Y no me refiero sólo al lápiz y al papel, o a un aparato fonador que, a todos nos consta (a juzgar por lo que charlan en clase), aprendieron a usar desde bien pequeños. Sino dotarles de las destrezas

lingüísticas imprescindibles para comunicarse adecuadamente con el adulto, con sus coetáneos y para expresar pensamientos, emociones y abstracciones. Para ello contamos con una ayuda fundamental, la necesidad incontenible de comunicar que tiene el adolescente.

Cierto que casi siempre lo que ellos quieren comunicar no son contenidos académicos, necesitan hablar de sus sentimientos, de su visión del mundo, a veces explícitamente desoladora, a veces revestida de una materialidad que desanima al docente. Otras veces, cuando creen saber algo, se empeñan en intervenir en clase sin posible contención. Nosotros tenemos que jugar con esa voluntad de comunicar y ponerla al servicio de nuestros objetivos.

Nuestra propuesta consiste en llegar al estudio y conocimiento de la lengua a través de la experiencia creativa.

2.1. LOS OBJETIVOS

Creo que a estas alturas se ha entendido perfectamente que lo que intentamos construir es un interlocutor, una persona que pueda expresarse tanto por escrito como oralmente con coherencia y corrección. Pero junto a este objetivo global, que es el que aparece siempre al final de cualquier actividad del área de lengua, aparecen otros objetivos particulares que vale la pena reseñar:

- Construir un lenguaje personal.
- Crear un hábito de escritura.
- Conocer los diferentes registros y niveles del lenguaje y usarlos adecuadamente.
- Asimilar y entender conceptos literarios como estilo y estructura.
- Ser capaz de ordenar coherentemente el relato (secuencias temporales, enlazar acciones y reacciones de origen psicológico).
- Conocer las diferentes unidades de la lengua (de la palabra a la oración). Ser capaz de distinguir las y aislarlas, como base para la sencillez del estilo y para un posterior estudio de la gramática.
- Mejorar la ortografía. Tomar conciencia de la importancia sociocultural de la corrección ortográfica.
- Aproximar al alumno al mundo literario.
- Hacer del alumno un colaborador cultural en el instituto: no solo un receptor, también un emisor.

2.2 ACTIVIDADES.

2.2.1. LA ELABORACIÓN DE UN DIARIO PERSONAL

Nuestra primera intervención debe encaminarse a la construcción de una intimidad verbal. Es decir, los muchachos deben aprender a comunicarse con ellos mismos, a contarse a sí mismos lo que piensan y sienten, valorar de algún modo sus propias emociones. No cabe duda que la letra tiene un peso y un prestigio cultural al que no se sustraen ni nuestros alumnos. Les invitaremos a elaborar un diario. Aunque se resistan y lo consideren una intromisión en su vida personal debemos insistir en que lleven un diario. En él escribirán, si no todos los días, con cierta regularidad. El profesor no puede entrar en la corrección del diario, no puede leerlo, si lo hacemos pierde el sentido de confidencialidad que buscamos para que ellos se sientan cómodos y desinhibidos. Es más, estoy convencida de que incluso en los casos en el que el alumno insiste en que leamos, debemos negarnos, ellos deben estar seguros de que no lo vamos a hacer nunca, como mucho se le puede invitar a que haga un relato oral de lo que ha escrito, de aquella experiencia que siente la necesidad de comunicar. Le damos así la oportunidad de que se sincere en solitario y de que elabore, por otro lado, un “yo social”, diferenciado de ese “yo íntimo” del diario, más favorecido al que sin duda tienen derecho. Nosotros nos limitaremos a controlar que escriba regularmente, que las fechas son correctas y consecutivas y haremos este control en clase, ante sus ojos, para que ellos no tengan duda de que la actividad, aunque nos interese, es algo personal, totalmente personal y que no vamos a fisgar en el cuaderno. Al principio escriben de mala gana y pocas líneas, después vemos que bajo la fecha se suceden las páginas, los materiales añadidos (flores secas, fotos, autógrafos, billetes de autobús, notitas de clase, entradas de un partido, poemas...). El diario se convierte en un interlocutor válido, simultáneamente en un receptor y un canalizador de sus mensajes. Habremos puesto una primera piedra que les lleve a la búsqueda personal de un lenguaje. No es más que un primer paso, pero lo considero fundamental y estratégicamente útil. Escribir es la única forma de aprender a escribir, las correcciones de estilo y ortográficas debemos dejarlas para otras circunstancias, de momento basta con crear la dependencia del diario, la necesidad de esa “intimidad verbal” a la que anteriormente aludía, la rutina de ponerse ante el papel y vencer la pereza de trazar las letras. Los muchachos acaban olvidando que es una obligación impuesta y terminan por verla como una obligación escogida. El diario dará cuerpo al amigo que todo el mundo debería llevar dentro.

Por otro lado desde el punto de vista del profesor es una actividad muy relajada: no hay que corregir (basta echar un vistazo), no hay que preparar ningún material especial, no hay que explicar demasiadas cosas, tal vez ofrecer un modelo literario (el diario de Ana Frank, por ejemplo) pero no me parece imprescindible. La actividad puede realizarse en casa, a modo de deberes o en clase, dependerá de las características del grupo. Si se trata de un grupo muy movido conviene dedicar un primer cuarto de hora a escribir en

clase, eso les ayuda a concentrarse, a que el ruido ambiental disminuya poco a poco, y lo que en un principio nos puede parecer un tiempo perdido, un tiempo que podríamos haber dedicado (inútilmente) a explicar la morfología del sustantivo, por ejemplo, acaba convirtiéndose en un momento de relajación que les hará entrar mejor en la materia y que les induce a buscar un lenguaje personal, apto para comunicarse con ellos mismos y posteriormente con los demás.

Esta actividad tiene notables ventajas para el profesor y para los alumnos, ya que permite a cada uno de ellos trabajar según sus destrezas sin que los más desaventajados retengan a los otros y sin que los otros avasallen a los menos hábiles. Todo lo que se haga es válido desde el momento en que lo es para uno mismo. No hay problema de temporalización, ya que los más rápidos terminan entreteniéndose en mirar su cuaderno, cosa que no está mal ya que debe establecerse un vínculo afectivo con el objeto y los más lentos reniegan y protestan cuando se les termina el tiempo, pero nadie les impide que sigan escribiendo en casa cuanto quieran y necesiten. La aceptación de la actividad suele ser muy buena, aunque en diferente grado según el sexo. Las chicas acostumbra a entregarse más, la posibilidad de mostrar su mundo interior (aunque sea sólo ante sí mismas) les da menos miedo, y su dominio verbal es mayor, por tanto les resulta más fácil.

Como cualidad añadida esta actividad tiene la de conducir al alumno hacia una reflexión sobre sus actos y sobre aquellas cosas que le pasan. Muchas veces he intentado que alumnos amonestados escriban sobre el altercado que han tenido con el profesor o con otro compañero y me encuentro que no pueden hacerlo, esa situación mejora cuando llevan algunos meses escribiendo su diario. Eso no significa ni mucho menos que los problemas desaparezcan, ni que las visiones de unos y otros se unifiquen, pero al menos hay una toma de conciencia por parte del alumno. Para una reflexión más profunda habrá que recurrir a otras técnicas.

Tal vez, al docente le parezca absurdo tener que entrar en incentivar una actividad que siempre ha formado parte del ámbito privado y que a lo largo de los siglos los individuos han tomado la iniciativa para realizarla sin necesidad de estímulos académicos. Me parece una reflexión improductiva. El hecho es que pocos de nuestros alumnos lo van a hacer por propia iniciativa, no sabemos bien por qué. Tal vez porque el ritmo rápido de la vida de hoy desprecie el tiempo dedicado a la reflexión, tal vez porque nuestros jóvenes tienen los ojos y la cabeza llenos de imágenes y no alcanzan a entender las posibilidades de otras formas de comunicación. De nuevo debemos renunciar a preguntarnos por qué debemos a hacer esto y creo que la pregunta correcta sería ¿es útil este ejercicio para la formación lingüística de los jóvenes?.

2.2.2. LA NOVELA

Nos encontramos ahora ante una actividad mucho más comprometida que la anterior, tanto para el alumno como para el profesor. La propuesta será la de que cada uno de los alumnos escriba una novela. Esta actividad, como la anterior, puede hacerse en cualquier curso de la E.S.O., pero yo la he experimentado sólo en segundo ciclo. Es preferible tercero a cuarto por la siguiente razón: se puede dar una suerte de continuidad a la actividad en el curso siguiente, cuando sus autores todavía están en el centro, y se puede aprovechar los resultados de la motivación y de la preparación práctica para dedicarnos luego a una puesta a punto en gramática. El tiempo de duración puede ser de un trimestre. Para que la novela pueda circular y sus autores sigan sus primeros pasos en la vida pública, cuando todavía tienen frescos los recuerdos de su gestación, no conviene que sea el último. El segundo trimestre tal vez sea el mejor momento, conocemos ya a los chicos, sabemos como es la clase que tenemos entre manos, les motiva romper la rutina, pero no sienten el abandono que les sobreviene con los primeros calores y evitamos el riesgo de que interpreten esta huída de lo convencional como una huída para llenar el tiempo que queda hasta final de curso (este es el peligro de proponer actividades inusuales en vísperas de vacaciones).

Tendremos un trabajo enorme y gastaremos buena parte de nuestros esfuerzos iniciales en dar seguridad a los chicos. Será fundamental que nosotros nos mostremos convencidos de lo que estamos haciendo. Sabemos lo que buscamos y cómo hacerlo, además estamos seguros de que todos, cada uno desde su subjetividad y desde sus formas expresivas, van a obtener un resultado aceptable, incluso bueno.

El profesor no debe perder de vista nunca que no estamos formando escritores sino personas que sepan utilizar bien su lengua. Y si cada alumno evoluciona según sus posibilidades habremos conseguido nuestro objetivo. No tenemos derecho a decepcionarnos por la calidad artística de los resultados, aunque debo advertir que mi experiencia me dice que los resultados son siempre mejores de lo que esperamos, justamente al contrario de lo que sucede con un sistema de aprendizaje y de evaluación convencional, en que los resultados casi siempre son peores de lo que nos cabía esperar y por tanto frustrantes.

Habíamos dicho anteriormente que la letra, la palabra escrita tiene un prestigio cultural del que no consiguen abstraerse ni los alumnos menos motivados. Vamos a jugar con esta reverencia para subir la autoestima de los chicos. Ellos están asustados porque creen que la propuesta del profesor les supera, pero les estimula ver que hay alguien que está convencido de que pueden hacer eso. No dejan de mirar y de interpelar al docente con una curiosidad y una extrañeza casi impertinente. El intento probablemente les parece una temeridad, pero por otro lado están en una edad capaz de secundar cualquier locura. Su desconfianza no es más que un modo de guardarse las espaldas ante un temido fracaso, poco a poco se convierte en una ingenua fórmula de *captatio benevolentiae* ante una aventura que les va envolviendo y en la se crecen.

El material necesario es muy escaso, un cuaderno y un bolígrafo. Al contrario que con el diario, no les vamos a pedir que el cuaderno sea bonito, ni escogido con cariño, ni siquiera nuevo. Este va a ser una herramienta de trabajo y puede servir cualquier cosa. A veces les invito a aprovechar cuadernos viejos e inacabados de otros cursos y de otras materias, otras les digo que pueden pedir hojas de las que se pueden reutilizar por una cara de fotocopias inservibles en conserjería, les advierto que vamos a gastar mucho papel y que este, inicialmente, va a ser como la bata que usa un pintor, hay que disponerse a mancharla.

La palabra novela es una palabra magna que desde luego no se corresponde a lo que obtendremos al final. Los alumnos no suelen dar por buenas más que quince, veinte o treinta hojas (incluso cuando, entre unas y otras cosas, han escrito más de cien). En buena ley eso no merece más nombre que el de relato largo. Pero mientras que relato es un termino al que ellos dotan difícilmente de contenido y de dignidad, la palabra novela tiene una entidad propia, y aunque sean incapaces de definirla, saben perfectamente de qué están hablando.

Hay que dar una pequeña explicación teórica. Deben conocer qué es un narrador y qué es el punto de vista, qué son los personajes, qué es la estructura, qué es una estructura abierta y qué es una estructura cerrada, de qué hablamos cuando hablamos de estilo, el intercalado de diálogos y descripciones en un texto narrativo, la adecuación de lenguajes a los diferentes personajes, el realismo y otras fórmulas psicologistas y subjetivas de abordar el relato. Para esta introducción teórica, si el profesor se encuentra algo perdido y no sabe como ordenar los materiales puede utilizar alguna de las muchas publicaciones que existen actualmente con este fin (*Útiles para el taller de la novela*, de Francisco Rincón, *Cómo lo escribo*, de Silvia Adela Kohan y otros muchos títulos, todos ellos válidos y orientativos). De todas formas, el profesor no debe dejarse intimidar por esta preparación teórica inicial, ya que deberá ser cuanto más escueta mejor. Casi todos los alumnos van a optar por el relato en tercera persona, con un narrador omnisciente. Es natural que sea así, ya que este narrador no necesita ninguna justificación para el conocimiento de los hechos, está sobre los personajes y eso les da una comodidad y una libertad grande a la hora de escribir. Algún alumno más atrevido opta por el narrador-protagonista en primera persona (como en el documento que adjunto, en que la novela termina con la agonía de su protagonista y el relato se acaba porque ya no hay quien nos lo cuente).

Se pueden hacer algunos ejercicios preparatorios. Por ejemplo:

1) Narraciones orales en que los chicos hablen de cualquier hecho que les haya sucedido, grabarlo y después invitarles a que, escuchándose pongan por escrito la narración. Supliendo en la versión escrita, con palabras, las emociones que nos hicieron sentir gracias a la gesticulación y a la entonación. Rellenando aquellos huecos narrativos que omitieron porque el oyente los conocía gracias a una contextualización de la que no

va a disponer el lector. Es un ejercicio difícil pero que suele gustarles, todavía les sorprende escuchar su voz transformada por una grabadora. Podemos complicar el ejercicio pidiendo que todos los alumnos pongan por escrito un mismo relato oral de algún compañero, aunque me parece mejor que cada alumno trabaje en su propia historia, la ocasión de trabajar en equipo aún no ha llegado, todavía están demasiado tiernos para mirar fuera de sí. Llegará un momento en que los mismos alumnos impongan la colaboración como una herramienta de enriquecimiento personal, y eso surgirá solo y cada uno se irá incorporando al trabajo en pequeño grupo cuando la madurez de su creación se lo permita y se lo exija. Más adelante hablaremos de ello.

El trabajar sobre el propio relato les ayuda a tomar conciencia de sus dificultades expresivas, a superar cada uno las suyas y a darse cuenta de las diferencias grandes que necesariamente hay entre lengua oral y lengua escrita. Ni que decir tiene que el niño llega antes a la lengua oral y que habitualmente sus relatos orales tienen una riqueza y una frescura que luego no se refleja por escrito. Esta barrera la superan ellos mismos con bastante facilidad cuando se les da confianza y libertad, mucho antes y con más éxito, que cuando simplemente se les da instrucciones.

2) Los bocetos. Antes de empezar a escribir el alumno debe encontrarse con el tema y con la trama de su obra, para ello solicitaremos la elaboración de pequeños esquemas y redacciones en las que se refleje el tema, los personajes y la trama. El consejo que les daremos es que preparen varios hasta que se sientan suficientemente atraídos por uno de ellos. No debemos engañarnos, cualquier tema propongan, cualquier trama desarrollen, entre los personajes siempre descubrimos uno que es el “alter ego” de su autor, por lo tanto la novela termina por convertirse en la narración de una experiencia personal, de la que hacen (con mayor o menor fortuna) el esfuerzo de distanciarse, que a veces mitifican o distorsionan, más guiados por una necesidad interna de transformar y de hacer trascendente su propia realidad, que por el deseo de literaturizar el texto, eso aparece más tarde y se hace muy evidente en la búsqueda del léxico, del orden sintáctico y del ritmo narrativo.

3) El tema: Tradicionalmente se ensañaba a escribir proponiendo al alumno unos temas ya estereotipados y modelos literarios a los que imitar.

No cabe duda que la imitación es un recurso pedagógico suficientemente probado, pero estos modelos resultaban frecuentemente muy lejanos a la mayoría de los alumnos y actuaban de corsé impidiendo el desarrollo de la libre y espontánea expresividad. Por otro lado, los temas manidos, de los que todos sabíamos qué esperaban que dijésemos, permitían lucirse al alumno avisado capaz de intuir lo que el profesor quería de su relato y arrinconaban a aquel que no tenía la astucia de comprender lo que la escuela valoraba. En cualquier caso, estos ejercicios solo tienen sentido cuando el alumno ha adquirido ya algunas habilidades y, a decir verdad, cuando ya tiene un cierto dominio de la lengua este tipo de imitaciones no pasan de ser un juego intelectual de mediano interés. Los modelos

deben estar siempre a mano pero no pueden ser una imposición. Algunos autores proponen que no se usen más que modelos de literatura infantil o juvenil. Yo no soy tan drástica, me gusta trabajar con literatura tradicional, fijaciones escritas de composiciones orales (es lo que más se parece al proceso que están a punto de emprender) pero en cualquier caso el modelo no puede ser un gendarme vigilante del estilo, ni una vara de medir para el profesor. Además, el planteamiento pedagógico de la imitación de modelos literarios se convierte en un círculo vicioso improductivo: los alumnos no son capaces de entender y valorar los modelos hasta que no dominan la lengua, no podemos pretender que lleguen a dominarla imitando modelos que no entienden.

En cuanto a la elección del tema estamos con Blonski cuando dice:

“Hay que habituar al niño a escribir solo aquello que conoce bien, en lo que ha meditado mucho y profundamente. Nada más nocivo para el niño que imponerle temas en los que haya pensado poco y de los que no sepa qué decir, esto equivaldría a educar escritores vacíos, superficiales. Para hacer del niño un escritor hace falta imbuir en él un fuerte interés hacia la vida que le rodea. El niño escribe mejor sobre aquello que más le interesa, sobre todo cuando lo conoce bien y se orienta fácilmente. Hay que enseñar al niño a no escribir de lo que no sabe. Y, por cierto, hay maestros que proceden justo al contrario, con lo que matan al escritor en el niño”.¹

(El subrayado es nuestro).

Cuando tratamos con niños en situaciones de extrema dificultad (graves problemas familiares, sociales o de salud) la necesidad de comunicación es muy grande y muy palpable y en este caso la elección del tema se convierte en algo trascendental. Si tienen libertad escribirán probablemente obras llenas de sentido y emotividad, que les permitirá crecer y asumir las dificultades. Si por el contrario imponemos un tema es muy probable que se bloqueen y que no sean capaces de escribir nada.

Mi experiencia durante dos años en un centro de secundaria de Atención Educativa Preferente, en un barrio marginal de un pueblo industrial de Barcelona, así lo confirma. Yo trabajaba con muchachos que habían cometido ya delitos de importancia o que habían sido víctimas de ellos. Muchos de estos niños no vivían con los padres, en algunos casos porque éstos habían fallecido víctimas de la droga y las enfermedades graves que habitualmente la acompañan, en otros casos porque los padres, aunque viviesen, no estaban en condiciones de cuidarlos, o se dedicaban a actividades ilícitas que imposibilitaban la atención a sus hijos. La tragedia, en ese centro, era algo cotidiano. Estos muchachos, aún resultando espabiladísimos para tantos asuntos relacionados con su supervivencia diaria, estaban imposibilitados para cualquier forma de estudio académico. Oficialmente los

¹ Cito a través del libro de Vigotskii, *La imaginación y el arte en la infancia*, cuya referencia aparecerá reseñada en la bibliografía.

programas son los mismos en este centro que en cualquier otro, aunque se hacía evidente la necesidad de una adaptación curricular que interpreté libremente como una adaptación también de objetivos y, sobre todo, de metodología. Empezamos a trabajar en el diario y posteriormente en la novela. Abordaron el trabajo con miedo pero se entregaron con mucha dedicación, porque todos estaban convencidos de que tenían algo que contar. Todos hicieron un trabajo interesante, algunos llegaron más lejos que otros, pero todos escribieron muchas páginas, en que los personajes se erguían poderosos, abuelas potentes y luchadoras que lo sostenían todo, y una conciencia, la del autor-personaje, que se formaba confusamente y con escasos referentes o sin ellos. Las novelas más tortuosas, psicológicas y aventureras a un tiempo, con un regusto amargo de peculiar picaresca, salieron de aquellas clases.

Sin necesidad de someterse a experiencias vitales tan devastadoras todos los adolescentes son capaces de recrear mundos interiores ricos y extraños en sus composiciones literarias, por eso es fundamental dejar que el tema lo escojan ellos, según su propio dictado interior.

4) El estilo. Desconocedores del canon literario, la búsqueda del estilo se convierte para los muchachos en un tanteo vigoroso y confuso en el que aparece de una manera intuitiva el conocimiento que todo hablante tiene de los niveles del lenguaje. Hay un rechazo torpe del registro oral, porque ellos saben, aunque no lo notemos en sus exámenes ni trabajos académicos, que la lengua escrita merece otro trato. Adquieren rápidamente sentido de lenguaje literario y defienden a capa y espada los términos y la sintaxis que han escogido. Recuerdo que en cierta ocasión cité de memoria a un alumno ante el resto de sus compañeros. Quería subrayar el valor de la adjetivación. “Las calles blancas” dije yo, pero el alumno indignado me corrigió, “las blancas calles”. Qué duda cabe de que su opción imprimía en el texto un ritmo y una musicalidad de la que carecía la mía, mucho más prosaica. Ante semejante determinación el profesor no tiene más remedio que replegar velas y aceptar como buena la propuesta del alumno. Nuestras intervenciones se deben limitar a la invitación a la sencillez y a las oraciones cortas, cuya estructura es fácil de aferrar por el lector y de manejar por parte del escritor. Poco más podemos hacer, al fin y al cabo una obra literaria no puede aceptar correcciones de estilo, ya que el estilo es esencia de la creación.

5) La estructura. Para conseguir dar un armazón en el que se sucedan los acontecimientos y las emociones que se van a plasmar en el texto convendrá elaborar un esquema con el orden que queremos dar a los acontecimientos. Los alumnos deben valorar el impacto que tienen sobre la narración y sobre el lector las diferentes sucesiones de hechos y de revelación de sentimientos y estados de ánimo de los personajes. Lo más sencillo es respetar el orden cronológico de lo que pasa, pero con frecuencia les gusta jugar a retrasar la información. Casi nunca a adelantarla. Este es un punto en que nuestra colaboración puede ser de gran utilidad. Les cuesta muchísimo manejarse en el maremagno de cosas que quieren explicar, les cuesta hacer un esquema. Nuestra ayuda no solo será

útil: será imprescindible. Normalmente se bloquean mucho al empezar y al cambiar de un pasaje a otro. Quitarle importancia a ese trance es tarea del profesor: hay que empezar de una manera u otra, aunque el principio sea abrupto y no convenza, siempre habrá tiempo de modificar un arranque que no nos gusta y hay que atreverse también a pasar de un acontecimiento a otro. Más tarde modificaremos estos engarces. Lo que no puede hacerse de ningún modo es prolongar gratuita e indefinidamente situaciones narrativas no productivas. Conseguir dominar la estructura dará ritmo y sentido al relato.

6) Los personajes. Antes de empezar a escribir deben conocer los personajes que van a aparecer en sus novelas, al menos aquellos más importantes. Deben también ser capaces de sopesar la importancia que cada uno va a tener en el relato y sobre todo deben conocer las tensiones circunstanciales y de carácter que se van a establecer entre ellos. Normalmente esto no les supone ningún problema, ya que sus personajes tienen siempre un referente real, torpemente disfrazado, y conocen profundamente su psicología, sus defectos, sus virtudes, incluso han experimentado en primera persona las relaciones que éstos pueden establecer entre sí. Podemos ayudarles a que den a cada uno el peso específico que merece en la historia, que no se vuelquen en la descripción de aquel que luego no volverá a aparecer. Como en otros casos habrá que recomendarles un principio de economía: solo vale la pena dedicar páginas a aquellos que vayan a intervenir definitivamente en los acontecimientos. Para los otros, como todos sabemos, bastan pocas líneas.

7) La corrección formal. El primer objetivo es que el alumno se sienta cómodo y libre escribiendo, avasallarle con problemas de presentación y ortográficos desde el primer momento no servirá más que para acrecentar su inseguridad. Sólo deben corregirse aquellas cosas que atenten seriamente a la comprensión del texto. Es decir, fundamentalmente la puntuación. La ortografía la dejaremos para después, cuando todo esté terminado. Normalmente no prestan atención a las normas de corrección ortográficas, de hecho encontramos en nuestros alumnos disortografías severas que no conseguimos corregir a base de repetir las normas y penalizar las faltas. Esa es una señal clara de que debemos proponer otras soluciones al problema de la ortografía. El camino que seguiremos será el siguiente: con el producto terminado entre las manos invitaremos al alumno a la autocorrección ortográfica, diccionario en ristre consultando dudas. Solo cuando él haya reflexionado sobre su propio texto intervendremos nosotros. En este caso, para los alumnos, dotar de corrección formal a un producto acabado tiene sentido, ya que ellos entienden perfectamente que la ortografía no es más que una convención sociocultural, y su obra la necesita, puesto que es un producto cultural que, como veremos más tarde, va a tener una difusión social.

8) Terminado y corregido. La actividad no la daremos por concluida hasta que no tengamos cada uno de los trabajos encuadernados dignamente, con formato de libro. Se puede hacer muy bien en el centro con la colaboración del profesor de informática, aunque a estas alturas y con la dotación de ordenadores en las aulas es fácil llevarla a cabo en la

clase. Los alumnos deben elaborar todos una nota biográfica que aparezca en la solapa o en la contraportada. Una pequeña edición de estas obras (previa autorización del autor) se pueden ofrecer a la venta en conserjería para los alumnos del mismo centro de otros cursos, se puede proponer como lectura obligatoria junto con otras obras de autores de reconocido prestigio, se pueden incluir en el catálogo de la biblioteca del centro... se trata, fundamentalmente, de que estas novelas completen el proceso de la comunicación en manos de un lector-receptor. Exactamente igual que lo hacen las novelas “de verdad”.

2.2.3. LA EJECUCIÓN DEL TRABAJO EN EL AULA

Cuando propusimos la elaboración de la novela advertimos de la necesidad de hacer una pequeña introducción teórica, que evidentemente se puede hacer de un modo convencional: el profesor habla al conjunto de la clase ya que lo que tiene que decir interesa a todos y es para todos igual. Cuanto más breve sea esta introducción y antes empiecen a escribir los alumnos, mejor. Deben empezar enseguida la elaboración de los bocetos, y el profesor puede aprovechar para ir pasando mesa por mesa, comprobando que se ha entendido, que se empiezan a “calentar motores”, aclarando puntualmente las dudas de cada uno, etc. Todos sabemos que la atención individualizada es mucho más productiva que la de conjunto.

Los alumnos empiezan a escribir en solitario y van enseñando lo que hacen al profesor, que va leyendo y atendiendo dudas. Cuando la trama y su estructura están decididas se puede empezar a redactar la novela.

El principio es duro, todos buscan un comienzo impactante y es muy difícil encontrarlo. No tienen porque empezar por el principio si esto les frena, pero si lo hacen, no deben considerarlo definitivo, cualquier pasaje se puede rescribir hasta que nos guste.

La necesidad de leer en voz alta lo que han escrito se hace presente desde las primeras páginas, les da seguridad ser escuchados y entendidos por otras personas. El profesor continúa de mesa en mesa leyendo, escuchando y conversando con los alumnos, pero como es imposible que lleguemos a todos con la rapidez que ellos quisieran conviene animarles a que trabajen por parejas o en pequeños grupos. Unos son más rápidos que otros y llegan antes a esta necesidad.

Esta actividad la he realizado consecutivamente cuatro años, en centros difíciles sin ningún hábito de convivencia y sin sentido de la disciplina, sin embargo, el orden en la clase se acaba imponiendo solo, surge natural el respeto por el trabajo ajeno, supongo que es fruto del esfuerzo y la motivación por el propio trabajo. Los alumnos se escuchan gustosos y se aconsejan unos a otros. Acudimos cuando reclaman nuestra atención, que siempre es con demasiada frecuencia, pero gracias al dispositivo del trabajo en equipo la actividad no se para nunca. De vez en cuando hay que retirarles las novelas para poder leerlas en solitario y hacerles luego los comentarios oportunos. Las correcciones referidas

a errores de sintaxis (anacolutos, pronombres sin referentes claros, falta de concordancia, tiempos verbales mal coordinados, vulgarismos involuntarios, etc.) suelen tomárselas muy en serio, aprenden de sus propios errores más que de ningún ejemplo, por bien preparado que esté, se aplican para autocorregirse y sientan sólidas bases para una posterior reflexión gramatical. Este tipo de trabajo, como puede verse, no prescinde de la gramática, pero acaba convirtiéndose en una enseñanza individualizada y adaptada a los problemas de cada uno. Los alumnos deben reconocerse en el trabajo final, de otro modo sería inútil, por esta razón es muy importante que nuestra supervisión se encamine siempre a promover la autocorrección.

Para el proceso final de edición es conveniente contar con el profesor de informática que les ayude a procesar y editar pulcramente el texto. Si queremos y el departamento de educación audiovisual está disponible, podemos enriquecer la edición con ilustraciones e incluso hacer un trabajo de encuadernación.

Por último habrá que presentar las obras o los compañeros de otros cursos, se pueden organizar pequeñas mesas redondas en que los autores hablen de su libro y del proceso creativo. Si el departamento de lengua lo estima oportuno y los autores están de acuerdo puede promoverse la lectura de estos textos en otros cursos, en el siguiente año escolar, por ejemplo. Eso dará una continuidad a la experiencia y para los autores seguirá siendo algo vivo y un motivo de reconocimiento presente.

2.2.4. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Establecer los criterios de evaluación para un trabajo de este tipo puede parecer difícil, sin embargo no lo es el hacernos una idea general, saber si los resultados obtenidos son o no satisfactorios. Está claro que no podremos establecer unas pautas fijas. Cualquier criterio deberá ceñirse a la evolución de cada alumno. Es imposible que fijemos un cómputo de puntuación errores y aciertos debido a las dimensiones diferentes de cada trabajo. La entrega del muchacho a la actividad no tiene porque guardar proporción con el resultado artístico, y nosotros no vamos a juzgar al artista, además, la calidad del relato no es algo fácilmente objetivable.

Por estas razones mi propuesta es que se evalúe cada una de las partes que componen el proceso de ejecución de la actividad: La realización de los bocetos, los esquemas destinados a la estructura y los personajes y, por supuesto, el acabado y la autocorrección. La nota debe reflejar la voluntad de superación del alumno y el logro de los objetivos propuesto: mejora sustancial de la capacidad de expresión escrita, conocimiento y buen uso de los diferentes registros de la lengua, corrección sintáctica del relato, coherencia argumental, corrección formal (ortografía), interés suscitado hacia el fenómeno literario y la voluntad de comunicar su obra a los demás.

3. UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA PRIMER CICLO Y LOS ALUMNOS DE N.E.E. DE CARÁCTER INTELECTUAL

Si hablando del grupo clase hemos comentado ya las grandes deficiencias lingüísticas con que nos encontramos, cuando llegamos a los pequeños grupos de refuerzo los problemas son tan básicos que con frecuencia nos parecen imposible de atajar a estas edades y apenas si, con un grandísimo esfuerzo, conseguimos paliar las dificultades mecánicas de lecto-escritura. Es evidente que esto es un paso fundamental para intentar abordar posteriormente la comprensión de textos, pero todos sabemos que no hacemos más que repetir actividades que el alumno lleva haciendo desde la edad infantil, disfrazadas, con mayor o menor fortuna, para hacerlas más atractivas a la edad cronológica y a la madurez personal del adolescente.

El sistema de fichas que habitualmente se usa resulta muy cómodo para el profesor porque propone actividades concretas y con objetivos claros y conciso. Y cómodo también para el alumno porque es fácil organizarse y llevar un control de lo que se hace, los resultados se cuentan en hojas y algunos alumnos se han acostumbrado a un éxito fácil y relativo que se desmorona en cuanto salen de ese tipo de ejercicios. Las fichas, los cuadernos vigilados de cerca por los maestros, escrupulosamente pautados, nos hacen creer que damos al alumno el orden que tanto necesita. Y probablemente hay algo de verdad en todo eso, pero también lo hay en que si les sacamos de ese “habitat educativo” que hemos creado a posta para ellos, los logros conseguidos parecen desvanecerse. También en este caso nuestra propuesta se encaminará hacia la experiencia creativa.

La actividad del diario sigue siendo recomendable, aunque la constancia en el escribir libremente para estos alumnos es un objetivo lejano y difícil de sostener. Carecen, en la mayoría de los casos, del pulso narrativo necesario para contar las cosas que les pasan, y las dificultades en la traslación del lenguaje oral al escrito se acentúan muchísimo. Se hace muy recomendable el ejercicio propuesto de poner por escrito relatos orales que ellos mismos han grabado previamente, a ser posible relatos de su vida cotidiana, de modo que el orden lógico de las secuencias sea fruto de la observación que ellos mismos hacen de la realidad, y no la repetición de lo que ya han oído. Muchos de estos alumnos son capaces de contar un cuento tradicional de modo coherente, mientras que el relato de una excursión, o de un acontecimiento familiar se llena de lagunas, de desorden cronológico. A veces la emotividad juega en su contra, es evidente.

Cualquier ejercicio escrito u oral, o en el que se manejen la combinación de los dos registros (como el que se ha mencionado anteriormente) serán de utilidad. La realización de aleyas y cómics pueden ser buena para la ordenación del asunto, pero luego debe pedirse al alumno que ponga aquello por escrito, redactado tan extensamente como sea capaz de hacer, y sustituyendo la información de los dibujos por descripciones y narraciones. Si la experiencia se queda en la narración plástica de la historia con un

menguado soporte lingüístico habremos avanzado poco y le habremos dado al alumno una visión equivocada de lo que pretendemos de él, cuando nuestro objetivo es meridianamente claro: queremos que se exprese oralmente y por escrito lo mejor que pueda.

En estos grupos encontramos normalmente muchachos con una mecánica lectora muy deficiente, esto (aunque no es lo único) redundante en dificultades para la comprensión de textos leídos. Para ejercitarlos buscamos textos sencillos, pero a veces, precisamente a causa de su sencillez, resultan poco interesantes y nada estimulantes o, peor aún, el estímulo se centra en el objetivo fácilmente alcanzable. Con frecuencia algunos alumnos entran en un doble juego peligroso: se acomodan a la facilidad, buscan el éxito a toda costa y por tanto rechazan actividades innovadoras, pero por otro lado se niegan a la confrontación con otros compañeros fuera del aula de refuerzo, porque temen un fracaso en el que están ya muy versados. Encontramos también a otros alumnos que se desmotivan ante lo que interpretan como un trato degradantemente diferencial. Pero nadie tiene dudas de que necesitan salir del aula en algunas horas para reforzar habilidades básicas y ser tratados con más atención y particularmente.

Será una difícil tarea del profesor mantener una motivación útil en estos alumnos, y no producto de un canje por buenos resultados “pactados”. Las fichas no pueden ser el recurso fundamental en estas clases. Por bien elaboradas que estén limitan la creatividad del alumno al espacio estrecho y guiado en el que deben responder a las cuestiones planteadas.

En estas aulas, más que en ninguna otra, en las que lo único homogéneo que existe es la dificultad de aprendizaje, provocada por las causas más diversas, el profesor debe encontrar una estrategia para trabajar en grupo, pero a la vez permitir un desarrollo individual que haga crecer e integrarse al alumno. Las disfunciones lecto-escritoras, sean de la índole que sean, vengán enmarcadas por unos u otros problemas deben ser abordada de modo productivo y en una colectividad que respete al individuo.

¿Por qué hay niños que llegan a la secundaria sin saber leer? Las causas pueden ser muchas y no todas ellas de naturaleza estrictamente lingüística. La emotividad juega un papel importante, la baja autoestima no es razón para no controlar la mecánica lectora, pero sí para no superar problemas lingüísticos de mediana intensidad que con trabajo y confianza se habrían resuelto. La incapacidad para prestar atención y para concentrarse (que muchas veces tienen su origen en conductas hiperactivas) imposibilita al niño ante cualquier tipo de aprendizaje.

Dentro de los problemas de mecánica lectora, algunos niños presentan dificultades para recordar e identificar las formas de las letras, este problema (característico en muchas formas de dislexia) es frecuente de las primeras etapas de formación. A estas edades no acostumbramos a encontrarlo en el texto leído, reconocen, aún con lentitud todas las letras, pero a la hora de escribir sí que nos encontramos con titubeos, letras invertidas o

sustituidas por otras similares.

En otros casos, aún identificando las letras con soltura, puesto que no hay un problema de memorización visual, el alumno presenta dificultades en el reconocimiento y ordenación de las series de grafemas. De nuevo este problema se hace más evidente a la hora de escribir, ya que deja un rastro inequívoco. Leyendo se convierte en una sucesión de titubeos, retrocesos, repeticiones, ruptura del ritmo de lectura y por tanto dificultad para la comprensión no solo del texto, sino de la palabra leída.

Encontramos alumnos cuyo problema radica en la dificultad para integrar el sonido y su representación. En estos casos encontramos una velocidad de lectura muy deficiente que impide un ritmo y entonación adecuados, por tanto la comprensión del texto se hace prácticamente imposible. En muchos casos estos alumnos manifiestan problemas de articulación incluso hablando, y encontramos formas leves de disfemia (manifestación de tartamudez) y dislalias (sustitución de un fonema por otro). No cabe duda que esto, cuando tiene su causa en deficiencias lingüísticas y no en razones de personalidad y de emotividad, va a tener sus consecuencias en las mecánicas de lecto-escritura.

3.1. LOS OBJETIVOS

Como en el caso anterior y como siempre que se emprende una actividad del área de lengua, nuestro objetivo global principal será el de mejorar la capacidad de expresión verbal de nuestros alumnos, ahora bien, en estas circunstancias encontraremos objetivos concretos y específicos que mencionamos a continuación. Teniendo en cuenta que estas actividades van destinadas a alumnos de primer ciclo y de N.E.E. la mejora y el afianzamiento de las destrezas de lecto-escritura serán fundamentales.

A continuación reseñamos aquellos objetivos específicos que podemos individualizar dentro de este *totum*:

- Mejorar la mecánica lectora: velocidad y corrección.
- Mejorar la comprensión lectora, tanto de textos literario como de sencillos textos divulgativos.
- Construir un lenguaje personal.
- Fomentar el gusto de escribir.
- Conocer y entender en cierto grado de lenguaje literario.
- Conocer la lírica y sus recursos fundamentales.
- Conocer, por oposición a la lírica, los otros géneros literarios.
- Ser capaces de alejarse correctamente de la literalidad de los términos.

- Afianzar el conocimiento de las principales categorías gramaticales.
- Mejorar la ortografía. Tomar conciencia de la importancia sociocultural de la corrección ortográfica.
- Aproximar al alumno al mundo de la literatura.
- Hacer del alumno un colaborador cultural en el instituto: no solo un receptor, también un emisor.

3.2. ACTIVIDADES

3.2.1. REFUERZO DE LA MEMORIZACIÓN VISUAL DE LAS FORMAS.

a) Los ejercicios propuestos en estos casos retoman actividades que probablemente han hecho ya en otros niveles educativos. Todas las propuestas de la escuela Montessori, el aprendizaje manipulativo potenciando el uso de otros sentidos, aparte de la vista, resultan atractivas y útiles para aquellos alumnos que no pueden confiar mucho en su memoria visual. Se trata fundamentalmente de reforzar la experiencia visiva con la táctil. Todos conocemos las letras en lija, pero podríamos ir más allá y elaborar palabras sencillas con materiales atractivos al tacto.

b) Repetir por escrito una secuencia de letras sin significado tras haberla visto sólo unos segundos pone a prueba tanto su memoria como su capacidad de concentración. Este ejercicio puede ser muy sencillo y llegar a un notable grado de complicación. Empezando por secuencias breves de tres o cuatro letras, todas mayúsculas o todas minúsculas, hasta secuencias más largas de hasta seis o siete letras, mezclando mayúsculas, minúsculas y números.

c) Es importante también trabajar la memoria auditiva. Se puede hacer un ejercicio de características similares, repetir una palabra inventada que sólo se ha oído una vez fugazmente. Todos estos ejercicios van dirigidos a potenciar la capacidad de atención del alumno y a reforzar las deficiencias de memoria visual y auditiva. Existen muchísimas publicaciones útiles con ejercicios ingeniosos y no es difícil inventar más y presentarlos como un juego divertido y una curiosa prueba de habilidad.

3.2.2. REFUERZO DEL ANÁLISIS DE SERIES VISUALES

a) Como hemos señalado antes, algunos alumnos son capaces de reconocer las letras pero presentan dificultades a la hora de reconocer los grafemas en series con sentido: la sílaba y la palabra. De ahí las dificultades para leer correctamente sílaba trabadas.

El ejercicio propuesto anteriormente para recordar series de letras aisladas puede volver a utilizarse aquí, basta con una secuencia visualizada brevemente y que tendrá que reproducir el alumno, bien por escrito o bien oralmente, ya sea una secuencia silábica o palabras.

3.2.3. EJERCICIOS PARA LA INTEGRACIÓN VISIVO-AUDITIVA

a) La lectura rápida de tablas de palabras en las que sólo cambie un rasgo distintivo de un fonema es un útil ejercicio que tiene dificultades incluso para aquellas personas que leen con mediana soltura. A los alumnos les ayuda a controlar su órgano fonador y les estimula ver que es un ejercicio en el que todos solemos equivocarnos. Encierra más dificultad que la lectura de trabalenguas, ya que consiste precisamente en todo lo contrario: no es una repetición de un mismo fonema en todas las palabras del texto, sino la repetición de palabras en las que sólo cambia un rasgo (sordo o sonoro, oral o nasal, etc).

3.2.4. EJERCICIOS PARA DOTAR DE SIGNIFICADO A LOS VOCABLOS.

Muchos alumnos que leen con mayor o menor destreza, consiguen un digno acoplamiento entre grafema y sonido. Pero eso no significa que consigan dotar de sentido a aquello que leen. Para muchos el proceso de lectura es un procedo de decodificación fonética, pero no semántica. Esto lleva a situaciones absurdas y desesperantes. Se pueden proponer ejercicios muy sencillos que ayuden al alumno a tomar conciencia de que sin el significado el proceso de lectura no ha concluido.

a) Una propuesta plástica y divertida son las palabras dibujadas. El alumno tiene que utilizar todas las letras que aparecen en una palabra para crear una suerte de caligrama de una única palabra. Este es un ejercicio que encierra un cierto grado de complicación ya que obliga al alumno a un reto de creatividad y a una elaboración mental superior a la que está acostumbrado. Es un trabajo que suelen hacer con gusto e ingenio, y que sin duda tiene un valor puesto que sitúa al alumno en otro ángulo ante la materia de estudio, pero que desde el punto de vista de desarrollo del lenguaje no deja de ser una estrategia preparatoria.

b) Otro ejercicio será que hemos llamado “palabras recitadas”. Los alumnos deben leer palabras o frases cortas a las que deben dar sentido con su voz y con sus gestos. La timidez está en nuestra contra, pero el sentido lúdico que todavía conservan (contra el que a veces luchamos inútilmente) puede ser en este caso un buen aliado para la desinhibición útil.

c) Otro ejercicio más, de los muchos que se nos pueden ocurrir consiste en hacer escribir a unos y después ejecutar a otros, pequeñas órdenes sencillas, fáciles de realizar

en el aula. Pondremos a prueba tanto la capacidad de redacción como la comprensión lectora.

Hasta aquí ejercicios de calentamiento. El alumno no dejará en tanto de redactar textos breves hablando de sus cosas y su mundo, aquello que les interesa y que conocen. Ya estaremos dispuestos para nuestro trabajo final que será la creación literaria a partir de la recreación de mundos interiores: la lírica.

3.2.5. EJERCICIO PARA LA COMPRESIÓN DE LAS TRASLACIONES DE SIGNIFICADOS.

La lengua es arbitraria. Los referentes convenidos por un grupo de hablantes son los que dan sentido a las palabras. La contextualización es más importante que la literalidad, no solamente en el lenguaje literario, también en el científico (a pesar de su vocación de univocidad y de precisión) y en el familiar. Cualquier hablante se mueve en este terreno con más o menos soltura de una manera intuitiva, pero se convierte en una dificultad más cuando se trata de comprender un texto escrito. Debemos formar a los alumnos en la capacidad de interpretar con fundamento aquello que leen, sin miedo a distanciarse de lo que objetivamente está escrito. Esto, aunque peligroso, hay que aprender a hacerlo poco a poco, de otro modo el trabajo del lector queda incompleto y la información que recibe menguada.

Este objetivo, aunque arriesgado, va mucho más allá de lo que nos hemos propuesto hasta ahora, la literalidad ya la hemos trabajado con cuestionarios sobre textos sencillos y con el juego de la ejecución de pequeñas órdenes. Ahora podemos trabajar con breves textos periodísticos y publicitarios que contengan sugerencias no explícitas, ironías o metáforas.

Se pueden adaptar textos, crónicas de sociedad o de actualidad, reflexiones históricas, reseñas de libros y comentarios de actualidad científica, con el fin de que nuestro campo de batalla quede a la medida de los chicos con los que vamos a trabajar, aunque no cabe duda de que trabajar con material “auténtico”, sin adaptación, tiene un atractivo y un poder de seducción que nunca tendrá el texto manipulado. La realidad es un valor tan poderoso como la fantasía, las adaptaciones siempre tienen algo de falso que los alumnos detectan inmediatamente y que les distancia, les hace desconfiar de lo que están haciendo.

3.3. LA CREACIÓN LITERARIA

Cuando trabajamos con alumnos de N.E.E. aparecen algunos “tic” en los docentes de los que nos resulta tremendamente complicado liberarnos, y que acaban actuando sobre nuestro trabajo a modo de prejuicios que nos impiden avanzar cómodamente en

nuestra labor. Normalmente somos los mismos profesores los que establecemos fronteras aparentemente infranqueables, y éstas vienen determinadas por los que creemos que son los límites de nuestros alumnos. Esto significa que acabamos considerándolo según su problema y no según su globalidad como persona. El alumno termina por transformarse en un caso: acabamos, tal vez por razones de operatividad, tratando dislexias, disfasias, disortografías, hiperactividad y nos olvidamos (no siempre y no totalmente, pero sí con frecuencia) de todos los demás aspectos que forman y conforman al individuo. La experiencia creativa junto a nuestros alumnos nos ayuda muchas veces a verles bajo otra luz, una luz que ilumina otros caminos por los llegar hasta ellos.

Convertirlos en autores será el espaldarazo definitivo en este programa que quiere combinar la adquisición de destrezas lingüísticas con la autoafirmación. Para alumnos de primer ciclo de secundaria y alumnos de refuerzos es aconsejable la creación lírica.

Decía Menéndez Pidal a propósito de la primitiva lírica castellana medieval, desconocida hasta mitad del pasado siglo que, aunque sus manifestaciones no nos hubieran llegado, su existencia era innegable, ya que todos los pueblos sienten la necesidad de cantar sus emociones y que este impulso es anterior a la capacidad de narrar y de ordenar los hechos. Así antepone cronológicamente la lírica a la aparición de los cantares de gesta. Sabemos que el tiempo y el descubrimiento de las jarchas le dieron la razón. Este argumento válido para los pueblos lo es también para nuestros alumnos, estarán preparados antes para la elaboración de pequeños y sencillos poemas que para la redacción de un relato largo. La madurez narrativa llega necesariamente más tarde.

La construcción del poema nos llevará a la consecución de diferentes objetivos:

- Encauzar verbalmente la emoción.
- Educar para una sensibilidad artística y literaria.
- Manipular el lenguaje y sus traslaciones de significado.
- Conocer los mecanismos y las reflexiones que maneja el autor de un texto literario.
- Comprender mejor otros textos a partir del conocimiento y la comprensión de la propia obra.
- Integrarse en el grupo clase y en el centro.
- Aumentar la autoestima y la confianza del alumno.

Todo esto nos va a llevar no sólo a escribir y leer mejor, sino también a un rudimentario, pero bien fundado, conocimiento de los géneros literarios.

3.3.1. PREPARACIÓN DEL TRABAJO

COMENTARIO TEÓRICO Y MODELOS.

Conviene hacer una breve y sencilla introducción sobre qué es la lírica, no hace falta extenderse, resulta mucho más fácil recurrir a ejemplos familiares para ellos, todos conocen canciones cuyas letras son una composición lírica, también están familiarizados con algunos poemas que han oído a lo largo de sus vida escolar y con algunas composiciones populares. Hay que aprovechar toda esta información para trabajar en clase. Seguramente de entre los diferentes materiales aportados por ellos encontraremos ejemplos suficientes para oponerlos entre sí y evidenciar las diferencias entre un texto narrativo en verso y un texto lírico. Para ellos es difícil disociar la lírica del verso, y el verso de la rima, son prejuicios fruto de una simplificación conceptual. Es importante que comprendan que no les pedimos un texto narrativo rimado, que es a lo que tienden en cuanto les hablas de hacer un poema.

Para conseguir nuestro objetivo empezaremos por dar nueva forma a estas ideas fruto de la simplificación. Para ello hay que aclarar rotundamente algunos puntos:

-LÍRICA-NARRATIVA. El texto narrativo cuenta acciones, en el texto lírico predominan las emociones, la visión subjetiva de la realidad. Por tanto los hechos concretos no tienen tanta importancia como los sentimientos o las imágenes fugaces que impresionan nuestra sensibilidad.

-LOS MODELOS. Para ejemplificar esto puede volverse de nuevo a las letras de canciones que ellos han recogido, incluso dentro de esas canciones encontramos gradaciones visibles en cuanto a su intensidad lírica que ellos están enseguida en condiciones de valorar, sin que el gusto o la preferencia sea nunca discutible. Los gustos individuales son todos legítimos, independientemente de que un texto sea más lírico o más narrativo. Podemos trabajar también con literatura tradicional o poesía contemporánea que se rehace en la tradición, de formas sencillas (de Rafael Alberti *Marinero en tierra* o *Baladas y canciones del Paraná*, por ejemplo y muchísimos otros que pueden servir según nuestros gustos y preferencias). Lo que es importante es escoger modelos en que el lirismo sea claro y se prescindiera de cualquier forma de hilo narrativo estructurador, donde abundan las imágenes sencillas pero sugerentes, textos cortos que nos dejen una imagen impresa, una sensación, pero no una historia.

LAS FORMAS.

-LA RIMA. Este es otro de los aspectos importantes que hay que tratar. Los alumnos tienen muy claro que cuando se habla de poesía se habla de rima. La rima, a sus ojos, es suficiente para justificar un texto poético y es el único recurso que se les manifiesta evidentemente. La brillantez de la rima hace que pasen por alto otros elementos, el ritmo, el metro y las diferentes figuras retóricas. Por esa razón nuestra primera indicación será

la de repasar el concepto de rima y luego prohibirla. La prohibición de usar rima en un poema les llena de curiosidad y desconfianza. El objeto de prohibirla es que se pongan de manifiesto otros recursos, que ellos se vean obligados a observarlos y a utilizarlos.

-EL RITMO Y EL METRO. Para que les suene a poesía les sugeriremos que apoyen su composición en la música de una canción que les guste. De este modo los versos suelen salir bien medidos y con cierto ritmo. No les supone ningún esfuerzo y les parece de lo más natural. Si son capaces de cantar su composición será señal inequívoca de la regularidad métrica y sobre todo de una buena pauta acentual, que es lo que da el ritmo a los versos castellanos, sin necesidad de abordar teorizaciones que les aburren por ininteligibles.

-EL TEMA. No daremos ningún tema. Exactamente igual que cuando se trataba de narrativa es fundamental que el tema lo escojan ellos, de modo premeditado o accidental, pero sólo ellos pueden saber de qué quieren hablar.

-LAS FIGURAS LITERARIAS. Ahora bien, como queremos que construyan imágenes, sobre todo semánticas, ya que esta destreza les puede ayudar a la hora de comprender otros textos (literarios o no) y les va a enseñar mucho del uso de la lengua, escogeremos tres palabras al azar (pueden ser dos, una, no tiene importancia) que obligatoriamente tienen que aparecer en el texto. Este pequeño juego les pone ante una dificultad que les obliga a ir por un camino de creatividad sugerente. Como ellos saben perfectamente de lo que van a hablar, qué les interesa, qué es lo que les mueve y les conmueve, cuando les das esas tres palabras van a retorcer sus significado hasta decir lo que necesitan con esos términos.

Cito un ejemplo de un poema que compuso un alumno de segundo curso de la E.S.O. (sin N.E.E.), no porque sea el único ni porque sea el mejor, sino porque resulta de una claridad que roza lo cómico. A este muchacho se le propusieron estas tres palabras: mina, soledad, carretero. Y el chico compuso los siguientes versos:

*Me metí en la mina de tu cuerpo
Y me lo recorrí como un carretero.
Subí tus pechos,
Surqué tu vagina,
Pero no pude más
Y me venció la soledad.*

Es indudable que el autor de este texto tenía muy claro de lo que iba a hablar, muy pocos temas circularían por su cabeza con tanta fuerza como este. Cuando propuse estas palabras mi ingenuidad no me permitió ver esta salida que me sorprendió y me hizo sonreír, no sólo a mí, sus compañeros también sonrieron picarones y el mismo autor se sentía muy satisfecho. Es evidente que la obligación de usar esas tres palabras fueron un reto para su creatividad que le condujo a la construcción de ingeniosas metáforas. En el

documento que adjunto a este trabajo se aporta muchos más ejemplos, se ve una tendencia clara de los alumnos hacia un surrealismo muy sugestivo.

Por lo demás, no es importante para nuestros fines insistir en que el alumno recuerde listas infinitas de recursos retóricos y figuras literarias, bastará con que conozca un mínimo de términos que le permita hablar de su obra y de las de sus compañeros con soltura y sin ahogo. No creo que debamos establecer de antemano qué términos vamos a enseñar. Solo la metáfora, en su sentido más amplio, se explicará a priori, todo lo demás será según surja en los diferentes poemas. Ellos son los primeros que se interesan por el significado de la palabra sinécdoque, aliteración, sinestesia o cualquier otra cuando anuncias que eso es lo que ellos han hecho en su poema. La valoración que tienen de sí mismos y de su trabajo aumenta cuando saben que han sido capaces de hacer algo que responde a un término tan técnico y a sus ojos extraño. De todas formas queda a criterio del profesor juzgar hasta donde debe llegar en los comentarios teóricos que se hagan de los poemas. En cualquier caso todo este proceso les prepara positivamente para cuando lleguen a segundo ciclo y se les hable de retórica, tendrán la sensación de que saben de lo que se está hablando, de que lo que decimos tiene algo que ver con ellos y la terminología les dará menos miedo.

3.3.2. CREACIÓN LITERARIA E INTEGRACIÓN

Trabajar con los alumnos de N.E.E. nos plantea siempre el problema de cómo integrar el trabajo que hacemos con las actividades que se hacen simultáneamente en el grupo-clase de referencia. En este caso los alumnos del grupo hicieron el mismo trabajo que los de N.E.E.. Mientras que a los alumnos de N.E.E. se les dejó horas de trabajo en el aula y se les atendió de manera individualizada durante todo el proceso, a los alumnos del grupo clase se les dieron las instrucciones, se les atendió en clase durante un par de sesiones en las que los alumnos de N.E.E. pudieron permanecer con ellos, pero luego se les invitó a continuar el trabajo a solas en casa y a llevar al profesor aquello que ellos considerasen como resultado final.

Es posible que haya que darles muchas indicaciones repetidamente: obligarles a suprimir las rimas fáciles y los ripios, eliminar los pasajes excesivamente narrativos, invitarles continuamente a la síntesis... Pero como en el caso de la narración, las sugerencias del profesor no pueden ser más que un camino para que ellos encuentren la corrección. También en este caso la ortografía será lo último que revisaremos. Mientras que los alumnos de N.E.E. tuvieron al profesor continuamente a su lado y el proceso creativo fue el protagonista de las clases durante algunas semanas, los otros alumnos están en perfectas condiciones para seguir estas pautas en solitario, y con dedicar dos o tres sesiones puede ser suficiente (las dos primeras para dar explicaciones teóricas, comentar modelos y empezar el trabajo. La última para recoger y supervisar los trabajos,

con un margen de dos semanas entre el principio y el final de la actividad).

La norma que va a guiar nuestra actividad es que todo alumno tiene que contribuir, al menos, con un poema al trabajo colectivo. Todos se recopilan, no se discriminará a ningún alumno socapa de falta de calidad (repito, no estamos formando escritores), sólo habrá una selección dentro de la obra individual de cada autor (es decir, si un alumno nos trae cinco poemas, escogeremos uno o dos, los que pensemos que son más originales, más trasgresores, más sugerentes, los que más gusten a su autor, al profesor o a los compañeros, el criterio de selección puede perfectamente consensuarse), para que aparezcan en la edición, que será la culminación de la actividad. Estos criterios valen tanto para alumnos de N.E.E. como para los del grupo-clase.

LA EDICIÓN. Con todo el material recogido (uno o dos poemas por alumno) procedemos a la edición del texto. Como en el caso de la novela podemos contar con la ayuda del profesor de informática e incluir la edición del texto dentro de la programación. También el profesor de dibujo se puede convertir en un colaborador, incitando a los alumnos a cuidar todos los detalles artísticos que deben acompañar a una buena edición. Los poemas compuestos por los alumnos de N.E.E. y los del grupo clase se publican juntos y sin distinción.

En esta ocasión podemos estar seguros que las obras del grupo de refuerzo no van a desmejorar con respecto a las de sus compañeros, al contrario. Este es un trabajo en el que la intuición cuenta, y los chicos que han potenciado su capacidad de razonar, en ocasiones han amordazado y descuidado la intuición. Mientras que aquellos que no han conseguido resultados a través del razonamiento siguen utilizando su inteligencia emocional como camino preferente para el conocimiento y la exploración de la realidad, por tanto suelen dar sorpresas gratas en estas actividades, ellos lo notan y sus compañeros también.

De nuevo jugamos con el prestigio cultural del libro, el formato es importante. Debe parecerse realmente un libro. Todos los autores tendrán, por supuesto, su ejemplar, pero también quedarán algunos en la biblioteca del centro. Debe estar al alcance de todas aquellas personas que quieran conocerlo. Se puede ofrecer también a un precio simbólico a compañeros de otros cursos. Se puede incluir en las lecturas obligatorias y utilizar sus versos en las clases de retórica: junto a ejemplos de autores clásicos y reconocidos, metáforas o hipérbolos construidas por un compañero de 1º o 2º de la E.S.O. Esta actitud da un viso de vida y de realidad a la literatura que para ellos era algo insospechado. No es lo mismo leer a un poeta lejano y desconocido que leer a un “colega”, a un “compañero de oficio”, incluso los autores consagrados acaban siendo algo familiares. La actitud ante la literatura es más activa, es un encuentro crítico. A todos y cada uno de los alumnos, según sus peculiaridades, esta actividad le ofrecerá una posibilidad de maduración. Pero hay algo fundamental: maduran, cada uno desde su individualidad, pero todos juntos.

3.3.3. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Debemos remitirnos a los fundamentos de los criterios propuestos para la actividad anterior, evaluar al alumno desde sí mismo. Es decir evitar las comparaciones con los demás, comparar siempre el resultado final con el punto del que partió el propio alumno. En el caso de los ejercicios para mejorar las destrezas de lectura es fácil hacer un cómputo preciso de números de errores y aciertos, pero mi propuesta es que el alumno haga algunos ejercicios a modo de test y que la posterior puntuación se relativice en función de las mejoras personales de cada uno. Consideraremos un buen resultado una reducción de un 30% de los errores. También deberemos formular un juicio en función de nuestra impresión como oyentes mientras el alumno lee, en este caso tendremos particularmente en cuenta, no tanto el número de errores, sino de que modo los errores del alumnos interfieren y dificultan nuestra comprensión.

Por lo que se refiere a la creación literaria deberemos tener en cuenta su adecuación a nuestras instrucciones: construcciones de metáforas y ritmo fundamentalmente. Procuraremos, igual que en el ejercicio anterior, que la voluntad de superación del alumno prime sobre el juicio estético, pero el riesgo y la osadía interpretativa también debe ser evaluable, ya que son cualidades importantes para un buen lector. La corrección formal (ortografía fundamentalmente), el interés suscitado hacia el fenómeno literario, y la voluntad de comunicar su obra a los demás y de conocer la de sus compañeros deberá ser tenido en cuenta en la evaluación.

4. COMENTARIO A LOS DOCUMENTOS APORTADOS

El presente trabajo está acompañado por tres apéndices, producción literaria de los alumnos. Un relato largo, realizado por un alumno de segundo ciclo de la E.S.O. y dos recopilaciones de poemas de alumnos de primer ciclo.

Miguel es una novelita cuyo autor, un alumno de accidentado historial académico, escribió cuando estaba cursando su último curso de la enseñanza obligatoria. La experiencia se realizó fuera de la comunidad autónoma de Extremadura, en los años en que impartí clases en Cataluña, estaba entonces en el I.E.S. Ribot i Serra de Sabadell (curso 1996-1997). La elección de este relato para ilustrar la experiencia es del todo casual, pudieron utilizarse al mismo efecto otras narraciones, ya que *Miguel* no es un caso excepcional ni una muestra única, otros compañeros de nuestro autor escribieron cuentos largos tan interesantes o más que este que presentamos. Los cursos transcurridos y los traslados han ido reduciendo poco a poco el muestrario en mi haber. En cualquier caso *Miguel* cuenta con mi simpatía porque recuerdo todavía con precisión el duro y trabajado camino que recorrió su autor en busca de un estilo sencillo, conciso y sobrio.

Posteriormente y ya en Extremadura, experimenté con la creación lírica, los resultados fueron muy satisfactorios en líneas generales.

A la luz del amanecer es un conjunto de poemas realizado por alumnos de 1º de la E.S.O., del instituto Mario Roso de Luna de Logrosán (Cáceres), durante el curso 2002-2003. Participaron, como ya he explicado, tanto los alumnos del grupo de refuerzo de lengua como los del grupo-clase, se trabajó en colaboración y de modo paritario. El respeto y la admiración mostrado por los alumnos hacia la creación ajena han resultado tan gratificantes como la calidad final de la mayoría de las composiciones que presentamos.

Impermeables de seda para la luna también se realizó durante el pasado curso en Logrosán, esta vez los autores son alumnos de 2º curso de la E.S.O. y, como en el caso anterior, la experiencia resultó positiva y los resultados están a la vista. Debo insistir en que los poemas que más impactan, los más originales, no son, como cabría esperar, los de los alumnos académicamente brillantes, estos tienen aprendidos bien los modelos, conocen y usan con soltura expresiones lexicalizadas y suelen caer en imágenes manidas que bloquean su potencial creativo. En cambio, sus compañeros de expediente académico menos afortunado, a pesar de las dificultades iniciales, se lanzan en construcciones arriesgadas y sugerentes, en completa libertad, alcanzando cotas de expresividad y emotividad muy altas.

A pesar de la distancia geográfica y temporal que median entre el relato y los dos libros de poemas me ha parecido conveniente presentarlos juntos porque son experiencias que forman parte de una mismo proyecto metodológico para la enseñanza de la lengua.

4.1. APUNTES SOBRE EL PROCESO CREATIVO DE *MIGUEL*

Cuando su autor abordó el relato de la vida de Miguel, el protagonista de su novela, una vida llena de dureza, la muerte, la pobreza, la desolación del alcohol y de la soledad, pero a la vez una vida mediana, donde no tiene cabida la tragedia en su sentido clásico, tuvo claro cómo quería escribirlo, qué léxico quería utilizar y qué sintaxis: la sobriedad era su objetivo. Pero para un autor novel y no versado en las artes literarias renunciar al adorno es un esfuerzo de contención aún mayor que la floritura gratuita. Nuestro joven narrador dedicó horas a eliminar las rebabas de lo que él consideró un exceso verbal inapropiado para su personaje. Llama la atención el desigual tratamiento de los episodios, todo está contado de manera escueta y sintética, pero no podemos dejar de preguntarnos qué pasa en las vacaciones de la familia de Miguel en Barcelona, parece que a su autor solo le interesa contarnos el viaje, el choque de su protagonista con lo desconocido y las medianas alegrías de una familia modesta. La precisión en la elección de ciertos términos no puede pasar desapercibida a un lector atento. Obsérvese como en la estación de tren, cuando el padre discute por el retraso dice: “ya que si llegábamos tarde el carro que nos

esperaba en Barcelona se marcharía y tendríamos que pagar otro” la preocupación de los protagonistas no es por quedarse sin transporte o por tener que coger otro carro o hacer esperar el que ya tienen contratado, sino porque un retraso les supone un gasto extra. Este detalle, el uso del verbo *pagar* en lugar de *coger*, *buscar* o *alquilar* nos da una información concisa de los escasos recursos de los protagonistas, a pesar de que ellos, acostumbrados a la pobreza se sientan en un momento afortunado de sus vidas. Pero la felicidad dura poco, las muertes que se suceden de manera natural y silenciosa van mermando la fortaleza de algunos personajes: el padre, que se da irremediamente a la bebida y el mismo Miguel, que termina suicidándose.

El autor tuvo que lidiar no solo con los problemas y las dudas con las que se enfrenta cualquier escritor, encontrar un tono adecuado para su narración, sino con las muchas incertidumbres que le sobrevenían, derivadas del uso y de su conocimiento de la lengua. Las primeras páginas no solo estaban plagadas de errores ortográficos, sino de vulgarismos morfológicos (*lleguemos* por *llegamos*, *asín* por *así*, etc.). Después de las primeras indicaciones en este sentido la autocorrección fue llegando sola y hacia la mitad del relato no hubo que corregir más pretéritos indefinidos mal contruidos.

Su redacción inicial también nos brindó algunos anacolutos, utilísimos para explicar la necesaria concordancia entre sujeto y predicado, repasar así ambos conceptos y el reconocimiento del sujeto. Todo esto ya había sido trabajado anteriormente con el mismo alumno en clases convencionales sin conseguir suscitar su interés ni, por supuesto, lograr que lo aprendiese. A cuento de su relato los resultados fueron mejores. También encontramos casos de leísmo, muy frecuente en Cataluña, y aunque se tratase de un leísmo débil y perfectamente admisible, me dio la oportunidad de repasar el complemento directo e indirecto, el reconocimiento de éstos y la pronominalización. El interés por entender aquello que yo comentaba sobre su trabajo le llevó a aceptar y familiarizarse con una terminología gramatical que hasta ese momento había rechazado porque la juzgaba inútilmente complicada. La morfología verbal, las concordancias temporales de los verbos, los pronombres y sus referentes, la subordinación (que intentó evitar), nos dieron puntos de reflexión lingüística individualizada que le preparó para un posterior estudio de la gramática.

4.2. APUNTES SOBRE EL PROCESO CREATIVO DE *A LA LUZ DEL AMANECER E IMPERMEABLES DE SEDA PARA LA LUNA*

Los libros de poemas son obras colectivas y cada autor siguió un proceso de trabajo diferentes, los ritmos, la dedicación y las ganas fueron muy desiguales, aunque en general la actividad les motivó y se volcaron en ella.

Los poemas que vamos a leer no son nunca fruto de una primera redacción inspirada.

En algunos casos, antes de llegar a los cinco o seis versos que dieron por definitivos, sus autores tuvieron que escribir mucho, tachar y volver a rescribir. Las soluciones poéticas las encontraron solos.

El poema que abre el libro de segundo, *El paisaje estaba en guerra*, fue el resultado final de múltiples reescrituras, en las que su autor tuvo que luchar duramente contra el ripio, como vemos el resultado conserva una rima sencilla, ligera, que se deja sentir suavemente sobre toda la composición.

La autora del poema *El capuchino* tuvo su caballo de batalla en el exceso de conectores, que indiscutiblemente sobaban para conseguir el efecto que buscaba de superposición de imágenes a modo de *collage*. El poema que leemos es fruto de la eliminación de numerosos versos que restaban el impacto visual que finalmente logró. Pero como en otros casos el resultado final es consecuencia de una búsqueda personal. Su composición inicial contenía ya algo de lo que ahora tenemos:

El capuchino es como una montaña de carbón nevada.

Después: *El capuchino: carbón con nieve.*

La concisión, la construcción más próxima a la metáfora que al símil, juega a favor del impacto visual pretendido. El juego de antítesis, *café y azúcar*, se sintetiza en la expresión *carta de amor*. Todo esto conlleva un proceso de elaboración intelectual y, aunque no nos resulte novedoso la identificación del amor con un juego de contrarios, ni siquiera su sintética conclusión final (lo tenemos en Quevedo, Lope y otros muchos) si es original su tratamiento cotidiano de la experiencia amorosa, y tal vez de ese punto de engaño y desengaño que conlleva.

Merece también ser destacado el poema *El mar estaba aburrido*, en que las personificaciones y las imágenes surrealistas dan un enigmático, pero sugerente, sentido al poema. Su autora hizo y deshizo hasta encontrar una fórmula que después reutilizó en otras composiciones en las que reina siempre una atmósfera onírica.

El poema *La luna llora*, que contiene el verso que da título al libro, empezó siendo un breve cuento en prosa que se fue transformando poco a poco en un poema, no sin grandes dificultades para su autora que no era capaz de renunciar al relato. Para ello contó con la ayuda de un compañero suyo que, crítico implacable, le repetía en cada una de las versiones que le daba a leer:

“demasiado narrativo, falta lirismo”.

En *A la luz del amanecer* vale la pena conocer cuales son las composiciones de aquellos alumnos que forman parte del grupo de N.E.E.

A la luz del amanecer (poema que da título al libro)

Bajo un cielo negro

Luz en la pestaña

*El color azul del cielo
El viento en primavera
Los corazones sienten
Estoy en el mar
Por tu ventana
La santidad y el amor
Dime que tú...
La carta de amor
Un suspiro me sale del alma*

El proceso de composición entre alumnos del aula de refuerzo y los del grupo clase es muy similar, y aunque los alumnos de refuerzo tuvieron más dificultades para concentrarse y los resultados son muy similares en cuanto a la calidad.

Ahora solo queda continuar con la difusión de la obra entre los compañeros de otros cursos y aprovechar el estímulo y las ganas de continuar aprendiendo y experimentando que deja cualquier experiencia gratificante.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR, Pilar: *Manual del espectador inteligente*. Editorial Fundamentos, colección Arte, 114. Madrid, 1996.

CORNOLDI, Cesare: *Le difficoltà di apprendimento a scuola*. Editorial Il Mulino, Farsi un'idea, 36. Bologna, 1999.

GARCÍA VIDAL, Jesús: *Manual para la confección de programas de desarrollo individual*. Tomo II. *Recuperación de las técnicas básicas*. Editorial ESO. Madrid, 1990⁴.

MÉLICH, Joan Carles: *Situaciones-límite y educación. Estudio sobre el problema de las finalidades educativas*. Editorial Promociones y publicaciones universitarias. Colección Serie Psicopedagógica, 5. Barcelona, 1989.

PETTER, Guido: *Psicología e scuola dell'adolescente. Aspetti psicologici dell'insegnamento secondario*. Editorial Giunti. Manuali e monografie de psicología Giunti. Firenze, 1999.

RINCÓN, Francisco y SÁNCHEZ-ENCISO, Juan: *Útiles par el taller de la novela*. Edita Instiut Català de Ciències de l'educació. Universitat autònoma de Barcelona. Barcelona, 1982.

VIGOSKII, L. S.: *La imaginación y el arte en la infancia*. Ediciones AKAL. Biblioteca de ensayo, 16. Madrid, 1998⁴.

VV. AA. : *Necesidades Educativas especiales*. Compilación de Rafael Bautista. Editorial Aljibe. Colección Educación para la diversidad. Granada, 1993².

APÉNDICE I:
NARRATIVA. ACTIVIDAD DE SEGUNDO CICLO.

MIGUEL
JESÚS MORALES
EL LADO OSCURO DE LA VIDA

I

Jueves 3 de octubre de 1902, lo recuerdo muy bien, es un día lluvioso, con viento, triste... miro a mi padre y veo un rostro también triste, del que me impactan sus ojos, intentando retener las lágrimas que no puede retener mi hermana. Me siento cansado, como si una fuerza se apoderara de mí poco a poco, no logro quitarme su rostro. Por la cabeza pasan rápidamente muchas imágenes, en casi todas ellas estaba riendo, algo que sólo podrá hacer en las mentes de aquellos que la querían.

Al día siguiente veo a mi padre levantarse de la cama y mencionar su nombre. Luisito, pese a su corta edad, era un chaval muy espabilado, pero también ingenuo, lo miro y no sabía qué decir.

A la hora del desayuno entro en la cocina y veo un rostro, era el rostro de ella, avancé hasta casi tocarla y le dije:

- ¿Eres tú?
- No soy quien piensas.- dijo ella mientras lentamente se giraba.
- Pensaba que eras...
- No, no lo soy. Sólo llevo su ropa para hacer el desayuno.

Elena, mi hermana, era físicamente idéntica a mi madre, de carácter también muy parecido, quizás por eso la quiero tanto.

Al cabo de un rato baja mi padre con mi hermano y nos ponemos a desayunar. Nadie decía nada. Había un silencio estremecedor, el tiempo, los segundos, pasaban tan lentamente que parecían días. Una vez pasado aquel suplicio y aquel día el suceso fue desapareciendo.

Al cabo de un tiempo, cuando la familia marchaba bastante bien, el abuelo Andrés falleció, yo pensé que sería el peor año de mi vida. Una vez pasado el entierro, entre todos decidimos que la abuela, una viejecita encantadora a la que todos queríamos mucho, se viniera a vivir con nosotros. Ella al principio se negaba, pero acabamos convenciéndola después de una larga conversación.

Fueron unos días tristes pero estuvimos todos muy unidos para poder superarlo. Por la mañana dábamos un paseo y por la tarde, aprovechando el calor que hace en verano, íbamos a bañarnos a un lago. Se puede decir que fueron los mejores días de aquel año.

Por desgracia la alegría duró poco, ya que mi padre, la única fuente de ingreso de la familia, fue despedido al cerrar la empresa en la que trabajaba.

Poco a poco se iba metiendo en un mundo peligroso, empezó a deber dinero, pero lo peor fue cuando empezó a beber, pasó de ser una gran persona, a la que la gente quería, a ser el hombre más odioso del mundo.

Mientras el problema de mi padre iba creciendo yo iba sacándome los estudios y mi hermana Elena encontró un trabajo, servía a una familia, los señores Smith, a los que según mi hermana no les faltaba dinero para nada. Pese a eso mi hermana decía que eran unos señores encantadores, incluso un día la invitaron a ir al campo con ellos aunque ella no aceptó.

Mi padre, poco a poco y con ayuda de sus hijos, se fue recuperando, encontró un trabajo aceptable y entre él y mi hermana iban sacando la familia adelante. Mi abuela se pasaba las tardes haciendo punto. Ella estaba bien, o así lo creíamos.

Luisito parecía que no se enteraba de nada, de vez en cuando preguntaba por mamá, a la que todos echábamos de menos.

LA CASA ABANDONADA

II

Yo, alguna tarde, salía con Juan, un amigo de la escuela e íbamos a una casa abandonada. Allí, muchas veces, nos poníamos a leer, en esa casa había un silencio perfecto, no pasaba nadie y por eso escogimos aquel sitio para leer y estudiar.

Un día, sería al cabo de un par o tres de meses, cuando Juan y yo ya nos habíamos encariñado de la casa abandonada, vimos una pandilla de chicos y tuvimos una conversación con ellos.

-¡Hola!- dijo Juan amablemente.

-¡Hola!- dijo uno de ellos.

-¿A qué habéis venido?- pregunté yo.

-¡Y a ti qué te importa, ni que fuera tuya esta casa! Y aunque lo fuese ¿a ti qué te importa?- contestó el más grande de ellos.

Juan se enfadó por como nos habían tratado. Se quejaba y decía:

-¡Qué se habrán pensado estos, qué por ser más grandes y más nos vamos a acobardar!

-No grites tanto- le dije yo.

-Pero Miguel...- replicó.

Uno de ellos empezó a tirarnos piedras y seguidamente los demás. Juan y yo empezamos a correr, pero una piedra alcanzó el tobillo de Juan.

Cuando llegamos cerca de la casa de Juan encontramos a su hermano, un trabajador de la obra. Era alto, fuerte, pero también un poco tonto. Vio a Juan y le preguntó:

-¿Qué te ha pasado, Juan? Te gusta mucho hacerte la víctima ¿verdad?.

-¡Y a ti qué te importa! ¿Yo te he dicho algo?- contestó Juan rápidamente mientras se metió en su casa.

El hermano de Juan se quedó hablando conmigo un rato y le conté lo que había pasado, rápidamente fue a disculparse con su hermano y le hizo un vendaje en el pie.

Al día siguiente el hermano de Juan, Juan y yo fuimos a la casa abandonada. Fue un momento tenso, ellos estaban otra vez allí. Cuando fuimos a pedirles explicaciones volvieron a insultarnos, pero esta vez no estábamos solos, el hermano de Juan nos acompañaba y era de los nuestros. A él, por cierto, no le gustó demasiado ese modo de contestar y cogió a dos de ellos por las orejas. Ellos intentaban resistirse, pero resistirse con un hombre de casi dos metros era complicado. El tercero salió corriendo. Los llevó a sus casas y les contó a sus padres lo que habían hecho. Sus padres muy enfadados se disculparon y al día siguiente ya era todo otra vez normal.

Gracias a aquellas tardes con Juan en la casa abandonada me iba olvidando de los problemas de mi familia. Aunque la familia iba cada vez mejor a todos nos preocupaba una recaída de mi padre.

EL VIAJE

III

Una vez acabado el cuarto curso llegó el verano, un verano que se presentaba aburrido. Juan se había ido con sus padres al pueblo, a visitar a sus familiares.

Como la familia iba bien de dinero, mi padre y mi hermana, que por entonces había conocido a un simpático (según ella guapo) chico, con las facciones de la cara marcadas, moreno y alto, habían decidido tomarse unas vacaciones de dos semanas que pasaríamos en Barcelona, donde vivían unos parientes que tenían una gran casa y nos

habían invitado.

El dos de julio nos empezamos a preparar, hicimos las maletas, donde metimos unos bañadores. A mí y a mi hermano nos hacía ilusión ir a Barcelona, sobre todo por conocer la playa. Ninguno de los dos habíamos visto nunca la playa y mi hermana nos prometió que pasaríamos unos días en ella.

El día siguiente cogimos las maletas y nos fuimos a la estación de tren. Mi hermana había invitado a José, su amigo, con el que todos simpatizábamos. Pasamos un tiempo esperando al tren que se retrasaba, pero era entretenido. En la estación había un hombre y una mujer rodeados de público, entre el que nos encontrábamos nosotros. La pareja estaba haciendo malabares y mientras todos estábamos presenciando el espectáculo mi padre se quejaba en la ventanilla, ya que si no llegaba el tren, el carro que nos esperaba en Barcelona se marcharía y tendríamos que pagar otro.

Al cabo de dos horas apareció el tren, emprendimos el viaje hacia Barcelona.

Mientras buscábamos un compartimento para cinco, yo tenía mi vista fija en la calle, nunca había subido a un tren y aunque no lo parecía, porque lo disimulaba, me daba miedo, y eso que todavía no se había movido. Encontramos un compartimento pero no estaba vacío, había un hombre serio que nos vio llegar, le noté en la cara un gesto de desagrado, pero él no decía nada. Una vez ya sentados a mí me temblaban las piernas, sentí un escalofrío que me recorrió todo el cuerpo. Cuando sentí el sonido del silbato del tren y cuando ya parecía que desaparecía la estación volvió el miedo y hasta más fuerte cuando empezó a tomar velocidad. Miraba a mi hermano y lo veía tan feliz que no me podía creer que yo tuviese tanto miedo y él no.

Una vez superado el miedo inicial pasaba el tiempo mirando el compartimento. Era un espacio amplio, con su portamaletas y su ventana, tal y como lo había imaginado. También miraba al hombre malhumorado que nos saludó por cortesía. Era un hombre de unos cuarenta años, con unas grandes entradas, con unas gafas que le daban un aire de científico y una gran nariz. Estaba durmiendo, o eso intentaba hacer, creo que para no tener que hablar con nosotros. Cansado de mirar a aquel hombre me puse a ver los finos campos pasar rápidamente.

Al cabo de unos minutos, ya aburrido del paisaje y un poco mareado, me senté junto a la abuela, que pasaba el tiempo, entre sueño y sueño, haciendo punto. En un momento inesperado pasamos por un túnel y mi hermano casi sin darse cuenta, del susto de verlo todo oscuro, saltó encima de los brazos de aquel hombre, en el primer instante todos pensamos que se iba a enfadar e incluso que iba a tirar al suelo a mi pobre e inocente hermano. Pero no fue así y el hombre preguntó a mi hermano.

-¿Qué te pasa, te has asustado?-

-Un poco- contestó Luisito.

-No temas, dentro de un par de minutos volverá a salir el sol con sus prados verdes.

Después de estas palabras dejé de pensar que era un pedante, incluso empezó a no molestarme su presencia.

A partir de ese momento empezó a pasar el tiempo más deprisa, estuvimos hablando con aquel hombre, que se llamaba Luis, como mi hermano, pero decía que todos le llamaban Coyote, según él no sabía por qué, pero le gustaba, se dirigía a Sabadell, ya que había muchas fábricas y necesitaba trabajar. Sabadell era una gran ciudad textil donde mucha gente intentaba conseguir trabajo para salir del campo.

Al fin llegamos a Barcelona, después de un viaje bastante largo, pero me animé un poco cuando un señor del compartimento de al lado, según lo que el mismo decía y por su forma de vestir, muy rico, resbaló al bajar el segundo escalón del tren y fue a para a un charco de barro. Yo estaba justo detrás y no pude contener la risa, ni nadie que lo vio. Disimuladamente me acerqué y le di la mano, él me lo agradeció e incluso se sonrió por la tonta caída. Entonces comprendí que no era bueno juzgar a la gente ni por su aspecto ni por su dinero. Este hombre que se cayó acabó siendo un hombre muy simpático que me recompensó por darle la mano para ayudarlo a levantarse.

Sin darme cuenta ya habían subido todos en el carro y yo también subí. El viaje en el carro fue más rápido y menos aburrido que el del tren. Y llegamos a ... entonces, por primera vez, todos nos quedamos contemplando una inmensa mancha azul de dos tonos, uno más claro. El más claro era el cielo, con manchitas de color blanco, sus nubes. Pero el tono fuerte era un color que nunca había visto, brillaba y cuanto más lejos miraba no veía más que dos colores azules que no se acababan nunca.

Fuimos a ver a nuestros familiares y eran encantadores. Allí pasaron los días muy rápidos, entretenidos. Casi sin darme cuenta entramos otra vez en el tren.

YA EN CASA

IV

Cuando volvimos a llegar a Algete, en Madrid, no había cambiado nada, el pueblo seguía igual de aburrido que siempre, hasta que, en un momento inesperado, dos ojos marrones se cruzaron ante mí. Esos ojos, que también miraban a los míos, eran de una mujer guapísima, tenía el pelo largo, no era ni delgada ni gorda, tenía una gran boca y una mejillas que cuando se reía le salían unos preciosos hoyuelos, pero lo que más me impresionó fueron sus dos grandes ojos castaños.

Me quise acercar para preguntarle su nombre, pero no me atreví, estaba tan impactado que me temblaba todo el cuerpo, de pronto sentí una mano encima de mi

hombro y me asusté, era la mano de José y me preguntó:

-¿No sabes quién es?

-No.- Respondí.

-Es familia de don Pedro, el panadero.-

-¿Sí? ¿Sabes algo más?.- Pregunté ansioso.

-¡No, qué va!.- Respondió José.

Entonces nos tuvimos que ir a casa. No paraba de pensar en ella y al día siguiente fui a comprar el pan con la esperanza de verla, pero no estaba allí. Muy decepcionado volví hacia casa, cuando al girar una esquina me la encuentro, sentí un escalofrío, me quedé congelado, cuando de repente sentí una voz que me decía:

-¡Hola! ¿Cómo te llamas? Yo me llamo Sara.

Yo, casi tartamudeando, respondí:

-¡Hola! Me llamo Miguel.

Después de una conversación quedamos para por la tarde dar un paseo por el prado cerca de su casa.

Casi sin darme cuenta ya había pasado una semana y llegó el momento de la despedida, fue un momento duro, ya que sabíamos que difícilmente nos volveríamos a ver.

Cuando el tema de Sara quedó olvidado pasaba los días leyendo y una vez terminado el verano Juan y yo volvimos al colegio. Este año se presentaba difícil para nosotros, este año veríamos quien seguía estudiando y quien no.

Mientras, en mi familia, Elena se casó con José, fue una boda íntima, creo que por primera vez la familia de Algete y la de Barcelona estábamos juntos al completo.

Unos días más tarde noté a mi padre más cansado que de costumbre, yo sabía que volvía a beber, ya que muchas de las botellas de vino de la bodega estaban empezadas.

LA RECAÍDA

V

Un día llegó mi padre muy borracho, yo temía que pegara a Luis o a mí, y no me equivoqué, cogió a Luis y lo golpeó, sin pensarlo dos veces me abalancé sobre él y empecé a pegarle, sin darme cuenta le di una paliza que al día siguiente salió con los ojos

morados, pero lo peor era que no se acordaba de nada, estuvo dos semanas viniendo bebido a casa.

Yo, harto, cogí todas las botellas y las tiré a la basura. Cuando llegó la noche me empezó a gritar y le dije que ya estaba cansado y sin pensármelo dos veces me fui de casa. Vivía momentáneamente en casa de mi hermana, hasta que encontré un trabajo en la panadería de don Pedro, le hacía falta alguien para llevar el horno.

Con lo que ganaba podía vivir muy bien, me busqué una vivienda donde era muy barato el alquiler. De vez en cuando pasaba por casa a ver a mi hermano y a la abuela. La abuela, después de ver el mal ambiente que se respiraba allí, decidió marcharse a vivir con Elena. Al cabo de unos meses, una de las veces que fui a visitar a Luis, me contó que mi padre sufría un cáncer de pulmón y que le quedaba poco tiempo de vida.

Tres semanas después volvíamos a estar la familia junta, pero esta vez para el entierro de mi padre, un buen hombre tan afectado por la muerte de mi madre, y que al final acabó siendo un hombre del que no se podía hablar bien.

Mi hermano se vino a vivir conmigo, pero el sueldo que ganaba era poco, y mi hermano tuvo que buscar un trabajo que no le resultó fácil encontrar por su corta edad.

Pasaban los días y de vez en cuando nos visitábamos mutuamente Elena y yo. Pasaba año tras año, sin hacer nada más que trabajar, pero desgraciadamente todo empeoró cuando Luisito tuvo un primer aviso de infarto, no sabían ni los doctores qué era. Pasaban los días y yo intentaba, con la ayuda de Elena, mantener a Luisito fuerte, hasta que llegó el segundo aviso. Fue un infarto aún peor y durante unos días estuvo tumbado en la cama sin moverse para nada, yo pensaba que si se moría mi hermano ya la vida no tendría sentido.

Al cabo de unos días Luis se recuperó, empezó a trabajar, primero fueron unas semanas en las que no nos fiábamos de su estado de salud y cuando ya parecía haberse recuperado del todo tuvo otro infarto. Esta vez fue el definitivo, yo no me explicaba como un niño de su edad, al que le quedaban por vivir tantos momentos felices, había muerto.

Fue un duro golpe, no supe reaccionar. Igual que en la muerte de mi madre comenzaron a pasar momentos en los que estábamos los dos riéndonos, como la primera vez que vio el mar, estábamos allí los dos juntos, viendo los varios azules, casi sin ver donde empezaba uno y donde acababa el otro. Mi hermana, también estaba muy dolida. Miré su aspecto y me recordó al del 3 de octubre de 1902, que fue la muerte de mi madre.

Nos sentíamos totalmente impotentes, no podíamos hacer nada y yo ya no sabía para qué vivir o si quería seguir viviendo.

LA VIDA

VI

Después del entierro, pasados unos días en casa decidí ir en busca de un nuevo trabajo, pero esta vez fuera de Madrid. Cogí lo necesario y me fui. Empecé a recorrer Andalucía, Cataluña... dos años después, harto de buscar trabajo, decidí volver a Madrid para ver a mi hermana. Una vez allí estuvimos hablando un buen rato Elena, José y yo sobre lo que había hecho en estos dos años, pero no duró mucho ya que no hice más que buscar un buen trabajo que no encontré.

Durante dos semanas estuve en casa de Elena y una vez harto de molestar fui a casa de mis padres. Estaba toda llena de telarañas y de polvo. Cada mirada que echaba me recordaba momentos en los que éramos felices. Harto también de estar allí hablé con mi hermana y decidimos vender la casa. Pasé dos semanas limpiándola, fue muy fácil venderla, ya que era una casa bastante grande.

Con el dinero que me tocaba me compré un pisito donde pasé una larga temporada. Una vez cansado de todo hice las maletas y me fui a buscar lo único que me quedaba en la vida, una vieja amistad con Sara.

Fui a Alcoy, Valencia, no sabía dónde vivía exactamente, pero empecé a preguntar en un bar a un hombre de allí:

-¡Hola! ¿Sabría dónde para la familia Montero?

-No, lo siento no le puedo ayudar.

Después de preguntar a más de medio pueblo encontré a un hombre que le pregunté:

-¿Sabría dónde vive la familia Montero?

-¿La familia Montero? ¿Quiere ver a alguien en especial?

-La verdad es que sí, quiero ver a Sara.

-Pues lo siento pero creo que no la podrá ver.

-Y eso ¿Por qué?.- Dije yo preocupado.

-Sara murió hace más de dos años.

-¿De qué?.-Pregunté.

-Tuvo un accidente, en la montaña.

Una vez pasado el mareo inicial decidí regresar a casa, donde me propuse no vivir para ver más muertes.

Una vez ya en casa, harto de ver como me había tratado la vida, después de ver que no hay cosa más injusta que la misma vida, precisamente por todas sus muertes, para mí

inesperadas y nunca merecidas, decidí escribir una carta, no una carta cualquiera, pero primero cogí una aguja y me saqué un tarro de sangre y a continuación cogí la pluma y me puse a escribir:

A quien pueda interesar:

Escribo esta carta para las personas ingenuas que piensan que la vida es una inmensa flor que nunca marchitará. La vida es más bien como una mariposa que pasa de ser gusano para convertirse en un insecto precioso. Pero cuando ha nacido ese ser precioso piensa que todo le irá bien sólo por el hecho de estar ahí. Pero lo que no sabe es que la muerte le acecha, si su futuro no es acabar devorado por una araña, su futuro será que cuando se le acaben los polvos mágicos de sus alas, hasta el punto de que sean inútiles, entonces verá que solo tiene una salida, viendo que sin sus dos alas para volar que es lo más importante para ella, no podrá más que sufrir, sobre todo sabiendo que tarde o temprano le llegará la hora y harta de ver caer a los demás, se acaba dejando devorar por cualquier otro insecto.

Sé que quien lea esta carta no podrá hacer nada por evitar este proceso, pero sí será más consciente de cómo es la vida en realidad, y que intente, aunque sea muy poco ayudar a toda la gente que necesite ayuda. Pero, sobre todo, que disfrute sus momentos de felicidad o de gloria, porque quizás uno de esos momentos sea el último.

Miguel

Poco a poco, sabiendo que así llegaría el fin de mi mundo, me entretenía viendo salir la sangre de mis venas, viéndolas manchar el suelo de un color rojo, por el corte producido por la aguja.

Cuando ya estaba en el suelo, casi sin ver, oigo:

-¡Miguel!, ¡Corre, José, llama al doctor!- Era la voz de mi hermana.

-Lo siento, Elena, ya es demasiado tarde.

* * *

NOTA BIOGRÁFICA

*Miguel Morales Rienda nació en Sabadell el día de Navidad del año 1981. Hijo de emigrantes andaluces, ingresó en La Románica, colegio público de Barberá del Vallés, en el año 1984, donde sacó el graduado en 1995, con algunas dificultades. En 1995 ingresó en el I.E.S. Ribot i Serra, un centro piloto de Sabadell, donde todavía estudia. Su primera novela es **Miguel**, en la que se cuneta la vida de un joven, no muy afortunado, que acabará suicidándose.*

APÉNCIDE 2:

LÍRICA. ACTIVIDAD DE PRIMER CICLO.

A la luz del amanecer
Pensamiento
y poesía

Primer curso de la E.S.O.
I.E.S. Mario Roso de Luna
Logrosán

A LA LUZ DEL AMANECER

A la luz del amanecer
una mujer bebía café.
El café le sabía a noche.
Tenía una candela en la mano
y brillaba como el sol.

Antonio Barrios Velardo. 1º A.

BAJO UN CIELO NEGRO

Bajo un cielo negro
y un manto de estrellas,
observo la noche
pensando en mis sueños.
Las bombas descienden
y un manto de gente
muere en el frente.
Los ojos de los niños,
parecen bombas que descienden.

Manuel Trevejo Granado. 1º A.

LUZ EN LA PESTAÑA

Luz en la pestaña,
luz en la riada.
Los ojos lloran.
En las pestañas
se columpia el agua.
Riada de lágrimas,
de luz y mirada.

Héctor Cantalejo Moreno. 1º A.

LAS NUBES CORREN EN EL CIELO

Las nubes corren en el cielo,
la suave brisa que sopla
abre mi ventana.
Yo, aquí sentada,
te espero alegre
a que llegues
y mi ventana cierres.

Yolanda Sánchez Fuentes. 1º B.

EL COLOR AZUL DEL CIELO

El color azul del cielo
se refleja en el mar
y se funde en el aire
en el olor a sal que a mí
tanto me gusta.

Dailo Ramírez Sánchez. 1º B.

EL VIENTO EN LA PRIMAVERA

El viento silba en la primavera,
tanto en verano, invierno y otoño.
Se mueven las hojas, las ramas
de los árboles y las banderas.
¡Qué bonita es la primavera!

Dailo Ramírez Sánchez. 1º B.

MI AMOR

Desde la llanura de mi corazón
vi una isla.
Sangre de mis venas.
Mirar el fondo de mi corazón.
Vi llegar mi gran amor,
de verdad me enamoró.
Dejó sin sangre mis venas
y mi corazón.

Alicia 1º B.

SI EN TUS OJOS

Si en tus ojos
se grabara un amanecer,
en tu sonrisa
se grabaría mi felicidad.
Tus ojos, una mirada.
Tu mirada, unos ojos.
Si con un lápiz
tu rostro dibujara
firmaría con la mirada.

Yolanda Alonso Martínez. 1º A.

EL SUEÑO

Esta noche pensé en ti,
en la pulsera que me regalaste
aquella noche.
No dejé de soñar
con tu hermosura,
con la ilusión de besarte.
El sueño se acabó
y todo terminó.

Marta Cano López. 1º A.

TU CUERPO

Tu cuerpo está sumergido
en el mar azul,
tu cuerpo tan brillante
como un peral dorado,
tu cuerpo tan pequeño
como el arroz.
Tu cuerpo, tan hermoso
como tu voz.

Vero Calero Muñoz 1º A.

SIEMPRE SOÑÉ

Siempre soñé con esa experiencia que siempre me ocurre,
todas las noches,
pero en sueños.
Y esa experiencia es
retroceder en el mundo,
cambiar tantas cosas
que no me gustan...
ampliar ese mundo,
que sin duda es pequeño,
porque no cabe en este planeta
tanto amor
como yo tengo por ti.

Beatriz 1º B.

UNA NOCHE

Una noche de invierno
había una niña
que estaba llorando
porque la lluvia
le caía en la mano.
La luz del día empezó
a salir y a iluminar los campos
donde se encontraba la niña
llorando.
Y el campo de color verde
de tanta lluvia.
Y el sol pegaba en los campos
verdes.

Agus Serrano Sanmartín. 1º B.

¡HOLA AMIGA!

¡Hola amiga
Menos mal que estás aquí,
sólo te podía recordar
con el anillo que me diste a mí.
Sueño con cosas bonitas,
cosas que nos sucedieron,
pero me las borra de pronto
el amargor presente.
Sé que tú está allí
y yo aquí,
y las dos nos tenemos
en la mente.

Carmen 1º B.

MI VIDA

Desde los barrotes de la cárcel
mi vida se seca
como se secan las hojas
en los bosques.
Los recuerdos
llegan a mi memoria
como lluvia fresca
en las ramas.
Y me gustaría pensar
en una vida nueva,
como las profundas raíces
de un árbol joven.

Moisés Jiménez Suárez. 1º B

EN EL CIELO HAY NUBES

En el cielo hay nubes,
en el suelo perros.
El perro tiró una tiza
y llegó hasta el cielo.
El cielo le tiró la tiza al perro,
le dio en la cabeza y lo mató.

José Carlos Sanromán Delgado . 1º B.

BUEN DESPERTAR

Me desperté un día
y fui a tu casa.
A cada paso que daba
pensaba en ti.
El sabor de tu voz,
tu acorazonado escote...
Llegué y toqué a la puerta,
saliste a abrirme
y empecé a besarte
y luego a besarte
y luego a besarte...

Juan José. 1º B.

LOS CORAZONES SIENTE

Los corazones sienten
el dolor de la muñeca
y bucea en su sangre
y la echa a llorar.
La muñeca siente
todo lo que ve
con el corazón prestado
de una niña.

Irene Salor Paz. 1º A.

LA MUJER Y LA RATA

La mujer y la rata,
pareja de amor, amor
en silencio, en silencio,
sin amor.
Silencio, con amor y con ilusión.
Sin silencio, pero con amor: ilusión.
La mujer y la pulsera
disfrutaron, La pulsera disfrutó
pero sin silencio
y sin amor: no hay ilusión.

Rubén Sanromán Gómez. 1º A.

ESTOY EN EL MAR

Estoy en el mar
y tengo una pelota
y le doy una patada
y se va a la arena
y viene una ola.
Y la secuestra.
¿Dónde está mi pelota?
Pregunto al mar.
Rescate de caracolas.

Irene Salor Paz. 1º A

EL CARACOL

El caracol como un caramelo,
redondo y dulce.
Camina lentamente
por el suelo entre la gente.
¿Ay caracol redondo y dulce
que caminas por el suelo!
¿Ten cuidado, que la gente
parece un gigante
que te pisa y te aplasta
y no quiere saber nada.

Sara. 1º A.

POR TU VENTANA

Por tu ventana se asoma el sol
¡Qué claridad!
¡Qué amor!
¡Si supieras que mi amor es para ti
y para nadie más!

Rocío Cano Rodríguez. 1º B.

UNA DECLARACIÓN

Desde mi bolígrafo veo una luz
roja y azul.
No es la luz, es la sangre
que va por tus venas
hasta mi corazón.
Son como palabras blancas
que esquían sobre el papel.
La carta es para ti.
La escribo con la piel.

María Sanromán Merino. 1º B

LA SANTIDAD Y EL AMOR

Amor ¿Qué es amor?
Dulce ¿Qué es dulce?
Santidad ¿Qué es santidad?

Amor es lo que tú me das.
Dulce es tu cara.
Y santidad es en lo que yo creo.

Y si tú no existieras
mi amor sería un dolor intenso,
como un camino
sin final y con obstáculos.

Sebastián Sánchez Martín. 1º B.

DIME QUE TÚ...

Dime que tú serás
mi piel.
Dime que la pasión será como un sueño
hecho realidad.

Jesús Núñez Ocampos. 1º B.

MI AMOR

El reloj como el sol
marca el tiempo intenso
de nuestra vida.
En el laberinto de mis días
lucen intenso el sol,
pero yo estoy perdido
por no encontrar a mi amor.
El sol luce muy fuerte
y es como un brasero.
El tiempo se me acaba
y no encontraré a mi amor.
El laberinto se acorta,
faltan pocos días
y parará el reloj.

Ismael Jiménez Canas. 1º B.

LA LUZ DE TUS OJOS

La luz de tus ojos aparece
por la mañana.
Vamos marcando el paso
y encendiendo luceros,
pintando el firmamento...
Pero... estoy tan loco
que solo puedo atender
y mirar la luz de tus ojos.

José Antonio Moreno Pizarro. 1º B.

LA CARTA DE AMOR

Por la persiana
de mis ojos corren
dos lágrimas, mientras
leo tu carta de amor.
Tu carta de amor
me rompe el corazón.

Jaime Fernández Muñoz. 1º B.

EL MAR

El mar plagado de conchas,
relucía con la luz del sol
que iluminaba su cara
como un farol oscuro...
En una noche tan bonita
nada podía acabar
y ella terminó soñando...

Alba Bermudo Merino 1º A.

EN SU CASA...

En su casa ella estaba
comiéndose la tarde,
y una espina de sol
la atragantó.
Una mujer por la ventana aparece
y un cartel de rosas
le entrega.
La espina volvió al sol
y un mundo fantástico
con el cartel voló.

Laura Cano Cuacos. 1º A.

LA CHICA FELIZ

En el jardín de los sueños
vivía una chica.
Ella era dulce y bonita.
Vivía en la fantasía
como montada
en una nube de sueños.
Vivía feliz y contenta,
con su amor a cuestas.

Isabel Iaza Olivas 1º A.

LA PALOMA DEL AMOR

Paseando por el campo
iba yo
y vi la paloma del amor.
Y por ti me preguntó.
Solo con una señal
le bastó.

Laura Chamorro García. 1º A

BUSCANDO EL ATARDECER

Mi alma cansada esperaba
en mi casa, en el sillón...
al atardecer encontré el mar
cuando salí al balcón.
Los días siguen así:
sentada con mi corazón
al lado del fogón.

Ángela Cruz García. 1º A

LE QUITARÍA LA LIBERTAD

Paseando por el bosque
vi una mancha de aceite,
en ese mismo lugar
había un clavel.
Eso era para mí
la libertad.
Yo lo quería coger,
pero,
le quitaría la libertad.

Noelia Gómez. 1ªA.

EL MUNDO QUE ME TRANSPORTE

Me encontré un libro
que me enseñó el camino
de aquel mundillo
lleno de libertades
y de amor.
Encontrando un cielo
lleno de sentimientos y deseos
que marcaban un sendero
y me llevó hasta el templo
de la sabiduría.
¡Qué gran sueño!

Diana Tello Arroyo. 1º. A.

¡AY ENANO MÍO!

¡Ay, enano mío
que te gusta el solomillo!
¡Qué estás más duro
que el hierro de un duro!

¡Ay, enano mío
que estás en mi casa!
¡Qué estás cantando
como una maraca!.

Pedro de la Calle Franco. 1º A.

EEUU

EEUU era feliz,
hasta que llegó Japón
con un avión
e hizo ver la luz
de Pearl Hearbor.
Se vengaron de Japón
¡Cómo no!
Tirando dos bombas nucleares
en Hiroshima y Nagasaki
que mataron a mucha gente
y destrozaron muchas naves.

Alberto Carmona Manzano. 1ºA

EL TOPO

Llegué a casa y me encontré
con la puerta cerrada,
porque un topo había roto
una tubería
y el agua salía por todas
las ventanas.
Me tumbé en la cama,
pero allí seguía el topo,
haciendo más tonterías.

Sergio Gil Blázquez. 1º A.

LA VI

En todos mis viajes
tan sólo a un moro vi,
fumando marihuana,
lo vi.
En todos mis viajes
tan sólo a una chica vi,
fumando marihuana,
la vi.
En todos mis viajes
tan sólo tu rostro vi.
Tan sólo lo vi,
fumando marihuana,
lo vi.

Álvaro Tejero. 1º A.

LA GENTE

Hay gente que tiene chispa,
como las avispas.
Hay gente que es golosa,
como las osas.
Hay gente que es buena,
como la cena.
Y también hay gente mala,
como las que hacen las cosas
de mala gana.
Y además también hay gente avariciosa,
y un poco asquerosa.
Mi preferida es la de Florida,
porque es extranjera,
y no extraña.

Luis Miguel Sánchez Orta. 1º A.

CANCIÓN DEL ESPALDA MOJADA

En una patera
estaba mi hermana,
con una madera
y una manzana.
Dentro una manzana
se encuentra mi hermana
a la que recuerdo,
como a mi patera,
todas las mañanas.
¡Ay manzana mía,
de madera eres tú,
cómo una patera solitaria!
Viajé en mi patera
hacia Andalucía,
pero no llegué,
porque la patera
no era de madera.

Pablo Peromingo Tena. 1º A.

UN SUSPIRO ME SALE DEL ALMA

Un suspiro me sale del alma,
mi amor traspasa los vientos.
Un suspiro que llega
al hondo de tu alma,
de lo más profundo
de mis sentimientos.

Antonio Barrios Velardo. 1º A.

Este libro se acabó de imprimir
el 23 de abril de 2003
en Logrosán
(Cáceres).
Festividad de San Jorge,
día del libro.

APÉNCIDE 3: LÍRICA. ACTIVIDAD DE PRIMER CICLO.

IMPERMEABLES DE SEDA PARA LA LUNA
Pensamiento
y poesía

**Segundo curso de la E.S.O.
I.E.S. Mario Roso de Luna
Logrosán**

EL PAISAJE ESTABA EN GUERRA

Los ojos como ventanas
Abiertas de par en par.
El paisaje estaba en guerra
de colores y esperanzas.
Por la sierra baja el agua,
Del río al mar.

Francisco Javier Durán Pelоче. 2º B.

ESTANDO EN MI HABITACIÓN

Estando en mi habitación,
Pensando en tantos recuerdos,
De repente algo suena:
Una hermosa palmada.
Blanco típex borra todo.
Todos mis pensamientos,
Aquellos bellos recuerdos
Desaparecen.
Se vuelve a escuchar un a
Palmada,
Pero ...
¡Será mi corazón que está
latiendo!

Ana Isabel Sanromán Cillán. 2º B.

UNA NOCHE SUBÍ A LA CIMA DE LA MONTAÑA

Una noche subí
A la cima de la montaña,
Y vi un a estrella caer.
No sé por qué , esa estrella
Abrió las puertas de mí corazón.

Francisco Javier Durán Pelоче. 2º B.

DULACES PENSAMIENTOS

Un libro habla de pensamientos,
Pensamientos tan bonitos
¡Tan bonitos!
Como el cielo de la noche,
Cuajado de luciérnagas
Y brillos intermitentes.
No hace mucho tiempo
Me di cuenta
Que tú eres como un libro.

Juan Vicente Casco González. 2º B.

EL AMOR

Metí los dedos en el enchufe de tu corazón
y quedé como una flor quemada.
Fue como si el sol brillara
con todas sus fuerzas
hasta calcinarme.
Pero ella sabía :
yo había sentido algo
y por eso se acercó
y me besó.
Y ahí fue cuando se derritió
mi corazón.

José Mª Santiago Soriano. 2º B.

SOLTÉ MI CARIÑO

Solté mi cariño en el banco de tu corazón querido,
era la única manera de saber
que ese cariño
no se convertiría en un amor perdido.

José María Najarro. 2º B.

DÓNDE ESTÁS

Dónde estás, mi amor,
que no sé dónde vas tú.
Te busco por tu casa,
pero ¿dónde estarás?
Me subo en mi coche
y me pongo a buscar.
Pero ¿dónde estarás?
Yo ya no te busco más
¡A saber dónde estás!
Yo me voy a mi casa,
estoy muy cansada ya.
Pero ¿dónde estarás?
Ángel de amor mío,
sólo me queda pensar,
en tus ojos que brillan,
allí en la oscuridad,
yo espero que vuelvas
para poderte besar.

Inés Mª Plaza. 2º A.

MIS VACACIONES

A mí me encantan las vacaciones
disfruto y disfruto y no quiero parar hasta olvidar todo el estrés.
Desearía irme de vacaciones
a una isla exótica,
donde vería aguas cristalinas
y olas arrastradas por el viento.
En playas mágicas, bañadas
y decoradas de conchas azules,
pasean los cangrejos sonrosados.
Todo lleno de palmeras.
Los árboles, mueven,
como siempre,
el silencio envuelto
en una brisa marítima.
¡Quiero las vacaciones!

Daniel Trinidad Jiménez. 2º A.

Sin título

Un gran día soleado,
era en el mes de mayo,
paseaba yo por el mar
cuando de lejos vi
un pequeño calamar.
Luego fui de turista
a un pueblo pequeñito,
y se acaba el poema
y vuelve a comenzar ya.
Luego llega la noche
y salen las estrellas.
¡Ya comienza a nevar!
Miro por la ventana
y observo caer la nieve
líquida, blanca.

Coral Martín. 2º A.

EL CARTABÓN Y LA ESCUADRA

El cartabón tiene pendientes
y unos rizos de cristal,
baila música de ensueño
con la escuadra y el compás.
El cartabón no para de bailar,
con sus pendientes
y sus rizos de cristal.
La regla no para de cantar
y los colores saltan sin más.

Eleazar Serrano Chamorro. 2º B.

APRENDÍ A OLVIDARTE

Ni una sola lágrima más,
ningún secreto que esconder
tengo desde que te fuiste.
No voy a esperar nunca más
a que vuelvas a mi vida
y la destroces de nuevo.
Te piensas que con una flor
puedes volver a tenerme.
Pero los dos sabemos bien
que como un gato perdido,
en la oscuridad nocturna
se encuentran nuestros deseos
de volver a amarnos siempre.
Aprendí a olvidar amores
igual que tu me olvidaste
y me destrozaste el alma.
Y aprendí a reconocerte
Y a no llorar por ti nunca.
Porque como un árbol triste
que se seca y no florece,
me estoy quedando yo ahora:
triste, solitaria y muerta.

Inés Pastor Huete. 2º A.

POEMA

Paseando por el campo
en el que un árbol había
al lado de un gran río
cuyas hermosas aguas
un gran cauce tenían,
la luna llena, hermosa,
en el cielo aparecía,
me fui a acostar a mi casa,
y aquel lugar hermoso
en mis sueños aparece
cada noche y cada día.
Un bello lugar
en el que la luna reina
junto con el sol:
noche y día,
día y noche.

Nuria Delgado. 2º A.

POEMA

En el pueblo de mi padre
de mi padre me casé
por primera vez.
Con una muchacha graciosa
que de ella me enamoré.
El amor es muy bonito,
eso es lo que dice él.
Y por eso la quiere tanto
que no puedo estar sin ella.

Jesús Rebollo Villa 2º A.

LUNA

Sentado en el atardecer
una nube de soles
naranjas flotaban
en la tierra.
Poco a poco
se irán apagando.
El sol entrará en la noche,
y aparece la perla lunar.

Ismael Barba Essafi. 2º B.

CUANDO TE VI

Cuando te vi por vez primera
me rompiste el corazón.
Te vi con otra chica
y ahí creí que se acababa
mi vida.
Pero no fue así,
tú tendiste tu mano
a lo más cercano
de mi corazón.
Así seguimos todavía,
los dos,
toda la vida.

Silvia Peluche. 2º B.

POESÍA

El atardecer:
luz y penumbra.
Las almas duermen
bajo un calor denso
plagado de sombras bellas.
Por el sendero
baja un riachuelo.
Su agua muere de envidia
al ver la belleza del atardecer.

Manuela Gómez. 2º A.

CON EL CORAZÓN ESCRIBO

Con el corazón escribo:
el de una pareja
que al caminar,
solo quería pensar
con el corazón.
Yo iba cabalgando,
observando como un amor
ciego no piensa con la cabeza,
sino con el corazón.

David Estoquera Báez. 2º A.

CORAZÓN Y ESTRATEGIA

El latido del corazón
y la mirada de la razón.
El aire movía el pendiente
hacia un lado y hacia otro.
Me senté en la luna
y pensé una estrategia.

Fermín Belvís Quirós. 2º C.

LA NOCHE BAJO LA LUNA

Sueño que se despeje el cielo,
que caiga la noche sobre
nosotros,
que me acaricies con tu suave colmillo,
y gocemos los dos.
En la dulce velada en el río, bañándonos en el lago de la
soledad,
terciando la noche con el día,
como si fuera esta la última vez.

Agustín Plaza Chicharro. 1º B

AYER

Me senté en la luna
Y pregunté al amanecer
Como serían los ojos
De la luna de ayer.
Me dijo que tenía
Los ojos marrones
Como la miel
Y cálidos como
El atardecer.

Almudena Ocampos Sánchez. 2º A.

LA LLUVIA

La lluvia caía
En aquel atardecer,
Sobre el corazón de él.
Y se oyó una voz
Grave y potente
Diciendo: amor.
Bajo la marquesina
De mi pelo aquel corazón,
Se dirigía a mí.

Marta Calabria Cerezo. 2º B.

ESTRELLA, LUNA, LUCERO

Aquella estrella es la que a mí me guía,
por el buen camino del amor.
Aquella luna se refleja en mi mirada
y a la vez, aquel lucero en el corazón,
que me piden los tres amor.

Marta Calabria Cerezo. 2º A.

AQUEL CORAZÓN TAN BONITO

Aquel corazón tan bonito
se reflejó en la mirada de él,
hasta que una tarde
con mucho aire,
se marchó hasta el fin.
Aquel día fue el último
que yo vi corazón
reflejado en la mirada de él.

Joanna Montes Durán. 2º A.

LA LUNA LLORA

Celofán de colores.
La luna quiere
impermeables de seda.
Llegan los Reyes
y no le traen nada.
Se ha portado mal
con su amiga Esperanza.
Llora lágrimas de plata.
Nadie comprende
que la luna llore
en una tarde de verano
soleada.

Alba Porras Salor. 2º B

BUSQUÉ TU AMOR

Busqué tu amor
pero no lo encontraba.
Busqué en el armario
y debajo de la cama.
Busqué en los cajones,
busqué en la escalera,
busqué en los rincones
y en la papelería.
Al final lo encontré
en el Arco Iris
de una ventana abierta.

Manuela Gómez Pulido. 2º A.

EN EL ESPEJO DEL CLARO OCEANO

En el espejo de claro océano,
algo brillaba; con un azul intenso como el agua.
Él piensa: “solo es un bastoncillo
que se hundió con la marea”.
Pero no es cierto. Es... su vida.

María Cidoncha Acedo. 2ª B.

CON EL CORAZÓN

Con el corazón:
escribí en la pizarra
las letras del amor
con una tiza.
Que un desamor
es como un corazón
en blanco.

David Estoquera Báez. 2º A.

EN LO ALTO DE LA COLINA

En lo alto de una gran colina,
la noche te susurra en el corazón,
la luz de las estrellas
es como una balada con tu pareja.

César Reyes. 2º B.

OCURRENCIA

Yo tengo un pájaro
y cuando canta,
mi pelo toca el piano
y baila el mambo
y pinta en la pizarra.

José Gabriel Cerezo Peromingo. 2º C.

EL MAR ESTABA ABURRIDO

El mar estaba aburrido,
hasta que unas margaritas
pasan volando como pájaros.
Las margaritas siguen volando
hasta que una pluma
borra el estampado paño azul.
Bucean las margaritas
en lo más somero del corazón.
Mientras que en el mar,
las olas iban soplando
en su universo soñado.

Beatriz Paz del Amo. 2º B.

SOBRE LA MIRADA

Sobre la mirada,
el aire te acaricia
sobre la cara
y llega al corazón.
El latir del corazón
y la mirada de la razón.
El aire te acaricia.
Te peina el cabello
con dedos de viento,
pensar y sentir,
No tienen encuentro.
La tristeza me llegó a la pena,
la pena a la mirada,
y en tu lindo corazón
está la alegría.

José Gabriel Cerezo Peromingo. 2º B.

EL CAPUCHINO

El capuchino: carbón con nieve.
Ángulo oscuro,
boli clavado en el corazón.
Café y azúcar:
carta de amor.

Esther Sanromán Gómez. 2º B.

EL PERRO CITADO

Yo voy por la calle
con mis alpargatas,
y veo a un perro
que ladra hasta la ronquera.
Me saco un lápiz de mi bolsillo
y escribo en un papelillo
mi número de teléfono
para una mujer
que quiere quedar conmigo.

José Manuel Sánchez Cortijo. 2º B.

TU ALMA

Tu alma vuela
en mis sueños
como un misterio
bello y tierno.

Oscar Muñoz Encinar. 2º B.

CABALGANDO

Cabalgando sobre mi caballo,
con el pensamiento en la boca
me siento solo,
como si estuviera abandonado
y sólo busco los besos de tu boca.

Manuel Sánchez Martín. 2º C.

ALGUNA VEZ

Alguna vez remota,
en algún lugar perdido,
alguien encontró
su amor querido.

María Cidoncha Acedo. 2º B.

AIRE, ALMA, SUELO

Yo quisiera pisar tu suelo
y contemplar el aire de tu cuerpo
y el alma del cielo.
Yo quisiera respirar hasta el final.

Juan Tejedor Paz. 2º B.

LA CARACOLA

Estaba yo caminando
mientras dejaba mis huellas
en un suelo húmedo de tierra.
Caminando, caminando
me encontré una caracola,
que la pobre estaba muy sola.
Me acerqué y mi huella la asustó
y la humedad la congeló.

Eleazar Serrano. 2º B

TU CUERPO

Me metí en la mina de tu cuerpo
y me lo recorrí como un carretero.
Subí tus pechos,
surqué tu vagina,
pero no pude más
y me venció la soledad.

José M^a Santiago Soriano. 2º B.

LA FALDA

Las faldas son camaleones,
para cada ocasión un color,
en cada sitio una forma,
son camaleones,
pero no de la selva,
de las ciudades.

José María Najarro. 2º B.

DEL ÁRBOL QUE SUEÑAS

Del árbol de tus sueños
Sale un pájaro surcando el cielo.
Sale un pájaro, se dirige
Hacia el amanecer.
Por el aire bucea,
Aire que es mar,
Pájaro que es pez,
Nube que soy yo.
Entre tus sueños estoy.
Aire que es mar,
Pájaro que es pez,
Nube que soy yo.
Me despido con tu despertar.

Virginia Sánchez. 1º B.