Proyección didáctica de dos elegías de Miguel Hernández

Antonio Díez Mediavilla
Universidad de Alicante

Uno de los aspectos más controvertidos de las dos últimas décadas en relación con los estudios de la literatura en la enseñanza obligatoria, se refiere a las modalidades de acceso de los estudiantes al hecho literario en cualquiera de sus variantes.[1] Convencidos de que la Historia Literaria no es mecanismo suficiente –incluso se podría afirmar que ni tan siquiera es instrumento necesario– para el desarrollo de la competencia lectoliteraria del alumnado de Enseñanza Secundaria, nos esforzamos en encontrar un camino alternativo que pueda garantizar, de una parte, la consecución de los objetivos formativos irrenunciables de la asignatura[2] en la etapa y, de otra, que permita acallar una especie de

---

[1] Las dos elegías seleccionadas («Elegía» a Ramón Sijé y «Elegía primera a Federico García Lorca») se recogen y comentan desde una perspectiva puramente textual y literaria por Ana María Fagundo en «Tres elegías de Miguel Hernández» en *Estudios sobre Miguel Hernández*, Murcia, Universidad de Murcia, 1992, págs. 171- 181, donde podemos leer: «Se puede decir que son las más logradas de cuantas escribió Miguel Hernández, porque emoción, pensamiento y expresión aparecen perfectamente armonizados en un todo artístico de evidente fuerza y hermosura» (pág. 181).

[2] Estos objetivos se determinan en los documentos que constituyen el primer nivel de concreción curricular y se integran tanto en la definición de los Objetivos Generales de la Etapa, como en los Objetivos Específicos del área. La progre-

mala conciencia que nos invade cuando renunciamos a adoptar la aproximación a la literatura desde la consideración de la Historia Literaria como mecanismo central de acceso a su aprendizaje, sea cual sea el nivel de conocimientos y de maduración estética y lectora del alumnado.[3]

La figura y la obra de Miguel Hernández no necesitan, creemos, de demasiados argumentos para justificar su presencia en el currículo de la enseñanza de la Literatura en la etapa de Secundaria. Se han escuchado en este congreso argumentos sobrados que podrían avalar dicha presencia, tanto por la significación intrínseca del autor y su obra, como por la reconocida penetración de los versos del poeta oriolano en los entresijos de la cultura popular de la segunda mitad del siglo XX.

Al plantear los objetivos de esta aportación al Congreso hernandiano quisimos dejar bien establecida desde el primer momento nuestra voluntad de aunar dos extremos no siempre confluyentes en las reflexiones sobre literatura y enseñanza: el sentido pragmático que debe presidir cualquier actividad educativa (deberíamos decir «didáctica», y lo diríamos si no fuera porque el adjetivo tiene connotaciones de oscuras reminiscencias en las nobles esferas científicas del saber literario) y, por otra parte, la irrenunciable convicción de que la literatura es antes de nada una gozosa invitación comunicativa y creativa que, por serlo, requiere, en primer lugar la participación activa y comprometida de la lectura del lector (sírvanos el pleonasmo) y, solo más tarde, podría ser convertida en objeto de aprendizaje –léase de estudio– en sí misma, al menos en las etapas de formación inicial a las que nos referimos.

---

siva adecuación de estos niveles en los sucesivos documentos (segundo y tercer nivel de concreción curricular) permiten definir una secuencia de contenidos que expliciten los objetivos concretos que se pretenden conseguir en cada uno de los ciclos y en cada uno de los cuatro cursos que se integran en esta etapa.

3 La manera más directa de justificar este modelo de actuación docente es la afirmación de la relación indisoluble entre la lectura de un texto y el conocimiento del autor, la época en que se escribió y las condiciones culturales, históricas y estéticas en las que se «debe» enmarcar. Sin negar esa relación como elemento fundamental en la hermenéutica del texto para niveles de lectura filológica, de rango superior, cabría la posibilidad de plantearse la pertinencia y la eficacia de esa relación cuando nos referimos a lectores iniciales que demandan la formación progresiva de su competencia lectora y, en la medida de lo posible, el asentamiento de una inicial competencia lectoliteraria.

Nos hemos propuesto compartir con ustedes un intento de aproximación al alumnado del segundo ciclo de Secundaria de algunas de las composiciones más significativas de Miguel Hernández, con la intención fundamental de garantizar una lectura comprometida de esos textos desde el punto de vista literario-comunicativo. También pretendemos fijar la atención de nuestro alumnado sobre la pertenencia de estos textos a uno de los grandes elementos de modelización del género lírico, la elegía –frente a la oda y la canción. Estos dos elementos definirán un espacio de lectura y aproximación comunicativa que permitirá abrir, además, un espacio de acercamiento a la modalidad elegíaca en otros autores de la misma época (Alberti, Lorca, Guillén, u otros) que podrá ser más o menos ambiciosa, pero que podrá resultar «significativa» desde un punto de vista didáctico: reconocer y asimilar en el marco de una acción educativa directa, lo que podría garantizar la incorporación de los elementos literarios manejados al «intertexto del lector»[4] del alumnado.

Sabemos que la figura y la obra de Miguel Hernández han tenido una fuerte penetración popular y se reconocen –autor y obra- con mayor o menor precisión como elementos propios de ese saber fronterizo y difuso que podemos reconocer como propio de la cultura popular. Han contribuido a este hecho al menos dos circunstancias concomitantes que justifican la afirmación que acabamos de hacer y, al mismo tiempo, la elección que hemos realizado para el desarrollo de nuestra propuesta didáctica.

Es la primera el hecho de que algunos textos del poeta hayan sido utilizados por cantantes populares como soporte textual de canciones y discos, que se hayan incorporado a conciertos, recitales y encuentros de diferente sentido y finalidad. Este hecho ha permitido que se hayan convertido en canciones reconocibles o en fragmentos recordados por la memoria colectiva dentro de ese complejo entramado de lo popular. «Andaluces de Jaén» o «Nanas de la cebolla» podrían ser una manifestación fehaciente

---

[4] Sobre la definición, asentamiento y desarrollo del intertexto del lector puede verse: Antonio Mendoza Fillola, *El intertexto del lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca, Universidad de Castilla la Mancha, 2001.

de lo que decimos. En este espacio, aunque tal vez con menor fuerza de identificación inmediata que otras composiciones, pero con un nivel suficiente de penetración en el ámbito de lo folklórico o de lo popular, podemos ubicar una de las dos composiciones que hemos elegido para nuestra propuesta: la archiconocida «Elegía» a Ramón Sijé. Si en este mismo instante repitiésemos su dedicatoria «En Orihuela, su pueblo y el mío, se me ha muerto como el rayo Ramón Sijé, con quien tanto quería», una corriente de simpatía y reconocimiento se instalaría en una buena parte de quienes nos hemos reunido en este acto.[5] Cabría aun añadir a propósito de este poema que no parecerá temerario afirmar que constituye uno de los ejemplos paradigmáticos de la lírica elegíaca contemporánea en castellano.

La segunda de las características a que nos referimos se relaciona con el especialísimo uso del lenguaje que el poeta emplea en sus composiciones. Se trata de una de las características que mejor individualizan la producción hernandiana: La repetida filiación neobarroca de la que se ha hablado en tantas ocasiones, la fuerza expresiva como caracterización individualizadora de sus composiciones, la osadía expresionista e hiperbólica que en tantas ocasiones confiere a sus poemas un aura de identidad creadora, constituyen otras tantas motivaciones para ser un excelente espacio de reflexión lingüística para el momento formativo en el que nos encontramos. La modalidad lingüística de los poemas seleccionados permitirá el asentamiento de algunos conceptos relacionados con los usos expresivos y literarios del lenguaje que, de manera irrenunciable, forman parte de os objetivos propios del área de literatura de la enseñanza secundaria.

En esta línea, la «Elegía primera a Federico García Lorca» nos parece un complemento altamente significativo con el que trabajar en nuestra propuesta. Al margen de la valoración estilística y estética que podríamos otorgar a estos usos específicos de la lengua literaria, los elementos constitutivos del juego creativo de

---

[5] Faltaría más, afirmarán algunos, teniendo en cuenta la cualificación y la preparación que se puede suponer para la mayoría de los asistentes; pero creemos que el fenómeno tendría ecos semejantes en otros espacios, en diferentes situaciones.

Hernández en ambos poemas son un terreno excelente y muy abonado para ir fraguando los saberes del aprendiz relacionados con los usos específicos de las formas de la comunicación literaria. No estamos afirmando, como lamentablemente suele asegurarse, que este modo de uso comunicativo se fundamente en el retorcimiento lingüístico de caracteres artísticos; no es que el poeta «embellezca» sus lenguaje a base de metáforas, paradojas, pleonasmos, quiasmos o hipérboles, además de la rima y adyacentes; el uso literario en general y, de manera específica el de nuestro poeta, responde a una voluntad comunicativa en la que los significados sociales –por la vía irreductible de la connotación– predominan sobre los valores de designación léxica, puramente denotativa. Pero esta opción de uso lingüístico no puede justificarse ante los aprendices, a los que invitamos a leer de manera comprometida, desde presupuestos meramente estéticos –los fundamentos básicos de «lo bello» no son constantes ni universales, ni siquiera en el caso de la literatura– sino esencialmente comunicativos, que se justifican primordialmente desde el punto de vista de la voluntad expresa de comunicar-se por parte de los interlocutores que intervienen en el proceso. Y es precisamente esta opción primera la que resulta irrenunciable en el proceso de lectura literaria, base del asentamiento y la ampliación constante de la competencia lectoliteraria que es el objetivo primordial de esta etapa de formación general obligatoria, en la que la literatura no puede justificarse como objeto de conocimiento, sino como instrumento mediador para iniciar el proceso de fijación y desarrollo progresivo de la competencia lectoliteraria, instrumento necesario para la ulterior (posible y deseable) actividad lectora literaria de carácter lúdico y/o profesional.

Permítannos un somero ejemplo que pueda resultar clarificador de esta fase de lectura «comunicativa» que intentamos explicar como fundamento de nuestra propuesta de actuación didáctica:

Leamos el arranque de la Elegía primera:

> Atraviesa la muerte con herrumbrosas lanzas,
> y en traje de cañón, las parameras
> donde cultiva el hombre raíces y esperanzas,
> y llueve sal, y esparce calaveras.

Se trata de un texto simplicísimo,[6] es cierto, pero violentamente «desordenado» por el hipérbaton, desde la perspectiva de los modelos comunicativos «no literarios». Propongámosles a los lectores una lectura más lineal y apostemos, al mismo tiempo, por un determinado nivel de ambigüedad, provocando en los lectores respuestas diferentes en este primer nivel de comprensión lectora:

> La muerte, con herrumbrosas lanzas y en traje de cañón, atraviesa las parameras donde el hombre cultiva raíces y esperanzas, y (donde el hombre) llueve sal y esparce calaveras.
>
> La muerte, con herrumbrosas lanzas y en traje de cañón, atraviesa las parameras donde el hombre cultiva raíces y esperanzas y (donde la muerte, al pasar) llueve sal y esparce calaveras.

Propongamos a nuestro alumnado que determine y justifique cualquiera de las dos propuestas (o de las dos), desde la convicción firme de que cualquiera de las alternativas posibles debería pasar necesariamente por la asignación de algún valor comunicativo de las unidades sintagmáticas siguientes:

La muerte
a) con lanzas herrumbrosas
b) en traje de cañón

I) atraviesa las parameras (en las que el hombre)
a) cultiva raíces.
b) cultiva esperanzas
c) llueve sal
d) esparce calaveras

o para la versión alternativa

---

[6] Tal vez el único término que puede resultar «ajeno» al vocabulario del alumnado de referencia sea «parameras», pues, aunque fácilmente relacionable con su simple «páramo», ha se resultar de significación opaca, suponemos, para el alumnado de 14 a 16 años, tanto en este entorno sintagmático, como en cualquier otro.

II) y llueve sal
III) y esparce calaveras[7]

La desmembración sintagmática que nos permitimos va dirigida a favorecer el proceso de identificación de valores significativos y a la formulación de inferencias de interpretación que, en el marco de la actividad lectora del aula, se proyectarían sobre un espacio comunicativo previamente delimitado[8] en el que el acto de leer adquiere su valor comunicativo básico. En este caso, centraría la lectura, como veremos más adelante, en el marco de los mensajes elegíacos, como manifestación del dolor por la pérdida de seres queridos.

Como puede observarse, si atendemos a los presupuestos que acabamos de esbozar, parece que renunciamos a realizar la aproximación a los textos de Miguel Hernández desde la perspectiva de la relación del poeta con una tendencia literaria, una generación, o unos caracteres estéticos determinantes que, en todo caso, quedarían relegados a un segundo plano. En efecto, nuestra pretensión se centra en la explotación didáctica de los dos textos elegíacos de Hernández como propuesta de actuación lectora comprometida con un texto de intención comunicativa y caracteres significativos fuertemente mediatizados por el uso personalísimo del lenguaje en el ámbito comunicativo de la elegía.

Se nos permitirá aún un par de reflexiones, aparentemente superficiales pero necesarias, sobre otros tantos aspectos constitutivos de la propuesta de explotación didáctica que les presentamos. Uno de los fundamentos en los que apoyamos nuestra actuación didáctica en la clase de literatura se basa en la consideración

---

[7] Renunciamos en este momento a trabajar los aspectos significativos de las metáforas, tan sugestivas, que podríamos perfectamente incorporar al proceso de reflexión y análisis; también renunciamos a proponer otro modo de acceso significativo a partir de los campos semánticos (guerra, destrucción, muerte, violencia: atraviesa, muerte, cañón, lanzas (herrumbrosas) llover sal, esparcir –como sembrar por doquier- calaveras, tan interesantes para trabajar el sentido elegíaco, tan directo y sugestivo que ofrece el poema.

[8] Nos referimos a las actividades de prelectura o de planificación de la actividad lectora que servirán como espacio de referencia comunicativa en la que actúe el texto que se propone leer. Sobre este tipo de actuación de prelectura puede verse: Antonio Mendoza, *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector*, Barcelona, Octaedro, 1998.

del asentamiento y el desarrollo progresivo en el alumnado de una competencia que pudiéramos llamar lectoliteraria como requisito previo, necesario para cualquier posibilidad de asentar en el alumnado gusto alguno de carácter estético ante las creaciones literarias. El horizonte de una lectura estética, gozosa, placentera o puramente literaria (es decir no práctica o utilitaria) de un poema, de una novela o de un drama, exige como requisito previo la capacidad de leer con aprovechamiento comunicativo suficiente –es decir, una competencia lectoliteraria- que garantice el acceso comprometido a esa invitación a la co-creación que implica el acto de leer literariamente.

Es cierto que esta competencia lectoliteraria necesita, entre otras destrezas y saberes, de aquellos elementos de discernimiento estético, literario, histórico o cultural, que definen los componentes literarios evaluables del texto que leemos; pero no es menos cierto que estos saberes son un complemento necesario sólo para una lectura estético literaria, pero no imprescindibles para una lectura comprometida, comunicativa, significativa del texto. No puede gustar un texto que no se comprende. Pretender que un aprendiz de lector se vea impelido a «leer literariamente» como requisito insoslayable, o al menos prioritario, un texto –una elegía por ejemplo- es condenarle de antemano a una lectura «alienante», de mera impostación culturalista, que solo excepcionalmente suele resultar rentable como instrumento de aprendizaje literario.[9]

En segundo lugar, desde una consideración práctica de los enfoques comunicativos aplicados a los procesos de E/A de la Literatura, y teniendo en cuenta la proyección didáctica de las teorías de la recepción y su implicación en el proceso de lectura, podemos llegar a la conclusión de que a leer se aprende leyendo,

---

[9] Sabemos que ese modelo ha sido eficaz para un tanto por ciento de los estudiantes, que de una u otra forma, han sido educados con este modelo historicista a lo largo de las últimas cinco décadas o más. Parece evidente que en la situación actual de la Enseñanza Obligatoria, a la que accede prácticamente la totalidad de la población en edad escolar, se hace imprescindible buscar y poner en funcionamiento nuevas opciones de acceso a los saberes literarios. En este sentido pueden tomare en consideración como los de Daniel Cassany, *Enseñar lengua*, Barcelona, Grao, 1992 y Antonio Mendoza, *La educación Literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Málaga, Aljibe, 2004.

no estudiando la historia literaria; la propia actividad lectora es el instrumento de aprendizaje del que mejor rendimiento puede obtener el alumnado en orden a la consecución del objetivo formador que perseguimos. Leer es actividad imprescindible para asentar la competencia lectoliteraria pues garantiza:

a) La actividad práctica de interacción lector /texto que favorece el asentamiento de la destreza comunicativa del acto de leer.
b) El descubrimiento de los caracteres –de algunos caracteres-formales que definen y dan sentido a la modalidad discursiva de caracteres literarios que se lee.
c) Permite la actuación propia del aprendizaje significativo en el entorno de las producciones literarias que se seleccionan: en este caso relacionadas, como veremos más adelante, de una parte con el género de la Elegía y de otra, con la producción lírica de otros autores contemporáneos con los que se pretende relacionar a Hernández a partir de la lectura de los dos poemas seleccionados.

Es evidente que estos aspectos específicos propios del género literario –los que hemos señalado para el tercero de los elementos- y de la proyección histórica de la producción literaria podrán incorporarse al intertexto del lector del aprendiz, lo que permitiría una mejora en el desarrollo de su competencia lectora. Por añadidura, el enriquecimiento del intertexto lector favorecerá la posibilidad de proyectar sobre «otras futuras lecturas líricas o del siglo XX» los saberes acumulados en el proceso, ampliando y enriqueciendo las opciones de compromiso lector ante nuevas propuestas lectoras.

Es sobradamente sabido que los procesos de aprendizaje, asentamiento y desarrollo de las actividades relacionadas con la competencia lectoliteraria se afianzan también sobre el principio de utilidad y rentabilidad pragmática. Uno de los condicionantes que de manera más directa pueden influir en la recepción distante (enajenante) de las lecturas literarias por parte de un porcentaje muy alto del alumnado de enseñanza secundaria tiene que ver con el hecho de que «no les interesa» nada o casi nada de lo que se les incita a ver en los mensajes literarios, cuya lectura se le propone: no aciertan a comprender la magnificencia de *El Quijote,* ni el interés democrático de *Fuenteovejuna* ni el inquietante compromiso del *Romancero Gitano,* pongamos por caso.

Para que una propuesta lectora se pueda convertir en un instrumento más o menos rentable de aprendizaje se hace imprescindible trabajar en el diseño de actividades de lectura en las que el alumno tenga lo opción abierta de actuar activa y responsablemente como lector comprometido. No interesaría tanto lo que en opinión del profesor «debería decirle el texto»[10] cuanto la indagación aparentemente ingenua y no «predeterminada» de lo que el texto realmente le comunica al alumno. Ante la posibilidad real de que un texto de la riqueza expresiva de los que hemos seleccionado de Miguel Hernández no «comunique nada» en una clase de Secundaria, o lo haga de manera escasamente significativa para un sector importante del alumnado, intentaremos plantear un espacio de lectura que permita la aproximación lectora desde una posición «diferente», capaz de provocar en el alumnado alguna forma de actuación interesada.

Si procurásemos ubicar la producción de la Elegía a Ramón Sijé en el espacio cronológico y biográfico que le corresponde, y nos acercásemos al fundamento afectivo que la hace posible, podríamos obtener un nivel de respuesta eficaz en un sector del alumnado cuya sensibilidad permita suponer una respuesta activa para la lectura.[11]

Pero podríamos, sin embargo, seleccionar otro modo menos marcado y más universal de aproximar la propuesta del poeta oriolano a nuestro lector. Parece claro que la elegía responde,

---

[10] Esta es una de las más acendradas y terribles paradojas de los modelos al uso de analizar la competencia lectora de nuestro alumnado, y suele formularse con preguntas como « ¿Qué quiere decir el poeta en estos versos?», cuando lo que se espera como respuesta es lo que el preguntador (el profesor por lo general) ha decidido desde su saber que el poeta quiso decir. Cualquier modelo de evaluación de la competencia lectora deberá pasar por asegurarse un espacio de lectura en el que sea el propio lector el determinante activo primordial: los textos significan en función de situaciones de comunicación con la participación dialogística del texto y el lector: la lectura nunca puede ser un monólogo, sino un diálogo activo y comprometido entre lector y texto.

[11] Resultaría sencillo hablar de la amistad truncada por la muerte; de lo imprevisible y cruel por injusta y «arrebatada» de una muerte tan temprana; de la influencia que Sijé tuvo en al formación y en el desarrollo inicial de la actividad creativa del poeta en Orihuela; utilizar la imagen del poeta subido en una escalera desde la que se dirige a un grupo de amigos con motivo de la dedicación de una plaza al amigo muerto... circunstancias que podrían explicar desde el punto de vista del creador una lectura ajustada de la elegía. ¿Pero sería suficiente para provocar una lectura comprometida y abierta de la elegía?

desde su propia definición como manifestación específica del género lírico, a la respuesta dolorida del ser humano (poeta o no) ante la muerte. La expresión del dolor ante la muerte es una manifestación de carácter universal que se produce como manifestación individual, colectiva, solidaria o individualizadora en diferentes culturas, distintas civilizaciones y muy diversas formas de manifestación formal. La sensación de pérdida se convierte en rabia incontenible cuando la muerte llega de manera inesperada y «arrebata con su turbia cuchillada». La respuesta conmovida ante la pérdida de un ser querido, de un pariente próximo es una experiencia compartida más o menos directamente por el común de las personas, incluido nuestro alumnado. La idea de que el género lírico se fundamenta en la expresión de los sentimientos, en una invitación al placer, al gozo, a la voluntad de vivir o, por el contrario, al dolor, al miedo, a la angustia, a la sensación de soledad etc. (y no a una manera especial de escribir) nos sitúa ante una perspectiva renovada del tratamiento escolar de la lírica: acercarse a un poema no es medir sílabas y contar sinalefas, ni definir estrofas y rimas o encontrar figuras retóricas, sino disponerse a compartir con el autor y a través del poema, sensaciones, estados de ánimo, percepciones especiales ante la vida, el amor o la muerte. La empatía afectiva o emocional es un elemento que puede estimular el intertexto del lector concitando diversos elementos para definir el acto comprometido de la lectura.

A partir de estos elementos generales de actuación didáctica, proponemos una actividad de lectura centrada en la «Elegía» a Ramón Sijé y la «Elegía Primera a Federico García Lorca» de Miguel Hernández, y diseñada para llevarla a cabo en un aula del Segundo Ciclo de Secundaria, en el marco convencional de una clase de Lengua y Literatura Castellana.

Los *objetivos* básicos que pretendemos conseguir podrían resumirse del modo siguiente:

1. Lectura de los poemas referidos y de otros poemas (no menos de diez) del propio autor o de otros poetas coetáneos, de carácter elegíaco y diferente amplitud.
2. Reconocimiento y valoración de algunas de las características del lenguaje literario en general y de Miguel Hernández en particular. Asentamiento de los conceptos de Hipérbole, Metáfora, Paradoja.

3. Identificación de las formas propias de la elegía y de sus elementos de configuración literaria. Selección de textos de carácter elegiaco en versos de otros poetas coetáneos de Hernández.
4. Aproximación al entorno histórico-cultural de la Generación del 27 y a los parámetros estético literarios en los que Hernández produce su obra.

Temporalización: para el desarrollo de esta propuesta deberíamos emplear no menos de seis sesiones de trabajo (dos semanas) más algunas horas complementarias que deberá emplear el alumnado como actividad extraescolar.

Metodología: nuestra propuesta se centra en los modelos activos de aprendizaje por descubrimiento. El profesor se limitará a ordenar el proceso y a determinar y facilitar los materiales de trabajo imprescindibles en el desarrollo de las actividades.

Materiales: además de los textos escritos que se mencionan en el desarrollo de las actividades, sería conveniente poder contar con instrumentos electrónicos para poder emplear un buscador. Por otra parte las actividades que se proponen se realizarían mucho mejor contando con instrumentos electrónicos, si no en la clase, al menos en el centro o en la casa del alumnado si es el caso.

Evaluación: por sus propias características la actividad que proponemos se fundamenta en la actuación, es decir, en los procedimientos: los objetivos se podrán conseguir de manera suficiente mediante la participación activa del alumnado en las actividades que se proponen.

Los procesos de lectura, de asentamiento y mejora de la competencia lectoliteraria, la ampliación del intertexto del lector como instrumento de mejora y enriquecimiento de los procesos lectores permiten una consideración de carácter fuertemente procedimental en las propuestas de didáctica de la literatura. Hacer que la lectura de los textos –la lectura comprometida en el sentido que más arriba apuntábamos–[12] sea el centro de las actuaciones en la ense-

[12] No se tata de un «comentario de textos» en el sentido convencional según lo venimos practicando desde el final de los setenta y que tantos beneficios produ-

ñanza de la literatura, al menos en estas etapas secundarias, significa apostar por la actuación directa del alumno-lector frente a la actuación del profesor transmisor de saberes literarios que el alumno debería impostar como parte esencial del aprendizaje literario.

Actividades didácticas

Como hemos señalado no intentamos «transmitir» al alumnado algunos elementos históricos o estéticos que pudieran explicar el sentido literario de las obras de Hernández que hemos seleccionado. El punto de partida será el sentido elegíaco del lamento ante la muerte inesperada de un amigo, un pariente próximo, un compañero. La formulación del sentimiento de pérdida y el entorno de empatía que se pretende dibujar puede resultar un instrumento de aproximación afectiva al género «Elegía» de rentabilidad didáctica inmediata: así, la primera actividad se centrará en reconocer en los espacios próximos (la prensa, los textos relacionados con internet...) escritos de tono elegiaco lo que permitirá una aproximación significativa de anticipación lectora.

1.- Prelectura

Se ofrecerá al alumnado un conjunto de textos (no más de diez o doce) entre los que habrá cinco de Hernández (entre ellos las dos elegías que nos interesan) y de otros poetas de la generación del 27. Todos irán sin firmar.

Propuesta: selecciona de estos poemas aquellos que sean de Hernández y entre ellos selecciona alguno (si lo hay) de sentido elegíaco. Explica con tus palabras las razones por las que consideras que el (o los) que has elegido tiene (tienen) elementos propios de la elegía.

Para la identificación puedes emplear diferentes instrumentos: una antología con índice de títulos o de primeros versos; un buscador electrónico, el libro de texto...

---

jo en su momento, sino de llevar a la práctica el principio, simplísimo pero eficaz, de que la literatura «se lee», no se explica ni se estudia (salvo en circunstancias de estudios específicos: filología o cursos preparatorios de carácter no general).

2.- *Lectura de los poemas*

Propuesta al alumnado:

Vamos a realizar entre todos una edición especial de estos dos poemas elegíacos de Miguel Hernández. Se trata de una edición electrónica basada en los textos y en imágenes sugeridas por el texto.

FASE I

a) Trabajo en grupos. Distribución de de las distintas partes de la «Elegía primera a Federico García Lorca» para proceder a su «lectura» y a la selección de los elementos icónicos que mejor pueden ilustrar esas partes. (cinco grupos y cinco partes)
b) Proceso de lectura de cada una de las partes señaladas.
c) Proceso de búsqueda, valoración y selección de materiales iconográficos o multimedia adecuados al contenido del fragmento.
d) Elaboración o montaje de la edición del texto de Hernández en soporte electrónico según el guión proporcionado.
e) Presentación al grupo del trabajo y explicación de la propuesta.
f) Valoración de las propuestas.

Para la elaboración de estas actividades se ofrece al final en un apéndice la Elegía Primera a Federico García Lorca, estructurada en las cinco partes que se entregarán a cada uno de los grupos de trabajo. El profesor podría añadir algunas claves de lectura semejantes a las que hemos comentado en el desarrollo de nuestra ponencia.

FASE II:

a) Determinación de algunos elementos que definen el uso de la lengua en el poema de Miguel Hernández. Definición y caracteres de la «elegía» como género lírico.
b) Lectura del poema «Elegía» dedicado a Ramón Sijé: determinación de los elementos propios de la elegía hernandiana que se observan en este poema, a partir de las ideas manejadas en las actividades anteriores.
c) Elaboración individual de informe final sobre la lectura de los textos propuestos.

3.- Aplicaciones de la lectura

1) Buscamos otros textos elegiacos para formar una pequeña antología de textos de autores coetáneos de Miguel Hernández.
2) Elaboramos una antología[13] de no menos de 7 poemas elegiacos de autores contemporáneos de Miguel Hernández con una breve introducción sobre el autor y la obra de cada uno de los textos seleccionados.

Algunas consideraciones finales

Como afirmábamos en el arranque de estas palabras, nuestro objetivo se centraba en la voluntad de proponer la lectura de dos textos elegíacos de Miguel Hernández en el espacio formativo de los cursos de la Enseñanza Secundaria. La necesidad de atender a los requerimientos de las nuevas situaciones de aprendizaje nos ha llevado a formular algunos principios de actuación que podrían favorecer el proceso de aproximación a la lectura de los textos seleccionados.

Renunciar a las formas tradicionales: aproximación epistemológica a la época, el movimiento, el autor y la obra que pretendemos leer, y su sustitución por opciones basadas en las teorías de la recepción y en la participación activa del alumnado como lector comprometido nos ha permitido plantear una propuesta didáctica en la que el alumnado pueda conseguir los cuatro objetivos diseñados en relación con la obra de Hernández y su entorno.

Somos conscientes de que ninguna de las propuestas que hemos realizado serían posibles o tendrían la misma eficacia sin la calidad estética y la fuerza significativa de la obra de Miguel Her-

---

[13] Se trata de una actividad de interés derivado. Obviamente la antología que presente el alumnado será solo una aproximación, pero el proceso permitirá e incluso garantizará la lectura comprometida con la búsqueda de los modelos elegíacos de algunos textos significativos de los poetas del 27 y sus aledaños y su vinculación de esos autores a modelos literarios definidos. Esta aproximación, evidentemente poco ambiciosa podrá matizarse en cada grupo o en cada clase en función de los niveles de maduración, de participación o de interés específico manifestado.

nández. En modo alguno se trata de minusvalorar el significado o la trascendencia de la producción hernandiana. Nuestra propuesta solo pretende redistribuir los elementos pertinentes para el proceso didáctico en función de un replanteamiento metodológico y pragmático de la enseñanza de la literatura: la literatura como objeto de conocimiento interesa de manera central en determinados ámbitos, pero no debe proyectarse ese interés centrado en la literatura como objeto de conocimiento en otros ámbitos cuyas características parecen demandar consideraciones diferenciadas del hecho literario y su presencia y significación.

No quiere esto decir que estemos dispuestos a renunciar en modo alguno al incontestable privilegio de pertenecer a ese círculo de lectores expertos que nos permite reconocer y disfrutar de manera casi inefable de la invitación constante al placer de leer de los grandes nombres de la literatura, entre los que, evidentemente, se encuentra nuestro poeta. De su mano y como si su obra fuera esa amante esquiva que, sin embargo o precisamente por ello, nos proporciona los alientos necesarios para seguir palpitando, permítanme que termine estas palabras con una llamada emocionada y quevedesca a la constancia en el amor, más allá, incluso, de la voz de la elegía:

> Aunque bajo la tierra
> mi amante cuerpo esté
> escríbeme a la tierra
> que yo te escribiré.