

Título	Un proyecto de escritura a partir de la «Égloga I» de Garcilaso de la Vega ¹
Autor/a	Felipe Zayas. IES Isabel de Villena. Valencia
Publicación/Institución	<i>La poesía en el aula</i> . Revista TEXTOS de Didáctica de Lengua y Literatura número 21, julio de 1999
Dirección Web	-----

La educación literaria consiste en la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos y las habilidades que necesita un lector competente de obras literarias. En este trabajo se aborda un aspecto de este aprendizaje: el conocimiento de ciertas convenciones de la tradición poética. La experiencia que aquí se describe consiste en la lectura y análisis de la Égloga I de Garcilaso de la Vega y, al hilo de estas actividades, en la elaboración de pautas para la redacción y evaluación de un texto que tome como modelo «el dulce lamentar» de dos pastores del poema analizado y que se sitúe en un marco mitológico que se ha de determinar. La composición de este lamento requiere, además, la búsqueda de información en diversas fuentes bibliográficas con el fin de situarlo adecuadamente en el marco mitológico previamente elegido.

A written project based Egloga I by Garcilaso de la Vega

Literary Education consists in the teaching and learning of know/edge and ability that a competent reader of literary works needs. In this article we look at an aspect of this learning: the know/edge of certain conventions of the poetic tradition. The experiment that is here described consists in the reading and the analysis of the Egloga I by Garcilaso de la Vega. Connected to these activities is the creating of guidelines for reading and evaluating a text that takes as a model the «sweet lament» of two shepherds of the analysed poem and is placed in a mythological framework that has to be defined. The composition of this lament requires furthermore the search for information in diverse library sources with the aim of placing it adequately within the previously chosen mythological framework.

La expresión «educación literaria» -que desde hace algunos años se viene utilizando como alternativa a la tradicional «enseñanza de la literatura»- implica un cambio de orientación en los objetivos y en el talante pedagógico: se declara con este término que la finalidad de la enseñanza de la literatura es formar lectores competentes y no transmitir informaciones sobre teoría, crítica e historia literaria.

La educación literaria implica la intervención en campos estrechamente relacionados²:

- Descubrir la lectura como experiencia satisfactoria fundada en la respuesta afectiva del lector (éste se emociona con la intriga; se identifica con los personajes; reconoce en el texto su propia experiencia vital como experiencia humana; descubre mundos alejados de su experiencia inmediata; contrasta su propia interpretación con la de otros lectores; percibe estéticamente el lenguaje, etc.).
- Aprender a construir del sentido del texto, es decir, a confrontar la visión que tiene el lector de sí mismo y del mundo con la elaboración cultural de la experiencia humana que le ofrece la obra literaria.
- Conocer las particularidades discursivas, textuales y lingüísticas de los textos literarios, características que están condicionadas históricamente y configuran los géneros o formas convencionales de la institución literaria mediante las que la humanidad ha simbolizado su experiencia.

Estos tres componentes de la educación literaria son solidarios: quien no llegue a

experimentar el placer de la lectura, difícilmente sentirá inclinación por aprender cosas que le ayuden a entender mejor, y a disfrutar más, las obras literarias. Y al contrario, sin estos saberes no se está en condiciones de disfrutar plenamente los textos ni de ampliar y diversificar las experiencias como lector³. La experiencia que aquí exponemos persigue objetivos relacionados especialmente con el tercero de estos campos: la enseñanza y aprendizaje de ciertas convenciones de la tradición literaria.

Desde hace varias décadas, muchos profesores han adoptado, como alternativa a la explicación de la lección de literatura y al comentario de texto, la metodología del taller literario. No es este el momento de referirse a las críticas que esta opción metodológica ha recibido. Bástenos advertir, para los fines del presente trabajo, que nosotros concebimos el taller literario como una práctica consciente de las convenciones literarias, basada en la lectura y análisis de textos-modelo, es decir, en la reflexión metalingüística y meta literaria. Nuestra concepción del taller implica⁴:

1. Planificar las condiciones del contexto:

- Destinatario real del texto, soporte...
- Situaciones de comunicación inscrita en el texto (ficcionalización de la situación comunicativa).

2. Planificar el contenido:

- Generar ideas, consulta de fuentes, organización de un dossier...
- Recurrir a temas y tópicos de la tradición literaria.

3. Estructurar el texto de acuerdo con las convenciones del género: .

- Leer, analizar e imitar textos-modelo.

4. Conocer y usar conscientemente procedimientos poéticos y retóricos tomados de textos-modelo.

5. Reflexionar sobre aspectos lingüísticos significativos del texto que se está produciendo.

6. Revisar y evaluar el proceso de trabajo.

El proyecto de escritura del que nos vamos a ocupar se ha experimentado durante tres cursos en una clase de literatura de 3º de BUP y constituye una unidad didáctica dentro de un proyecto alternativo al programa oficial de este curso. Parte de la experiencia se ha incluido en nuestro proyecto curricular destinado al segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria⁵.

Dividiremos esta exposición en dos apartados. En el primero, nos referiremos a las actividades de lectura de la *Égloga I*. En el segundo, nos ocuparemos del proceso de escritura, en el que destacaremos la búsqueda de información y la elaboración de pautas para la composición del texto a partir del análisis del poema.

Leer la «Égloga I» de Garcilaso de la Vega

Qué vamos a leer

La lectura de todo texto comienza con las expectativas del lector acerca de lo que el texto le

puede decir. Y una de las fuentes de éstas es la identificación del género. Según T. Todorov⁶, los géneros -los literarios y los que no lo son- institucionalizan en una sociedad «la recurrencia de ciertas propiedades discursivas», las cuales pueden remitir «ya al aspecto semántico del texto, ya a su aspecto sintáctico (la relación de las partes entre sí), ya al pragmático (relación entre usuarios), ya al verbal (todo lo que atañe a la materialidad misma de los signos)». La existencia de los géneros como institución es, según el mismo autor, lo que les permite funcionar como «horizontes de expectativas» para los lectores: éstos "leen en función del sistema genérico, que conocen por la crítica, la escuela, el sistema de difusión del libro o simplemente de oídas».

Por lo que respecta al texto que nos ocupa, los alumnos desconocen las convenciones de la poesía bucólica y pastoril. Y aunque precisamente estos conocimientos sólo se podrán adquirir de un modo significativo a lo largo del proceso de trabajo en torno a la *Égloga*, es imprescindible proporcionar algunas informaciones previas sobre el tipo de texto literario que se va a leer, pero solamente las estrictamente necesarias para que los alumnos adopten una posición adecuada como lectores.

Con qué finalidad vamos a leer

La finalidad de la lectura de la *Égloga I* es establecer pautas para la composición de un texto con un tema semejante al del poema de Garcilaso: estas pautas se determinarán a partir del análisis de ciertas convenciones que son significativas en la composición de este poema. Además, las pautas que se establezcan servirán de criterio de evaluación del texto que los alumnos compongan.

Es el momento, por lo tanto, de informar a los alumnos sobre el proyecto de escritura del que ellos van a ser responsables. La lectura de la *Égloga* les mostrará inmediatamente que ésta versa sobre el infortunio que causa un amor roto, y oirán el dulce lamento de dos amantes desdichados: el uno por la infidelidad del ser amado, el otro por la muerte de la amada. Pues bien, el proyecto va a consistir en componer un *lamento* que se habrá de poner en boca de un personaje de la mitología grecolatina que, como en el poema de Garcilaso, se lamenta de la pérdida de aquel o aquella a quien ama.

Cómo leemos

Primera lectura

El profesor lee el poema de una vez sin detenerse a dar ninguna explicación sobre el texto. Los alumnos van leyéndolo mientras oyen la recitación del profesor. Hay diversas razones que aconsejan presentar de este modo la primera lectura:

- Los alumnos reciben el texto completo, es decir, sin exclusión de los componentes fónicos esenciales al poema.
- La primera percepción del texto es unitaria, sin las interrupciones a que obligarían las aclaraciones.
- Algunas dificultades del texto -sobre todo las que derivan de la organización sintáctica de algunas estrofas- se allanan con la ayuda del recitado del profesor.
- Los alumnos evalúan qué son capaces de entender en una primera lectura y qué metas se han de fijar para lograr entender de forma aceptable el texto.

Segunda lectura

La segunda lectura consiste en leer con notas. Estas pueden ser las que figuren en la edición

que los alumnos manejan y a las que se va acudiendo siempre que surge alguna dificultad para comprender el texto. Pero también serán las que proporcione el profesor con sus explicaciones, completando o adaptando las del texto anotado⁷.

Hay que tener en cuenta que estas dificultades serán de diferente naturaleza:

- Desconocimiento del significado de una palabra, bien por no estar hoy en uso, bien por haber cambiado su significado, bien por falta de competencia lingüística de los alumnos.
- Dificultades de comprensión debidas a la complejidad sintáctica, o al orden en que se presentan los sintagmas, inusual en el habla actual.
- Problemas para atribuir significado a determinados componentes de la frase por no identificar su vínculo con elementos que están más allá del marco de la oración. como ocurre, por ejemplo, con el sistema de referencias dentro del texto, con la relación entre tiempos verbales, con las relaciones de causa y consecuencia, o de oposición y contraste, etc.
- Dificultades de comprensión por causa de unos conocimientos enciclopédicos insuficientes.

En esta fase del trabajo, la lectura habrá de estar apoyada en la reflexión lingüística: el significado contextual de las palabras, la complejidad sintáctica y la función de algunas formas lingüísticas en el marco del texto, es decir, más allá de los límites del enunciado-oración.

Tercera lectura

Establecido el significado literal del texto -y abiertas las expectativas hacia otros niveles de significación del poema-, se analizarán ahora diversos procedimientos retóricos con el fin de ampliar progresivamente la comprensión del poema. Además, como ya se ha indicado más arriba, de este análisis han de salir las pautas para la composición y evaluación del texto que cada alumno va a redactar.

También los procedimientos de la lectura serán diferentes:

- Ahora, los alumnos, reunidos en grupos de 3-5 miembros, leerán sin la ayuda del profesor. El trabajo en grupo es imprescindible para que los jóvenes lectores contrasten las observaciones realizadas.
- La lectura no ha de seguir necesariamente el orden lineal del texto: los alumnos irán adelante y retrocederán, leerán y releerán, llevados por la necesidad de identificar e interpretar los diversos tipos de artificios literarios.
- Tras el análisis en grupo de cada uno de los aspectos retóricos considerados pertinentes, cada grupo expondrá sus conclusiones al conjunto de la clase, con el fin de que éstas se contrasten y se puedan elaborar las conclusiones.

De acuerdo con los fines que perseguimos en este proyecto, consideramos pertinente centrar el análisis, por este orden, en las figuras pragmáticas, semánticas, textuales y sintácticas⁸.

a) *Figuras pragmáticas* o artificios vinculados con el conjunto de elementos que intervienen

en la configuración de un acto enunciativo: emisor, destinatario, contexto de la enunciación... Estas figuras pueden ser de tres tipos:

- Figuras cuya realización supone la instauración, en el espacio del texto, de un marco enunciativo específico. Son figuras que, como el *apóstrofe* y la *personificación*, afectan al acto de comunicación simulado en el propio texto.

El análisis del apóstrofe -y, en relación con esta figura, el reconocimiento de la personificación- permite observar los cambios de referente de .tú. a lo largo del poema. En efecto, Salicio, que

se quejaba tan dulce y blandamente

como si no estuviera de allí ausente

la que de su dolor culpa tenía;

se dirige en la mayor parte de su discurso a Galatea, «así como presente»; pero se pueden identificar otros destinatarios, como cuando el pastor invoca a Dios para pedirle que castigue a la perjuración, o como cuando insiste en permitir a su propio llanto que fluya libremente («Salid sin duelo lágrimas corriendo»).

En cuanto a Nemoroso, cuyo discurso también se dirige sobre todo a la amada ya definitivamente ausente, sus destinatarios serán, además: las aguas del río; los árboles y las aves; el destino; la vida de Elisa, identificada con una valiosa tela rasgada por las Parcas; la diosa Diana, a quien el doliente pastor recrimina haber permitido que su amada muriese...

El cambio de destinatario del discurso, relacionado con las figuras del *apóstrofe* y la *personificación*, es de gran importancia en el texto que analizamos, y habrá de constituirse en la primera de las pautas para la redacción del *lamento*.

- Figuras vinculadas a la función apelativa, como la *interrogación* y la *deprecación*. Estos procedimientos siguen en relevancia a los anteriores'. Se trata de identificar los enunciados con modalidad oracional interrogativa e imperativa, para, a continuación, reconocer los diferentes actos de habla que pueden ir asociados a estas modalidades oracionales:

- Mediante enunciados interrogativos, el hablante puede aseverar enfáticamente, recriminar, invocar, imprecisar, interpelar, exhortar...

- Mediante enunciados imperativos, el hablante puede avisar, rogar, recriminar, consentir...

La diversificación de los actos de habla asociados a los enunciados interrogativos e imperativos constituirá la segunda pauta de escritura.

- Figuras vinculadas a la función expresiva, como la exclamación, cuya relación con los momentos más vehementes del lamento, de la queja y de la recriminación será fácilmente observada¹⁰.

b) Figuras *semánticas*, especialmente la *metáfora* y la *antítesis*. Establecidas las pautas relativas al marco enunciativo (a quién se dirige el discurso, mediante qué modalidad oracional, para realizar qué acción verbal, etc.), es el momento de explorar en la *Égloga*

algunos artificios que contribuyan a esclarecer los contenidos del poema, y que, como en el caso de las figuras pragmáticas, proporcionen materiales para que los alumnos construyan su propio texto.

La *metáfora* interesa no sólo por su prestigio como artificio ornamental en el Siglo de Oro, sino también -y a veces, sobre todo- por la carga significativa y expresiva que aporta mediante la permuta del término real o propio por un término imaginario o impropio. Por ello, guiaremos las observaciones fijando previamente algunos campos significativos que consideramos relevantes en la *Égloga*: la descripción de la belleza de la amada, el amor/desamor, la vida/muerte, el dolor y la adversidad...

En cuanto a la *antítesis*, distinguiremos la oposición entre palabras, tal como se presenta en estos versos:

*¡Oh más dura que mármol a mis quejas,
y al encendido fuego en que me quemo
más helada que nieve. Galatea!
Estoy muriendo, y aún la vida temo*

Pero nos interesa más la oposición entre enunciados y grupos de enunciados. Así, por ejemplo, si se reconoce en estos versos la antítesis *me entristezco/estuve contento* y *me canso/estuve descansado*:

*Y en este mismo valle, donde agora
me entristezca y me canso, en el reposo
estuve ya contento y descansado.*

es posible caer en la cuenta, a partir de esta observación, de que estas oposiciones son inseparables de otra algo más escondida, pues no se sustenta en unidades léxicas, sino en formas de la deixis temporal (tiempos verbales y adverbios): el *pasado*, como el *tiempo de la felicidad*, frente al *presente*, *tiempo de la infelicidad* y *del dolor*. Tras este descubrimiento, les será fácil a los alumnos reconocer las múltiples ramificaciones de esta oposición temporal a lo largo de todo el canto de Nemoroso, de entre las cuales es especialmente relevante la que recorre toda la estancia en la que el pastor evoca, desolado, a la bella Elisa viva («¿Dó están agora aquellos claros ojos...? »).

c) Figuras *textuales*, en las que hay que considerar determinadas relaciones de sentido entre unidades de comunicación o enunciados.

Son figuras implicadas en la coherencia y cohesión del texto. Las más relevantes a efectos del proyecto de escritura son el *símil* o *parábola*, de la que la *Égloga I* nos ofrece dos ejemplos notables; la *descripción*, figura que en el poema de Garcilaso está representada en relación con dos tópicos literarios relevantes: el *locus amoenus* y el *ubi sunt*; y las figuras de *repetición* en el nivel textual, como la *epifora* que cierra la serie de once estancias consecutivas del canto de Salicio:

Salid sin duelo, lágrimas, corriendo

d) Figuras *sintácticas*, entre las que interesa especialmente el paralelismo, es decir, la constitución y orden de sucesión de elementos de una secuencia se repiten fielmente en otra o en otras secuencias. En la *Égloga I* se pueden observar varios ejemplos -además del de la descripción de Elisa- que pueden ser imitados por los alumnos en sus textos:

Tu dulce habla ¿en cuya oreja suena?

Tus claras ojos ¿a quién los volviste?

¿Por quién tan sin respeto me trocaste?

Tu quebrantada fe ¿dó la pusiste?

La composición de un lamento

Búsqueda de información

La lectura de la *Égloga* habrá mostrado que su tema es el lamento del amante ante un amor roto (por infidelidad del ser amado o por la muerte de éste). La tarea de los alumnos será, ahora, componer un texto con el mismo tema, un *lamento amoroso* que se habrá de poner en boca de un personaje de la mitología grecolatina que, según la leyenda, haya vivido una experiencia semejante a la de Salicio o Nemoroso. El propio Garcilaso nos guía con la *Égloga 1/1* en la selección de las historias, ya que en este poema aparece la historia de Elisa y Nemoroso junto con las de Orfeo-Eurídice, Apolo-Dafne y Venus-Adonis. Así pues, algunos de los personajes y situaciones posibles son los siguientes:

- Orfeo canta afligido la muerte de su esposa Eurídice.
- Venus llora desolada la muerte de su amante Adonis.
- Apolo se lamenta ante la transformación de Dafne en laurel.
- Ariadna se aflige al descubrir que ha sido abandonada por Teseo.
- Dido, dolorida, reprocha a Eneas su partida de Cartago.-
- Aquiles deplora la muerte en combate de su amigo Patroclo.

Esta fase del trabajo consiste en que cada grupo de alumnos (de tres a cinco miembros) elabora un *dossier* con toda la información posible sobre los personajes que van a ser los protagonistas del *lamento*¹¹. Los fragmentos de la *Égloga 1/1* en los que se describen las telas que tejen cuatro ninfas en la orilla del Tajo pueden servir como inicio de la búsqueda de información, si es que se toman estas historias como marco para la composición del texto. Consideramos de gran interés, desde varios puntos de vista, la fase de búsqueda de información:

- El trabajo que proponemos no se funda en una cierta idea de la «creatividad» que ha estado muy en boga en los talleres literarios escolares, sino en la convicción de que los textos se elaboran en relación con textos previos, tanto literarios como no literarios, cuya información los alumnos habrán de reelaborar de acuerdo con el propósito y características del texto que van a componer.

- La elaboración del *dossier* permite atender uno de los objetivos establecido por la LOGSE para la educación secundaria obligatoria (y que suponemos que se habrá de mantener en el bachillerato): «Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.»¹²
- Los alumnos exploran el mundo de la mitología grecolatina, descubren autores como Homero, Virgilio, Ovidio y Catulo y obtienen información sobre diccionarios especializados en mitología.

Al profesor, esta fase del trabajo le sirve, además, para evaluar las insuficiencias de la biblioteca en cuanto a fondos y a organización, y para obtener de este modo datos que le permitan llevar a los órganos de gestión del centro propuestas de mejora.

El espacio para la realización de este aspecto de la tarea de escritura es la biblioteca del centro, o mejor dicho, la relación constante en el espacio del aula, el espacio de la biblioteca y el servicio de reprografía del centro.

Las pautas para la escritura

Como se ha venido insistiendo a lo largo de este trabajo, la lectura y análisis del poema de Garcilaso proporcionan las pautas para la escritura del *lamento* que ha de componer cada alumno. Estas pautas se recogen en el cuadro 1. Sólo después de una comprensión profunda de la *Égloga* (temas, tópicos, artificios retóricos...) se pueden entender estas pautas, que no sólo sirven de control a lo largo de la redacción del texto; además, proporcionan los criterios para la evaluación del escrito.

Cuadro 1

PAUTAS PARA LA COMPOSICIÓN DEL TEXTO (Y PARA SU EVALUACIÓN)

a) **Quién se lamenta:** Orfeo, Ariadna, Venus, Apolo...

El contenido y el tono del texto responderán a las circunstancias de estos personajes y de la historia que están viviendo: son ellos quienes se lamentan, no el alumno que escribe el texto. *i*

La información recogida en el *dossier* se deberá reelaborar de acuerdo con el punto de vista del locutor.

b) **Quién es el destinatario:** El personaje que se lamenta se dirige a la persona cuya ausencia es la causa de

su dolor, como ocurre con Salicio, quien

se quejaba tan dulce y blandamente

como si no estuviera de allí ausente

la que de su dolor culpa tenía

Pero el "tú" del discurso variará constantemente (uso de la figura retórica *apóstrofe*).

c) **Dónde y cuándo se produce el lamento:** Se ha de situar al personaje que se lamenta en un contexto espacial y temporal que sea adecuado en relación con la historia de dicho personaje y del ser amado ausente.

d) **Qué hace el personaje a lo largo de su lamento:** Como los pastores de la *Égloga* 1, el protagonista de este discurso realizará diversos actos de habla:

ENUNCIADOS CON FORMA INTERROGATIVA	aserción enfática recriminación interpelación imprecación	Invocación exhortación optación
ENUNCIADOS CON FORMA IMPERATIVA	aviso ruego	recriminación consentimiento
ENUNCIADOS CON FORMA EXCLAMATIVA	queja invocación	lamento

d) **De qué clase de texto se trata:** El texto no es un relato: no hay narrador. Se parecerá más a un monólogo de una obra de teatro.

Los datos sobre la historia los proporciona el personaje en medio de su lamento, no un narrador.

f) **Qué figuras retóricas se han de imitar:** Además de las ya indicadas (apóstrofe, interrogación retórica, exclamación...), se imitarán:

. Las *metáforas* usadas en la *Égloga* en relación con:

- Descripciones
- Amor/desamor
- .. Vida/muerte
- El dolor, la adversidad, el sufrimiento...

* *Antitesis:*

- Tiempo y espacio del amor y la felicidad / tiempo de la soledad y el dolor.

* *Símiles.*

* Figuras de *repetición:* el *paralelismo*.

Consideraciones finales: principales dificultades de los alumnos

Para concluir el trabajo, me referiré a las dificultades más notables con que se enfrentan los alumnos en el proceso de escritura, a juzgar por el tipo de consultas que hacen al profesor a lo largo de este proceso y de acuerdo con los problemas que presentan sus textos finales. la primera dificultad se refiere a la operación de ficcionalizar la situación comunicativa y de configurar el-yo» que habla de modo que su discurso sea adecuado a la situación. Es necesario insistir muchas veces en una de las pautas de escritura: «Son ellos quienes se lamentan (Orfeo, Ariadna, Venus...). no el alumno que escribe el texto». Esta cuestión ofrece la oportunidad de distinguir entre la experiencia amorosa personal de Garcilaso y su transmutación simbólica en la *Égloga* por medio de los pastores Salicio y Nemoroso. Otra dificultad importante atañe a la reelaboración de las informaciones recogidas en el *dossier*. En éste predominan dos clases de textos: narraciones y exposiciones tomadas de diccionarios de mitología y de enciclopedias. Pues bien, el texto que han de componer los alumnos no tiene narrador ni las informaciones son expuestas por la voz impersonal de los textos informativos. los datos de la historia en la que está involucrado el protagonista del

lamento los ha de ir enhebrando el propio personaje en su discurso. Exactamente lo mismo que ocurre en el teatro. En el poema de Garcilaso hay ejemplos suficientes de lo que decimos, y es necesario hacer reparar en ellos constantemente.

En tercer lugar, hay que referirse al problema que se les plantea a los alumnos en cuanto a la forma elocutiva -prosa o verso- de su texto. Algunos tienden al verso, por la materia y por el modelo utilizados. Pero parece evidente que la tarea es ya demasiado complicada sin tener que estar pendientes, además, de las coerciones del metro y la rima. Una vía que no hemos explorado suficientemente es la de utilizar el metro libre y sin rima. Ello exige la lectura de poemas contemporáneos de verso largo, que permite un despliegue sintáctico y mantiene un ritmo y una atmósfera diferente de la prosa. Si se opta por la prosa, es necesario, de igual modo, tomar como modelo textos que se «oigan» como soliloquios dramáticos y que contengan artificios semejantes a los analizados en el poema de Garcilaso.

Finalmente, nos referiremos a la dificultad de la falta de hábito de los alumnos para una tarea que requiere mantener la tensión durante el periodo relativamente largo de la redacción del texto y en la que están involucradas diversas operaciones, entre las que no es la de menor importancia la revisión de los sucesivos borradores. Por ello, entre los objetivos generales del proyecto de escritura figura el de desarrollar la capacidad de los alumnos para regular las diferentes operaciones de una tarea compleja.

Notas

1. Este artículo es la versión revisada de la ponencia presentada en las Jornadas de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez celebradas en Salamanca en junio de 1998, que ha sido publicado en mayor amplitud en *Animar a escribir para animar a leer 6ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares*. Salamanca. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1999.

2. COLOMER, Teresa (1991): *De la enseñanza de la literatura a la educación literaria.*, en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, pp. 18-31.

3. Hay que tener en cuenta, sin embargo, para evitar asociar mecánicamente la reflexión metaliteraria y el placer de leer, las atinadas advertencias de COLOMER, Teresa y CAMPS, Anna (1991): *Ensenyar a llegir ensenyar a comprendre*. Barcelona. Rosa Sensat, pp. 104-105. Estas autoras salen al paso de dos equívocos: En primer lugar, afirman que «los objetivos de la escuela en relación con la lectura literaria se refieren a la construcción de instrumentos para la obtención de placer, y no a la necesidad de experimentarlo». Y, en segundo lugar, consideran que «parece lógico que si los alumnos han de apropiarse de la forma de lectura tal como funciona socialmente, es decir, como un acto personal y libre de relación entre el texto y el lector, se habrá de procurar un espacio de lectura con estas características, sin que pueda superponerse e identificarse con las situaciones pensadas por la escuela para ayudar al desarrollo de la competencia literaria».

4. Este modo de entender el taller literario entronca con las propuestas sobre los proyectos de escritura, tal como se muestran en CAMPS, Anna (1996): *Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica*, en *Cultura y Educación*, 2, pp. 43-57.

5. Para imaginar(nos), 3ª y 4ª de ESO, editado por Editorial Octaedro. Sus autoras son, además del firmante de este artículo, Ana MARTÍNEZ LAINEZ y Carmen RODRÍGUEZ GONZALO.

6. TODOROV, T. (1987): «El origen de los géneros», en GARRIDO GALLARDO, Miguel A. (Comp.): *Teoría de los géneros literarios*. Madrid. Arco/libros, 1988.

7. Un ejercicio complementario interesante consiste en que los alumnos, en grupos, anoten una estancia, guiándose para ello por los procedimientos observados en la edición que se maneja. Esta actividad requiere que el profesor, al entregar el texto de la *Égloga*, suprima las notas de algunos fragmentos.

8. Tomamos la clasificación de MAYORAL, José Antonio (1994): *Figuras retóricas*. Madrid. Síntesis. No se ha de entender que propugnamos aquí realizar un análisis exhaustivo de todos los procedimientos que en adelante se reseñan. Sólo será pertinente el análisis que conduzca a la elaboración de unas pautas de escritura útiles. Pero si declaramos nuestra convicción de que el grado de relevancia de los procedimientos corresponde con el orden en que aquí se exponen. Así que, según creemos, en este proyecto se podría prescindir del análisis de los procedimientos sintácticos, pero no de los pragmáticos.

9. En realidad, su análisis significa un paso más en el estudio del apóstrofe.

10. Otras figuras vinculadas a la función expresiva son la optación y la imprecación. la *Égloga* I no ofrece ejemplos de estas figuras en su forma típica (es decir, con fórmulas de deseo como ojalá), aunque sí se pueden encontrar bajo la forma de la interrogación.

11. El *dossier* incluye las referencias de las fuentes bibliográficas utilizadas.

12. Precisamente, en la realización de esta fase del proyecto de escritura se manifiestan las insuficiencias de los alumnos en el terreno de la autonomía en el trabajo, en su destreza para manejar documentos que se salgan del libro de texto, en su soltura para *usar* la biblioteca del centro como recurso pedagógico, etc.; insuficiencias todas ellas propias de una enseñanza basada en la transmisión de conocimientos convenientemente envasados para un consumo acrítico.