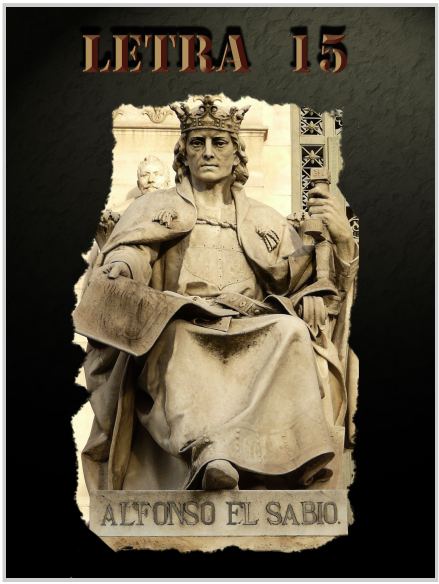
Letra 15

Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid - ISSN 2341-1643

Presentación del nº 4 de *Letra 15*. Año II. Noviembre 2015



Como en los números anteriores, nuestra revista sigue manteniendo un carácter misceláneo, sin renunciar por ello a la publicación, más adelante, de números monográficos. Las colaboraciones siguen agrupándose en las diferentes secciones con que la revista vio la luz y en las que se pretende recoger investigaciones, innovación educativa, estudios y reflexiones, noticias, reseñas…, es decir, una gama amplia de informaciones y propuestas que consideramos pueden serle de interés a la amplia comunidad educativa a la que la revista se dirige.

De acuerdo con ello, en la sección de Artículos, pueden encontrarse trabajos que abordan temas muy diferentes: desde una sorprendente aproximación a **Miguel de Cervantes** realizada por Antonio Rey Hazas, uno de los mayores especialistas en la figura y obra de nuestro autor más universal; a un recorrido revelador por las relaciones entre la educación formal y no formal propuesta por Pedro Hilario Silva, coordinador de la **Guía didáctica del Museo del Romanticismo de Madrid**; para terminar con una interesante y amena propuesta didáctica sobre la lectura y el análisis de textos narrativos, planteada por el profesor y formador de profesores Fernando Carratalá.

La sección Nuevas Voces indaga en esta ocasión en nuevas maneras de enseñar la sintaxis a través de las posibilidades didácticas de la llamada sintaxis inversa.

Vasos Comunicantes nos conduce, de la mano de Jorge Mateos Enrich, por un nuevo espacio interartístico, el que surge de la relación entre literatura y arquitectura. Algunas de las mezquitas más sobresalientes de Estambul le sirven a nuestro autor para enlazar ambas disciplinas en una propuesta llena de sugerencias.

En la sección Tecnologías, en la línea de trabajos anteriores, Javier Fernández Delgado describe un Día del Libro en el que se practica el uso didáctico de los dispositivos móviles.

En Carpe Verba la revista se abre a la creación literaria y la estrecha relación que esta ha tenido desde siempre con la labor docente. Distintos profesores nos hacen partícipes de sus creaciones: Adolfo Gutiérrez Escat, Felipe Díaz Pardo y Jesús Diéguez nos ofrecen sus textos literarios; al tiempo que alumnos de 3º del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid nos presentan una especie de juego metaliterario con el que buscan homenajear al maestro surrealista **Raymond Queneau** y su emblemático **Ejercicios de estilo**.

Frente a las entrevistas que venían copando la sección Encuentros, en este número destinamos la sección a recordar dos presentaciones directamente ligadas con nuestra asociación: la de la colección de cuentos **Complicidades** que nuestro socio Felipe Díaz Pardo realizó en la sede de la histórica Asociación de Escritores y Artistas Españoles, a cuya historia queremos acercarnos con mayor profundidad en un próximo número, y la de la última novela de nuestro socio Jesús Diéguez que, bajo el título **Las citas cervantinas**, cierra la trilogía basada en la técnica de la antología novelada, acto que tuvo lugar en el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid.

La revista se cierra con una amplia sección de Reseñas y críticas.

Por último, en este número la Adenda para socios enlaza el artículo sobre la educación formal y no formal del profesor **Pedro Hilario Silva** con un sugerente recorrido por el Museo del Romanticismo en el que se aúna literatura y patrimonio.

A lo largo de la revista nos acompañará una Galería con cuadros de Julián Silva. El pintor zamorano afincado en San Sebastián de los Reyes nos ofrece una serie de collages que, inspirados en el **Canto General II** de **Pablo Neruda**, nos trasladan un universo lleno de fuerza psicológica y simbolismo.

Créditos del número 4 de la revista *Letra 15*, noviembre de 2015

Director y Presidente de la APE Quevedo

Pedro Hilario Silva.

Consejo de Redacción

Jesús Diéguez García, Juan de la Cruz Martín Sanz, Javier Sáez de Ibarra, Silvia Agosto Riera, Pablo Torío Sánchez, Lucía Munilla Fuentelsaz y Javier Fernández Delgado.

Comité Asesor

Antonio Rey Hazas (Universidad Autónoma de Madrid, España), Antonio Mendoza Fillola (Universidad de Barcelona, España), Teodoro Álvarez Angulo (Universidad Complutense de Madrid, España), Jaime García Padrino (Universidad Complutense de Madrid, España), Mª Victoria Reyzábal (Instituto Superior de Promoción Educativa, España), Joaquín Mª Aguirre (Universidad Complutense de Madrid, España), Louis Bourne (Georgia College & State University, EE UU), Mª Antonia Casanova (Universidad Camilo José Cela, España), Ana Mª Rodríguez Fernández (Universidad Complutense de Madrid, España), Jesús Hilario Tundidor (escritor), Felipe Díaz Pardo (escritor), Agustín Cuadrado Gutiérrez (Universidad Texas State, EE UU) y Ramón Martínez Paz (Aula Cervantes, Instituto Cervantes, Yakarta, Indonesia).

Secretaria de redacción

Azucena Pérez Tolón: secretaria@letra15.es

Webmáster

Juan Ignacio Chillón Muñoz: secretaria@letra15.es

Creatividad, diseño y maquetación

Javier Fernández Delgado: javifdelgado@gmail.com

Fotografías y diseño gráfico

Alberto Hilario Silva: dober_h_s@hotmail.com

Correspondencia

Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid

Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (Facultad de Derecho). Planta 3ª.
Despacho nº 6.
Universidad Autónoma de Madrid
28049 Madrid
Teléfono: 665 407 511
Correo electrónico: info@apequevedo.es

Letra 15

Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid - ISSN 2341-1643

Sumario del nº 4 de Letra 15 (Noviembre 2015)

- L15-04-01 - Presentación del nº 4 de Letra 15.
- L15-04-02 - Sumario del nº 4.

Sección Artículos

- L15-04-11 – Antonio Rey Hazas: Don Quijote, universitario y poeta.
- L15-04-12 - Pedro Hilario Silva: Los recursos educativos no formales en la educación formal: aproximación a los museos y las rutas literarias como textos.
- L15-04-13 – Fernando Carratalá Teruel: El marco espacio-temporal como elemento estructural en los textos narrativos con intencionalidad estética.

Sección Nuevas voces

- L15-04-21 - Álvaro Piquero Rodríguez: La enseñanza de la gramática en las aulas: el análisis sintáctico inverso como propuesta didáctica.

Sección Vasos comunicantes

- L15-04-31 – Jorge Mateos Enrich: Tres edificios literarios.

Sección Tecnologías

- L15-04-41 - Javier Fernández Delgado: Alonso Quijano y la biblioteca digital personal.

Sección Carpe Verba

- L15-04-51– Adolfo Gutiérrez Escat: Yasmeen y los niños; Alumnos de la Facultad de Educación (Universidad Complutense de Madrid): A la manera de Queneau; Felipe Díaz Pardo: La suerte del gato negro; Jesús Diéguez: Dos manos (diálogo descompensado).

Sección Encuentros

- L15-04-61 - Pedro Hilario Silva: Presentación del libro de cuentos «Complicidades», de Felipe Díaz Pardo.
- L15-04-62 - Azucena Pérez Tolón: Presentación de la novela «Las citas cervantinas», de Jesús Diéguez García.

Sección Reseñas y críticas

- L15-04-71 – Jesús Diéguez: Las citas cervantinas; José Bernardo Carrasco y Juan José Javaloyes: Motivar para educar; Pedro Álamo Vaquera y Maica Álamo de la Gala: Ortografía cantada; Manuel Martí y Sara Fernández Gómiz: Los marcadores discursivos; Christopher Day y Qing Gu: Educadores resilientes, escuelas resilientes; Felipe Díaz Pardo: Tardes en El Edén.

Sección Galería

- L15-04-81 - Julián Silva: Collages.

Adenda para socios
Materiales didácticos de la APE Francisco de Quevedo

- L15-04-91 – Adenda: Pedro Hilario Silva: Leyendo el Museo (pdf de 1,5 Mb).



Letra 15

Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid - ISSN 2341-1643

Sección ARTÍCULOS

Don Quijote, universitario y poeta



Antonio Rey Hazas

El autor (Guadalajara, 1950), catedrático de Literatura Española de la Universidad Autónoma de Madrid, está considerado como uno de los cervantistas más prestigioso del mundo por ser un reconocido editor y estudioso de la obra completa de Cervantes durante más de treinta años (**Cervantes: Vida y literatura**. Alianza. 1995; **Poética de la libertad y otras claves cervantinas**. Eneida. 2005; **El nacimiento del cervantismo: Cervantes y El Quijote en el siglo XVIII**. Verbum. 2006; **Miguel de Cervantes: literatura y vida**. Alianza 2005, y otros). Ha realizado también numerosos estudios y ediciones de la novela picaresca y del teatro barroco, así como de la literatura del siglo XIX. En 2013 fue galardonado con el Premio José Vasconcelos por todos sus estudios sobre el Siglo de Oro.

Durante ocho años presidió la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo», de Madrid.

anreyha@gmail.com

Descargas: PDF

Resumen / Abstract

Resumen.

En este trabajo se plantea la posibilidad de que el personaje cervantino, como su autor, hubiera cursado estudios universitarios y fuera aficionado a la poesía. Cervantes presenta un Quijote de edad avanzada, del que no cuenta datos de su vida anterior, lo que permite realizar hipótesis sobre la época de estudios de su protagonista capacitado también para expresarse líricamente.

Palabras clave: universitario, caballería andante, conjeturas, retórica, erudición, poética de la libertad, égloga, bucólica, epístola.

Don Quixote: university student and poet

***Abstract*.**

This paper considers the posibility that Don Quixote, and Cervantes himself, would have studied at university and both were enthusiastic about poetry. In this work, Cervantes presents an old aged Don Quixote, who does not recount any information regarding his past life. This allows to hypothesize about Don Quixote's student life and his ability to poetically express himself.

Keywords: *university student, knight-errantry, speculation, rhetoric, erudition, poetics of freedom, eclogue, pastoral and bucolic, epistle*.

Índice del artículo

L15-04-11 Don Quijote, universitario y poeta
1. La realidad universitaria de Cervantes
2. ¿Estudió Alonso Quijano en la Universidad?
   2.1. «Quién tuviera entendimiento y letras y nuevas palabras»: el afán comunicativo
   2.2. Coincidencias de don Quijote con otros bachilleres
   2.3. Las armas y las letras
3. Don Quijote, autor de poemas
   3.1. Autor y personaje son soldado y poeta
   3.2. El poeta enamorado inventa nuevos nombres
   3.3. Tres poemas de don Quijote
4. Referencias
   4.1. Citas
   4.2. Bibliografía
   4.3. Créditos del artículo, versión y licencia

1. La realidad universitaria de Cervantes

Cervantes casi no fue universitario, por lo que sabemos, pues solo asistió un par de años, en el mejor de los casos, a esa suerte de universidad menor que era el Estudio de la Villa de Madrid, en 1568 y 1569, aunque su mentor, Juan López de Hoyos, hubiera podido ser profesor en Salamanca o Alcalá sin desmerecer, al igual que el toledano Alejo Venegas, que también había sido profesor del mencionado Estudio madrileño. El problema, por tanto, no es que no fuera nunca universitario,

en sentido estricto, ni que todos los profesores del Estudio de la Villa fueran mediocres, sino que apenas lo fue, porque estuvo muy poco tiempo ligado a esas enseñanzas. **Y sin embargo, harto significativamente, el saber cervantino es con mucha frecuencia plenamente universitario, superada la interpretación de que su autor hubiera sido un «ingenio lego»**.



Placa en el lugar que ocupó el Estudio de la Villa (Calle de la Villa nº 2, Madrid)

El **Quijote**, de hecho, menciona las universidades españolas muchas veces. Es verdad que **Cervantes** se ríe de las universidades secundarias, como las de Osuna y Sigüenza [1], pero habla siempre con respeto de las Universidades mayores, de Salamanca, sobre todo, que es con mucho la más citada, y de Alcalá de Henares, que apenas menciona, quizá porque la conocía muy bien, al ser su patria [2]. Incluso se refiere dos veces a la de París y una a la de Bolonia.

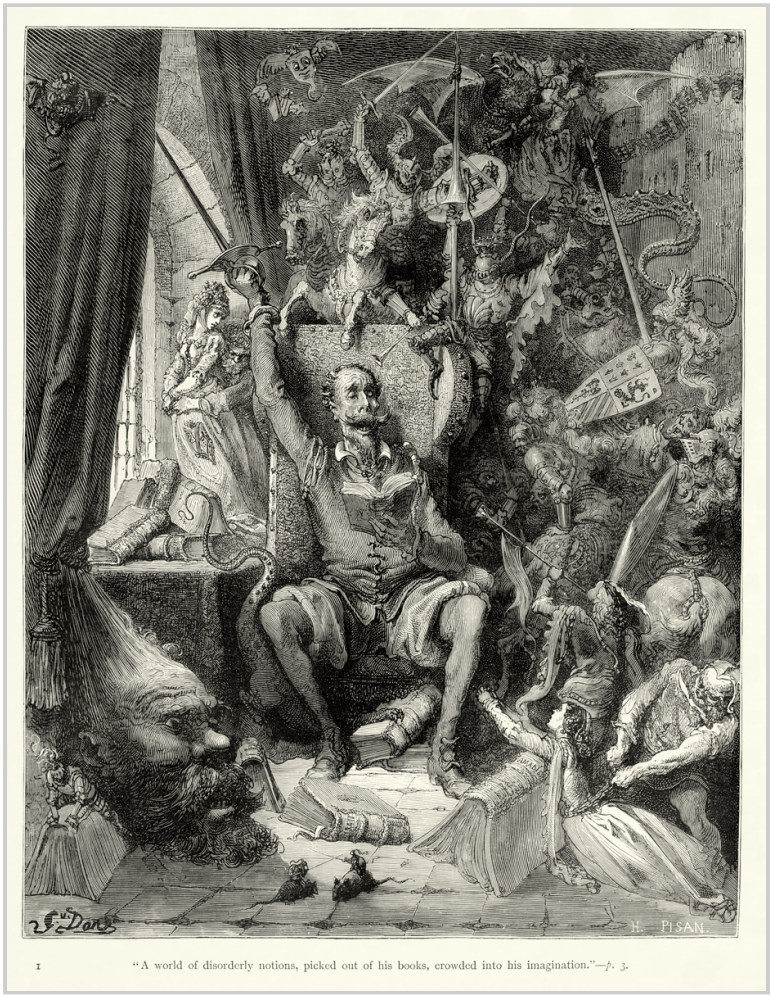
Con todo, lo más importante es que en sus obras aparecen numerosos estudiantes universitarios, lo que demuestra una indudable familiaridad con ellos. En el Quijote hay un personaje clave, Sansón Carrasco, que es bachiller por Salamanca, y otros muchos, algunos de gran importancia, como Grisóstomo y el hijo de don Diego Miranda, que son estudiantes de la misma universidad. Y ello por ceñirme al Quijote y no mencionar los numerosos personajes de interés que son estudiantes, casi siempre de Salamanca, y aparecen en sus **Novelas ejemplares** e incluso protagonizan una de ellas, como Tomás Rueda, **El licenciado Vidriera**.

2. ¿Estudió Alonso Quijano en la Universidad?

Nada tiene de particular que **Cervantes** incluyera numerosos estudiantes en sus obras, porque formaban parte importante de una realidad, la realidad española de su época, que deseaba reflejar. Pero sí es más chocante que don Quijote hable con la misma suficiencia sobre esos mismos estudiantes de Salamanca y exprese a menudo saberes de índole claramente universitaria, dado que no consta en sus andanzas haber estado nunca matriculado en ninguna universidad. Por ello, la pregunta que surge espontánea es la siguiente: ¿Pudo ser don Quijote universitario, aunque fuera en la breve medida de su autor y cuando aún era Alonso

Quijano, claro está, o Quijana, o Quejana, o Quesada? ¿No pudo serlo? ¿Es posible alcanzar alguna certeza sobre el particular? ¿Cómo podríamos hacer la indagación correctamente?

Dado que el texto nunca dice que fuera estudiante, analizar si pudo serlo o no depende únicamente de «**conjeturas verosímiles**», por usar una expresión cervantina. Sí sabemos que el autor o narrador suprime por completo toda referencia a la vida del hidalgo durante los años en que pudo asistir a las aulas universitarias, al igual que suprime todas sus andanzas de adolescencia y todas sus hipotéticas experiencias de amor, aventuras, letras, armas, etc., durante la juventud, y aun después. No sabemos nada sobre esos años de Alonso Quijano. ¿Por qué? Por designio expreso de **Cervantes**, pues, para que la novela pudiera liberarse de las limitaciones genéricas heredadas, había que empezar por dar libertad al personaje, como es natural, había que despojarle de toda atadura previa que pudiera anudar sus pasos posteriores en la narración, para que no acaeciera lo mismo que en libros de caballería y novelas picarescas les sucedía a caballeros y pícaros, todos ellos predeterminados por su herencia de sangre hacia el bien, los primeros, o hacia el mal, los segundos, pero todos ellos condicionados en exceso por su ascendencia paterna, todos ellos, en fin, atados por su nacimiento y crianza. Y así lo hizo Cervantes con don Quijote, personaje de confección y factura adánicas que, a despecho de las limitaciones que los libros de caballerías y las novelas picarescas imponían a sus héroes mediante el relato obligado de sus orígenes familiares, nace sin ellos, sin «pre-historia», sin antecedentes, sin lugar concreto de nacimiento siquiera pues el narrador no «quiere acordarse» de él; más aún, sin infancia, ni juventud, ni madurez, puesto que su historia da comienzo cuando es viejo, con los datos mínimos imprescindibles para explicar su transformación de cuerdo en loco. Después, una vez liberado de ataduras, puede hacer lo que quiera.



Grabado del Quijote I (capítulo 1º), de Gustave Doré

Al igual que otros personajes quijotescos (y cervantinos) concebidos en libertad, tiene autonomía no solo retórica, sino también lingüística, puesto que, por decirlo con palabras de **Lázaro Carreter**

> corresponde a Cervantes, en efecto, la gloria de haber dado a los personajes novelescos la libertad de la palabra [3] . […]

El novelista Miguel de Cervantes, por tanto, se libera a sí mismo de ataduras cuando concibe y fragua en libertad a sus personajes, pues en la medida que estos carecen de determinismos previos, él goza de mayores posibilidades para trazar la vida de sus entes de ficción sin limitaciones. La libertad del escritor es, así, solidaria de la libertad del personaje, y ambas están indisolublemente unidas al perspectivismo.

Ahora bien, sostener la poética de la libertad implicaba, obvio es decirlo, enfrentarse con las normas de la retórica tradicional, romperlas, y configurar una nueva retórica, si se quiere, o lo que es lo mismo, enfrentarse con el saber universitario vigente, que seguía enseñando la retórica clásica latina sin cambios ostensibles, quizá porque dicha disciplina se acompasaba muy bien con la ideología aristocrática dominante, defensora, mayoritaria y monolíticamente, de que las circunstancias de herencia, educación, ambiente, sexo, etc., condicionaban o determinaban a los seres humanos, que, de ese modo, quedara fijada la superioridad incuestionable de la nobleza. Las normas sobre la modelación de los personajes literarios seguían al pie de la letra esas directrices anuladoras de toda

autonomía personal [...]

2.1. Cervantes contradice las enseñanzas universitarias

La tradición paraescolar de las misceláneas, plenamente vigente cuando se publicó el **Quijote**, dependía básicamente, como ha demostrado **Edmon Cros**, de las enseñanzas de Retórica; y no solo a causa de la poderosa impronta que desde antiguo ha marcado la Retórica sobre la Literatura, sino también, y sobre todo, por las peculiares prácticas de su docencia, dado que los hábitos pedagógicos universitarios fueron utilizados después como recursos usuales de impresión en las diversas «silvas», «coloquios», etc., aplicando así a los libros los ejercicios declamatorios de carácter susuasorio o controvertido que tenían lugar al finalizar los estudios y los pasos derivados del sistema de la «lectio», con sus conocidas fases de interpretación, «litteram, sensus, sententiam», tras las cuales tenía lugar la controversia, debate o «disputatio».

Así, por ejemplo, uno de los rasgos más característicos de estas manifestaciones literarias «escolares» es la utilización de autoridades, referencias enciclopédicas, nombres de personajes históricos o mitológicos ordenados desde la A hasta la Z, etc., y de abundantes notas escritas al margen del texto que no son otra norma que un recuerdo, impreso en los libros, del sistema escolar pedagógico de la «lectio», según el cual solían ponerse, en los textos comentados en clase, anotaciones a mano entre líneas o en los márgenes, con el fin de apuntar la «sententia» [4] . De este modo, plagadas de apuntes marginales impresos, se publican numerosas obras de esta índole [...]

Pues bien, si a la luz de estos datos leemos el prólogo al **Quijote** de 1605, comprobaremos el rechazo del excesivo «ornato» y de la falsa y pedantesca «erudición y doctrina» que caracterizaba este tipo de literatura paraescolar y universitaria, preconizada por la retórica. Cuando **Cervantes** asegura que su obra

> está falta de toda erudición y doctrina, sin acotaciones en las márgenes y sin anotaciones en el fin del libro, como veo que están otros libros, aunque sean fabulosos y profanos, tan llenos de sentencias de Aristóteles, de Platón y de toda la caterva de filósofos, que admiran a los leyentes y tienen a sus autores por hombres leídos, eruditos y elocuentes…

Cuando dice esto, **se está burlando descaradamente de toda esa literatura de entretenimiento de su época y se está enfrentando a las recomendaciones retórico-universitarias de la necesidad de la doctrina y la erudición**.

Sin embargo, estas innovaciones antirretóricas y otras de mayor enjundia que no entro a considerar ahora —dado que al reírse de la retórica tradicional, **Cervantes** inaugura una nueva retórica, con todo lo que eso implica—, con ser muy importantes para el nacimiento de la novela, afectan únicamente al escritor, que sí

fue universitario, aunque en exigua medida, pero no a don Quijote, que aparentemente nada tiene que ver con la literatura paraescolar ni con las enseñanzas universitarias. Y la pregunta sigue siendo la misma y sigue sin respuesta. ¿Fue nuestro Ingenioso hidalgo, bien que cuando solo era hidalgo, esto es, Quijano, Quijada, Quejana o Quesada, universitario? ¿Pudo tener alguna relación con las enseñanzas y saberes de Salamanca o Alcalá? ¿Cómo podríamos saberlo?

2.2. Coincidencias de don Quijote con otros bachilleres

Yo creo que, si no fue estudiante universitario, debió de estar muy cerca de serlo, porque usa los conocimientos de la universidad con asiduidad y con solvencia. Bien es cierto que **Cervantes** nunca dice que estudiara en la universidad, pero tampoco dice con claridad que no lo hiciera. No podemos asegurar, claro está, pero sí conjeturar de manera verosímil y aceptable que bien pudo ser estudiante, sobre todo si comparamos a nuestro héroe con los universitarios que aparecen en su deambular, y analizamos las semejanzas que le relacionan con ellos, porque las hay y muy significativas. Pensemos simplemente en los tres estudiantes más destacados como personajes de la novela, esto es, en Sansón Carrasco, Grisóstomo y Lorenzo Miranda, el hijo del Caballero del Verde Gabán, los tres, asistentes a las aulas de la universidad de Salamanca.



Ilustración de la p. 59 del libro «La Universidad de Salamanca» (1991).

¿Coinciden con don Quijote en algún rasgo de relieve? Sí: todos ellos, el uno y los otros, son poetas. Al igual que el cura, graduado en la universidad de Sigüenza. El propio don Quijote se lo recuerda a Sancho

> el ser yo algún tanto poeta, como tú sabes, y el serlo también en estremo el bachiller Sansón Carrasco (Q II, 67).

E incluso su amigo el cura, que es licenciado por la universidad de Sigüenza, también hace versos:

> Del cura no digo nada, pero yo apostaré que debe de tener sus puntas y collares de poeta (Q II, 67).

Los dos que faltan, Grisóstomo y Lorenzo Miranda, son, a mayor semejanza, además de poetas, hidalgos como nuestro héroe:

> Grisóstomo […] fue grande hombre de componer coplas; tanto que él hacía los villancicos para la noche del Nacimiento del Señor, y los autos para el día de Dios [Antes que pastor había sido hidalgo] un hijodalgo rico, vecino de un lugar que estaba en aquellas sierras, el cual había sido estudiante muchos años en Salamanca (Q I, 12).

El hijo del Caballero del Verde Gabán, modelo de hidalguía, mantiene una interesante conversación con don Quijote acerca de la poesía, que de inmediato mencionaré, porque es también un consumado poeta […] Don Quijote defiende la poesía de manera muy universitaria pues la define como **una suma de todas las ciencias**:

> La poesía, señor hidalgo, a mi parecer es como una doncella tierna y de poca edad, y en todo estremo hermosa, a quien tienen cuidado de enriquecer, pulir y adornar otras muchas doncellas, que son todas las otras ciencias, y ella se ha de servir de todas, y todas se han de autorizar con ella (Q II, 16).

Esta definición de la poesía es la misma que expone Tomás Rodaja, otro destacado estudiante de Salamanca, quien se refiere expresamente a

> la ciencia de la poesía porque encerraba en sí todas las demás ciencias… […]

La pregunta lógica para un estudiante universitario sería, de inmediato, la de saber si don Quijote había estudiado, porque así lo parece, y en qué universidad. De hecho, admirado de su saber sobre la poesía, se lo pregunta expresamente y con mucha claridad don Lorenzo Miranda

> —Paréceme que vuesa merced ha cursado las escuelas: ¿qué ciencias ha oído?
>
> –La de la caballería andante –respondió don Quijote–, que es tan buena como la de la poesía, y aun dos deditos más.
>
> –No sé qué ciencia sea esa –replicó don Lorenzo–, y hasta ahora no ha llegado a mi noticia.
>
> –Es una ciencia –replicó don Quijote– que encierra en sí todas o las más ciencias del mundo, a causa que el que la profesa ha de ser jurisperito, y saber las leyes de la justicia distributiva y comutativa, para dar a cada uno lo que es suyo […]; ha de ser teólogo, para saber dar razón de la cristiana ley que profesa […]; ha de ser médico y principalmente herbolario, para conocer en mitad de los despoblados y desiertos las yerbas que tienen virtud de sanar las heridas […]; ha de ser astrólogo, para conocer por las estrellas cuántas horas son pasadas de la noche, y en qué parte y en qué clima del mundo se halla; ha de saber las matemáticas, porque a cada paso se le ofrecerá tener necesidad dellas; y dejando aparte que ha de estar adornado de todas las virtudes teologales y cardinales, descendiendo a otras menudencias, digo que ha de saber nadar […]; ha de saber herrar un caballo y aderezar la silla y el freno; y volviendo a lo de arriba, ha de guardar la fe a Dios y a su dama; ha de ser casto en los pensamientos, honesto en las palabras, liberal en las obras, valiente en los hechos, sufrido en los trabajos, caritativo con los menesterosos, y finalmente mantenedor de la verdad, aunque le cueste la vida

el defenderla (Q II, 18).

La caballería andante, por tanto, es también una universidad, una ciencia, y muy semejante a la poesía, dado que también «encierra en sí todas o las más ciencias del mundo». ¿Hace falta ser universitario para ser caballero andante? No. El propio ejercicio de la caballería es la escuela misma del saber, dice nuestro héroe, aunque los conocimientos que menciona (jurisprudencia, teología, medicina, astrología) se parecen a los de la universidad como una gota de agua a otra, lo que plantea algún problema. De hecho, don Quijote alaba aquí a Lorenzo Miranda como poeta diciendo que merece los laureles de las universidades más famosas de Europa, de «las academias […] de París, Bolonia y Salamanca». ¿Cómo ha llegado don Quijote a conocer estas tres célebres universidades? ¿Es que ha cursado en alguna de ellas, en alguna escuela, por usar los términos del joven universitario?

Con frecuencia, don Quijote parece más un sabio, un graduado, un profesor o un predicador que un caballero. Sancho queda pasmado ante la sabiduría y la elocuencia de su señor:

> —Más bueno era vuestra merced –dijo Sancho– para predicador que para caballero andante.
>
> —De todo sabían y han de saber los caballeros andantes, Sancho –dijo don Quijote–, porque caballero andante hubo en los pasados siglos que así se paraba a hacer un sermón o plática, en mitad de un campo real, *como si fuera graduado por la Universidad de París*; de donde se infiere que nunca la lanza embotó la pluma, ni la pluma la lanza (Q I, 18).
>
> […]
>
> Quedó Sancho de nuevo como si jamás hubiera conocido a su señor, admirado de lo que sabía, pareciéndole que no debía de haber historia en el mundo ni suceso que no lo tuviese cifrado en la uña y clavado en la memoria (Q II, 58).

A menudo, el héroe parece más un hombre de letras que de armas. Cuando finaliza la novela, incluso Sancho Panza alcanza rango de apariencia universitaria, porque ha ido, poco a poco, asemejándose a su amo, quijotizándose, como estudió **Salvador de Madariaga** [5]. Entonces, tras haber dado el escudero pruebas de su agudeza e inteligencia en una ocasión, dice un testigo de la misma:

> –Si el criado es tan discreto, ¡cuál debe de ser el amo! Yo apostaré que si *van a estudiar a Salamanca*, que a un tris han de venir a ser alcaldes de corte; que todo es burla, sino estudiar y más estudiar, y tener favor y ventura; y cuando menos se piensa el hombre, se halla con una vara en la mano o con una mitra en la cabeza (Q-II, 66).

La cita es jugosa por otras razones, dado que dice «si van a estudiar a Salamanca», lo que implica, al parecer que no han ido y que no los percibe como universitarios en el presente, aunque sí en el futuro, y muy brillantes, hasta el punto de que habían de llegar pronto a ser jueces u obispos. No lo son, pero bien podrían serlo.

2.3. Las armas y las letras

En concreto, don Quijote, claro está, a quien muchas veces se le percibe como un estrafalario caballero que bien pudiera ser colegial. No obstante, es sobre todo un caballero andante, aunque sabio; porque es **más valiente que estudiante** en opinión del barbero:

> —No tengáis pena, Sancho amigo —dijo el barbero—, que aquí rogaremos a vuestro amo y se lo aconsejaremos, y aun se lo pondremos en caso de conciencia, que sea emperador y no arzobispo, porque le será más fácil, a causa de que él es más valiente que estudiante.
>
> —Así me ha parecido a mí —respondió Sancho—, aunque sé decir que *para todo tiene habilidad*. Lo que yo pienso hacer de mi parte es rogarle a Nuestro Señor que le eche a aquellas partes donde él más se sirva y adonde a mí más mercedes me haga (Q I, 26).

De modo que, aunque priman las armas sobre las letras, estas ocupan el segundo lugar, dado que sus discursos son en buena medida los de un estudiante o los de un predicador. Desde esta óptica, en consecuencia, don Quijote aúna rasgos de caballero y estudiante; en proporciones distintas, bien es cierto, pero los funde. Y eso avala su relación directa o indirecta con el saber de las escuelas.

El problema es que siempre se ha dicho, y aún se dice, que los intelectuales son cobardes […] Sin embargo don Quijote afirma justo lo contrario, pues

> que nunca la lanza embotó la pluma, ni la pluma la lanza.

De hecho, él escribe varios poemas, de los que incluye tres en su obra y dos narraciones caballerescas breves, sin perder un ápice de ardor guerrero.

Y en ese punto de confluencia entre las armas y las letras, entre los estudios universitarios y el ejercicio de la caballería, es obligada la comparación con **El licenciado Vidriera**, el otro loco egregio que salió de la pluma cervantina.



Recordemos, con el fin de centrar mejor la cuestión, otra cita quijotesca sobre los locos universitarios, que viene aquí como anillo al dedo:

> En la casa de los locos de Sevilla estaba un hombre a quien sus parientes habían puesto allí por falta de juicio. Era graduado en cánones por Osuna, pero aunque lo fuera por Salamanca, según opinión de muchos, no dejara de ser loco (Q II, 1).

Loco es don Quijote, y parece estudiante con frecuencia; loco es Tomás Rodaja, y es el mejor estudiante de la universidad de Salamanca, pero no ejerce su profesión y muere heroicamente como un soldado en Flandes

> donde la vida que había comenzado a eternizar por las letras la acabó de eternizar por las armas, en compañía de su buen amigo el capitán Valdivia, dejando fama en su muerte de prudente y valentísimo soldado.

Un guerrero que parece un letrado y un brillante universitario que ejerce con heroísmo las armas se explican uno a otro, se complementan indudablemente, y más cuando nos damos cuenta que los dos están locos, y unen, bien que en diversos grados, caballería y universidad, armas y letras […]

Por lo demás, que Alonso Quijano pueda haber sido universitario o no pertenece exclusivamente a la opinión del lector, a su mirada, dado que el narrador no dice nada sobre tan importante cuestión. Y ya sabemos que la mirada del lector es medular para Cervantes, como demuestra el prólogo a las **Novelas ejemplares**, pues todo depende, en última instancia, de ese «Si bien lo miras, lector», todo depende de su mirada, de su percepción. Pero si no queremos salir de nuestra obra, también el **Quijote** dice lo mismo, cuando tras el episodio de la cueva de Montesinos apela al lector y, ante su ambigüedad, le dice:

Tú, lector, pues eres prudente, juzga lo que te pareciere (Q II, 24).

Y así sucede en nuestro caso, porque es posible que alguno entienda que Quijada, Quesada o Quejana tuvo que haber sido por fuerza universitario, porque de otro modo don Quijote no podría haber adquirido tan profundos conocimientos;

aunque otro pensará, quizá, que esos saberes se pueden adquirir sin ir a las aulas, por medio de la lectura autodidacta de quien leía hasta los papeles rotos que se encontraba en la calle; un tercero creerá que don Quijote no tiene nada de intelectual y que las referencias universitarias esconden un saber mostrenco fácilmente adquirible en misceláneas y polianteas al alcance de cualquiera; e incluso habrá quien piense que se ríe de las universidades, dado que sus conocimientos pueden adquirirse fuera de las aulas y son accesibles hasta para un loco rematado como nuestro héroe; *et sic de caeteris*. ¡Quién sabe! Pero lo importante, más allá de los puntos de vista personales de los lectores, es que se mire como se mire, don Quijote, curiosamente, tiene algo de estudiante universitario de su época [...]

3. Don Quijote, autor de poemas

A nadie se le escapa que el tema planteado es de una considerable complejidad, porque es cierto que don Quijote tiene algo de poeta e incluso compone algún poema que otro, pero no es menos cierto que esos poemillas aportan poco a su grandeza y no demuestran un aliento lírico de relieve. **Podríamos suponer, por tanto, que le sucede lo mismo que a su creador, lo mismo que a Cervantes, y que quizá, como el complutense, nuestro ingenioso hidalgo se afanó por parecer que tenía «de poeta / la gracia que no quiso darle [6] el cielo». Sin embargo, la suposición, aunque sugerente, carece de fundamento, al menos en lo que se refiere a Cervantes**, porque ya hace muchos años que **José Manuel Blecua** [7] la echó por tierra y demostró que el sentido de los citados versos del **Viaje del Parnaso** (1614) era irónico y que su autor nunca se consideró mal poeta. Antes al contrario, lo cierto es que Cervantes se creía un buen poeta, como demuestra su satisfacción por el famoso soneto **Al túmulo de Felipe II**:

> Yo el soneto compuse que así empieza,
> por honra principal de mis escritos,
> Voto a Dios que me espanta esta grandeza

(IV, vv. 37-39).


VIAGE
DEL PARNASO
COMPVESTO POR
Miguel de Ceruantes
Saauedra.

Dirigido a don Rodrigo de Tapia, Caualliero del Habito de Santiago, hijo del señor Pedro de Tapia Oydor de Consejo Real, y Consulter del Santo Oficio de la Inquisicion Suprema.

Año 1614

CON PRIVILEGIO.
EN MADRID,
Por la viuda de Alonso Martin.

Don Quijote, asimismo, y aunque no lo diga expresamente, debía de estimarse en mucho como poeta, dada su afirmación general de que

> no hay poeta que no sea arrogante y piense de sí que es el mayor poeta del mundo (Q II, 18).

3.1. Autor y personaje son soldado y poeta

El paralelismo entre el escritor y el personaje existe, como es natural, porque uno y otro reconocen a menudo su amor por la poesía y lo hacen en términos semejantes, definiéndola, como hemos visto, como una suma de otras ciencias, etc.

La pureza lírica de **Cervantes** rechaza, además, la sátira poética, y asegura que

> nunca voló la pluma humilde mía
> por la región satírica»,

exactamente igual, significativamente, que hace su héroe, cuando dice a renglón seguido que

> hala de tener [la poesía] el que la tuviere, a raya, no dejándola correr en torpes sátiras (Q II, 16) […]

Ambos, por si no fuera suficiente, se movieron con soltura entre las armas y las letras. **Cervantes**, obvio es recordarlo, fue escritor y poeta, e hizo hablar a su pluma para expresar su inmensa satisfacción por haber realizado el **Quijote**:

Para mí sola nació don Quijote, y yo para él; él supo obrar y yo escribir; solos los dos somos para en uno (Q II, 74).

Pero también fue soldado, y siempre estuvo orgulloso de su participación en la batalla de Lepanto «la más alta ocasión que vieron los siglos pasados, los presentes, ni esperan ver los venideros» –dice en el Prólogo del segundo **Quijote**-,

añadiendo que

> quisiera antes haberme hallado en aquella facción prodigiosa, que sano ahora de mis heridas sin haberme hallado en ella.

Don Quijote, asimismo, asegura, como ya sabemos que

> nunca lanza embotó la pluma, ni la pluma la lanza (Q I, 18),

lo que no le impide, claro está, defender siempre la prioridad de las armas sobre las letras, dada su condición esencial de caballero andante, como sucede en el conocido discurso de las armas y las letras (Q I, 38).

Y es que don Quijote también es poeta, bien que en menor medida que caballero andante, como le confiesa a Sancho tras la derrota de Barcelona, cuando ambos piensan en transformarse en pastores de la bucólica:

> y hanos de ayudar mucho al parecer en perfección este ejercicio el ser yo algún tanto poeta, como tú sabes (Q II,67).

Cervantes así lo había concebido, sin duda, ya desde el título, desde que lo llamara **ingenioso hidalgo** porque el adjetivo ingenioso alude tanto a la peculiar locura del personaje como a su condición de poeta, al denominado furor poético del Renacimiento, cuando la fantasía creadora y el delirio lírico se identificaban con el término *ingenio* [8] . No en vano se llamaban ingenios a los poetas, y al más célebre y famoso los contemporáneos de Cervantes, al gran **Lope de Vega**, para destacarlo, se le denominó **El Fénix de los Ingenios**.

3.2. El poeta enamorado inventa nuevos nombres

Además, no es casual que el propio don Quijote se reconozca «algún tanto poeta» justo en el momento en que, derrotado como caballero, piensa en la posibilidad de hacerse pastor, ya que en ese preciso instante se dedica a dar nuevo nombre a todos, comenzando por él mismo, **pastor Quijotiz**, y por Sancho, **pastor Pancino**, y siguiendo por Sansón Carrasco, **pastor Sansonino**, el barbero, **pastor Miculoso**, y el cura, **pastor Curiambro**. Es decir, **es poeta en sentido etimológico, en la acepción de hacedor, de creador de nuevos mundos, de fundador de la nueva Arcadia que imagina y traza en ese preciso momento, sin duda, pero solo con la palabra, únicamente por medio de la palabra. De hecho, esa actividad creadora le recuerda que su condición de poeta es necesaria para perfeccionar el mundo de la égloga, donde los pastores son poetas por naturaleza, y donde, como pide la convención genérico-literaria de la bucólica, también serán poetas los otros personajes**, es decir, Sansón, el cura y el barbero. Sin embargo, solamente don Quijote ejerce como poeta, instituyendo el mundo ecológico e incluso trazando de antemano su argumento:

> Yo me quejaré de ausencia; tú [le dice a Sancho] te alabarás de firme

> enamorado; el pastor Carrascón, de desdeñado; y el cura Curiambro, de lo que él más puede servirse, y así, andará la cosa que no haya más de desear (Q II ,67).

Don Quijote sabe que el poeta tiene el don de la palabra, la capacidad de bautizar, de nombrar de nuevo, de crear en suma, por eso lo hace […]



Sin embargo, pese a proceder en los dos casos, el caballero y el pastoril, como poeta, como hacedor, y a crear un mundo ficticio nuevo con la palabra fundacional, dando nombre original a sus personajes; pese a la reiteración del mismo procedimiento poético creador, nunca se reconoce poeta en el ámbito caballeresco, a diferencia del pastoril, donde lo hace de inmediato, como hemos visto. La pregunta, entonces es obvia: ¿Por qué? ¿A qué se debe la marcada diferencia? Podríamos pensar, en primera instancia, que la convención de la égloga exige que los pastores sean poetas, mientras que no lo hace la caballeresca; pero no es así, como el mismo don Quijote se encarga de aclararnos, porque también los caballeros son poetas por definición:

> —Luego, ¿también –dijo Sancho– se le entiende a vuestra merced de trovas?
>
> —Y más de lo que tú piensas –respondió don Quijote–, y veráslo cuando lleves una carta, escrita en verso de arriba abajo, a mi señora Dulcinea del Toboso. Porque quiero que sepas, Sancho, que *todos o los más caballeros andantes de la edad pasada eran grandes trovadores* y grandes músicos; que estas dos habilidades, o gracias, por mejor decir, son anexas a los enamorados andantes. Verdad es que las coplas de los pasados caballeros tienen más de espíritu que de primor (Q I, 23).

Entonces, ¿a qué se debe la diferencia? Se debe, en mi opinión, a que el mundo pastoril es solo un proyecto que nunca llega a materializarse, y queda reducido a la mera palabra, a la poesía, sin hacerse nunca vida; en contraste radical con el mundo caballeresco, que empieza como creación poética, pero cambia de inmediato y se hace vida propia, encarnadura real, dejando atrás el ámbito de la palabra poética. Por eso don Quijote recuerda que es poeta únicamente ante la posibilidad de la bucólica, pero no en el mundo caballeresco, aunque lo sea en ambos casos.

Don Quijote vive la literatura caballeresca, confunde la literatura de los Amadises con la vida real; por eso choca constantemente con la realidad, que acaba de imponer su ley, y resulta golpeado y maltrecho a menudo. Él apenas imita la escritura de los libros de caballerías, como sería lo lógico, y solo en un par de ocasiones se pone a escribir lances caballerescos, porque lo que imita casi siempre

es esa literatura entendida como vida, como realidad. Por eso la hace vida, y así, como vida y no como literatura, la imita. Nuestro caballero no ha visto nunca a Dulcinea, pero se la imagina como el poeta que finge a su amada, con sus mismos procedimientos de escritura, solo que sin escribir, más allá de la mera *imitatio* poética o novelesca, dado que acaba de creer a Dulcinea de carne y hueso y por considerarla tan real como la vida misma. Escuchemos sus iluminadoras palabras:

> ¿Piensas tú que las Amariles, las Filis, las Silvias, las Dianas, las Galateas, las Alidas y otras tales de que los libros, los romances, las tiendas de los barberos, los teatros de las comedias, están llenos, fueron verdaderamente damas de carne y hueso, y de aquellos que las celebran y celebraron? No, por cierto, sino que las más se las fingen, por dar subjeto a sus versos y porque los tengan por enamorados y por hombres que tienen valor para serlo. Y así, bástame a mí pensar y creer que la buena de Aldonza Lorenzo es hermosa y honesta; […] y yo me hago cuenta que es la más alta princesa del mundo (Q I, 25).

Don Quijote imita a Amadís como si fuera un ser histórico, como si hubiera existido verdaderamente; no emula su escritura, sino sus hechos de vida:

> Amadís fue el norte, el lucero, el sol de los valientes y enamorados caballeros, a quien debemos de imitar todos aquellos que debajo de la bandera de amor y de la caballería militamos. Siendo, pues, esto ansí, como lo es, hallo yo, Sancho amigo, que el caballero andante que más le imitare estará más cerca de alcanzar la perfección de la caballería (Q I, 25).

Y esa es la tragedia del poeta don Quijote, que no se da cuenta de que la vida y la poesía son dos cosas completamente distintas y que no pueden confundirse sin grave riesgo. Y ello a pesar de las advertencias de **Cervantes**, dado que los personajes de **El curioso impertinente**, novela que figura así, como novela, dentro del texto quijotesco, esto es, Lotario y Anselmo, son capaces no solo de escribir y leer sonetos de amor, sino de mantener una conversación teórica sobre si los poetas enamorados dicen o no la verdad, lo que afecta de lleno a nuestro enamorado poeta y caballero. Su diálogo no tiene desperdicio. Es el siguiente:

> —Luego, ¿todo aquello que los poetas enamorados dicen es verdad?
>
> —En cuanto poetas, no la dicen –respondió Lotario–; mas, en cuanto enamorados, siempre quedan tan cortos como verdaderos.
>
> —No hay duda d'eso –replicó Anselmo (Q I, 34).

Los personajes de esta novela intercalada separan con claridad la poesía de la vida, pues una cosa es el amor de un poeta y otra su poesía, meros versos sobre un papel, pero nunca la vida, nunca la realidad, aunque pueda confundirse con ella, como le sucede a nuestro héroe, que entiende la poesía o la literatura como vida, y por eso se confunde y choca constantemente con la realidad […]

3.3. Tres poemas de don Quijote



Esculturas de Dulcinea y don Quijote caballerescamente enamorado (El Toboso).

Hay, en fin, tres poemas de nuestro caballero dentro del **Quijote**. Recordémoslos:

1.

Árboles, yerbas y plantas
que en aqueste sitio estáis,
tan altos, verdes y tantas,
si de mi mal no os holgáis,
escuchad mis quejas santas.

Mi dolor no os alborote,
aunque más terrible sea,
pues, por pagaros escote,
aquí lloró don Quijote
ausencias de Dulcinea
del Toboso.

Es aquí el lugar adonde
el amador más leal
de su señora se esconde,
y ha venido a tanto mal
sin saber cómo o por dónde.

Tráele amor al estricote,
que es de muy mala ralea;
y así, hasta henchir un pipote,

aquí lloró don Quijote
ausencias de Dulcinea
del Toboso.

Buscando las aventuras
por entre las duras peñas,
maldiciendo entrañas duras,
que entre riscos y entre breñas
halla el triste desventuras,

hirióle amor con su azote,
no con su blanda correa;
y, en tocándole el cogote,
aquí lloró don Quijote
ausencias de Dulcinea
del Toboso (Q I, 26).

2.

Suelen las fuerzas de amor
sacar de quicio a las almas,
tomando por instrumento
la ociosidad descuidada.

Suele el coser y el labrar,
y el estar siempre ocupada
ser antídoto al veneno
de las amorosas ansias.

Las doncellas recogidas
que aspiran a ser casadas,
la honestidad es la dote
y voz de sus alabanzas.

Los andantes caballeros,
y los que en la corte andan,
requiébranse con las libres,
con las honestas se casan.

Hay amores de levante,
que entre huéspedes se tratan,
que llegan presto al poniente,
porque en el partirse acaban.

El amor recién venido,
que hoy llegó y se va mañana,
las imágines no deja
bien impresas en el alma.

Pintura sobre pintura
ni se muestra ni señala;
y do hay primera belleza,
la segunda no hace baza.

Dulcinea del Toboso
del alma en la tabla rasa
tengo pintada de modo
que es imposible borrarla.

La firmeza en los amantes
es la parte más preciada,
por quien hace amor milagros,
y asimesmo los levanta (Q II, 46).

3.

Amor, cuando yo pienso
en el mal que me das, terrible y fuerte,
voy corriendo a la muerte,
pensando así acabar mi mal inmenso;

mas, en llegando al paso
que es puerto en este mar de mi tormento,
tanta alegría siento,
que la vida se esfuerza y no le paso.

Así el vivir me mata,
que la muerte me torna a dar la vida.
¡Oh condición no oída,
la que conmigo muerte y vida trata! (Q II, 68).

Voluntariamente, he sacado de su contexto novelesco –dentro del cual son mucho más interesantes y divertidos- los poemas para que se lean como poesía autónoma y así se calibre mejor su calidad lírica. **Se trata de poemas que demuestran una evidente soltura y destreza en el manejo del verso y un conocimiento incuestionable de la poesía áurea**. Poco más. Habría que destacar quizá el primero, porque el contraste entre la primera quintilla seria y la segunda

burlesca de cada estrofa, en virtud de la rima en *–ote*, que llena el poema de palabras y conceptos vulgares y risibles, implica una ridiculización del petrarquismo y de sus tópicos amorosos, en virtud de las lágrimas que hinchen el *pipote* de nuestro héroe, o del amor que le hiere en el *cogote*, etc. Si a ello unimos el tetrasílabo final *del Toboso*, que rompe el ritmo, no podemos decir que carezca de gracia, cuando menos.

El romance que va en segundo lugar, en cambio, no es más que una sarta de admoniciones morales y de tópicos petrarquistas que dependen por completo del divertido lance de Altisidora. El tercero, en fin, quizá el poema más interesante de todos, pierde interés cuando comprobamos que no es más que la traducción del **Gli Asolani**, de **Pietro Bembo**. Lo cierto es que sus «coplas», como las «de los pasados caballeros tienen más de espíritu que de primor».

La verdad es que el propio héroe menciona únicamente entre sus «trovas», de manera muy significativa, una carta de amor a Dulcinea «escrita en verso»; y, sin embargo, lo que escribe es una bella carta en prosa, que le pareció a **Pedro Salinas** la mejor carta de amor de la literatura española [9] . Dice así:

> Soberana y alta señora:
>
> El ferido de punta de ausencia y el llagado de las telas del corazón, dulcísima Dulcinea del Toboso, te envía la salud que él no tiene. Si tu fermosura me desprecia, si tu valor no es en mi pro, si tus desdenes son en mi afincamiento, maguer que yo sea asaz de sufrido, mal podré sostenerme en esta cuita, que, además de ser fuerte, es muy duradera. Mi buen escudero Sancho te dará entera relación, ioh bella ingrata, amada enemiga mía!, del modo que por tu causa quedo. Si gustares de acorrerme, tuyo soy; y si no, haz lo que te viniere en gusto; que, con acabar mi vida, habré satisfecho a tu crueldad y a mi deseo.
>
> Tuyo hasta la muerte, *El Caballero de la Triste Figura* (Q I, 25).

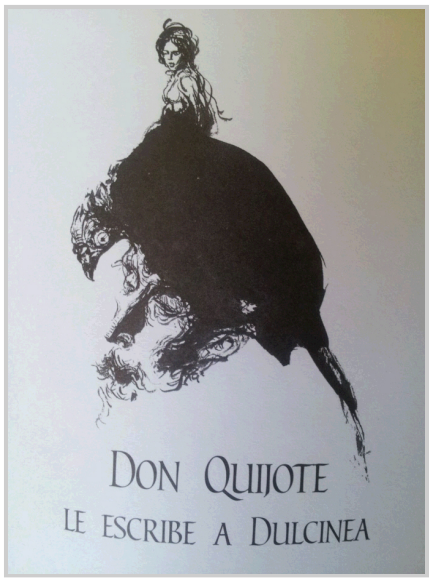


Ilustración de Roberto Fabello

La epístola es muy hermosa, y bien puede pasar, hasta cierto punto, por poesía en prosa, al igual que la hermosa narración del Caballero del Lago, asimismo obra de don Quijote, que podemos leer en I, 50. Porque lo cierto es que la

consideración poética del **Quijote**, como ya dijera el propio **Cervantes** refiriéndose a la épica (**Persiles**) y a la égloga (**Galatea**), afecta tanto a la prosa como al verso. De hecho, **Cernuda** consideró a Cervantes «nuestro máximo poeta» no solo porque creía que sus versos eran buenos con frecuencia, sino también porque pensaba que la poesía se hacía igualmente en prosa.

> No creo exista escritor —decía [10] — a quien falte la visión poética de la realidad, porque dicha percepción poética, en mayor o menor grado, es lo que confiere alteza y permanencia a una obra literaria.

El poeta sevillano se identificó hasta cierto punto con **Cervantes** y con don Quijote en su concepción de la realidad y el deseo, pues sus inquietudes coinciden a menudo con las del Ingenioso hidalgo:

> A partir de entonces —dice el poeta sevillano— comencé a distinguir una corriente simultánea y opuesta dentro de mí: hacia la realidad y contra la realidad, de atracción y de hostilidad hacia lo real. El deseo me llevaba hacia la realidad que se ofrecía ante mis ojos como si solo con su posesión pudiera alcanzar certeza de mi propia vida. Mas como esa posesión jamás la he alcanzado sino de modo precario, de ahí la corriente contraria, de hostilidad ante el irónico atractivo de la realidad. Puesto que, según parece, esa o parecida ha sido también la experiencia de algunos filósofos y poetas que admiro, con ello concluyo que la realidad exterior es un espejismo y, lo único cierto, mi propio deseo de poseerla. Así, pues, la esencia del problema poético, a mi entender, la constituye el conflicto entre la realidad y deseo, entre apariencia y verdad. [11]

Estas palabras, obvio es decirlo, no están muy lejos de la percepción de la realidad que tiene don Quijote, **que hace real la ficción caballeresca por necesidad, en buena medida, para que pueda existir su propia búsqueda de la edad de oro, su búsqueda del mito, del sueño y del ideal, pero a contrapelo de la realidad misma, como se demuestra indudablemente en la segunda parte de su obra, cuando al ver el mundo de verdad caballeresco que han construido los duques a la medida de su locura**, dice el texto que

> aquel fue el primer día que de todo en todo conoció y creyó ser caballero andante verdadero, y no fantástico, viéndose tratar del mesmo modo que él había leído se trataban los tales caballeros en los pasados siglos.(Q II, 31) […]

Quiero acabar, en fin, con unas palabras de **León Felipe**, nuestro gran poeta novecentista, porque entienden la inmortal novela cervantina como un poema y encajan, por ende, con la condición poética de **Cervantes** y de su héroe:

> El Quijote es un poema y Cervantes nuestro único poeta integral y el primer poeta moderno que se alza en el Renacimiento. Cervantes es un poeta como Lucrecio, como Dante y como Whitman. No solo de la misma talla, sino de la misma capacidad integradora. La comparación no está hecha aquí de una manera arbitraria y precipitada […] No solo integran, sino que humanizan y poetizan problemas abstractos, que solo cuando ellos los aprisionan en sus poemas, adquieren realidad y dimensiones en la historia. Epicuro es Lucrecio, lo católico es Dante. Whitman es el sueño angélico y heroico de una democracia

que está más cerca de Nietzsche que de Lincoln. Y España, la España loca y grotesca que ha pasado lunática como un relámpago por la historia del mundo, es Cervantes. Cada uno crea su estilo y su arquitectura, y tan lejos está del poema tradicional Whitman como Cervantes [12] .

4. Referencias

La primera versión, más extensa, de este artículo, fue publicada en *Revista de Lengua y Literatura españolas Cervantes y El Quijote* (Asociación de Profesores Francisco de Quevedo - 2005). Primera edición: julio 2006. ISBN 84-95427-88-5. Los corchetes [...] indican la existencia de más texto en la primera versión.

4.1. Citas

1 El cura amigo de don Quijote «era hombre docto, graduado en Sigüenza» (Q I, 1); y el doctor que mata de hambre a Sancho en la ínsula, Pedro Recio, dice «y tengo el grado de doctor por la universidad de Osuna» (Q II, 47).

2 Resulta sorprendente que no cite apenas la Universidad de Alcalá, que era celebérrima, siendo él complutense, y que mencione en cambio muchísimas veces la Universidad de Salamanca. Quizá por un cierto pudor humanista a resaltar su patria chica; o quizá considerara que la verdadera Universidad de sus tiempos era la de fray Luis de León y el Brocense; o quizá, en fin, lo hiciera por rivalidad literaria, dado que sus principales enemigos de pluma habían estudiado en Alcalá, Lope de Vega a la cabeza.

3 «La prosa de Cervantes», en *Lecciones cervantinas*, Zaragoza, 1985, p. 125.

4 Edmon Cros. *Protée et le gueux*. París, Didier (1967) p. 152.

5 *Guía del lector del «Quijote». Ensayo psicológico sobre el «Quijote»*. Madrid, Espasa-Calpe, 1926.

6 Como es sabido, el verso dice *darme*.

7 En «La poesía lírica de Cervantes», en el *Homenaje a Cervantes*, de la Revista ÍNSULA. Madrid, 1947.

8 Como ya estudió H. Weinrich, *Das Ingenium Don Quijotes*, 1956. No entro ahora en otros sentidos de mayor interés.

9 «La mejor carta de amores de la literatura española», en *Ensayos de literatura hispánica*, Madrid, Aguilar, 1967, pp. 116-148.

10 *Poesía y Literatura*, I y II, Barcelona, Seix Barral, 1971, p. 243.

11 *Ibid.*, pp. 151-156.

12 «Universidad y exaltación», *Hora de España*, junio de 1937; en

Fernando Díaz Plaja, *Si mi pluma fuera tu pistola*, Barcelona, Plaza y Janés, 1979, pp. 478-479.

4.2. Bibliografía

- CLAUBE, J. M. (pseudónimo de José Manuel BLECUA, 1947): «La poesía lírica de Cervantes», en *Homenaje a Cervantes*. Revista Ínsula, Madrid.
- MADARIAGA, S. de (1926): *Guía del lector del «Quijote». Ensayo psicológico sobre El Quijote*. Espasa Calpe, Madrid.
- REDONDO, A. (1998): *Otra manera de leer El Quijote*. Ed. Castalia, Madrid.
- REY HAZAS, A. (2005): «Don Quijote considerado como poeta» en *El Quijote desde el siglo XXI*. CEC, Alcalá de Henares, pp. 109-121.
- —(2005): *Poética de la libertad y otras claves cervantinas*. Editorial Eneida, Madrid.

4.3. Créditos del artículo, versión y licencia

REY HAZAS, A. (2015). «Don Quijote, universitario y poeta». *Letra 15. Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid*. Año II. Nº 4. ISSN 2341-1643 [URI: http://letra15.es/L15-04/L15-04-11-Antonio.Rey.Hazas-Don-Quijote,universitario-y-poeta.html]

Recibido: 5 de octubre de 2015.

Aceptado: 19 de octubre de 2015.

Letra 15

Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid - ISSN 2341-1643

Sección ARTÍCULOS

Los recursos educativos no formales en la educación formal: aproximación a los museos y las rutas literarias como textos



Pedro Hilario Silva

Pedro Hilario Silva, licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Salamanca y doctor en Filología por la Universidad Complutense de Madrid, ha ejercido la docencia en diferentes institutos y, en la actualidad, imparte clases en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación de la UCM. Preside la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» y es miembro investigador del IUCE de la UAM. Además de profesor, ha sido Asesor de Formación del Profesorado y Asesor Técnico Docente responsable de la Unidad de Publicaciones de la DGPE de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Es diplomado por el T.A.I. en la especialidad de Guión de Cine y Televisión desde 1984, y posee el Primer Premio del Tercer Certamen: Materiales Curriculares Adaptados a la Comunidad de Madrid, con el trabajo interdisciplinar: **Goya en la Real Academia de Bellas Artes de Madrid**. Es autor de numerosos libros y artículos y ha impartido diversas ponencias sobre la didáctica de la Lengua, así como sobre las relaciones entre la literatura y el resto de las disciplinas artísticas.

philariosilva@gmail.com

Descargas: PDF

Resumen / Abstract

Resumen.

Tanto la ciudad como los museos se convierten, no pocas veces, en objeto de actividades complementarias; sin embargo, por lo general, este uso no suele tener otra pretensión que habilitar una ruptura en medio de los procesos de formación escolar. Es habitual entre el profesorado, en consonancia con esta actitud, no considerar las posibilidades educativas que nos brinda la llamada educación no formal, hasta el punto de no darnos cuenta de que su correcta utilización nos permitiría ilustrar conceptos, mejorar procedimientos o establecer debates de una manera más significativa. No trata este artículo de atender a los motivos de esta carencia, sino que su pretensión, más humilde, es, considerando que el acercamiento didáctico a la ciudad y al museo puede producirse desde la consideración de los mismos como texto, pretexto o producto, detenernos en la primera de las posibilidades para indagar en los significados que de tal consideración pueden extraerse, al tiempo que nos asomamos a algunas de las sinergias que pueden darse entre los diferentes ámbitos de formación.

Palabras clave: educación no formal, museos, rutas urbanas, semiótica, programas educativos.

Non-formal educational resources in formal education: an approach toward museums and city literary walks as texts

Abstract.

Cities and museums alike often become the object of complementary activities. This practice generally eases a break in the processes of formal education, and teachers do sometimes fail to consider the educational possibilities of this so-called non-formal education. It may cast light on concepts, improve educational processes or set a debate up in a more meaningful way, but this article does not aim at the reasons behind the lack of the usage of non-formal education. This paper has humbler aims, taking into account that the didactic approach toward literary city walks and museums can be considered as text, pretext or product: it focuses on the possibility to investigate the meanings that can be taken from literary walks and museums alike as a text. Besides, it may shed light into the possible synergies that may arise in different educational fields.

Keywords: *non-formal education, museums, city literary walks, semiotics, educational programs.*

Índice del artículo

L15-04-12 Los recursos educativos no formales en la educación formal: aproximación a los museos y las rutas literarias como textos

1. Introducción

2. Acercamiento a una lectura del museo y la ciudad como textos
3. Maneras de leer: usos y lecturas
4. Referencias
4.1. Bibliografía
4.2. Créditos del artículo, versión y licencia

1. Introducción

No podemos superar la crisis educativa con el modelo tradicional en las aulas

Curtis Johnson

De forma general, diferenciamos entre tres modalidades formativas: la educación formal, la no formal y la informal. Las peculiaridades que entre ellas suelen establecerse como rasgos diferenciadores tienen que ver, sobre todo, con el hecho de que **la educación formal** se considera un tipo de educación regulada, intencional y planificada, que se imparte en instituciones escolares y responde a un marco curricular concreto, al tiempo que posee como finalidad inexcusable conseguir que aquel que la recibe obtenga un título acreditativo de que ha superado con éxito el proceso de aprendizaje emprendido. Por su parte, suele **considerarse la educación no formal** como aquella que promueve procesos de aprendizaje que no se ofrecen en una institución educativa y que, si bien la intención formativa subyacente es clara, aunque responde a una estructura abierta y flexible en cuanto a sus objetivos, contenidos, etc., no posee, sin embargo, como finalidad explícita, la obtención de un título o certificación. Por último, suele denominarse educación informal aquella en la que los aprendizajes se obtienen de forma incidental, no intencionada, en diferentes actividades no regladas, cotidianas.

Aunque como apunta **José Manuel Touriñán López** en su artículo **Análisis conceptual de los procesos educativos**

> Los trabajos de educación formal, no formal e informal han puesto especial empeño en conseguir rango educativo para unos ámbitos que antes del uso de esos conceptos estaban alejados de las prácticas genéricamente asociadas con la educación; es decir, han modificado en sus realizaciones el concepto de educación; han introducido unos términos para identificar esos ámbitos; han ampliado el campo de la educación

lo cierto es que, como el propio estudioso señala, todavía estamos lejos de haber clarificado las implicaciones teóricas de dichos términos con respecto al concepto de educación, y existen numerosas preguntas que, a pesar de su

aparente simplicidad, siguen aún sin responderse. El mismo **Touriñán** plantea algunas:

> Si se dice que la educación informal es la influencia no intencionalmente educativa, ¿hay que relegar la condición intencional de la actividad educativa? ¿Debe reconocerse, sin más, como educativo cualquier tipo de influencia? Si se dice que la educación formal es institucional, ¿pueden existir instituciones de educación no formal? Si se dice que la educación no formal es extraescolar, cuando la escuela realice un programa educativo a tiempo parcial para adultos acerca de la convivencia democrática, ¿se considerará esa actividad como educación formal o no formal? Si se considera como no formal, resultaría que, aquella actividad que se tipifica comúnmente como no formal, es también escolar.

No trata este artículo de dar respuesta a las anteriores cuestiones ni de profundizar en los postulados y fundamentos teóricos de los citados procesos formales, informales y no formales de educación (remito para ello, entre otros posibles trabajos, al artículo del profesor **Touriñán**); **su pretensión, más humilde, es mostrar el modo en que la formación de nuestros estudiantes puede atenderse de una manera más adecuada y eficaz si renunciamos a atributos de exclusividad e indeterminación y consideramos que estos tres tipos de educación pueden no solo confluir en espacios y actuaciones comunes, sino ser realidades complementarias, dentro de un proceso integrado de formación.**

Señala **Martín Barbero**, *(Vid.* **Díaz Santamaría**, pág.13)

> Desde los monasterios medievales hasta las escuelas de hoy el saber ha conservado ese doble carácter de ser a la vez centralizado y personificado en figuras sociales determinadas: al centramiento que implicaba la adscripción del saber a unos lugares donde circulaba legítimamente se correspondían unos personajes que detentaban el saber ostentando el poder de ser los únicos con capacidad de leer/interpretar el libro de los *libros*. De ahí que una de las transformaciones más de fondo que puede experimentar una sociedad es aquella que afecta los modos de circulación del saber.

Desde esta perspectiva, es evidente que la complejidad de los mecanismos de acceso al saber actuales, la interacción que se produce entre ellos, provoca que, entre otras cosas, los procesos de educación no formal e informal dejen, cada vez más, de considerarse instrumentos simultáneos, cuando no extraños a los ámbitos de formación reglada o formal; meramente válidos desde una perspectiva de formación continuada más allá de los periodos de instrucción académica, para adquirir, desde presupuestos tendentes a la complementariedad, una nueva dimensión capaz de integrarlos como participantes eficaces en dichos periodos.

Con el fin de abundar en las ideas expuestas anteriormente, vamos a detenernos en dos de los recursos que más recurrentemente son utilizados por los educadores y que, sin duda alguna, más posibilidades ofrecen a la hora de introducir, dentro del campo de la formación reglada, propuestas de educación no formal e informal: **los museos y las rutas literarias urbanas**. Entendidos ambos como recursos didácticos, creemos que aportan, desde la nueva dimensión

complementaria a la que nos estamos refiriendo, no solo actuaciones hasta cierto punto disruptivas, novedosas, frente al carácter formalizado, centralista y a menudo poco flexible de los sistemas educativos, sino que posibilitan, desde procesos de diálogo y colaboración, por un lado, una mayor vitalidad y funcionalidad educativa a las actuaciones docentes, y, por otro, abrir de forma natural la educación de los niños, jóvenes y ciudadanos en general, más allá de los estamentos tradicionales (estado, familia y escuela), a otros ámbitos igualmente valiosos como son el municipio, las asociaciones, las industrias culturales, de las empresas con voluntad educadora… (*Vid*. **Díaz Santamaría**, p. 15),

2. Acercamiento a una lectura del museo y la ciudad como textos

En la presentación del primer número en español de la revista de la Unesco, **Museum**, aparecida en 1980, se escribe lo siguiente:

> El museo es ante todo un almacén, como lo indican los títulos de conservador, *carator, keeper* y otros, que ostentan sus directores. Pero el almacén es un depósito de objetos útiles, mientras que en este sentido el museo carece de utilidad práctica o, para expresarlo en términos más moderados, solo responde a necesidades intelectuales y morales. La razón que induce a crear una colección obedece ante todo a esa especie de curiosidad que manifiesta todo grupo humano al espiar en territorio enemigo o enviar exploradores en busca de recursos naturales; pero las fronteras de un territorio no son solamente espaciales, sino que también son temporales. Todas las sociedades se definen en relación a su pasado. Todo museo salvaguarda el pasado en función de las necesidades del futuro y, a este respecto, cabe afirmar que todos los museos son históricos, incluso sin tergiversar el sentido de las palabras «historia natural», puesto que representan la acumulación de los conocimientos que se tienen en un momento dado, en espera de los nuevos descubrimientos del futuro.

De un modo similar, podemos decir que **la ciudad, como poseedora de un patrimonio incuestionable, puede verse como un continente de construcciones estables, habitado por una población más o menos numerosa, cuyo devenir genera diferentes relaciones como base de una necesaria y cambiante vertebración social; al mismo tiempo esta realidad propicia, como el museo, que podamos acercarnos a ella como un ámbito que posibilita diferentes formas de acceso, lectura, participación o aprendizaje**. Nociones como patrimonio y cultura se funden también en este espacio público para dar cuenta de un legado que posee un carácter determinante y simbólico, y que, transferido hasta nosotros por medio de procesos de construcción socio-comunicativos, establece sus significados a partir de las ideas, valores e intereses de aquellos que, en cada momento, se acercan a él. Todo ello, no solo nos lleva a poder hablar de procesos de síntesis continua entre la tradición

y la modernidad, sino que nos permite también considerar a dicho espacio como un lugar de diálogo y participación activa y continuamente renovada.

Hablar del museo o la ciudad desde esta perspectiva nos anima a aplicar, con respecto a ambos, la carga metafórica que conlleva el término **texto** (recordemos que cuando **Quintiliano** utiliza el vocablo **textus** en el libro IX **De institución oratoria** se sirve de su acepción de «textura»), para reflejar, por un lado, la manera en que los dos se configuran sobre componentes que se conectan y se concatenan como los hilos en un tejido (*textus*), y, por otro, la forma en que ese entramado implica, o mejor dicho, promueve distintas actuaciones de carácter semántico y pragmático-contextual. Esto hace posible, igualmente, que al referirnos a ellos es factible utilizar términos como intención, función comunicativa o mensaje textual, y sea, relativamente sencillo, plantear programas de acceso y aprendizaje, no solo relacionados con las posibilidades de aproximarnos a un determinado patrimonio, sino también con el modo en que ambos espacios pueden establecerse como potenciales generadores de ideas diversas sobre una determinada realidad. A esta dimensión significante hace referencia la palabra del semiólogo **Ugo Volli** en un revelador artículo sobre la **semiótica de las ciudades**, en el que, entre otras cosas, señala que la ciudad no es solo un mensaje único que alguien lleva a otros,

> sino un texto, etimológicamente un tejido (recordemos la expresión: tejido urbano) o más bien un entrelazamiento de elementos de sentido relacionados entre sí. Se trata, evidentemente, de un texto complejo, estratificado en el tiempo y variable en el espacio, por ende siempre inconcluso, en rigor invisible —a menudo se trata de un texto conflictivo—, porque sobre el rostro de la ciudad son reconocibles los diversos intereses que se miden, se combaten, se alían. E, inevitablemente, se representan. Dado que aquí hay, además de una relación entre texto [testo] y tejido [tessuto], también una relación entre texto [testo] y testimonio [testimonianza].

En su libro **Las ciudades invisibles**, **Italo Calvino** nos dice:

> Las ciudades son un conjunto de muchas cosas: memorias, deseos, signos de un lenguaje; son lugares de trueque, como explican todos los libros de historia de la economía, pero estos trueques no lo son solo de mercancías, son también trueques de palabras, de deseos, de recuerdos.

Estas palabras, que no nos costaría mucho aplicar a los museos, nos muestra la ciudad como un cúmulo de realidades que pueden ser descubiertas, mostradas, un conjunto de signos con respecto a los que, como señala **Fernando Vásquez Rodríguez**, es posible aplicar **una determinada hermenéutica** cuyo objeto último configurado de forma múltiple, por más que desde nuestra perspectiva, el modo de lectura tendría que ceñirse a una manera de mirar, a una forma de acceder al espacio como unidad, y no como conjunto de partes.

En este sentido, ya que nadie conoce totalmente una ciudad, puesto que es imposible abarcarla completamente, el modo más oportuno de apropiarnos didácticamente de ella ha de ser a partir de determinados campos que marcaremos según, sin soslayar su participación en el ensamble unitario, desde la posibilidad de

ser abarcados, y, por ende, conocidos. Con este objetivo surgen, por ejemplo, las guías urbanas, las cuales, primero buscan hacer visible una serie de presencias concretas, y, en segundo lugar, tratan de enseñarnos cómo hemos de mirarlas, con el fin de que nuestro acercamiento sea lo más productivo posible. Hablamos no únicamente de una representación a la manera en que lo hace un mapa, sino de un acto de resemantización clarificadora que es posible ofrecer, gracias a esa selección, a unos posibles receptores-usuarios.

Es evidente que, de acuerdo con esto y en este contexto, el modo en que el proceso de selección se haga dependerá de la riqueza de los elementos mostrados, pero sobre todo del uso semiótico que concibamos de ellos; de hecho, de un modo similar a lo que sucede en el museo, los objetos urbanos, tal como señalan **Santana y Lloch**,

> dependiendo de cómo los tratemos […] pueden transformarse en centros de interés capaces de organizar en torno a sí multitud de contenidos (pág.11).

Es decir, si tenemos en cuenta que

> la mayoría de los objetos, pueden relacionarse con conceptos, temas y debates con los que la escuela pretende enseñar (*Ibídem),*

el modo en que pongamos el foco en unos u otros elementos, o incluso en unas partes u otras de esos elementos, así como la manera en que los miremos, los definirá como instrumentos didácticos; del mismo modo que la amplitud de nuestra intervención y del campo formativo trabajado tendrá que ver con la diversidad y complejidad de los procesos didácticos desarrollados a partir de ambas realidades.

Inmaculada Pastor (2011:53) señala acertadamente cómo, en este contexto, los diferentes enfoques o teorías educativas dan lugar a diferentes **tipos de museos y entornos museísticos**, lo cual supone la existencia de formas diferentes de acceso de acuerdo con las pautas de **lectura** que postulen como consecuencia del tipo y naturaleza de los objetos expuestos.

Es cierto que con respecto a esta dimensión significante a la que nos venimos refiriendo el tejido urbano presenta, frente al museístico, algunas peculiaridades, entre otras aquellas que tiene que ver con el hecho de que la ciudad, desde un punto de vista semiótico, es, frente a la inmovilidad del museo, una realidad expresiva que se renueva y se redefine continuamente como discurso, pues como señala el propio **Ugo Volli**, la naturaleza propia de la ciudad

> hace de ella también un texto viviente, en continua transformación, nunca idéntico a sí mismo, que conserva relevantes huellas del pasado, pero se reinscribe incansablemente en cada una de sus partes, aunque a ritmos diversos: construyendo nuevos barrios, casas, calles y monumentos; manteniendo, rehaciendo y reutilizando los que hay; añadiendo elementos «decorativos» más variables como letreros, carteles, etc., o «desfigurantes» como graffiti, anuncios varios, escritos; y, por último, llenándose de manufacturas móviles, mercancías, automóviles, pero también de personas y de su vestuario; estableciendo distribuciones diferentes y variables para esos

> elementos móviles, esto es, especializando de modos diversos sus propias partes en el curso del tiempo.

Por otro lado, hemos de aceptar igualmente que entre museo y ciudad surge, de cara a su uso para el aprendizaje ciertas diferencias, puesto que, al hablar de nuestra intervención educativa en un museo, hemos de contar con que, frente a la imbricación contextual directa existente en el espacio urbano, como señala **Inmaculada Pastor** (2011:30)

> ese proceso de singularización y descontextualización a que están sometidas las piezas de museo se convierte en uno de los principales obstáculos que deben sortear los programas educativos para conseguir el objetivo general de hacer inteligibles a los visitantes todos los significados que las mismas encierran.

Ahora bien, más allá de estas discrepancias, la consideración de ambos espacios como **prácticas significantes legibles**, esto es, como complejas y particulares propuestas comunicativas que pueden estudiarse a partir de la interacción entre los conceptos de recepción e **impacto** (**Igartua**: 2008), nos lleva a considerar a ambas realidades como complejos entramados de códigos expresivos de indudable complejidad significante, construidos sobre la contribución activa que lleva a cabo cada receptor en los distintos **contextos sociohistóricos**. Esta concordancia nos lleva a asumir que, desde un punto de vista formativo, el acercamiento pedagógico a ambas realidades se manifiesta igualmente en ámbitos de intervención didáctica que pueden ser compartidos y en los que la dimensión formal se mezcla con el análisis morfológico como base de ciertos procesos de resignificación y aprendizaje que pueden llegar, en ambos casos también, a concretarse en actuaciones más o menos estandarizadas. Pensamos, por ejemplo, en las hojas informativas o de actividades, las guías o cuadernos didácticos, cuando no en el material multimedia cada vez más sofisticado y de mayor participación interactiva. Asimismo estas actividades educativas dirigidas a receptores escolares, se ofrecen pensando en las características de cada uno de los públicos, de modo que la oferta se diversifica, no solo por las posibilidades que dimanan de lo ofrecido, sino también de los intereses y formas de mediación existentes, por el modo en que, como propuestas comunicativas, ambos estarían inmersos en una dialéctica de continua transformación significante, no solo por ser deudores de toda la información que han acumulado, sino también por ser acreedores de las nuevas luces que se vierten sobre los contenidos desde los distintos entornos temporales y las distintas perspectivas de acceso. De modo que **esta consideración del museo o la ciudad como textos, implicaría considerarlos desde la perspectiva del efecto significante que sobre ambos proyectan los *mecanismos* explicativos puestos en marcha, así como desde su diferenciación o semejanza con respecto a otros entornos significantes igualmente disponibles para ser usados didácticamente**.

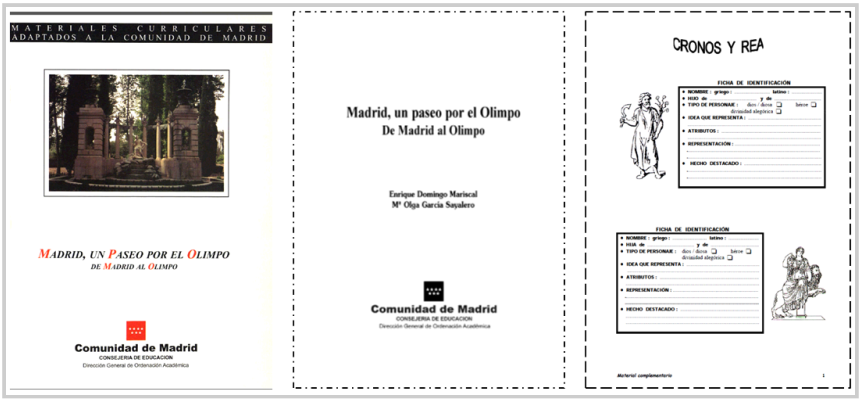
3. Maneras de leer: usos y lecturas

Todo museo, desde el punto de vista de las citadas prácticas pedagógicas, puede entenderse, como contenedor de elementos valiosos, como colección de evidencias que encierran el pensamiento y la vida, como una compilación representativa de una época, un movimiento, una obra o un autor y, por ello, ser susceptible de ser utilizado en un momento preciso del devenir curricular, ya que, como señalan **Joan Santacana** y **Mayra LLonch**,

> la propia diversidad de objetos que componen los museos es el reflejo de la diversidad de aquello que representan, es el mejor modo de acercarnos objetivamente al momento y realidades de ese momento del cual provienen.

Trasladar estos presupuestos a la lectura de la ciudad resulta relativamente fácil si consideramos que este es el lugar en el que instituciones, espacios, interacciones y vivencias se ven ejemplificados; si observamos ese espacio urbano como un entramado de realidades significantes caracterizadas por la variedad y la diferencia, un espacio en donde la infraestructura, la materialidad y el conjunto de soportes públicos o privados, que lo sostienen y posibilitan, hacen que su propia existencia permita un acceso a lecturas muy diversas. Así, aquello que puebla de **vida sígnica** el espacio urbano, puede tomar cuerpo en particulares propuestas didácticas sobre el modo en que se parcela semánticamente la ciudad y se establece, sobre dichas divisiones, una específica gama de **hilos de lectura**.

Pensemos, sin ir más lejos, en el modo en que se plantea la aproximación a la ciudades desde determinados certámenes, por ejemplo, el denominado **Materiales Curriculares Adaptados a la Comunidad de Madrid**, mediante el cual se buscaba, además de convertir las plazas y calles de Madrid en un aula abierta en la que los edificios y monumentos de distintos tipos se convirtieran en protagonistas del aprendizaje en la aulas no universitarias, dar a conocer con mayor profundidad una determinada realidad urbana en la particularidad de sus diversos aspectos significantes. Basta recordar uno de los ganadores, el trabajo titulado **Madrid, un paseo por el Olimpo** —ahora digitalizado en PublicaMadrid—, cuya pretensión era acercarnos a los modos en que la mitología greco-latina se proyectaba en ciertos lugares de la capital española. Para ello, los autores establecían un conjunto de recorridos didácticos por espacios como El Retiro, El Paseo del Prado, La Ciudad Universitaria, El Capricho de la Alameda de Osuna… y, a través de ellos, los dotaban de una carga de significantes que hacía que pudiéramos observarlos desde una nueva y sugerente perspectiva. A lo largo de sus actividades y, por obra y gracia de esa particular lectura, se conforman dentro de la ciudad lazos de filiación entre realidades aparentemente disímiles, un sugerente proceso por los posibles significados de una estatua o un relieve que se volvía así un objeto semántico dotado de una especial relevancia dentro del **contexto escolar**, pues era factible edificar a su alrededor todo un entramado sígnico muy **rentable pedagógicamente** hablando.





En este mismo contexto formativo hemos de entender obras como **Madrid oculto para niños**, de **Marco Besas**, guía de recorridos por la capital madrileña con la que se pretende que los más pequeños conozcan de forma amena los secretos de Madrid a través de obtener respuesta a preguntas como: ¿Dónde exactamente está la Casa/Museo del Ratón Pérez? Horarios: ¿A qué hora y qué día se celebra el Relevo solemne de la Guardia Real? Información práctica: ¿Dónde están los aseos públicos en el Retiro? Consejos para padres: ¿Qué hago para que mi hijo no se aburra en un museo? Qué visitar: ¿Es cierto que hay un acuario en el centro de Madrid? Dónde comer: ¿Existe un restaurante donde una monitora cuida de tus hijos mientras comes? Juegos: ¿Puedes encontrar el capitel con forma de león en la Cripta de la Almudena? No olvidemos que un modo de proporcionar la mayor accesibilidad al objeto o la realidad visitada es desarrollar, con respecto a la misma, un acercamiento o acceso mediante preguntas y respuestas.



En esta misma línea podemos encontrar un sinfín de rutas urbanas que convierten a la ciudad, incluso sin tener esa pretensión explícita, desde la distinción, discriminación o diferencia, en un puzle interpretable. Pensemos, por ejemplo, en

aquellas guías que hacen del recinto urbano un conjunto de relatos que nos habla de su genealogía, de su fundación, de su historia; relatos que, como apunta **Fernando Vásquez**,

> van sumándose como niveles de un terraplén: caben los de la crónica roja, los difundidos por los medios masivos o esos otros que pasan de boca en boca hasta volverse un mito. El relato le da identidad a la ciudad. Los relatos son la manera como las personas dotan de sentido una pared, una sitio, un lugar; es la manera como humanizamos un espacio. Las lógicas del relato acompañan a la ciudad, la siguen como una sombra, la pueblan, la llenan de voces, le dan carne o piel: una fisonomía.

Sirva de ejemplo, y por no salir de la capital española, la guía **El Madrid de las leyendas y un tesoro escondido: la Capilla del Obispo** que promete responder también a preguntas del tipo: ¿Sabéis por qué Madrid fue elegida capital de España? ¿Por qué fue fundada por Octo Bianor y los llamados «hombres sin ciudad»? ¿Cómo la ganó el Cid Campeador? ¿Cómo apareció su patrona, la Virgen de la Almudena? ¿Cómo Isidro Labrador fue hecho santo y patrono de la ciudad? Se trata, como vemos, de concebir la ciudad como un conjunto de textos que podemos leer e interpretar, y cuya finalidad es la de desvelar incógnitas y acceder, por ejemplo, a los misterios y leyendas que sustentan, e interpretan, una parte de la realidad histórica, social o cultural de la ciudad que los propicia.

Es evidente que, como sucede con un texto, una de las cosas primeras que podemos considerar con respecto al acceso al contenido ofrecido tiene que ver con el modo en que cualquier acercamiento a ambas realidades se hará siempre de una manera específica; es decir, no es posible soslayar que tras el modo en que planteamos un recorrido, por ejemplo, el que derivaría de visitar el Madrid de **Juan Ramón Jiménez**, o la manera en que accedemos a los objetos expuestos en un museo, a su selección y organización, o incluso al modo en que se construye la interacción con los posibles participantes, se esconde siempre una intención comunicativa. Por ejemplo, la teoría de los colores de **Goethe**, que sirve de base para la decoración del **Museo del Romanticismo** de Madrid, supone ya un tipo de apuesta informativa/formativamente relevante; del mismo modo que lo es la buscada recreación de ambientes de época como manera de dotar a este museo de

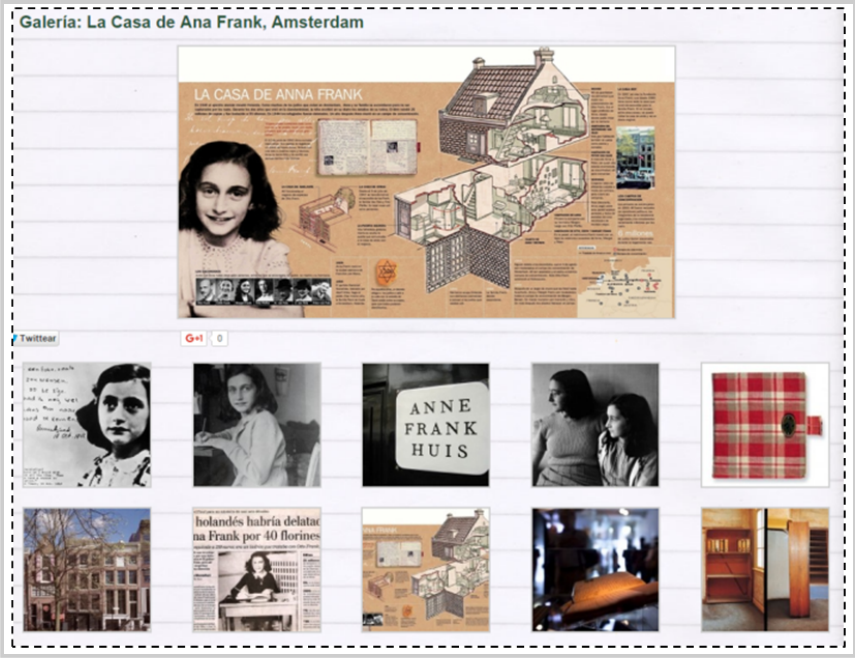
> una mayor libertad y flexibilidad a la hora de interpretar el pasado (**Guía oficial del Museo del Romanticismo**, pág.14.).

Es imposible, pues, acercarnos a un museo sin considerar, de partida, las concepciones que subyacieron a la elección de crear un museo generalista, uno de época (o ambiente) o una casa museo, pues tal decisión marca una opción informativa, y, por ende, formativa, precisa. Al fin y al cabo, como señala **Françoise Barbe-Gall** (2009:41), al referirse al modo en que se configura un museo como particular lugar de encuentro

> El museo de arte contemporáneo no tiene necesariamente como única vocación la de ser un lugar de deleite estético. Lo es a veces (el arte propone eventualmente una alternativa a las miserias de mundo), pero es también un laboratorio donde se engranan experiencias, un lugar donde se ve el entorno

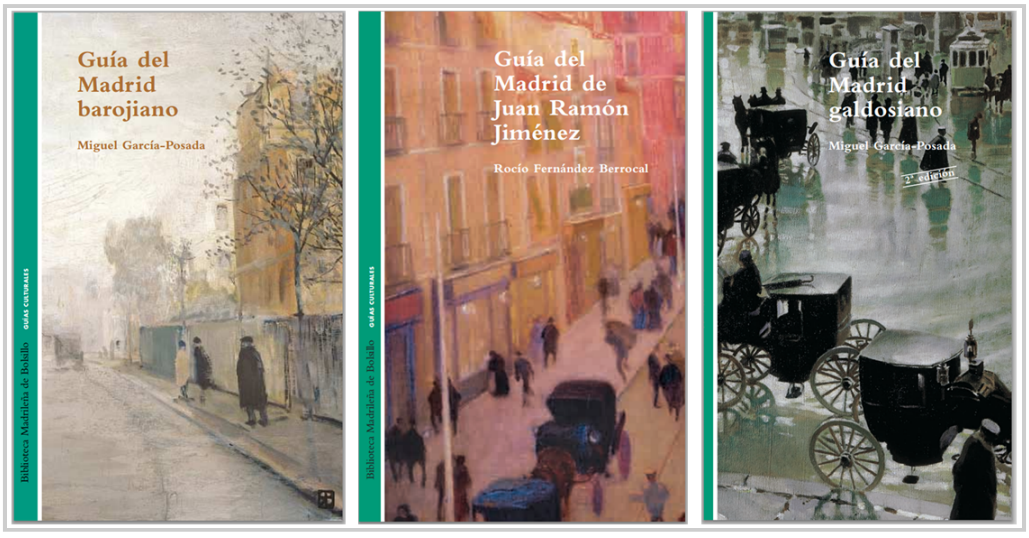
como a través de un cristal de aumento, a veces deformante.

En este contexto, no podemos eludir tampoco, como en no pocas ocasiones, las **vivencias humanas** que encontramos en algunos museos y que configuran el eje axial de sus propuestas (recordemos la casa museo de **Ana Frank**, en Ámsterdam, o las **casas-museo** de **Miguel de Cervantes** o **José Zorrilla**, en Valladolid) que prefiguran la razón de ser de no pocos museos. De hecho, por más que el paso del tiempo o el visitante tenga la última palabra, **la visita a una casa-museo, así como las lecturas que podamos hacer en ella, se encuentra siempre mediatizada porque el conjunto de certidumbres que puedan extraerse sobre la vida o vidas retratadas, no en vano los posibles temas de los objetos mostrados o representados guardan una dependencia directa (cuando no, absoluta) con el que fue su habitante**. De hecho, la pretensión de hacerles compartir sus posibles vivencias convierte a los visitantes en algo más que observadores, los hace cómplices, no de un ser real, sino de un referente simbólico, hasta ahora construido a través de procesos indirectos, pero que en el momento de la visita, durante el recorrido guiado y, gracias a determinados marcadores poseedores de una intencionalidad comunicativa muy concreta, parece adquirir una nueva dimensión, más personal, una identidad, aparentemente más real, en la que se impone, por lo general, lo afectivo a lo cognitivo.





En una línea semejante hemos de entender las guías que editó la **Comunidad** madrileña sobre el Madrid habitado y nombrado por ciertos escritores y mediante las cuales se nos permitía conocer rincones de la ciudad desde una particular perspectiva, se nos daba una cierta manera de mirar la ciudad. Es evidente que hablamos de un filtro, por más sugerente que este pueda ser, para la información que sobre la ciudad se nos transmite, pero no solo de eso, también hablamos del relato de una identidad construida en profunda conexión con esa información transmitida.



Hemos, pues, de asumir que la propia creación de determinados marcos de acceso, cuya finalidad es compartir de un modo concreto la **memoria cultural**, promueve, a su vez, una reconstrucción intelectual determinada, lo cual, como sucede con un libro, mediatiza la racionalización y el desarrollo intelectual de quienes los utilizan, ya que este desarrollo, dentro de los mismos, se producirá de acuerdo con el modo en que la explicación o la narrativa se realiza a partir de ciertos patrones discursivos y socioculturales. Entender esta dimensión del acceso a la ciudad o el museo incidirá inevitablemente en el modo en que nos planteemos didácticamente nuestra visita o recorrido por ellos.

Suele ser muy habitual, dentro de este contexto de educación no formal, que cuando se esboza una ruta literaria o una visita a una institución

museística solamos servirnos de los recursos ya existentes, de ese posible material elaborado por una concejalía o el departamento didáctico, un material que, *grosso modo*, suele responder a la manera en que cada museo o ciudad maneja su patrimonio, la forma en cómo organiza sus objetos, actitud que ya nos da pistas sobre una cierta percepción del entorno y, lo que es más importante, nos sirve de indicio para rastrear cuánto hay de conciencia sobre compartir significativamente con otros un espacio.

En este sentido, el propio hecho de acceder a la Web oficial de una **institución museística o un Ayuntamiento** como base de nuestra intervención didáctica suele permitirnos acceder a propuestas fundamentalmente comunicativas o reflectivas; o, dicho de otro modo, propuestas que conllevan un deseo de reproducir lo que va a ser observado mediante actuaciones más mecánicas que interactivas, actuaciones que supondrán, sobre todo, responder, completar, enlazar, encontrar la respuesta, etc., a partir de informaciones y datos.



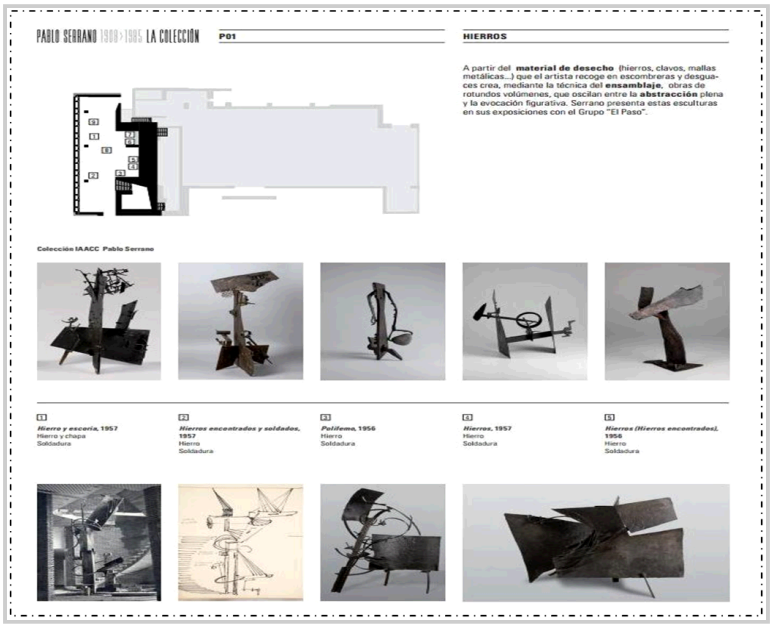
Además de estos materiales, digamos previos, es habitual, por otro lado, encontrar en los museos materiales encaminados a que los visitantes, sobre la base de que las

> colecciones ordenadas y significativas de objetos que permiten elaborar conocimientos (**Santacana y Llonch**, p. 33),

conozcan mejor su patrimonio a través de un acceso a lo expuesto, lo más motivador posible. Esta intención suele verse reflejada en la elaboración de **guías informativas**. La del **Museo del Romanticismo** en un magnífico ejemplo.



Es también muy frecuente que, junto a estas guías, existan las llamadas **hojas de sala**, como las que, pertenecientes al **IAACC Pablo Serrano**, mostramos a continuación

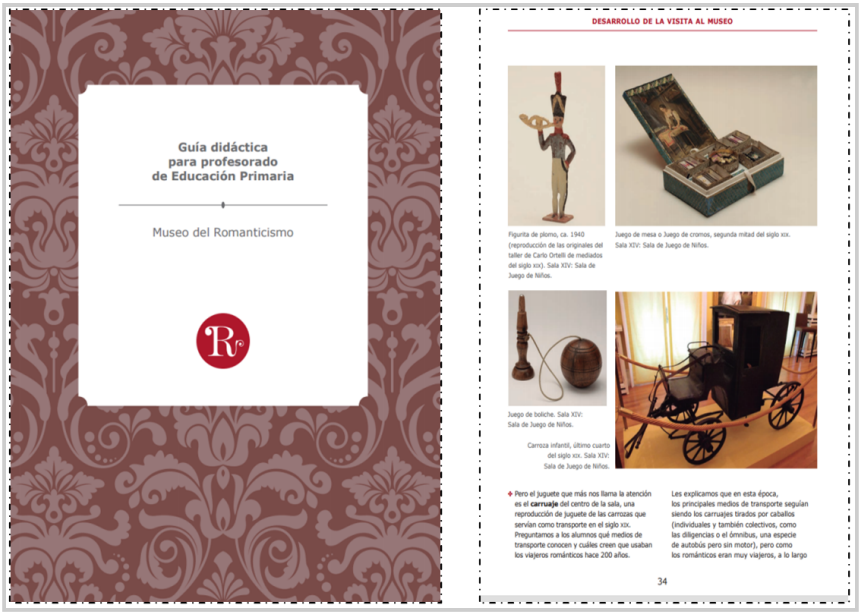


O, incluso, que se haga el ofrecimiento a los visitantes de las llamadas **hojas de actividades**, en las que se orienta, de una manera más participativa, y pedagógica, la visita a las diferentes salas. No es raro que, en numerosas ocasiones, el ofrecimiento asuma una cierta dimensión escolar. Recordemos, que cuando la **Biblioteca Nacional de España** se planteó estimular entre los alumnos no universitarios el conocimiento de su museo lo hizo a través de dos guías didácticas adaptadas a dos niveles educativos: Primaria y Secundaria-Bachillerato. Ambas nacieron con un objetivo primordial: potenciar la capacidad de percepción de los usuarios con el fin de promover un particular acceso a las colecciones presentadas en cada sala, pero, al mismo tiempo, se trataba de atraer a estas instalaciones a grupos de estudiantes con la finalidad de completar su formación, digamos, académica de un modo diferente.



Con la misma intención de acercar el museo a la institución escolar hemos de entender las **Guías didácticas**, para Primaria y Secundaria, que pueden descargarse de la web del Museo del Romanticismo. Ambas, sin embargo, manifiestan una peculiaridad con respecto a otras guías de estas características: su objetivo explícito es establecer puentes reales entre la educación formal y no formal, y, para ello, el planteamiento base de su propuesta iba más allá de aquellas que suelen hacer la guías informativas al uso, ya que se establece sobre una base metodológica que, sin renunciar a su entidad como instrumento de orientación para un particular visitante, pretende, sobre todo, ayudar al alumnado a comprender y asimilar una determinada materia curricular, eso sí, de un modo diferente al que suele hacerse en el ámbito escolar; *grosso modo*, **esto quiere decir que si bien se pide al posible visitante que ponga su atención sobre ciertos elementos, esto se hace con un fin concreto: establecer corrientes de información de acuerdo con aquello que es necesario para un correcto y provechoso desempeño académico. Es decir, se trata, en cierto modo, de convertir el museo en un espacio académico, con todas las consecuencias**. Las siguientes palabras de la introducción de la guía de Primaria son claras en este sentido:

> Proponemos trabajar desde un proyecto continuado y motivador para que sea atractivo para los alumnos y la actividad no se quede en una visita al Museo de forma descontextualizada. Queremos que ellos sean los protagonistas de su aprendizaje de forma transversal y desde diferentes disciplinas. Le invitamos a realizar actividades que estimulen su creatividad, les ayuden a conocer el medio que los rodea y les permitan establecer vínculos con su propia experiencia.

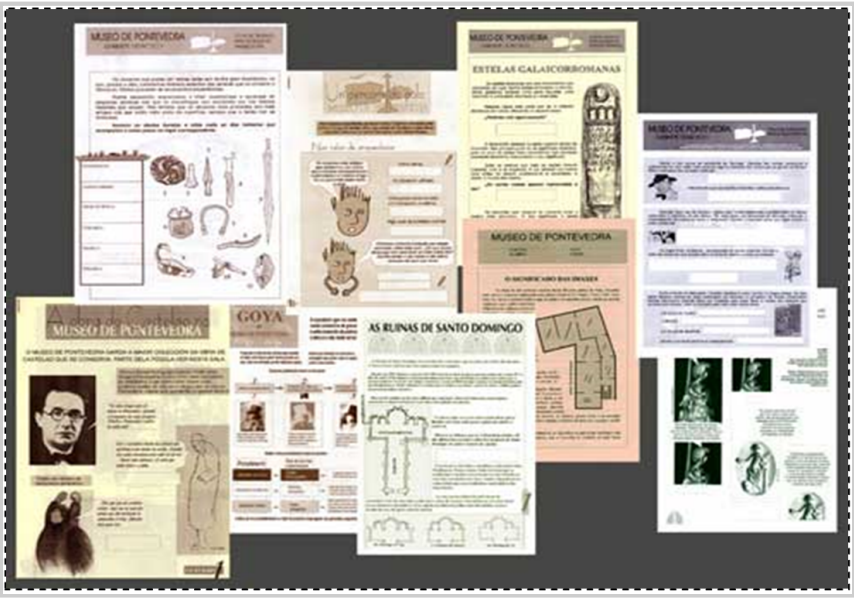




Este **ofrecimiento didáctico** asume, otras veces, un papel menos directo. El **Museo Nacional de Irlanda**, por citar un ejemplo de esto que decimos, ofrece gratuitamente lo que llama **hojas de actividades para jóvenes visitantes** en las que, como suele ser habitual en este tipo de materiales, se entrega un repertorio de actividades de presentación de contenidos e iniciación a unas prácticas muy limitadas —repetición, lecturas breves, preguntas cerradas— que requieren sobre todo la puesta en práctica de las destrezas receptivas. Ello no es óbice, para que, como también suele ser habitual en este tipo de materiales, encontremos entre las actividades ofrecidas algunas que provocan cierta interacción entre el alumno y el museo en un intento por generar ciertos conflictos cognitivos que vayan más allá de la mera solicitud expresa de atención por parte del receptor.



Por lo general, este tipo de materiales, más allá de las peculiaridades del propio museo, de que su museografía sea, como señalan **Santacana y Llonch** (*Ibídem*), más o menos didáctica, desarrollan una pretensión, sobre todo, motivadora, sin renunciar al objetivo expositor último del museo, de modo que, los estudiantes pueden llegar a una visita, más o menos activa, pero, no por ello, la observación de las obras y objetos expuestos deja de tener un papel relevante. Los materiales elaborados, por ejemplo, para el Museo de Pontevedra son un buen ejemplo de ello.

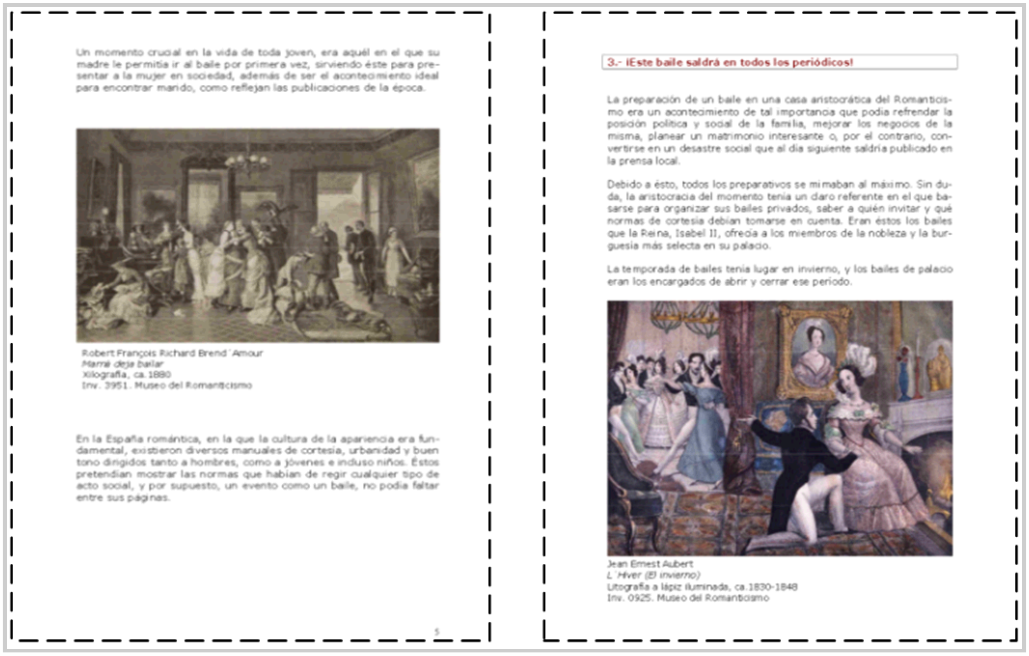


Lógicamente, la validez de esta intervención dependerá de la calidad del material utilizado, de hecho, este acceso a los contenidos se puede realizar de modos muy diversos, y el apoyo que como docentes recibamos de parte de la institución en este sentido puede ser determinante. Pensemos, por ejemplo, en cómo desde algunas instituciones nos llegan, a través de cauces diversos, aportaciones puntuales sobre sus objetos, cuya finalidad suele ser focalizar la atención sobre ciertos contenidos, ampliando nuestro conocimiento sobre ellos, frente a otros. Pensemos, por ejemplo, en las hojas informativas del madrileño **Museo del Traje**.



O en las hojas del **Museo del Romanticismo** denominadas La pieza del mes, en las que, promovidas por el Departamento de Difusión del Museo, diferentes especialistas nos amplían la información de una manera directa y amena, sobre algunos de los objetos, que de ese modo pasan a ser los más representativos de la colección:





Un momento crucial en la vida de toda joven, era aquél en el que su madre le permitía ir al baile por primera vez, sirviendo éste para presentar a la mujer en sociedad, además de ser el acontecimiento ideal para encontrar marido, como reflejan las publicaciones de la época.

Robert François Richard Brend'Amour
Mamá deja bailar
Xilografía, ca.1880
Inv. 3951. Museo del Romanticismo

En la España romántica, en la que la cultura de la apariencia era fundamental, existieron diversos manuales de cortesía, urbanidad y buen tono dirigidos tanto a hombres, como a jóvenes e incluso niños. Éstos pretendían mostrar las normas que habían de regir cualquier tipo de acto social, y por supuesto, un evento como un baile, no podía faltar entre sus páginas.

3.- ¡Este baile saldrá en todos los periódicos!

La preparación de un baile en una casa aristocrática del Romanticismo era un acontecimiento de tal importancia que podía refrendar la posición política y social de la familia, mejorar los negocios de la misma, planear un matrimonio interesante o, por el contrario, convertirse en un desastre social que al día siguiente saldría publicado en la prensa local.

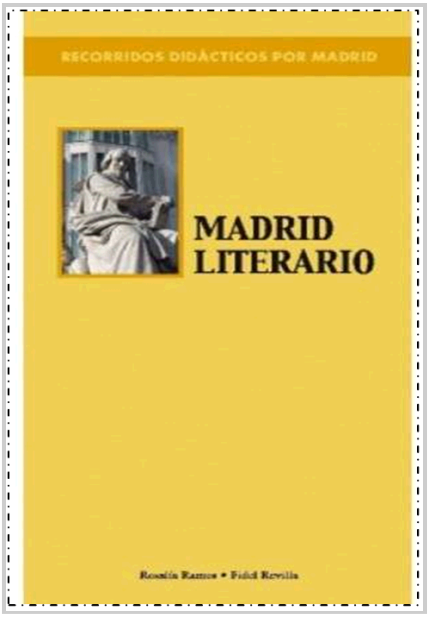
Debido a ésto, todos los preparativos se mimaban al máximo. Sin duda, la aristocracia del momento tenía un claro referente en el que basarse para organizar sus bailes privados, saber a quién invitar y qué normas de cortesía debían tomarse en cuenta. Eran éstos los bailes que la Reina, Isabel II, ofrecía a los miembros de la nobleza y la burguesía más selecta en su palacio.

La temporada de bailes tenía lugar en invierno, y los bailes de palacio eran los encargados de abrir y cerrar ese período.

Jean Ernest Aubert
L'Hiver (El invierno)
Litografía a lápiz iluminada, ca.1830-1848
Inv. 0925. Museo del Romanticismo

Desde una perspectiva pedagógica, podríamos relacionar, igualmente, de manera general, el tipo de material al que acabamos de referirnos y su posible uso didáctico, con los llamados **centros de interés** en los que se basa el método de intervención didáctica del **Ovide Decroly**. Establecer ciertos focos de atención, centrar nuestros esfuerzos informativos en el acercamiento a parte de los contenidos del museo o a ciertos elementos urbanos, nos permitiría, de acuerdo con el postulado del psicólogo belga, fijar mejor la atención del receptor en el proceso de aprendizaje propuesto, además de **estimular su motivación**. En este sentido hemos de ver, por ejemplo, propuestas como las que encierra el recorrido didáctico por Madrid planteado en la obra **Madrid literario** (**Ramos** y **Revilla**, 2010), en la cual, tomando como punto de partida el momento en que Madrid se convierte en Corte y pasa a ser una de las ciudades más retratadas por todos los literatos, se nos invita a pasear y descubrir con detenimiento el llamado **Barrio de los Literatos** —o **Barrio de las Letras**—, ese conjunto de calles del centro de la ciudad en las que vivieron, por las que pasearon y a las que tantas veces incluyen en su obras muchos de ellos, algunos tan conocidos como **Quevedo**, **Lope de Vega**, **Cervantes** o **Ramón Gómez de la Serna**. Es decir, como se señala en la introducción:

> […] proponemos un paseo por una parte hermosa de la ciudad, en la que podemos ponernos en contacto con reminiscencias y recuerdos de muchos autores sobresalientes de la literatura española, a la vez ofrecemos la posibilidad de conocer un poco más esta zona de Madrid a todos aquellos que sienten curiosidad por la historia y la realidad urbana.



Son muchas las perspectivas que siguiendo esta idea pedagógica de los centros de interés podríamos plantear a la hora de organizar visitas didácticas a museos o ciudades. Se trata de considerar el modo en que el acceso del lector a una realidad tan rica semióticamente hablando nos brinda a la hora de plantear programas educativos, diversas posibilidades que cristalizarán fácilmente en el establecimiento de particulares vías de acceso que permitirán a los participantes acceder a actividades muy diversas que proveerán de significatividad a los recorridos programados. Recordemos, el trabajo sobre el **Madrid mitológico**, anteriormente señalado, pero también, por citar un trabajo que nos afecta directamente, la Adenda ofrecida en el primer número de esta revista en la cual se proponía un recorrido por los fondos del Museo del Prado sobre la base del uso que **Lope de Vega** hace de la mitología grecolatina en sus obras. Unir literatura y pintura mediante un recorrido lleno de sinergias comunicativas nos permite, como podemos comprobar en la propuesta de **Ángeles Pereira**, no solo descubrir el modo en que las relaciones entre ambas disciplinas pueden plantearse desde diferentes perspectivas, sino también la manera en que fijarnos en esta relación puede establecerse, además, con eje de **una propuesta didáctica diferente y motivadora** desde la cual acceder a determinados contenidos, específicos de ambas disciplinas, en un acto de integración cultural y disciplinaria.


APE Francisco de Quevedo M. A. Pereira, El Barroco en el Museo del Prado. «Letra 15». Nº 1. 2014. Adenda 2/72

EL BARROCO EN EL MUSEO DEL PRADO

Material elaborado por Mª Ángeles Pereira Rodríguez

EL BARROCO LITERARIO A TRAVÉS DE LA PINTURA DEL MUSEO DEL PRADO. LOPE Y LOS PINTORES DE SU ÉPOCA

APE Francisco de Quevedo M. A. Pereira, El Barroco en el Museo del Prado. «Letra 15». Nº 1. 2014. Adenda 3/72

ADENDA AL Nº 1 DE *LETRA 15*
MATERIALES DIDÁCTICOS DE LA A.P.E. FRANCISCO DE QUEVEDO

* Del texto y la propuesta: Mª Ángeles Pereira Rodríguez.
* De esta edición: Asociación de Profesores de Español "Francisco de Quevedo", de Madrid.
* De las imágenes: Museo del Prado, de Madrid.
ISSN: 2341-1643

Como hemos visto, a lo largo de esta breve aproximación al tema, **considerar al museo y a la ciudad** no únicamente como continentes de un determinado patrimonio que puede ser visitado, sino **como realidades comunicativas** a las que es posible acceder desde diferentes perspectivas, nos otorga un **material muy rico y diverso** a la hora de plantear actuaciones formativas fácilmente asimilables por nuestras programaciones didácticas. Lo aquí expuesto se trata, obviamente, de una breve aproximación a una realidad amplia y compleja, pero confiamos en que sirva para, al menos, animar al lector a indagar en las potencialidades de unos espacios accesibles, cuyas características comunicativas hacen que podamos hablar de una panoplia de posibilidades de utilización didáctica y de ampliación de los espacios compartidos entre las experiencias educativas no formales y las desarrolladas en las instituciones escolares, del nivel que sean.

En esta línea también se plantea la **Adenda** que se incluye en este cuarto número de **Letra 15** (Leyendo el Museo) y en la que hemos planteado un nuevo ejemplo de lo fructífero que pueden llegar a ser los postulados de **Decroly** aplicados al establecimiento de supuestos de interacción entre los contenidos y habilidades curriculares y las actividades realizadas en un entorno no formal de aprendizaje como es, en este caso, un museo.

4. Referencias

4.1. Bibliografía

- BARBE-GALL, Françoise (2009). *Cómo hablar de arte a los niños*, Madrid, Nerea.
- DÍAZ SANTAMARÍA, Lizbeth (2010). Significado, ciudadanía, memoria e identidad en la casa museo Jorge Eliécer Gaitán. Consultado el 25 de octubre de 2015 en la URL: www.humanas.unal.edu.co/red/index.php/download_file/view/112.
- IGARTUA, Juan José y otros (2008): Recepción e impacto socio-cognitivo de las noticias sobre inmigración. Consultado el 14 de octubre de 2015 en la URL: http://www.uv.es/~friasnav/MIGRA_LECTURA3.pdf.
- LOZANO, A. (1997). Ciudades educadoras. Ciudades para un futuro más sostenible. Consultado el 14 de octubre de 2015 en la URL: http://habitat.aq.upm.es/cs/p5/a021_6.html.
- *Museum*, Vol XXXII, n° 1/2, 1980. Monográfico: «Museos e interdisciplinariedad».
- PASTOR HOMS, Mª Inmaculada (2011). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Ariel, Barcelona.
- PITT-RIVERS, Julián (1980). «Reflexiones sobre el concepto de museo y la interdisciplinariedad». *Museum*, Vol XXXII, n° 1/2, pp: 6-10.
- RAMOS, Rosalía y REVILLA, Fidel (2010). *Madrid literario*. Ediciones La Librería, Madrid.
- REBORDINOS, Ana Moreno (2009): «H2O», en la revista del IUCE de la Universidad Autónoma de Madrid: *Tarbiya*, nº 40, pp.125-132.
- SANTACANA I MESTRE, Joan y LLONCH MOLINA, Mayra (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*, Ediciones TREA, Gijón.
- TOURIÑÁN LÓPEZ, José Manuel (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos. Consultado 10-07-2015 en la URL: http://rca.usal.es/index.php/1130-3743/article/viewFile/3092/3120). .
- VOLLI, Ugo (2014). Para una semiótica de la ciudad. Consultado el 14 de octubre de 2015 en la URL http://www.criterios.es/denken/artículos/denken61.pdf.
- VÁSQUEZ RODRÍGUEZ, Fernando (2012). Pistas para leer semióticamente la ciudad. Consultado el 14 de octubre de 2015 en la URL https://fernandovasquezrodriguez.files.wordpress.com/2012/10/pistas-para-leer-semic3b3ticamente-la-ciudad.pdf.

4.2. Créditos del artículo, versión y licencia

HILARIO SILVA, P. (2015). «Los recursos educativos no formales en la educación formal: aproximación a los museos y las rutas literarias como textos». *Letra 15. Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo»*

de Madrid. Año II. Nº 4.ISSN 2341-1643 [URI: http://www.letra15.es/L15-04/L15-04-12-Pedro.Hilario-Recursos.educativos.no.formales.en.la.educacion.formal.html]

Recibido: 20 de octubre de 2015.

Aceptado: 7 de noviembre de 2015.



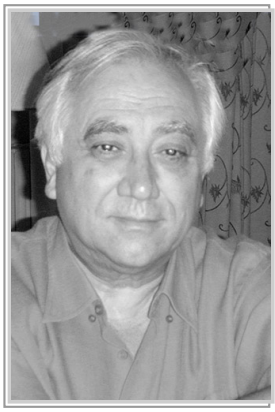


Letra 15

Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid - ISSN 2341-1643

Sección ARTÍCULOS

El marco espacio-temporal como elemento estructural en los textos narrativos con intencionalidad estética



Fernando Carratalá Teruel

El autor (Alicante, 1947) es Licenciado en Filosofía y Letras por la Universidad Literaria de Valencia y doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Murcia. Como catedrático ha ejercido docencia en Institutos hasta 2012. Actualmente es profesor de Didáctica de la Lengua en el Centro Universitario Villanueva (adscrito a la Universidad Complutense) y profesor de Literatura en la Universidad de Mayores del Colegio Profesional de la Educación de la Comunidad de Madrid, a cuya Junta de Gobierno pertenece desde 2007. Colabora asiduamente en cursos de formación del profesorado organizados por CTIF de la Comunidad de Madrid, FERE-Madrid, CDL-Madrid, etc.

Es autor de libros de texto para los diferentes niveles educativos no universitarios y de obras relacionadas con la Didáctica de la Lengua castellana (publicadas por Bruño, Planeta, SM, Octaedro, Ediciones de la Torre, Sial-Pigmalión y Consejería de Educación de Madrid) y de centenares de artículos de crítica literaria. Entre sus obras citaremos **Manual de ortografía española**. Editorial Castalia. 1987, **Manual de vocabulario español**. Editorial Castalia. 2006, **El comentario estilístico de textos literarios y su aplicación a la enseñanza de la Lengua** y **De la comprensión lectora al disfrute estético**. Ambos en Editorial Sial-Pigmalión, 2015.

fcarratala@gmail.com

Descargas: PDF

Resumen / Abstract

Resumen.

El presente trabajo tiene una finalidad didáctica. Tras el análisis de tres textos narrativos, se proponen al lector otros dos pasajes para que responda a algunas preguntas para las que se ofrece apoyo léxico y observaciones metodológicas y una orientación de las respuestas.

Palabras clave: ficción, marco espacio temporal, narrativa, asunto y tema, léxico, metodología.

Space and time frame as a structural element in narrative texts which have an aesthetic purpose

Abstract.

This article aims at a didactic end. It begins analyzing three texts and it then suggests the reader two extracts so that s/he responds to some questions. The readers is given lexical support and methodological remarks, plus a guide to the answers.

Keywords: *fiction, space and time frame, narrative, subject and topic, vocabulary, methodology*.

Índice del artículo

L15-04-13 El marco espacio-temporal como elemento estructural en los textos narrativos con intencionalidad estética

1. Espacio y tiempo en la ficción narrativa
   1.1. «Un botón solo», de María Puncel
   1.2. «El gato de las Guindillas», de Miguel Delibes
   1.3. «Hacia el Norte invisible», de García Márquez
2. Propuesta de actividades
   2.1. «Agonía del crucificado», de Gabriel Miró
   2.2. «Mi querida bicicleta», de Miguel Delibes
   2.3. Repertorio de preguntas y sugerencias de respuestas y observaciones metodológicas
3. Referencias
   3.1. Citas
   3.2. Créditos del artículo, versión y licencia

1. Espacio y tiempo en la ficción narrativa

La identificación de un texto por sus características formales y estructurales implica determinar los hechos que un narrador atribuye a unos personajes en un marco espacio-temporal. El autor puede presentar los hechos en una sucesión ordenada, atendiendo a su secuencia cronológica, y prestar, así, una mayor atención a la ligazón entre las partes del asunto novelesco; pero también puede intercalar una mirada retrospectiva que contemple los hechos en su desarrollo anterior y, asimismo, dirigir esa mirada hacia adelante, avanzando hechos futuros. Y además del marco temporal, los hechos relatados deben encuadrarse en lugares concretos —imaginarios o reales— que el desarrollo de la trama narrativa irá ubicando en función de las necesidades de los personajes y en directa conexión con el marco temporal.

Y en relación con el uso de los tiempos verbales —precisamente para situar el cuándo de la acción novelesca—, el pretérito imperfecto de indicativo, por su aspecto durativo, se emplea frecuentemente en las descripciones literarias para pintar paisajes, evocar ambientes y costumbres, retratar personajes, etc.; mientras que el pretérito perfecto simple es la forma verbal más adecuada para relatar acontecimientos, pues confiere cierto dinamismo a la expresión, —y suele alternar con el pretérito imperfecto de indicativo cuando la intención descriptiva predomina sobre la narrativa—. Por otra parte, desde la novela realista del XIX hasta la de nuestros días, abundan los textos en los que el tiempo de la narración coincide con el tiempo del narrador y, de esta manera, el tiempo pasado se acerca ficticiamente al actual, con lo que los acontecimientos narrados —o las escenas y situaciones descritas—, al ganar en proximidad e inmediatez, resultan más expresivos.

Seguidamente se presentan tres textos narrativos —de **María Puncel**, **Miguel Delibes** y **Gabriel García Márquez**—, acompañados de breves comentarios que recalcan la importancia que estos escritores conceden al marco espacio-temporal en dichos textos, así como la destreza en el manejo de los tiempos verbales que exhiben en razón de conferir una mayor expresividad a los hechos que relatan.

1.1. «Un botón solo», de María Puncel

Pedro tiene un perro, el perro tiene pulgas y las pulgas tienen hambre porque, por más que pican y pican, apenas consiguen sacar cosa de provecho del can, que está flaquísimo.

El muchacho sigue inseguro su camino; no sabe muy bien adónde va ni cómo será recibido cuando llegue. Busca a unos lejanos parientes de su madre de los que espera compañía y afecto, ahora que el abuelo ya no está para dárselos.

El perro marcha seguro; a él le da lo mismo una dirección que otra, el buen camino para él es siempre el que elige Pedro, por el que siente una veneración ciega y al que sigue con fidelidad... perruna.

Las pulgas no marchan de ninguna manera, simplemente se dejan llevar; eso sí, siempre están preparadas para dar el salto y posarse sobre un terreno más nutritivo.

Al cruzar la plaza del pequeño pueblo, el perro se detiene un momento para rascarse detrás de una oreja. Pedro hace alto para aguardar a su amigo y, entonces, lo ve allí, a sus pies. Es un botón de nácar del tamaño de una moneda mediana, tiene dos agujeros y está tallado en forma de flor de cinco pétalos.

Los chicos, que jugaban en la esquina de la plaza, han visto a Pedro recoger algo del suelo y se acercan a curiosear.

—¿Qué te has encontrado? —pregunta el chico mayor.

Pedro muestra el botón en su palma extendida.

—¡Bah, es sólo un botón! —desprecia el chico pequeño.

—Es un botón bonito —dice la niña pequeña.

—Pero un botón solo. Aunque sea bonito, no sirve para nada —sentencia la niña mayor.

Pedro no dice nada, pero piensa que es cierto, que uno solo...

Alza la mirada y recorre con los ojos las tiendas que se abren bajo los soportales alrededor de la plaza; pronto localiza la que busca.

—Espérame aquí —es la orden que da al perro antes de abrir la puerta.

La mujer mira con bastante recelo a este chico mal trajeado y con cara de no haber comido en muchos días:

—¿Qué quieres?

—¿Vende usted botones como éste?

—Sí, son botones caros, ¿sabes? ¿Cuántos quieres? ¿Tienes dinero para pagarlos?

—No quiero comprar ningún botón, sólo he venido a traer éste —y lo pone sobre el mostrador.

La mujer mira al chico y luego al botón.

—No pensarás que te voy a dar nada por él, ¿verdad? Es un botón usado.

—¡No quiero que me lo pague! He pensado que quien lo ha perdido tendrá que venir a buscar otro igual y entonces usted podrá darle éste, que así volverá a estar con sus compañeros en vez de estar solo y perdido... —explica Pedro.

Y da media vuelta para ir hacia la puerta.

La mujer se ha quedado un momento silenciosa, pero reacciona enseguida:

—Oye, chico, espera —el tono es ahora menos agrio, incluso se diría que

empieza a vibrar en su voz un matiz casi cordial—. ¿Dónde vives?

—Todavía no vivo en ninguna parte. Voy camino hacia allá —es la vaga respuesta.

—¿Te queda mucho para llegar?

—Creo que bastante.

—No llevas mucho equipaje —opina la mujer señalando el morralillo que el chico lleva a la espalda.

—No, no mucho —admite Pedro.

Y se hace un silencio, que al cabo rompe la mujer.

—¿Te gustaría que te diera algo de comer?

—¡Ya lo creo!

—Aguarda.

La mujer entra en la trastienda y se la oye abrir armarios y cajones. Al poco rato vuelve con un envoltorio bastante voluminoso.

—Toma. Y buen viaje.

—Gracias.

—Y si vuelves a pasar por aquí, entra a verme.

—Gracias. Adiós.

Pedro sale de la tienda.

—Ven, compañero, vamos a comer.

El perro ha comprendido, sin duda, la palabra «comer» porque se endereza de un salto y mueve la cola alegremente.

El envoltorio resulta ser un verdadero tesoro alimenticio: pan, chorizo, queso, manzanas y unos pedazos de chocolate. Pedro bebe en el chorro de la fuente, el perro bebe en el pilón. Otro perro, juguetón y lustroso, ha venido también a beber.

—¡Peluso, ven aquí! —le llama su amo, que no quiere que su perro alterne con chuchos desconocidos.

Pedro prosigue su camino, fiel a las recomendaciones del abuelo. Va un poco menos inseguro, un poco menos solo y perdido, porque se siente acompañado por la cara amiga y el gesto generoso de la mujer que deja atrás.

El perro sigue a Pedro, fiel a su devoción perruna por el muchacho. Va igual de seguro que antes, pero mucho más a gusto: se ha dejado atrás las pulgas que, fieles a su instinto de conservación, se han quedado instaladas sobre el lomo nutritivo del perro juguetón y lustroso, donde se sienten mucho más seguras. [1]



Muchacho con perro. Cuadro de Bartolomé Esteban Murillo (h.1660).
En el Museo Hermitage (San Petesburgo).

1.1.1. A propósito del adverbio de modo y del adjetivo «solo»

La palabra **solo** es un *adverbio de modo* que significa *únicamente, solamente*; y hasta la reforma ortográfica de 1959, se escribía obligatoriamente con tilde, para evitar la confusión con el adjetivo *solo*. Con las **Nuevas Normas de Prosodia y Ortografía**, de la RAE —que entran en vigor el 1 de enero de 1959—, la Academia cambia de criterio; y así. la Norma 18.ª preceptúa:

> La palabra solo, en función adverbial, podrá llevar acento ortográfico si con ello se ha de evitar una anfibología.

Y en la **Ortografía de la Lengua Española**, de la RAE —edición de mayo del 2000— se lee:

> Cuando quien escriba perciba riesgo de ambigüedad, la palabra solo llevará acento ortográfico en su uso adverbial

—cf. 4.6.4.a), pág. 51—. Sin embargo, **en la edición del 2010, la RAE rectifica esta norma; y ahora la palabra solo, ya sea adverbio de modo, ya sea adjetivo, no lleva nunca tilde**.

En el texto de referencia, y en la frase «*—¡Bah, es sólo un botón! —desprecia el chico pequeño*.», la palabra *sólo* es, obviamente un adverbio (= «es *solamente*

un botón»), y la autora la ha escrito con tilde diacrítica para evitar la confusión con el correspondiente adjetivo homófono usado en las oraciones siguientes; pero, obviamente, esta tilde resulta innecesaria, ya que el propio contexto se encarga de deshacer la posible ambigüedad. El adjetivo *solo* —escrito siempre sin tilde, antes y ahora—, cuenta, entre los significados referidos a persona, con estos dos: «sin compañía» y «que no tiene quien le ampare, socorra o consuele en sus necesidades o aflicciones». Metafóricamente hablando, el adjetivo *solo* significa «en soledad», «sin compañía», en estas frases: «*—Pero un botón solo. Aunque sea bonito, no sirve para nada —sentencia la niña mayor.*» Y, probablemente, en estas otras, signifique «sin protección», a juzgar por la situación personal de Pedro y su conducta hacia el botón encontrado: «*Pedro no dice nada, pero piensa que es cierto, que uno solo...*».

1.1.2. Comentario explicativo del texto

1.1.2.1. Los diferentes lugares en que transcurre la historia

Pedro, acompañado de su perro, va de camino en busca de unos lejanos parientes de su madre, de los que espera recibir compañía y afecto. La primera «escena» tiene lugar en *«la plaza del pequeño pueblo»*, en donde encuentra en el suelo un botón de nácar. La segunda se sitúa en una *tienda en la que se venden botones*, una de esas *«tiendas que se abren bajo los soportales alrededor de la plaza»*. Y la tercera se ubica en la *fuente*, junto a la que Pedro y su perro van a comer las viandas generosamente regaladas por la dueña de la tienda de botones: *«Pedro bebe en el chorro de la fuente, el perro bebe en el pilón»*. Tras de lo cual, muchacho y perro prosiguen su camino.

1.1.2.2. El retrato del perro «a lo largo del texto»

La información para elaborar un texto descriptivo que retrate el perro de Pedro está contenida en diversas oraciones que figuran repartidas a lo largo del texto. El perro *«tiene pulgas»* (es *pulgoso*) —por eso se rasca detrás de una oreja— y *«está flaquísimo»* (tiene pocas carnes porque está *famélico*, muy *delgado*, con aspecto de pasar hambre —y por ello las pulgas *«siempre están preparadas para dar el salto y posarse sobre un terreno más nutritivo»*—); *«siente una veneración ciega por Pedro, al que sigue con fidelidad... perruna»* (le es *leal* y enormemente *respetuoso* con él); cumple al pie de la letra las órdenes que le da su amo (es *obediente*); cuando sabe que va a comer *«se endereza de un salto y mueve la cola alegremente»* (es *inteligente*, está lo suficientemente *ágil* como para dar saltos, y se pone muy *contento*); y siempre camina protegido por su amo, junto al que se siente *seguro* y *confiado*. **Obsérvese que la descripción del perro se ha realizado empleando adjetivos lo suficientemente caracterizadores, a partir de la información suministrada literalmente por el texto**.

1.1.2.3. El protagonista y los personajes secundarios

Son varias las reacciones de los muchachos con los que se topa Pedro —el chico mayor, el chico pequeño, la niña pequeña y la niña mayor— ante el casual encuentro de un botón por parte de Pedro. Todos se acercan a curiosear, y el chico mayor se limita a preguntarle a Pedro qué ha encontrado, sin emitir ningún juicio cuando este muestra en la palma extendida de su mano un simple botón; el chico pequeño lo desvaloriza; la niña pequeña alaba su atractivo —es grato a la vista—; la niña mayor subraya su inutilidad, sin negar su belleza, porque está solo; y Pedro, en silencio, reflexiona sobre la «situación de soledad» en la que se encuentra el botón, sin otros «compañeros de su especie», reflexión motivada, sin duda, por su propia «situación personal». A partir de aquí, resulta más fácil pronunciarse, rechazando, aceptando o adoptando una posición ya sea neutral o totalmente distinta a las presentadas por los diferentes personajes.

1.1.2.4. El cambio de actitud hacia Pedro de la dueña de la tienda de botones, tras charlar brevemente con él

Cuando Pedro entra en la tienda, la dueña se fija en su aspecto —mal vestido y con cara de hambriento—, que le produce una mala impresión inicial, y por eso lo mira «*con bastante recelo*». Pero tras un breve diálogo comprueba que el muchacho no quiere ni comprar botones ni vender el botón usado que se ha encontrado, sino facilitar su devolución a quien lo haya perdido —porque antes o después acudirá a la tienda en busca de otro igual—. Y es la explicación que Pedro da a su comportamiento lo que hace que la mujer deponga su recelosa primera actitud: *«Entonces usted podrá darle este botón, que volverá a estar con sus compañeros en vez de estar solo y perdido...»*. A partir de este momento, el tono de voz *agrio* de la mujer cambia y se torna más *cordial*; y cuando comprueba que el muchacho tiene hambre, le ofrece, en *«un envoltorio bastante voluminoso», «un verdadero tesoro alimenticio»* —pan, chorizo, queso, manzanas y unos pedazos de chocolate—, que Pedro agradece educadamente.

1.1.2.5. La línea argumental del texto

La coherencia interna del relato está perfectamente lograda; y en él destacamos: el diseño magistral del carácter del protagonista, Pedro —envuelto en una amarga situación de soledad, acompañado únicamente por su perro, de camino en busca de unos lejanos parientes—; el casual hallazgo de un botón nacarado —circunstancia que desencadena la trama argumental—; los breves diálogos de los niños que juegan en la plaza y opinan con respecto al hallazgo del botón, y la propia actitud de Pedro, que lo lleva a una tienda de botones para ver si quien lo ha extraviado lo puede recuperar y el botón deja de estar solo y perdido; el rápido y expresivo diálogo que mantienen, en la tienda de botones, su dueña y Pedro —

diálogo que permite reflejar en parte la psicología de ambos personajes—; la alegría de Pedro y de su perro, que van a saciar su hambre con las viandas que dadivosamente les ofrece la dueña de la tienda de botones; el encuentro, en la fuente, del perro de Pedro con Peluso, un perro cuyo dueño es algo engreído; y, sobre todo, la sensación de compañía con que Pedro reemprende su camino, con la imagen de la generosa dueña de la tienda de botones en el recuerdo y su inseparable perro, más contento porque no le pican las pulgas, que ahora se ceban en Peluso.

1.1.2.6. Del asunto al tema

El título del relato —«**Un botón solo**»— anticipa, en alguna forma, el tema que le sirve de trasfondo: *la soledad*. Pedro camina *inseguro* —por la vida—. Se ha quedado *solo* y pretende buscar refugio en unos parientes lejanos de su madre: confía en que ellos le proporcionen la compañía y el afecto que ya no puede darle su abuelo —que hay que sobrentender que ha fallecido—, aunque en realidad ignora cómo será recibido por ellos.

Cuando se encuentra un botón en el suelo, ni lo desestima con desprecio —como hace el chico pequeño—, ni pondera su belleza —como hace la niña pequeña —, ni atiende a su inutilidad por ser uno solo —como apostilla la niña mayor—, sino que repara, precisamente, en que está solo —como él, que como único compañero tiene a su inseparable perro—, y por eso pretende encontrar en una tienda de botones otros iguales y, de esta manera, dicho botón *«volverá a estar con sus compañeros en vez de estar solo y perdido...».* La dueña de la tienda de botones a la que acude queda gratamente sorprendida por la actitud del muchacho y le proporciona alimentos. La cordialidad de su trato le hace a Pedro recuperar algo más de *seguridad* en sí mismo, precisamente porque el camino que le queda por recorrer hasta encontrar a sus parientes lo va a hacer *un poco menos solo y perdido*: ahora se sentirá acompañado por *«la cara amiga y el gesto generoso»* de esa mujer que espera su visita cuando vuelva a pasar por la plaza del pueblo.

Sin duda, el título del relato tiene un marcado carácter alegórico: «**Un botón solo**». El adjetivo «solo» —sin tilde—, entre otros significados, tiene el de «que está sin otra cosa» —como es el caso—; pero, aplicado a personas, significa, además de «sin compañía», «que no tiene quien le ampare, socorra o consuele en sus necesidades y aflicciones». **El paralelismo entre la «situación» del botón y la de Pedro es incuestionable, por lo que el botón se humaniza para anticipar, con gran acierto expresivo, el auténtico tema del texto**.

1.1.2.7. La eficacia de la adjetivación

Son dos los adjetivos empleados para calificar el tono de una voz y sus peculiares matices: *agrio* y *cordial*. El adjetivo *agrio/agria* puede emplearse para referirse a palabras *ásperas* —desapacibles al oído, carentes de afabilidad— y *desabridas* —desagradables—, por lo que metafóricamente se puede atribuir al tono de voz. En cuanto al adjetivo *cordial*, con el significado de *afectuoso*, es aplicable a

la voz *cariñosa*. Ambos adjetivos —*agrio* y *cordial*— están usados con toda propiedad, y ayudan a subrayar el cambio de actitud de la dueña de la tienda de botones —de inicial mirada *recelosa* hacia Pedro, una mirada que muestra desconfianza— cuando comprueba las verdaderas intenciones del muchacho al entrar en su tienda para darle un botón que se ha encontrado en el suelo de la plaza, por si puede devolvérselo a quien lo haya extraviado para que así esté de nuevo con sus «compañeros»: unos botones de nácar del tamaño de una moneda mediana, con dos agujeros y tallados en forma de flor de cinco pétalos.

1.1.2.8. Los elementos estructurales básicos del texto narrativo

1. **Los personajes y su diferente importancia**: Pedro —protagonista— y su perro, los chicos que juegan en la esquina de la plaza, la dueña de la tienda de botones, el amo del perro Peluso...

2. **Los hechos que acontecen y su secuencia temporal**: Pedro encuentra casualmente un botón nacarado y lo lleva a una tienda de botones por si lo pudiera recuperar la persona que lo ha perdido; la dueña de la tienda le proporciona comida, porque comprueba que está hambriento; Pedro continúa su camino en busca de unos lejanos parientes, con la sensación de soledad algo atenuada, ya que se siente reconfortado por las atenciones de esa mujer...

3. **El marco espacial**: la plaza de un pequeño pueblo, la tienda de botones en los soportales de dicha plaza, la fuente...

4. **La posición de la narradora**, la persona gramatical elegida y las formas verbales para narrar: narradora omnisciente, en tercera persona, con introducción de diálogos en presente de indicativo.

1.2. «El gato de las Guindillas», de Miguel Delibes

Fue al cruzar el pueblo hacia sus casas, de regreso de la escuela, cuando vieron el gato de las Guindillas, enroscado sobre el plato de galletas, en un extremo de la vitrina. El animal ronroneaba voluptuoso, con su negra y peluda panza expuesta al sol, disfrutando de las delicias de una cálida temperatura. Al aproximarse ellos, abrió, desconfiado, un redondo y terrible ojo verde, pero al constatar la protección de la luna del escaparte, volvió a cerrarlo y permaneció inmóvil, dulcemente transpuesto.

Nadie es capaz de señalar el lugar del cerebro donde se generan las grandes ideas. Ni Daniel, el Mochuelo, podría decir, sin mentir, en qué recóndito pliegue nació la ocurrencia de interponer la lupa [del padre de Germán, el Tiñoso] entre el sol y la negra panza del animal. La idea surgió de él espontánea y como naturalmente. Algo así a como fluye el agua de un manantial. Lo cierto es que

durante unos segundos los rayos del sol convergieron en el cuerpo del gato formando sobre su negro pelaje un lunar brillante. Los tres amigos [Daniel, el Mochuelo, Roque, el Moñigo, y Germán, el Tiñoso] observaban expectantes el proceso físico. Vieron cómo los pelos más superficiales chisporroteaban sin que el bicho modificara su postura soñolienta y voluptuosa. El lunar de fuego permanecía inmóvil sobre su oscura panza. De repente brotó de allí una tenue hebra de humo y el gato de las Guindillas dio, simultáneamente, un acrobático salto, acompañado de rabiosos maullidos:

—¡¡Marramiauuuu!! ¡¡Miauuuuuuuu!!

Los maullidos agudos y lastimeros se diluían, poco a poco, en el fondo del establecimiento.

Sin acuerdo previo, los tres amigos echaron a correr. Pero la Guindilla [Mayor, Lola] fue más rápida que ellos y su rostro descompuesto asomó a la puerta antes de que los tres rapaces se perdieran varga abajo. La Guindilla blandía el puño en el aire y lloraba de rabia e impotencia:

—¡Golfos! ¡Sinvergüenzas! ¡Vosotros teníais que ser! ¡Me habéis abrasado el gato! ¡Pero ya os daré yo! ¡Os vais a acordar de esto!

Y, efectivamente, se acordaron, ya que fue más leonino lo que don Moisés, el Peón, hizo con ellos que lo que ellos habían hecho con el gato. Así y todo, en ellos se detuvo la cadena de escarmientos. Y Daniel, el Mochuelo, se preguntaba: «¿Por qué si quemamos un poco a un gato nos dan a nosotros una docena de regletazos en cada mano, y nos tienen todo un día sosteniendo con el brazo levantado el grueso tomo de la Historia Sagrada, con más de cien grabados a todo color, y al que a nosotros nos somete a esta caprichosa tortura no hay nadie que le imponga una sanción, consecuentemente más dura, y así, de sanción en sanción, no nos plantamos en la pena de muerte?». Pero no. Aunque el razonamiento no era desatinado, el castigo se acababa en ellos. Este era el orden pedagógico establecido y había que acatarlo con sumisión. Era la caprichosa, ilógica y desigual justicia de los hombres.

Daniel, el Mochuelo, pensaba, mientras pasaban lentos los minutos y le dolían las rodillas y le temblaba y sentía punzadas nerviosas en el brazo levantado con la Historia Sagrada en la punta, que el único negocio en la vida era dejar cuanto antes de ser niño y transformarse en un hombre. Entonces se podía quemar tranquilamente a un gato con una lupa sin que se conmovieran los cimientos sociales del pueblo y sin que don Moisés, el maestro, abusara impunemente de sus atribuciones. [2]



1.2.1. Apoyo léxico

- **Ronronear**. Dicho del gato, producir una especie de ronquido, en demostración de contento.
- **Voluptuoso**. Dado a los placeres o deleites sensuales.
- **Transpuesto**. Adormecido, adormilado.
- **Generarse**. Producirse.
- **Recóndito**. Muy escondido y oculto.
- **Converger**. Unirse en un punto.
- **Expectante**. Que espera observando.
- **Chisporrotear**. Despedir chispas reiteradamente.
- **Diluirse**. Disminuir paulatinamente.
- **Rapaz**. Muchacho de corta edad.
- **Varga**. Parte más pendiente de una cuesta.
- **Blandir**. Mover algo con movimiento vibratorio.

1.2.2. Comentario explicativo del texto

1.2.2.1. Visión global del texto

Con la habilidad narrativa que le caracteriza, Delibes cuenta en este texto, con todo detalle, una de las muchas trastadas hechas por Germán, Roque y Daniel —los protagonistas de su novela **El camino**—; en esta ocasión, cómo se las ingenian para molestar al gato de las Guindillas, al que abrasan aun estando protegido por el cristal de un escaparate, utilizando para ello los rayos del sol, proyectados a través

de una lupa, sobre la panza del desdichado animal. **La adecuada combinación del pretérito perfecto simple y del pretérito imperfecto de indicativo dotan al texto —narrativo con ciertos remansos descriptivos— de una atractiva viveza**.

1.2.2.2. La línea argumental del texto

El asunto del texto avanza de manera lineal: los tres amigos se las ingenian para «molestar» al gato de las Guindillas, al que abrasan aun estando protegido por el cristal de un escaparate, utilizando para ello los rayos del sol, proyectados a través de una lupa, sobre la panza del desdichado animal; la Guindilla Mayor se enfada enormemente; y, finalmente, el maestro, don Moisés, les inflige un castigo corporal como respuesta a su conducta con el gato; un castigo, a juicio del propio Daniel, desproporcionado e irresponsable: caprichosa tortura de la que don Moisés no tiene que responder ante nadie.

[El «proceso físico» mediante el cual una lupa, puesta entre el sol y el cuerpo del gato, forma en él un *«lunar de fuego»* que termina por abrasarlo está perfectamente explicado por Delibes: la lupa aumenta la concentración de la energía recibida del sol, al hacer converger sus rayos en una superficie; y, por tanto, puede producir quemaduras, según el tamaño de la lupa y la duración de la exposición al sol de dicha superficie. Por eso, el narrador alude al *«lunar brillante»* que termina por provocar *«una tenue hebra de humo»* en la panza del gato, ante el que reacciona con *«rabiosos maullidos»*; y la Guindilla Mayor se queja de que los tres amigos le «han abrasado» el gato].

1.2.2.3. La estructura del texto

Delibes distribuye la información en dos partes. En la primera parte se relata la trastada ideada por Daniel, el Mochuelo, con la lupa del padre de Germán, el Tiñoso, con la que dejan chamuscado el gato de las Guindillas, lo que provoca la indignación de la Guindilla Mayor. Y en la segunda parte se cuenta el castigo que les aplicó el maestro, don Moisés, el Peón: los tres rapaces recibieron una docena de regletazos en cada mano y tuvieron que soportar durante horas, con el brazo levantado, el peso de un voluminoso libro de Historia Sagrada. El fragmento concluye con una reflexión de Daniel, el Mochuelo, acerca de lo desproporcionado de la sanción impuesta y de la necesidad de hacerse hombre cuanto antes para no sufrir abusos de autoridad como los infligidos por el maestro.

1.2.2.4. La descripción del gato de la Guindilla Mayor mediante precisos y apropiados adjetivos que mejor lo caracterizan y definen su «personalidad»

Del aspecto externo del gato, **Miguel Delibes** afirma que tiene una *«negra y*

peluda panza» («negra panza» y *«oscura panza»*), *«un redondo y terrible ojo verde» y «negro pelaje»*. En cuanto a su «psicología», está contento —y por eso ronronea produciendo una especie de ronquido—; sabe disfrutar del calorcillo que hay en la vitrina del establecimiento; y dormita confiado, *«dulcemente transpuesto»* —porque se siente protegido por la luna del escaparate—, enroscado sobre un plato de galletas, «voluptuoso» —entregado a los placeres de los sentidos—; pero cuando es quemado por los tres amigos con una lupa que proyecta los rayos del sol sobre su cuerpo, ejecuta un habilidoso salto que prueba su agilidad —«acrobático»— y maúlla de forma violenta —«rabiosa»—, penetrante —«aguda»— y digna de compasión —«lastimera»—. **El valor connotativo de la adjetivación empleada por Miguel Delibes pinta con colores más vivos el retrato del gato y hace más expresiva la trastada de que es objeto**.

1.2.2.5. El uso de los tiempos verbales de acuerdo con el carácter narrativo del texto

Seguidamente se reproduce la primera parte del texto (trastada al gato y reacción de la Guindilla Mayor). Las formas verbales en pretérito perfecto simple figuran destacadas en negrilla, y en cursiva subrayada las correspondientes al pretérito imperfecto de indicativo. En ambos casos se han incluido las perífrasis verbales. [Al final de esta primera parte del texto hay una forma correspondiente al pretérito perfecto —habéis abrasado—, que expresa una acción pasada y perfectiva vinculada temporalmente con el presente —el gato acaba de ser abrasado, mientras la Guindilla Mayor proclama su enojo—; y una perífrasis verbal incoativa —os vais a acordar— con proyección inmediata hacia el futuro].

> **Fue** al cruzar el pueblo hacia sus casas, de regreso de la escuela, que **vieron** el gato de la Guindilla [Mayor, Lola], enroscado sobre el plato de galletas, en un extremo de la vitrina. El animal *ronroneaba* voluptuoso, con su negra y peluda panza expuesta al sol, disfrutando de las delicias de una cálida temperatura. Al aproximarse ellos, **abrió**, desconfiado, un redondo y terrible ojo verde, pero al constatar la protección de la luna del escaparate, **volvió a cerrarlo** y **permaneció** inmóvil, dulcemente transpuesto.
> Nadie es capaz de señalar el lugar del cerebro donde se generan las grandes ideas. Ni Daniel, el Mochuelo, podría decir, sin mentir, en qué recóndito pliegue **nació** la ocurrencia de interponer la lupa del padre de Germán, el Tiñoso, entre el sol y la negra panza del gato de las Guindillas. La idea **surgió** de él espontánea y como naturalmente. Algo así a como fluye el agua de un manantial. Lo cierto es que durante unos segundos los rayos de sol **convergieron** en el cuerpo del gato formando sobre su negro pelaje un lunar brillante. Los tres amigos *observaban* expectantes el proceso físico. **Vieron** cómo los pelos más superficiales *chisporroteaban* sin que el bicho modificara su postura soñolienta y voluptuosa. El lunar de fuego *permanecía* inmóvil sobre su oscura panza. De repente **brotó** de allí una tenue hebra de humo y el gato de las Guindillas **dio**, simultáneamente, un acrobático salto acompañado de rabiosos maullidos.
> —¡¡Marramiauuuu!! ¡¡Miauuuuuuuu!!
> Los maullidos agudos y lastimeros *se diluían*, poco a poco, en el fondo del

establecimiento.

Sin acuerdo previo, los tres amigos **echaron a correr.** Pero la Guinduilla **fue** más rápida que ellos y su rostro descompuesto **asomó** a la puerta antes de que los tres rapaces se perdieran varga abajo. La Guindilla *blandía* el puño en el aire y *lloraba* de rabia e impotencia.
—¡Golfos! ¡Sinvergüenzas! ¡Vosotros *teníais que ser*! ¡Me habéis abrasado el gato! ¡Pero ya os daré yo! ¡Os vais a acordar de esto!

1.2.2.6. Otros aspectos de la forma expresiva del texto

En el nivel fonético-fonológico de la lengua destaca la abundancia de onomatopeyas. (Consiste la onomatopeya en la imitación o recreación del sonido de algo en el vocablo que se forma para significarlo. Las voces en las que se verifica dicho fenómeno se denominan onomatopéyicas o imitativas, y aportan sonoridad al texto en que se emplean). En el texto de **Miguel Delibes** se encuentran las siguientes voces onomatopéyicas:

- **ronroneaba** (de ronronear). «Dicho del gato, producir una especie de ronquido, en demostración de contento». El verbo deriva del sustantivo runrún —voz onomatopéyica que significa «ruido o sonido continuado y bronco»— y el sufijo —ear [runrun-ear].
- **chisporroteaba** (de chisporrotear). Dicho del fuego o de un cuerpo encendido, despedir chispas reiteradamente. El verbo deriva del sustantivo chispa —voz onomatopéyica que significa «partícula encendida que salta de la lumbre o del choque entre dos cosas duras —como el hierro herido por el pedernal—»; y los sufijos -orro y -ear [chisp-orro-(t)-ear].
- **marramiau**. El DRAE recoge la voz onomatopéyica marramao —y también marramáu—, que se utilizan para imitar el maullido del gato en la época de celo.
- **miau**. Voz usada para imitar el maullido del gato.

En el nivel morfosintáctico tiene especial interés la aposición explicativa con que se expresan los apodos que identifican a Daniel, a Germán, a Roque y a don Moisés —el maestro—: Daniel, el Mochuelo; Roque, el Moñigo; Germán, el Tiñoso; don Moisés, el Peón. Y, asimismo, el sentido irónico de la oración «¡Pero ya os daré yo!», que encierra la idea de «tomarse la revancha —o el desquite—» por parte de la Guindilla Mayor; es decir, «vengarse —de los tres amigos— ante el daño recibido» por el gato. La entonación exclamativa acentúa la función expresiva del lenguaje y ayuda a subrayar el fuerte enfado de la Guindilla Mayor.

En el nivel léxico-semántico de la lengua es reseñable el uso de algunos tropos, en concreto de un símil —o comparación— y de una metáfora. Consiste el símil en la comparación de una cosa con otra, para dar idea viva y eficaz de una de ellas; por lo que el término real debe aparecer junto al figurado. Los medios gramaticales de la comparación se encuentran explícitamente expresos. **Miguel Delibes** emplea el siguiente símil: *«La idea surgió del cerebro como fluye el agua de un manantial».* En la metáfora, en cambio, el sentido recto de las palabras se traslada a otro figurado, en virtud de una comparación tácita; lo que implica la

sustitución del término real por el figurado. Sentido metafórico tiene el *«lunar de fuego» —«un lunar brillante»—*, según escribe Miguel Delibes, que los rayos del sol que atraviesan una lupa forman en el cuerpo del gato.

También cabría destacar la presencia de adjetivos, empleados por **Delibes** con enorme acierto expresivo; así, por ejemplo:

- **voluptuoso**, con el significado de «dado a los placeres o deleites sensuales» [«*El animal ronroneaba voluptuoso*»]; es decir: sensual, sibarita (en sentido metafórico).
- **transpuesto**, con el significado de «que se queda algo dormido» [«*permaneció dulcemente traspuesto*»]; es decir, roque, grogui.
- **recóndito**, con el significado de «muy escondido» [«*en qué recóndito pliegue del cerebro surgió la ocurrencia*»]; es decir: oculto, profundo.
- **expectantes**, con el significado de «que esperan observando, o están a la mira de algo» [«*Los tres amigos observaban expectantes el proceso físico*»]; es decir, atentos, intrigados.
- **tenue**, con el significado de «muy delgado o fino» [«*brotó de allí una tenue hebra de humo*»]; es decir: sutil, leve.
- **leonino**, con el significado de «ventajoso para una sola de las partes» (por alusión a la fábula «Las partes del león», de **Esopo** o de **Fedro**) [«*fue más leonino lo que don Moisés, el Peón, hizo con ellos*»]; es decir: injusto, abusivo.

1.2.2.7. Los elementos estructurales básicos del texto narrativo

Miguel Delibes cuenta los hechos en tercera persona: cómo Daniel, Germán y Roque se las ingenian para «molestar» al gato de las Guindillas; y cómo el maestro, don Moisés, les impone un duro castigo corporal; y le da la palabra a la Guindilla Mayor para que esta exprese su enfado, reprendiéndolos severamente y augurándoles unas futuras represalias que el maestro se encargará de llevar a la práctica. Los citados hechos transcurren primeramente cuando regresan de la escuela, en el escaparate del establecimiento de las Guindillas, donde su gato duerme plácidamente, *«enroscado sobre un plato de galletas»*; y, a continuación, en la propia escuela, cuando reciben doce regletazos por parte de don Moisés y han de sostener largo tiempo, de rodillas, y con el brazo en alto, *«el grueso tomo de la Historia Sagrada»*.

1.3. «Hacia el Norte invisible», de García Márquez

Los primeros días no encontraron un obstáculo apreciable. Descendieron por la pedregosa ribera del río hasta el lugar en que años antes habían encontrado la armadura del guerrero, y allí penetraron al bosque por un sendero de naranjos silvestres. Al término de la primera semana, mataron y asaron un venado, pero se

conformaron con comer la mitad y salar el resto para los próximos días. Trataban de aplazar con esa precaución la necesidad de seguir comiendo guacamayas, cuya carne azul tenía un áspero sabor de almizcle. Luego, durante más de diez días, no volvieron a ver el sol. El suelo se volvió blando y húmedo, como ceniza volcánica, y la vegetación fue cada vez más insidiosa y se hicieron cada vez más lejanos los gritos de los pájaros y la bullaranga de los monos, y el mundo se volvió triste para siempre. Los hombres de la expedición se sintieron abrumados por sus recuerdos más antiguos en aquel paraíso de humedad y silencio, anterior al pecado original, donde las botas se hundían en pozos de aceites humeantes y los machetes destrozaban lirios sangrientos y salamandras doradas. Durante una semana, casi sin hablar, avanzaron como sonámbulos por un universo de pesadumbre, alumbrados apenas por una tenue reverberación de insectos luminosos y con los pulmones agobiados por un sofocante olor a sangre. No podían regresar, porque la trocha que iban abriendo a su paso se volvía a cerrar en poco tiempo, con una vegetación nueva que casi veían crecer ante sus ojos. «No importa», decía José Arcadio Buendía. «Lo esencial es no perder la orientación» [3] .



1.3.1. Apoyo léxico

- **Insidioso**. Malicioso o dañino con apariencias inofensivas.
- **Bullaranga**. Bullanga: Tumulto, rebullicio.
- **Abrumado**. Preocupado gravemente.
- **Reverberación**. Reflejo difuso de la luz.
- **Trocha**. Camino abierto en la maleza.

1.3.2. Breve comentario explicativo del texto

En este texto, **García Márquez**, con toda intencionalidad, ha combinado, con destreza, el empleo del pretérito perfecto simple —relato de acontecimientos— y del pretérito imperfecto de indicativo —comentarios, descripciones y explicaciones—. Y,

a propósito de este fragmento de García Márquez, escribe **Elías García Domínguez**, con sorprendente perspicacia interpretativa, al comentar el párrafo

> El suelo se volvió blando y húmedo, como ceniza volcánica, y la vegetación fue cada vez más insidiosa y se hicieron cada vez más lejanos los gritos de los pájaros y la bullaranga de los monos, y el mundo se volvió triste para siempre

La información sobre las características del suelo, la vegetación, etc., es la clase de información que parece requerir el uso de imperfectos en un párrafo descriptivo: *«El suelo era blando y húmedo...»*. **Pero el narrador no describe la selva, sino que la cuenta; al decir *«el suelo se volvió...»* lo que se quiere indicar no es, por supuesto, un cambio en las características del lugar, sino un cambio de lugar**; así que con esas frases, al incorporar como **acontecimientos** los cambios que los viajeros van notando en su avance, contribuye a reforzar esa sensación de creciente angustia y aislamiento, estableciendo jalones en la progresión de un viaje cada vez más penoso. **Es el narrador, por supuesto, quien decide que la información sobre la selva sea incorporada al relato**. En cambio, inmediatamente después detiene el relato para decir *«las botas se hundían»*, *«los machetes destrozaban»*, que, por el contrario, parece información sobre hechos y adecuada, por tanto, para incorporarse al relato con pretéritos perfectos simples, lo mismo que las palabras de José Arcadio Buendía («decía»); pero ahora **el hecho** de que los machetes se hundan es utilizado como **descripción** del estado del terreno. También es aquí el narrador el que asigna esta función a la información que maneja. **4**

2. Propuesta de actividades

2.1. Comentar la fuerza plástica del pretérito imperfecto de indicativo usado por **Gabriel Miró** en esta impresionante descripción de la agonía de Cristo en la cruz.

2.2. Repertorio de preguntas y sugerencias de respuesta sobre el texto de **Miguel Delibes**.

2.1. «Agonía del crucificado», de Gabriel Miró

*Su cuerpo **semejaba** de una arcilla pegajosa, con placas azules de los trastornos circulatorios, con coágulos desprendidos de la espalda flagelada, roída por la entena. Le **resbalaba** un sudor craso por las axilas, por los riñones, por los muslos; **palpitaba** horriblemente su cuello abotargado, corto, confundiéndosele con las mejillas infladas, blandas, lívidas; las sienes **se le hundían**, y sus oquedades **se juntaban** en las cuencas de los ojos; **resaltaba** la frente roja, el filo húmedo de la nariz anhelante, pulverulenta de una harinosidad amarilla. Los*

*labios, flácidos, amoratados, con arborizaciones venosas, **se torcían** sobre la escara de los dientes; y entre sus párpados cárdenos **se perdía** su mirada turbia, cuajada en una lágrima... Agonía del Señor. Agonía del crucificado, que padece las angustias de todas las muertes. [...]*

*Jesús **agonizaba**. Balanceó el cráneo, ahogándose. **Se veía** el ansia del resuello desde el vientre a las fauces. **Crepitaban** sus pulmones cartonosos; **temblaba** la blanda hinchazón de su pleura; **se rompía** su silbo ronco en un colapso; y entonces **resaltaba** el zumbido de las moscas en sus ojos, en su nariz, en sus orejas, en las llagas de los clavos.*

*Y **tornaba** el jadear, el cabeceo de la asfixia. Su cabellera **se doblaba**, **caía**, le **cegaba**, se **alzaba**; su aliento fue haciéndose ancho, prolongado. Se quejó, y precipitóse su ahogo. Sus pupilas vidriosas imploran el azul; se volvieron a la tierra...* [5]

2.1.1. Apoyo léxico

- **Flagelado**. Azotado.
- **Entena**. Vara o palo encorvado y largo.
- **Craso**. Espeso.
- **Abotargado**. Hinchado.
- **Lívido**. Amoratado; intensamente pálido.
- **Pulverulento**. Polvoriento.
- **Harinosidad**. Voz acuñada por Miró; en el contexto significa «parecido a la harina».
- **Flácido**. Flojo, sin consistencia.
- **Arborizaciones venosas**. Figura que forman las venas similar a las ramas de un árbol.
- **Escara**. Costra, ordinariamente de color oscuro, que resulta de la mortificación o pérdida de vitalidad de una parte viva afectada de gangrena, o profundamente quemada por la acción del fuego o de un cáustico.
- **Resuello**. Aliento o respiración violenta.
- **Crepitar**. Producir sonidos repetidos, rápidos y secos, como el de la sal en el fuego.
- **Cartonoso**. Acartonado, enjuto, seco.
- **Silbo**. Sonido agudo y penetrante.
- **Jadear**. Respirar anhelosamente por efecto de algún trabajo o ejercicio impetuoso.

2.2. «Mi querida bicicleta», de Miguel Delibes

Yo no hacía más que dar vueltas por los paseos laterales, a lo largo de la tapia, con regreso por el paseo central, pero, al franquear el cenador con su mesa y sus bancos de piedra, las enredaderas chorreando de las pérgolas, azotándome el rostro, vacilaba, la bicicleta hacía dos eses y estaba a punto de caer pero, felizmente, la enderezaba y volvía a pedalear y a respirar tranquilo: tenía el camino expedito hasta la vuelta siguiente. Y así, una y otra vez, sin medir el tiempo. Mi padre, que todos los veranos leía el Quijote y nos sorprendía a cada momento con una risotada solitaria y estrepitosa, me había dicho durante el desayuno, atendiendo a mis insistentes requerimientos para que me enseñara a montar:

—Luego; a la hora de comer. Ahora déjame un rato.

Para un niño de siete años, los luegos de los padres suelen suponer eternidades. De diez a una y media me dediqué, pues, a contemplar con un ojo la bicicleta, de mi hermano Adolfo, apoyada en un banco del cenador (una Arelli de paseo, de barras verdes y níqueles brillantes, las palancas de los frenos erguidas sobre los puños del manillar) y con el otro, la cristalera de la galería que caía sobre el jardín, donde mi padre, arrellanado en su butaca de mimbre con cojines de paja, leía incansablemente las aventuras de don Quijote. Su concentración era tan completa que no osaba subir a recordarle su promesa. Así que esperé pacientemente hasta que, sobre las dos de la tarde, se presentó en el cenador, con chaleco y americana pero sin corbata, negligencia que caracterizaba su atuendo de verano:

—Bueno, vamos allá.

Temblando enderecé la bicicleta. Mi padre me ayudó a encaramarme en el sillín, pero no corrió tras de mí. Sencillamente me dio un empujón y voceó cuando me alejaba:

—Mira siempre hacia adelante; nunca mires a la rueda.

Yo salí pedaleando como si hubiera nacido con una bicicleta entre las piernas. En la esquina del jardín doblé con cierta inseguridad, y, al llegar al fondo, volví a girar para tomar el camino del centro, el del cenador, desde donde mi padre controlaba mis movimientos. Así se entabló entre nosotros un diálogo intermitente, interrumpido por el tiempo que tardaba en dar cada vuelta:

—¿Qué tal marchas?

—Bien.

—¡No mires a la rueda! Los ojos siempre adelante.

Pero la llanta delantera me atraía como un imán y había de esforzarme para no mirarla. A la tercera vuelta advertí que aquello no tenía mayor misterio y en las rectas, junto a las tapias, empecé a pedalear con cierto brío. Mi padre, a la vuelta siguiente, frenó mis entusiasmos:

—No corras. Montar en bicicleta no consiste en correr.

—Ya.

Le cogí el tranquillo y perdí el miedo en menos de un cuarto de hora. Pero de pronto se levantó ante mí el fantasma del futuro, la incógnita del «¿qué ocurrirá mañana?» que ha enturbiado los momentos más felices de mi vida. Al pasar ante mi padre se lo hice saber en uno de nuestros entrecortados diálogos:

—¿Qué hago luego para bajarme?

—Ahora no te preocupes por eso. Tú despacito. No mires a la rueda—. Daba otra vuelta pero en mi corazón ya había anidado el desasosiego. Las ruedas siseaban en el sendero y dejaban su huella en la tierra recién regada, pero la incertidumbre del futuro ponía nubes sombrías en el horizonte. Daba otra vuelta. Mi padre me sonreía:

—Y cuando me tenga que bajar, ¿qué hago?

—Muy sencillo; frenas, dejas que caiga la bicicleta de un lado y pones el pie en el suelo.

Rebasaba el cenador, llegaba a la casa, giraba a la derecha, cogía el paseo junto a la tapia, aceleraba, alcanzaba el fondo del jardín y retornaba por el paseo central. Allí estaba mi padre de nuevo. Yo insistía tercamente:

—Pero es que no me sé bajar.

—Eso es bien fácil, hijo. Dejar de dar pedales y pones el pie del lado que caiga la bicicleta.

Me alejaba otra vez. Sorteaba el cenador, topaba con la casa, giraba ahora a la izquierda, recorría el largo trayecto junto a la tapia hasta alcanzar el fondo del jardín para retornar al paseo central. Mi padre iba ya caminando lentamente hacia el porche:

—Es que no me atrevo. ¡Párame tú! —confesé al fin.

Las nubes sombrías nublaron mi vista cuando oí la voz de mi padre a mis espaldas:

—Has de hacerlo tú solo. Si no, no aprenderás nunca. Cuando sientas hambre subes a comer.

Y allí me dejó solo, entre el cielo y la tierra, con la conciencia clara de que no podía estar dándole vueltas al jardín eternamente, de que en uno u otro momento tendría que apearme, es más, con la convicción absoluta de que en el momento en que lo intentara me iría al suelo.

En las enramadas se oían los gorjeos de los gorriones y los silbidos de los mirlos como una burla, mas yo seguía pedaleando como un autómata, bordeando la línea de la tapia, sorteando las enredaderas colgantes de las pérgolas del cenador. ¿Cuántas vueltas daría? ¿Cien? ¿Doscientas? Es imposible calcularlas pero yo sabía que ya era por la tarde. Oía jugar a mis hermanos en el patio delantero, las voces de mi madre preguntando por mí, las de mi padre tranquilizándola, y persuadido de que únicamente la preocupación de mi madre hubiera podido salvarme, fui adquiriendo conciencia de que no quedaba otro

remedio que apearme sin ayuda, de que nadie iba a mover un dedo para facilitarme las cosas, incluso tuve un anticipo de lo que había de ser la lucha por la vida en el sentido de que nunca me ayudaría nadie a bajar de una bicicleta, de que en éste como en otros apuros tendría que ingeniármelas por mí mismo.

Movido por este convencimiento, pensé que el lugar más adecuado para el aterrizaje era el cenador. Había de llegar hasta él muy despacio, frenar ante la mesa de piedra, afianzar la mano en ella, y una vez seguro, levantar la pierna y apearme. Pero el miedo suele imponerse a la previsión y, a la vuelta siguiente, cuando frené e intenté sostenerme en la mesa, la bicicleta se inclinó del lado opuesto, y yo entonces di una pedalada rápida y reanudé la marcha. Luego, cada vez que decidía detenerme, me asaltaba el temor de caerme y así seguí dando vueltas incansablemente hasta que el sol se puso y ya, sin pensármelo dos veces, arremetí contra un seto de boj, la bicicleta se atoró y yo me apeé tranquilamente. Mi padre ya salía a buscarme:

—¿Qué?

—Bien.

—¿Te has bajado tú solo?

—Claro—. Me dio en el pestorejo un golpe cariñoso:

—Anda, di a tu madre que te dé algo de comer. Te lo has ganado [6] .

2.3. Repertorio de preguntas y sugerencias de respuestas y observaciones metodológicas

2.3.1. Resumir el texto

El resumen será breve, dado el carácter reiterativo del texto —reiteración en la que reside en parte su gracia—; y debe recoger los esfuerzos del protagonista para aprender a montar en bicicleta —la comparación de que pedaleaba como si hubiera nacido con una bicicleta entre las piernas es lo suficientemente expresiva de sus rápidos progresos—, el miedo que le atenaza ante el hecho de no saber cómo bajarse de ella, lo que le lleva a estar pedaleando durante horas y horas, así como el cómico final —termina atascando la bicicleta en un seto de boj y se baja tranquilamente de ella—. **Pero a lo largo del desarrollo argumental ha de quedar explicitada la decisión del padre de no ayudarle a bajar, con el fin de que su hijo aprenda a hacer las cosas por sí mismo**, y también el reconocimiento por parte del hijo de una importante máxima vital: en la vida cada cual debe desarrollar el ingenio necesario para afrontar las dificultades en

soledad y salir airoso de ellas.

2.3.2. ¿Qué reacciones provoca en el padre del protagonista la lectura veraniega de El Quijote?

El padre del protagonista leía todos los veranos **El Quijote**, lectura que le provocaba reacciones de hilaridad, mostrada con continuas risas y carcajadas; y que hacía cómodamente apoltronado en una butaca de mimbre con cojines de paja. Esta actividad era frecuente y se concentraba hasta tal punto en la lectura que terminaba por abstraerse de la realidad circundante. (De hecho, su hijo no se atreve a interrumpirle para que le enseñe a montar en bicicleta, tal y como le había prometido durante el desayuno).

2.3.3. ¿Cuánto tiempo estuvo el protagonista del relato dando vueltas montado en la bicicleta?

«**Sobre las dos de la tarde**», el padre del protagonista le ayuda a subir a la bicicleta y, una vez que ha aprendido a circular con ella, lo deja solo, aunque no se sepa bajar, porque considera que debe aprender a hacerlo por sí mismo. El niño sigue dando vueltas y más vueltas con la bicicleta, por miedo a caerse al intentar bajarse de ella: «**ya era por la tarde**». Y como no se liberaba del temor de caerse, continuó dando vuelta sin detenerse «**hasta que el sol se puso**». Entonces fue cuando atascó la bicicleta en un seto de boj y se apeó de ella con toda tranquilidad. Queda así establecida la secuencia temporal de los acontecimientos.

2.3.4. Indicar el tema del texto (la intención perseguida por el autor).

A lo largo del texto se pone de manifiesto el eje temático que lo articula: *la autosuficiencia para andar por la vida*. El padre del protagonista no le quiere ayudar a bajar de la bicicleta; simplemente le da instrucciones de cómo se hace: *«Muy sencillo; frenas, dejas que caiga la bicicleta de un lado y pones el pie en el suelo»*; y ante la insistencia de su hijo —*«Pero es que no me sé bajar»*—, le reitera las instrucciones: *«Eso es bien fácil, hijo. Dejar de dar pedales y pones el pie del lado que caiga la bicicleta»*. Y como el niño no se atreve a bajar *«¡Párame tú!»*—, el padre es tajante: *«Has de hacerlo tú solo. Si no, no aprenderás nunca»*. Y tras unas horas de pedaleo, el niño es consciente de que debía valerse por sí mismo, y lo expresa con toda claridad: *«fui adquiriendo conciencia de que no quedaba otro remedio que apearme sin ayuda, de que nadie iba a mover un dedo para facilitarme las cosas, incluso tuve un anticipo de lo que había de ser la lucha por la vida en el sentido de que nunca me ayudaría nadie a bajar de una bicicleta, de que*

en éste como en otros apuros tendría que ingeniármelas por mí mismo». Lo cierto es que el niño termina bajando de la bicicleta de una forma algo peculiar —arremetiendo contra un seto de boj, en donde quedó atorada—, y el padre se muestra afectuoso con su hijo porque ha resuelto por sí mismo un problema que parecía irresoluble.

2.3.5. Sintetizar en breves líneas alguna de las divertidas historias de *El Quijote* que puede estar leyendo el padre del protagonista.

Tiene por objeto esta pregunta averiguar si se recuerda alguna aventura que se haya podido leer de **El Quijote** y cómo se puede transcribir en breves líneas manteniendo la fuerza cómica.

2.3.6. Indicar un sinónimo de cada una de las palabras subrayadas en esta oración: «Mi padre nos sorprendía con una risotada estrepitosa».

Sinónimos de

- **sorprendía** (sorprender): impresionaba, asombraba, [cogía desprevenidos].
- **risotada** (risa estrepitosa y descompuesta): carcajada.
- **estrepitosa**: aparatosa, desmedida, exagerada; escandalosa, espectacular.

2.3.7. Empleo de recursos literarios del plano semántico de la lengua. ¿Qué recurso literario se ha empleado en las siguientes oraciones? Marcar la respuesta.

> En las enramadas se oían los gorjeos de los gorriones y los silbidos de los mirlos *como una burla*, mas yo seguía pedaleando *como un autómata*, bordeando la línea de la tapia.

- [ ] Metáfora
- [ ] Comparación
- [ ] Metonimia
- [ ] Antítesis

Las oraciones contienen dos comparaciones o símiles. En la primera, gorriones y mirlos parece que con sus silbidos se ríen de los problemas del muchacho, subido en la bicicleta y sin saber bajarse de ella; y, en la segunda, el muchacho pedalea de forma automática, pedaleando mecánicamente casi sin ser consciente de ello. [La

comparación o símil consiste en comparar expresamente una cosa con otra, para dar idea viva y eficaz de una de ellas].

2.3.8. Empleo de recursos literarios del plano semántico de la lengua. Explicar el sentido figurado que en el contexto del texto tiene la siguiente oración: «Pero la incertidumbre del futuro ponía nubes sombrías en el horizonte».

La oración «*Pero la incertidumbre del futuro ponía nubes sombrías en el horizonte*» hay que entenderla metafóricamente, y ponerla en conexión con esta otra para desentrañar su exacto sentido: «*Daba otra vuelta pero en mi corazón ya había anidado el desasosiego*». El protagonista le ha cogido el tranquillo a eso de montar en bicicleta, y en menos de un cuarto de hora ha perdido el miedo; pero no sabe cómo bajarse de ella, y de ahí que el futuro que tiene ante sí no resulte muy halagüeño, ya que su padre no está dispuesto a ayudarle: ha de aprender a hacer las cosas por sí mismo.

2.3.9. Completar la descripción de la bicicleta de Adolfo, una Arelli de paseo.

Continuar/completar una descripción. De la bicicleta de su hermano Adolfo, el protagonista dice que se trata de *«una Arelli de paseo, de barras verdes y níqueles brillantes, las palancas de los frenos erguidas sobre los puños del manillar».* Sabemos que el sillín está a una altura considerable en relación con la estatura de un niño de siete años, ya que «*mi padre* —dice el propio protagonista — *me ayudó a encaramarme*»; y también hay una referencia a la llanta de la rueda delantera, *«que me atraía como un imán y había de esforzarme para no mirarla»*. Y quizá la bicicleta no estuviera bien engrasada —porque *«las ruedas siseaban* [emitían repetidamente un sonido parecido al inarticulado de *s* y *ch*] *en el sendero»*—, pero tiene buena dirección, buenos frenos y permite dar con los pies impulsos de diferente intensidad y recorrido. A partir de aquí será necesario recurrir al propio conocimiento de una bicicleta para completar una descripción de la misma.

2.3.10. Explicar cómo se puede bajar de una bicicleta si no se sabe hacerlo, porque es la primera vez que se circula con ella.

Tiene por finalidad construir un breve relato en el que ha de adoptarse un punto de vista diferente al del protagonista: este no sabe cómo bajarse de una bicicleta en la que acaba de subirse por primera vez y, tras varias horas circulando, termina por atascarla en un seto de boj. La creatividad y la calidad de la redacción

serán factores determinantes para valorar el relato.

2.3.11. Explicar el procedimiento de formación de las siguientes palabras e indicar su categoría gramatical:

- **eternamente** [«no podía estar dándole vueltas al jardín *eternamente*»].
- **incansablemente** [«seguí dando vueltas *incansablemente*»].

Adverbialización de un adjetivo (metábasis). El elemento compositivo -*mente* (del latín mente, ablativo de *mens*, *mentis*, inteligencia) se emplea para formar adverbios a partir de adjetivos, y significa, en tal caso, «de manera». Si el adjetivo es de una sola terminación (*incansable*), se añade directamente al adjetivo; y si es de dos (*eterno/eterna*), hay que poner el adjetivo en femenino, por razón de concordancia, antes de agregar -*mente* (*eternamente*). Si el adjetivo lleva tilde, esta se mantiene en la forma adverbializada: *único/únicamente*; en caso contrario, no se le añade: *feliz/felizmente*, *paciente/pacientemente*.

2.3.12. Analizar la función sintáctica de las palabras subrayadas en las siguientes oraciones:

> *Mi padre me había dicho: Luego, a la hora de comer*, [te enseño a montar en bicicleta]… *Para un niño de siete años, los luegos de los padres suponen eternidades*.

Función sintáctica de un elemento oracional. En la oración: «*Mi padre me había dicho: Luego, a la hora de comer*, [te enseño a montar en bicicleta»], *luego* es un adverbio de tiempo que significa «después, más tarde»; y desempeña, por tanto, la función de complemento circunstancial.

En cambio, en la oración «*Para un niño de siete años, los luegos de los padres suponen eternidades*», se ha producido la sustantivación del adverbio y, al convertirse en nombre funcional, puede ir precedido por el determinante artículo y admitir plural; de esta manera, existe concordancia de número y persona entre «los luegos» y el núcleo del predicado verbal «suponen» (tercera persona, plural).

3. Referencias

3.1. Citas

[1] El cuento transcrito de **María Puncel** pertenece al volumen colectivo **Compañero de sueños** (Madrid, editorial Bruño, 1992. Colección Altamar, núm. 50); libro que recoge cuentos de quince prestigiosos autores que han cedido gratuitamente sus derechos en beneficio de UNICEF. Este cuento cierra la selección antológica. María Puncel es una escritora con una amplia producción literaria, jalonada de premios.

[2] Delibes, Miguel: **El camino**. Barcelona, ediciones Destino, 2000. Colección Áncora y delfín, núm. 57.

[3] García Márquez, Gabriel: **Cien años de soledad**. Madrid, ediciones Cátedra, 1987, 4.ª edición. Colección Letras Hispánicas, núm. 215.

[4] García Domínguez, Elías: **Cómo leer textos narrativos**. Tres Cantos (Madrid), ediciones Akal, 1989, 2.ª edición, pág. 48. Colección Guías de lectura y Monografías, 2.

[5] Miró, Gabriel: **Figuras de la Pasión del Señor**. ("Sanhedritas amigos de Jesús"). Barcelona, Plaza & Janés Editores, 1984. Colección Clásicos Plaza & Janés, núm. 11. Editado también por Visor libros (Madrid, 2006), en la colección Letras Madrileñas Contemporáneas, 18.

[6] Delibes, Miguel. **Mi vida al aire libre (Memorias deportivas de un hombre sedentario)**. Fragmento del capítulo III. Barcelona, Destino, 1989. Colección Áncora y delfín, núm. 638); publicado con antelación en un libro para niños (Valladolid, Miñón, 1988).

3.2. Créditos del artículo, versión y licencia

CARRATALÁ TERUEL, F. (2015). «El marco espacio-temporal como elemento estructural en los textos narrativos con intencionalidad estética». *Letra 15. Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid*. Año II. Nº 4. ISSN 2341-1643 [URI: http://letra15.es/L15-04/L15-04-13-Fernando.Carratala-El-marco-espacio-temporal-como-marco-estructural.html]

Recibido: 29 de octubre de 2015.

Aceptado: 11 de noviembre de 2015.

Letra 15

Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid - ISSN 2341-1643

Sección NUEVAS VOCES

La enseñanza de la gramática en las aulas: el análisis sintáctico inverso como propuesta didáctica

Álvaro Piquero Rodríguez

Descargas: PDF

Resumen / Abstract

Resumen.

El autor presenta la enseñanza de la gramática desde el punto de vista del aprendizaje inverso. Se invita al alumno a reflexionar sobre la creación del discurso en vez de presentarle una serie de etiquetas con las que lo tiene que marcar. Analiza, además, el currículo oficial y su aplicación en algunos libros de texto.

Palabras clave: sintaxis, categoría gramatical, currículo, didáctica de la lengua.

Grammar teaching in the classroom. Inverse syntactic analysis as an educational proposal

***Abstract*.**

The article deals with grammar instruction from the flipped classrom point of view. Thus, the pupil is invited to reflect on discourse creation while s/he is shown a serie of tags with which s/he has to mark. The article also analizes the core

curriculum in Spain and its usage on some text books.

Keywords: *syntax, parts of speech, curriculum, languaje teaching.*

Índice del artículo

L15-04-21 La enseñanza de la gramática en las aulas: el análisis sintáctico inverso como propuesta didáctica

1. Introducción
2. La enseñanza de la gramática en las aulas
   - 2.1. La aplicación didáctica de la gramática en las aulas
   - 2.2. La sintaxis en el currículo oficial y su aplicación en los libros de texto
3. Conclusión
4. Referencias
   - 4.1. Citas
   - 4.2. Bibliografía
   - 4.3. Créditos del artículo, versión y licencia

1. Introducción

El planteamiento tradicional de la sintaxis que se ha desarrollado hasta el momento en las escuelas, donde se suele potenciar el simple reconocimiento de las categorías gramaticales y las funciones sintácticas de una forma meramente descriptiva, limita la capacidad reflexiva sobre el lenguaje de los estudiantes, que no encuentran utilidad a este tipo de conocimientos más allá de la mera etiquetación. Este método de trabajo, unido a la falta de consenso entre los distintos gramáticos en cuanto a terminología y clasificación, es quizá el principal causante de la desidia y las dificultades de comprensión del alumnado, hecho este que les provoca enormes problemas a la hora de enfrentarse a un análisis sintáctico.

Pues bien, **en este breve trabajo se intenta presentar la enseñanza de la gramática desde un punto de vista distinto, esto es, de manera invertida, haciendo reflexionar al alumno sobre la creación del discurso en lugar de presentándole una serie de etiquetas con las que lo tiene que marcar y explicando la sintaxis como una herramienta que nos permite interpretar el lenguaje, y no al contrario**.

Estos ejercicios de análisis sintáctico inverso consisten, fundamentalmente, en entregar al alumno un esquema básico de oración marcando únicamente las funciones y los sintagmas que esta debe contener para que, posteriormente, él mismo cree una frase que contenga todas las premisas dadas por el profesor. Así, por ejemplo, se puede pedir al alumno que cree una oración con un Complemento Directo que sea un Sintagma Preposicional con el fin de que reflexione acerca de la necesidad de utilizar un verbo transitivo y un sintagma introducido por la

preposición **a** referido preferiblemente a una persona.

En definitiva, a través de la producción de oraciones autónomas por parte de los estudiantes se pretende dar cuenta de la importancia de la lengua como herramienta de comunicación y de la intrínseca relación que existe realmente entre el análisis sintáctico y la elaboración de textos escritos y hablados.

2. La enseñanza de la gramática en las aulas

En los dos siguientes subapartados, en aras de comprobar la evolución de la didáctica de la lengua en las últimas décadas y la validez de los planteamientos teóricos que aquí se proponen, se llevará a cabo una amplia revisión bibliográfica que engloba tanto manuales de didáctica como manuales específicos de lingüística. **Dos serán los puntos clave del estudio: en primer lugar, la revisión de las principales aplicaciones didácticas de los contenidos de gramática en las aulas; en segundo, el análisis de los contenidos del currículo oficial de Educación Secundaria Obligatoria y su aplicación en los libros de texto**.

2.1. La aplicación didáctica de la gramática en las aulas

Este apartado, que constituye el núcleo principal del análisis, pretende recorrer algunas de las principales propuestas didácticas relacionadas con la enseñanza de la gramática española que se han realizado en las últimas décadas, hecho este que, sin duda, ayudará a poner en contexto el análisis inverso como forma de trabajo en las aulas. Se debe tener en cuenta, además, que el análisis de dichas propuestas se centrará principalmente en los contenidos dedicados a la sintaxis de la oración simple y en los complementos que son susceptibles de ser desempeñados por un sintagma preposicional, pues son estos los dos objetos principales de estudio de la secuencia didáctica que se desarrolló para el Trabajo de Fin de Máster elaborado en la Universidad Complutense durante el curso 2014-2015, en el que se apoya este breve estudio [1] .

Desde un punto de vista general, este repaso bibliográfico irá progresando en su recorrido desde las propuestas más tradicionales y conservadoras hasta las más innovadores y transgresoras, relacionadas en su mayoría con la enseñanza de lenguas para extranjeros. De esta manera, el análisis avanzará de forma gradual por las diferentes aplicaciones didácticas en función de su mayor o menor grado de afinidad metodológica con los presupuestos de este trabajo, comenzando con los más alejados y finalizando con aquellos que se toman como su base principal.

La primera propuesta revisada es quizá la que más se aleja de nuestros planteamientos, ya que las actividades que se presentan en este volumen de los

Cuadernos de ejercicios gramaticales (Giménez Martín y Velilla Barquero, 1987), ya clásico, están muy lejos de la reflexión y el dinamismo que explotan las teorías más actuales. En efecto, este breve tomo se presenta como un cuaderno de actividades arquetípico, organizado a través de los distintos componentes de la oración, desde el Sujeto y el Predicado hasta el Complemento Agente, pasando por Directo, Indirecto, Circunstancial, Régimen y Predicativo. En cuanto a la terminología utilizada, siempre polémica y variable, se prefiere utilizar la forma Grupo Sujeto, Grupo Predicado y Grupo Nominal en lugar de Sintagma, que hoy parece más generalizado en los libros de Educación Secundaria (Martínez Laínez, 2010: 137-138) [2] . Muy curiosa resulta la denominación adoptada para el Complemento de Régimen, que se presenta como Complemento Preposicional dependiente del verbo, término totalmente en desuso en la gramática actual.

En cuanto a la organización del contenido, cada uno de los apartados está introducido por una breve y esquemática explicación teórica que se va completando de una forma guiada con otros concisos cuadros explicativos a lo largo del punto. Estas explicaciones teóricas están basadas fundamentalmente en la identificación de los complementos según la sintaxis tradicional. Así, por ejemplo, para el Complemento Directo se habla de los verbos transitivos, de la transformación al tiempo pasivo, de la sustitución por los pronombres átonos de tercera persona, de la incorrección de preguntar al verbo y, por último, de la posibilidad de ser introducido por la preposición **a** cuando se habla de una persona o de animales y objetos personificados. Finalmente, entre estos breves cuadros teóricos se van intercalando actividades que permiten poner en práctica la explicación de una manera gradual.

Todos estos ejercicios están centrados fundamentalmente en la identificación de los contenidos explicados, como se puede deducir de los enunciados: subraya, sustituye, corrige, coloca, etc. Evidentemente, la mera etiquetación de los contenidos de una forma sesgada y segmentada no permite al alumno relacionar la sintaxis con la creación textual propia, algo que aleja estas actividades de los propósitos de la Educación Secundaria, que no busca solo la descripción teórica y estructural, sino que se propone enseñar los mecanismos lingüísticos necesarios para la producción de discursos coherentes.

Únicamente en dos ocasiones aparecen actividades que buscan una participación activa por parte del alumno. Tanto en los ejercicios del Complemento Indirecto como en los del Complemento Circunstancial se le pide al lector que construya una oración que incluya ese tipo de complemento, lo que supone actuar de manera exactamente contraria a la simple identificación y subrayado. No obstante, a pesar de buscar la creación original, todas estas actividades están enfocadas a un único complemento, por lo que resulta complicado que el alumno relacione la creación de oraciones con el desarrollo de un discurso. Es precisamente este último punto el que aleja dichas actividades de las de análisis inverso que se proponen aquí, aunque sí podrían considerarse como una primera piedra que permite su desarrollo posterior.

Muy lejos de estos presupuestos teóricos tradicionales se encuentra la siguiente propuesta analizada, que ya desde el propio título busca introducir una

nueva concepción de la didáctica: **Enseñanza dinámica de la sintaxis. 3º y 4º de la ESO** (Cantero, 2008). Ciertamente, la autora busca romper con las concepciones tradicionales de la sintaxis, pues huye del formalismo y trabaja con la intención de sacar a la luz las

> repercusiones que [la gramática] tiene en el significado de los mensajes, es decir, en relación con la creación del sentido de los mismos (Cantero, 2008: 12).

Al contrario que en el caso anterior, donde el estudio de la sintaxis parecía un fin en sí mismo, en esta propuesta didáctica se entiende la gramática como

> un medio necesario para acceder al significado de lo escrito (Cantero, 2008: 11).

La autora, con una larga experiencia en las aulas de secundaria, defiende la incapacidad de la sintaxis teórica a la hora de conseguir que los alumnos lean y escriban con la corrección suficiente, hecho este que, según ella,

> pone en evidencia que la descripción abstracta de esquemas organizativos de la lengua no llega a proporcionar a los alumnos la consciencia de que la sintaxis tiene que ver con la claridad de lo que leen o de lo que escriben (Cantero, 2008: 13).

Así las cosas, el método de trabajo elegido se aleja de la mera descripción metalingüística y de sus esquemas organizativos para centrarse en la repetición de estructuras bien formadas de la lengua (Cantero, 2008: 14), basándose fundamentalmente en el modelo conductista de la lingüística estructural (Gutiérrez Ordóñez, 1994: 8). El procedimiento se centra, por tanto, en la creación de estructuras correctas de oraciones y en las distinciones entre los diferentes significados, algo que se asimila bastante a los métodos que utilizan los profesionales en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Según apunta la propia autora, las claves del método propuesto serían (Cantero, 2008: 15-20): **la sustitución de la descripción formal abstracta por la experimentación repetida con estructuras que sirven de modelo; la renuncia a la exhaustividad formal para dar prioridad a las relaciones de significado; la reflexión sintáctica para adquirir y desarrollar el léxico; la puesta en contacto entre la entonación, la estructura sintáctica y la puntuación; y, por último, el desarrollo del hábito de consulta del diccionario para comprobar la importancia de la información sintáctica que se incluye**.

Realmente, tanto los objetivos como la metodología resultan absolutamente rompedores en relación con las prácticas habituales en las aulas de secundaria, sustituyendo en buena medida el «saber» lingüístico abstracto por el «saber hacer», algo fundamental para la creación de discursos autónomos. A pesar de este acertado acercamiento a la producción textual, el hecho de prescindir casi en su totalidad de los términos gramaticales especializados (Cantero, 2008: 17) provoca demasiado distanciamiento entre la práctica y la teoría y olvida, en cierta manera, que a la hora de adquirir la competencia comunicativa es también fundamental tener

una adecuada competencia lingüística (Gutiérrez Ordóñez, 1994: 10-11). Un método activo y dinámico como el que se presenta que no dejara relegada totalmente la teoría a un segundo plano sería, en mi opinión, una de las fórmulas más completas de abordar la sintaxis en la Educación Secundaria, pues, adecuadamente nivelado, permitiría al alumno ir desde lo abstracto a lo concreto, de la teoría a la aplicación, de la descripción a la creación autónoma.

Dejando ya de lado los planteamientos teóricos, el núcleo principal de este método se basa en las actividades propuestas, que están organizadas muy acertadamente en distintos niveles, con una dificultad progresiva que permite al alumno ir avanzando en los conocimientos. Más allá de esta nivelación, destaca la innovadora distribución y denominación de los contenidos, ya que, dejando de lado esa clásica división por sintagmas y complementos, la autora divide los conocimientos en: **mecanismo lingüístico de «añadir significado», en el que se incluyen los complementos del verbo; «sumar significados»; «oponer significados»; «reformular significados»; y, por último, «encadenar significados»**. Cada uno de estos apartados, evidentemente, está fundamentado en una interpretación basada en la semántica del discurso en lugar de en su estructura lingüística interna. No obstante, en aras de aclarar el punto de vista elegido, todos los puntos vienen precedidos por una explicación dirigida al profesor que define lo que se quiere trabajar con cada uno de estos contenidos.

En cuanto a la organización de las actividades, cada uno de los bloques se va intercalando entre las distintas explicaciones teóricas, de tal manera que los ejercicios van creciendo en nivel de dificultad de forma similar a como lo hacían en el cuadernillo anterior. Sin embargo, en esta ocasión cada nivel va incluyendo lo anterior, de manera que poco a poco el alumno va consiguiendo realizar actividades complejas que incluyen toda la teoría vista hasta ese momento y que se acercan realmente a la cantidad de información que debería manejar a la hora de crear una producción textual propia.

Muy interesante resulta el hecho de que esta nivelación de actividades incluya también el procedimiento de resolución de los ejercicios, pues en un primer momento se busca la identificación y asimilación de los componentes con ejercicios de agrupación, subrayado, señalado, intercambio, organización o reescritura guiada, pero posteriormente el nivel de exigencia aumenta y comienzan a aparecer actividades que intentan que el alumno exprese algo, imite estructuras y, finalmente, invente las suyas propias. Efectivamente, solo tras conocer la teoría básica, aunque esta se base en el significado más que en la estructura, se pueden consolidar los conocimientos a través de la producción textual. La gran diferencia entre estos ejercicios de creación y los anteriores estriba precisamente en que aquí se busca la creación de oraciones que incluyen a la vez varios contenidos, mientras que anteriormente solo se buscaba la consolidación de un complemento concreto.

Por último, se ha de tener en cuenta que esta visión comunicativa de la enseñanza de la gramática defendida en el estudio se corrobora por el hecho de que en cada bloque de contenido las últimas actividades están dedicadas a la reflexión sintáctica sobre los propios textos, cerrando así el camino que transcurre desde las unidades menores de significado hasta los textos de significado

completo. De hecho, el bloque de contenidos final (Cantero, 2008: 341-360) trabaja definitivamente todas las relaciones vistas anteriormente con varios textos, tanto en prosa como en verso, de algunos de los autores más representativos de la literatura española.

Otro interesante y renovador estudio relacionado con la enseñanza de la gramática en las aulas es **Hablar y escribir para aprender gramática** (Fontich Vicens, 2006), trabajo eminentemente práctico realizado en los niveles de 2º y 3º de E.S.O. de un instituto catalán a lo largo del último trimestre de los cursos 2002-2003 y 2003-2004. Desde un primer momento, como ya ocurría en la investigación anterior, su autor busca romper con la didáctica de la lengua tradicional, que, en sus palabras,

> ha continuado aferrada a una metodología transmisiva y aplicacionista, además de no haber sabido articular un espacio para ayudar al alumno en su aprendizaje de la lengua en uso (Fontich Vicens, 2006: 16).

Para ello, más allá de usar unas herramientas didácticas muy alejadas de las que se utilizan comúnmente en la mayoría de los institutos, defiende la necesidad de llevar a cabo una adecuada transposición didáctica de los contenidos gramaticales en cada uno de los cursos e intenta desarrollar una comunicación activa con los alumnos que le permita saber

> con qué dificultades se encuentran los aprendices a la hora de elaborar el conocimiento metalingüístico (Fontich Vicens, 2006: 16).

Este estudio, como su propio autor apunta, se enmarcaría dentro de los proyectos para aprender lenguas, de manera que **la secuencia didáctica desarrollada se fundamenta principalmente en dos procesos: por un lado, provocar que el alumno manipule, contraste y sistematice datos lingüísticos, con la intención de crear una base teórica firme con la que poder trabajar, y por otro, promover que el alumno hable de esos fenómenos gramaticales y de cómo los entiende** (Fontich Vicens, 2006: 30). En relación con lo anterior, y a pesar de no abandonar

> la terminología tradicional, basada en las funciones gramaticales (Fontich Vicens, 2006: 35)

para no despistar a los alumnos, el autor desarrolla en su metodología

> un instrumento que tiene por finalidad la clasificación de los verbos según los complementos que llevan en fases concretas (Fontich Vicens, 2006: 35).

Así las cosas, como ya ocurría en el estudio anterior, la enseñanza de la gramática, imitando el modelo de enseñanza de la lengua para extranjeros, se centra en la semántica y el significado de los componentes de la oración y del texto, dejando a un lado la simple identificación y etiquetación de los constituyentes y llegando a un nivel de conocimiento de la lengua mucho más práctico y eficiente.

Para desarrollar esta metodología transgresiva se propone en el estudio una secuencia de actividades ciertamente renovadora. En una primera fase, de

forma progresiva, se desarrollarían una serie de gráficos clasificatorios, preguntas teóricas, un análisis de respuestas y dudas de los alumnos y una «postal» gramatical —especie de ficha sintética que recoge lo aprendido—. Con todo ello, los alumnos obtendrían una base teórica adecuada para poder interiorizar los conceptos y reflexionar acerca de los procesos gramaticales más complejos. Posteriormente, en un siguiente escalón que implica ya la creación de textos, se realizaría una prueba oral individual, otra escrita y un último informe en el que los alumnos puedan, por un lado, recopilar todo aquello que crean esencial acerca de lo aprendido, y por otro, reflexionar acerca del método desarrollado. Por último, a lo largo de todo el proceso se pide que los estudiantes realicen un diario propio en el que contar sus experiencias, dudas o avances.

Este método de trabajo, de nuevo, se aleja notablemente de la simple descripción de contenidos y profundiza en la creación de hablantes, pues, más allá de crear una base teórica fundamental de conocimientos, la secuencia didáctica propuesta busca que los alumnos desarrollen un aprendizaje activo y autónomo que implique procesos cognitivos superiores, dando un claro salto cualitativo y cuantitativo entre el mero análisis sintáctico y la elaboración de discursos.

Como los propios autores reconocen, los trabajos analizados en los párrafos anteriores, sobre todo el primero, tienen una importante deuda con los métodos de enseñanza de español para extranjeros, especialmente en ese enfoque comunicativo de las actividades, más relacionado con el significado que con la propia estructura. Un gran ejemplo de este tipo de cursos es la **Gramática progresiva de español para extranjeros** (Sarmiento, 1999). En ella, de forma similar a lo anterior, las actividades se gradúan según el grado de dificultad y no se busca la exhaustividad descriptiva ni la teoría puramente gramatical. De hecho, se deja totalmente de lado la terminología técnica y la teoría para desarrollar actividades puramente comunicativas: el uso de verbos, el uso de los tiempos verbales, las perífrasis, el discurso indirecto, la situación en el espacio, la interrogación, etc.

Indudablemente, los contenidos y la estructura adoptada por este tipo de manuales resultan útiles dentro de una clase de español para extranjeros donde, en principio, los conocimientos teóricos de la propia lengua permiten comprender y desarrollar las actividades propuestas de la forma correcta. En efecto, es importante que los alumnos entiendan las distintas situaciones comunicativas y el uso de la lengua que cada una de ellas requiere; no obstante, si se eliminara casi en su totalidad la base teórica sobre el lenguaje, difícilmente podría llevarse a cabo este método de la manera correcta: ¿cómo hablar del uso de los posesivos si el receptor no conoce lo que es teóricamente un pronombre? Sin duda, una buena educación lingüística no puede dejar de lado totalmente lo teórico, de la misma manera que no debe quedarse simplemente en la descripción y análisis de estructuras abstractas. Ambas formas de acercarse a la didáctica de la lengua resultan incompletas si se trabajan de manera autónoma e independiente.

Más interesantes para este trabajo son los modelos presentados en el reciente trabajo **Cómo enseñar y aprender sintaxis** (Lozano Jaén, 2012). En esta propuesta de nuevo se recupera la terminología y las estructuras adoptadas por la gramática tradicional, pues los contenidos se dividen de una manera clásica en

oración simple y oración compuesta y compleja y, dentro de cada uno de estos bloques, se utiliza la terminología arquetípica: Sujeto, Predicado y Sintagmas. Uno de los aciertos del trabajo es aunar las diferentes etiquetas que la historia de la lingüística ha creado para los mismos componentes en el título de cada uno de los apartados, de tal manera que el estudiante y el docente, sean de la escuela teórica que sean, pueden reconocer a primera vista los constituyentes de la oración a los que se hace referencia. Así, en los casos en que existen diferentes etiquetas, se habla de Complemento Directo, Objeto Directo e Implemento, de Complemento Indirecto, Objeto Indirecto o Complemento y de Complemento de Régimen, Regido, Preposicional o Suplemento.



Otra de las aportaciones más interesantes del libro está relacionada con la nivelación de los contenidos. Si en los tres manuales consultados anteriormente esta nivelación existía de una forma implícita dentro de la secuencia de actividades, en esta ocasión los tres niveles adoptados por el autor, básico, intermedio y avanzado, aparecen explícitamente señalados tanto para la teoría como para las actividades. Todo ello con la idea de que el alumno pueda

> ir avanzando en el conocimiento más actual de la teoría lingüística y del análisis sintáctico (Lozano Jaén, 2012: 23).

Esta marcada nivelación de contenidos resulta fundamental, ya que un estudiante de 1º de la ESO no puede ni debe tener las mismas concepciones teóricas sobre la lingüística que uno de Bachillerato. No es necesario que el joven que acaba de llegar a la Educación Secundaria conozca las estructuras complejas del

lenguaje ni maneje las teorías y etiquetas más actuales, algo que muchas veces es pretendido por los docentes; sin embargo, al estudiante que está a las puertas de la universidad sí le resultará útil el conocimiento metalingüístico de su propio código para poder llegar a expresar y comprender pensamientos complejos. De hecho, la idea de la nivelación de contenidos no solo está enfocada a la Enseñanza Secundaria y el Bachillerato, pues cuadernillos como el de **Repaso de sintaxis tradicional** (Bosque, 1999), enfocado a un público universitario, ya habían incluido esta gradación de las actividades en base a los conocimientos teóricos del alumno.

Efectivamente, al acercarse a la propuesta de actividades de cada uno de los bloques de contenido se puede comprobar cómo estas van creciendo en dificultad, tanto teórica como práctica, de forma gradual. Aquellas que están referidas al nivel básico, por ejemplo, se basan generalmente en señalar, introducir información dada o subrayar los componentes que se piden. No obstante, en algunas ocasiones, como en los ejercicios del Complemento de Régimen (Lozano Jaén, 2012: 94), sí se pide que el alumno cree oraciones propias, aunque incluyendo únicamente el complemento que se acaba de estudiar. Las actividades de creación vistas al principio de este punto, por tanto, se quedarían únicamente en el nivel básico e insuficiente de enseñanza. Por último, muchos de los ejercicios de nivel básico, a pesar de basarse en el subrayado y la identificación, aportan ejemplos textuales con los que el alumno debe trabajar, de manera que se pone de manifiesto explícitamente la relación entre la sintaxis y la creación de discursos.

En los dos siguientes niveles, intermedio y avanzado, no solo se profundiza más en la teoría que aparece antes de las actividades, sino que los propios ejercicios resultan más complicados, tanto por los nuevos conceptos introducidos como por su ejecución, que suele incluir una reflexión previa de orden superior. De esta manera, en los dos últimos niveles se incluyen de forma casi sistemática ejercicios que buscan la invención y creación del alumno muy cercanos a los trabajos de análisis inverso, pues no buscan únicamente la reproducción de un complemento, sino que intentan hacer reflexionar al alumno sobre las similitudes y diferencias entre varios constituyentes.

Claramente, este tipo de actividades, más dinámicas y participativas, se alejan de la

> gramática escolar mecánica, rutinaria y burdamente simplificadora que solo favorece las estrategias identificativas y los recursos mnemotécnicos (Bosque, 1999: 11)

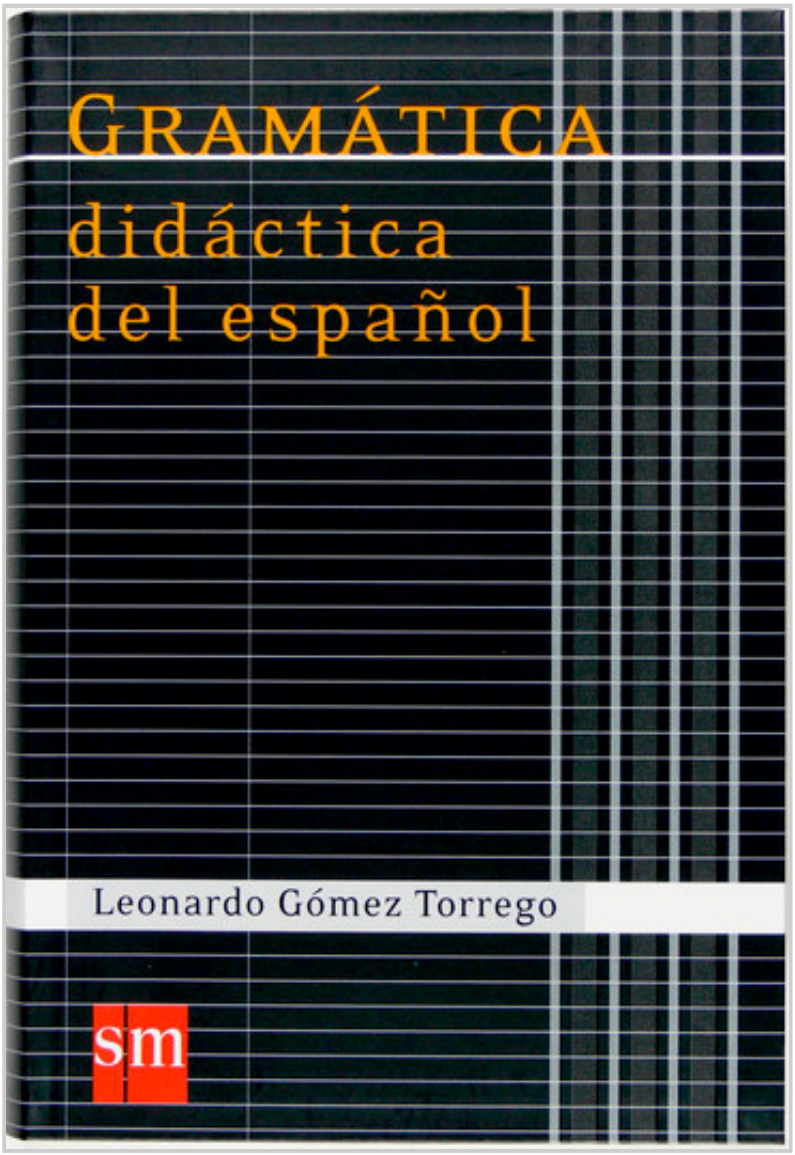
y se acercan a lo que el propio profesor **Bosque** denomina

> gramática reflexiva (Bosque, 1999: 11).

En efecto, las actividades propuestas por **Bosque** en su cuadernillo de actividades, dirigido indudablemente ya al alumno de filología, buscan un tipo de sintaxis constructiva donde el estudiante debe reflexionar profundamente sobre la lengua y sus estructuras y no simplemente etiquetar las secuencias que se le presentan (Bosque, 1999: 15). Incluso, a pesar de estar organizado tipo test, en un gran número de ocasiones el estudiante debe construir, previamente a la

contestación, una oración, o al menos su estructura, de manera invertida, pues sin esta primera reflexión hallar la respuesta correcta resulta verdaderamente imposible.

El último de los manuales consultados es la ya clásica **Gramática didáctica del español** (Gómez Torrego, 2002), que puede encontrarse de manera habitual en la mayor parte de los Departamentos de Lengua Castellana y Literatura de los Institutos de secundaria españoles. El libro se presenta, sin duda, como un manual imprescindible para el profesor de secundaria, ya que en él se incluye la explicación teórica punto por punto de prácticamente la totalidad de los contenidos de gramática tradicional que se explican en las aulas de la ESO y Bachillerato.



Los contenidos están estructurados en base a la terminología tradicional: el sustantivo, el adjetivo, los determinativos, los pronombres, etc. En cuanto al apartado de sintaxis, en él se habla de Enunciado, Oración y Grupos Sintácticos, dentro de los cuales se incluyen el Grupo Nominal, el Grupo Verbal, el Grupo Adjetival y el Grupo Adverbial, denominación que se prefiere por delante de la de sintagma, como ya ocurría en el cuaderno de **Giménez Martín** y **Velilla Barquero** (1987). No obstante lo anterior, dentro del apartado de terminología que precede a cada uno de los bloques, enormemente útil para el profesor, se acepta también la etiqueta de sintagma.

Dejando ya de lado estas inevitables disquisiciones teóricas y terminológicas especializadas, que quedan lejos de la didáctica y de los alumnos, no cabe duda de que el libro es uno de los manuales de consulta más completos y útiles para el profesor de secundaria, ya que en él se incluye toda teoría necesaria sobre competencia lingüística, desde la Morfología a la Sintaxis, pasando por la Fonética y la Ortografía. No obstante, además de ser una obra de consulta imprescindible, cada uno de los subapartados incluye una serie de ejercicios finales sobre la teoría descrita.

Pues bien, dentro del apartado dedicado a la sintaxis la mayor parte de estas actividades están dedicadas a la creación autónoma de oraciones a través del análisis inverso, aunque sin utilizar esta terminología. Así, por ejemplo, de los diecisiete ejercicios que pertenecen al apartado del grupo sintáctico, en catorce de ellos podemos encontrar enunciados que piden construir o escribir diferentes tipos de sintagmas dentro de una misma oración. A pesar de que se debería llevar a cabo una nivelación de los contenidos por parte del profesor o de los editores del libro de texto correspondiente, pues los ejercicios propuestos por **Gómez Torrego** (2002: 319) requieren unos conocimientos demasiado elevados, no hay duda de que este tipo de actividades deberían ser un modelo a seguir para la Educación Secundaria.

Como se ha podido comprobar, a pesar de no existir un manual que describa teóricamente esta metodología, la creación de textos autónomos por parte del alumno en aras de interiorizar y comprender mejor las estructuras sintácticas de la lengua no es en absoluto un método revolucionario. De hecho, la idea de presentar este tipo de secuencias didácticas surge, por un lado, de las clases de sintaxis que el profesor **Ignacio Bosque** imparte en la Universidad Complutense de Madrid, y por otro, de los propios ejercicios presentados por **Gómez Torrego** (2002) en su manual, tan consultado teóricamente por los profesores como olvidado en cuanto al modelo de actividades.

Como cualquier docente sabe, los profesores y los libros de texto de secundaria suelen dejar generalmente de lado esta visión dinámica y activa de la sintaxis para centrarse simplemente en los ejercicios de identificación y descripción de contenidos, por lo que se alejan definitivamente de uno de los objetivos principales de la Educación Secundaria: la reflexión sobre la lengua con el fin de conseguir desarrollar un pensamiento crítico y unas estructuras lingüísticas que permitan desarrollar al alumno un texto complejo. Esta precaria situación fue precisamente el punto de partida de este estudio que, basándose las actividades de análisis inverso, consiguió mejorar las competencias lingüísticas de la mayor parte de los alumnos que aceptaron trabajar con esta metodología.

2.2. La sintaxis en el currículo oficial y su aplicación en los libros de texto

Hasta aquí, se han venido analizando diferentes aplicaciones didácticas

relacionadas con la enseñanza de la sintaxis de la oración simple a través de diferentes métodos e investigaciones. Sin embargo, fuera de esta renovada búsqueda del modelo más efectivo de enseñanza, no se debe olvidar que, en las aulas de los centros, las principales herramientas utilizadas por los docentes son dos: el currículo oficial y los libros de texto. En los párrafos que siguen, con la intención de completar esa revisión sobre la didáctica de la gramática, se abordará un breve análisis de ambos instrumentos.

Según el currículo oficial de la Educación Secundaria Obligatoria (B.O.E. nº 5, 5 de enero de 2007, Sec. I), los objetivos generales de área que se corresponderían con los presupuestos de este trabajo son:

1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.

2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.

4. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.

5. Emplear las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral.

6. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.

11. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.

Claramente, los objetivos generales para la asignatura de Lengua castellana y Literatura en relación con la lengua no marcan la necesidad de que el alumno describa las estructuras abstractas de la lengua, sino que, más bien, buscan que estos conocimientos se apliquen a los distintos contextos sociales y a la producción de textos orales y escritos de una forma adecuada. Así pues, si es cierto que dentro de los contenidos de los diferentes cursos se incluye la identificación de las estructuras formales de la lengua, el conocimiento de los términos sintácticos apropiados y la reflexión metalingüística sobre el propio lenguaje, realmente estos conocimientos deben estar supeditados a esos objetivos superiores que intentan motivar, ante todo, la creación autónoma de textos por parte del alumno para poder aplicarlos en la sociedad.

A pesar de esta marcada enseñanza de la sintaxis con un fin superior, la producción de textos, en un elevado número de manuales la aplicación didáctica de estos contenidos dista mucho de la educación lingüística ideal, hecho este preocupante si tenemos en cuenta que el libro es la herramienta fundamental de trabajo en la mayor parte de los institutos españoles.

Ante la imposibilidad de analizar aquí el elevado número de libros de texto que requeriría un estudio completo, se ha preferido, en relación con este asunto, utilizar los reveladores estudios comparativos de **Martínez Láinez** (2010) y **Milian** (2010). En el primero se lleva a cabo un análisis exhaustivo de cuatro libros de texto distintos de 3º de E.S.O. Concretamente, de las editoriales SM, Vicens Vives, Edelvives y Anaya. Todos ellos, publicados en el año 2007, deberían incluir los presupuestos del currículo oficial desgranados arriba y, ciertamente, están aún en vigor en muchos centros del país.



Según el análisis realizado por esta profesora, todos estos libros ponen en evidencia que esa actividad metalingüística que tiene como fin último la capacidad comunicativa y discursiva apenas si aparece representada, pues, en general,

> no encontramos [en estos libros] actividades que promuevan el uso autónomo de los conocimientos gramaticales para la comprensión o la producción de textos, ni tampoco actividades que impliquen un razonamiento argumentado sobre los fenómenos gramaticales [...] (Martínez Laínez, 2010: 136).

De hecho, ni siquiera los conocimientos específicamente gramaticales aparecen correctamente estructurados y desarrollados.

Así, por ejemplo, la parcelación de contenidos llevada a cabo en los libros impide, entre otras cosas, que el alumno comprenda e identifique las relaciones jerárquicas y de proximidad que existen en los complementos, algo fundamental en el momento de la producción de discursos (Martínez Laínez, 2010: 143). Por último, tampoco parece oportuna la adecuación de los contenidos al supuesto receptor, puesto que se mezclan criterios formales y semánticos, se introducen términos sin una previa explicación o se intercalan casi aleatoriamente terminologías adoptadas de unas y otras escuelas teóricas, provocando una clara confusión mental en los alumnos, que terminan lógicamente por pensar que Complemento de Régimen y Suplemento son dos componentes distintos (Martínez Laínez, 2010: 140). Teniendo en cuenta lo anterior, la conclusión de la profesora **Martínez Laínez** (2010: 150-151) es abrumadora:

> [...] una pequeña muestra de libros de texto pone de relieve una serie de

> aspectos que muestran la insuficiencia de los planteamientos didácticos que dichos libros traslucen y, por tanto, la necesidad de cambios para favorecer que la didáctica de la gramática cumpla los fines establecidos en un enfoque de la enseñanza de la lengua centrado en el desarrollo de las capacidades de uso.

El análisis de la profesora **Milian** (2010), que recorre manuales de distintas lenguas —catalán, castellano e inglés—, llega a una conclusión similar, pues los manuales que se utilizan en los institutos de Secundaria barceloneses analizados, publicados también en 2007 a raíz de la LOE,

> no reflejan una concepción socioconstructivista del aprendizaje, que promueve una posición activa al alumno, sino que atribuyen a éste una posición pasiva (...] (Milian, 2010: 156).

Así pues, de nuevo las actividades y los contenidos propuestos en los manuales buscan simplemente la descripción y la memorización de una serie de fórmulas y etiquetas en el alumno que se alejan mucho de la reflexión y el análisis que implica la construcción de discursos coherentes (Milian, 2010: 158). Además, se ha de tener en cuenta que, según los datos desgajados de su estudio, esta aplicación didáctica de los contenidos de gramática que busca el simple reconocimiento de constituyentes es absolutamente mayoritaria en los manuales de Lengua castellana y catalana; sin embargo, no ocurre lo mismo con los de Lengua extranjera, donde los contenidos

> se organizan en función de las necesidades comunicativas

y

> las páginas de gramática [...] apelan a la intuición o al conocimiento implícito construido a partir de la presentación de un ejemplo o de la relación con otros contenidos [...] (Milian, 2010: 160).

Como ya ocurría en el punto anterior, **su estudio pone de relieve la necesidad de aplicar ciertas prácticas y aplicaciones de la didáctica de lengua más activas, similares a las que se usan para idiomas extranjeros, ya que, más allá de conocer las estructuras, la terminología y los mecanismos lingüísticos, se ha de dar relevancia al uso de la lengua en las distintas situaciones comunicativas con el fin de conseguir un aprendizaje significativo que muestre al alumno la necesidad que tiene de conocer los elementos lingüísticos para poder comprender y reflexionar acerca de la realidad que le rodea**.




3. Conclusión

Con todo lo expuesto hasta aquí, parece claro que **la didáctica de la lengua debería abrir nuevos horizontes hacia metodologías más activas y reflexivas**

en las aulas, en las que se ponga explícitamente en relación la necesidad de conocer los mecanismos de la lengua para mejorar la comunicación y la producción de discursos.

Así las cosas, los docentes deben esforzarse para hacer entender a sus alumnos que la sintaxis es una herramienta con la que pueden interpretar y estructurar correctamente el lenguaje para construir mensajes plenos de sentido. A través de una enseñanza práctica y dinámica los alumnos no solo comprenderán mejor y más profundamente las estructuras lingüísticas, sino que también comenzarán a interesarse por el porqué de las cosas: por qué cada palabra tiene un sentido distinto dependiendo del contexto y de la relación jerárquica que adquiere en una determinada oración, por qué el simple hecho de cambiar un elemento de lugar convierte una oración en agramatical, por qué a la hora de construir un buen discurso nunca se puede dejar a un lado la estructura de cada uno de sus constituyentes.

Solo de esta manera los alumnos lograrán comprender que aprender lengua no es solo memorizar una serie de etiquetas y términos gramáticos, sino también, y sobre todo, aprender poco a poco a reflexionar mejor y más ordenadamente sobre el mundo, sobre la sociedad, sobre la vida, en definitiva, aprender a reflexionar sobre sí mismos y la realidad que les rodea.

4. Referencias

4.1. Citas

1 El trabajo completo, titulado La enseñanza de la gramática en la educación de adultos: el análisis sintáctico inverso como propuesta didáctica, puede consultarse libremente en el repositorio institucional de la Universidad Complutense de Madrid E-Prints.

2 A pesar de lo anterior, la **Nueva gramática de la lengua española** (RAE, 2009: 12, vol. 1) prefiere utilizar el términos Grupo Sintáctico en lugar de Sintagma, aunque no descarta explícitamente esta última denominación.

4.2. Bibliografía

- BOSQUE, I. (2004): *Repaso de sintaxis tradicional: Ejercicios de autocomprobación*. Madrid: Arco Libros.

- CANTERO, M. T. (2008): *Enseñanza dinámica de la sintaxis*. 3º y 4º de la ESO. Madrid: Castalia (Instrumenta didactica).

- GIMÉNEZ MARTÍN, M. C.; VELILLA BARQUERO, R. (1987): *Cuadernos de ejercicios gramaticales. 2-Sintaxis-I.* Barcelona: EDUNSA Ediciones y Distribuciones Universitarias S.A.

- GÓMEZ TORREGO, L. (2002): *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.

- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1994): «Sintaxis y enseñanza del español como lengua extranjera». En MONTESA PEYDRÓ, S. y GOMÍS BLANCO, P. (dirs.): *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I: Actas del quinto Congreso Internacional de ASELE: Santander, 29, 30 de septiembre y 1 de octubre de 1994* (pp. 5-32). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

- LOZANO JAÉN, G. (2012): *Cómo enseñar y aprender sintaxis. Modelos, teorías y prácticas según el grado de dificultad*. Madrid: Cátedra.

- MARTÍNEZ LAÍNEZ, A. M. (2010): «El tratamiento de la estructura del predicado en una muestra de libros de texto». En RIBAS SEIX, T. (coord.): *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 135-154). Barcelona: Editorial GRAÓ (Biblioteca de Textos).

- MILIAN, M. (2010): «La gramática en los manuales de lengua: ¿qué actividades se proponen a los alumnos?». En RIBAS SEIX, T. (coord.): *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 155-172). Barcelona: Editorial GRAÓ (Biblioteca de Textos).

- Ministerio de Educación (2009): Boletín Oficial del Estado. *Currículo de enseñanza básica para personas adultas* (artículo 147).

- RAE y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros. 2 vols.

- RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2012). «La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico» [http://www.rieoei.org/rie59a04.pdf]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, pp. 87-118 [En línea]. Publicado 26/06/2012 y consultado 06/07/2015.

- SARMIENTO, R. (2000): *Gramática progresiva de español para extranjeros con más de 350 ejercicios prácticos*. Madrid: SGEL Educación.

- FONTICH, X. (2006): *Hablar y escribir para aprender gramática*. Barcelona: ICE UB / Horsori.

4.3. Créditos del artículo, versión y licencia

PIQUERO RODRÍGUEZ, A (2015). «La enseñanza de la gramática en las aulas: el análisis sintáctico inverso como propuesta didáctica». *Letra 15. Revista digital de la*

Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid. Año II. Nº 4. ISSN 2341-1643 [URI: http://letra15.es/L15-04-21-Nuevas.voces-A.Piquero-La-ensenanza-de-la-gramatica-en-las-aulas.html]

Recibido: 20 de julio de 2015.

Aceptado: 2 de septiembre de 2015.





Letra 15

Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid - ISSN 2341-1643

Sección VASOS COMUNICANTES

Tres edificios literarios



Jorge Mateos Enrich

Nace en Madrid (1962). Realizó estudios de arquitectura y se licenció en la Universidad Politécnica de Madrid (UPM). Ejerce como funcionario de carrera del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, en la especialidad de Dibujo, y como profesor del Máster de Educación en la Universidad Autónoma de Madrid en el módulo **Historia del arte y la arquitectura**. Es miembro de la «Sociedad española de Historia de la construcción». En 2013 obtuvo el Doctorado (E.T.S. de Arquitectura) en la U.P.M. con su tesis **Persistencia de Santa Sofía en las mezquitas otomanas de Estambul. Siglos XV y XVI. Mecánica y construcción**.

Ha publicado artículos en revistas especializadas como **Informes de la construcción** (CSIC) y ha pronunciado conferencias sobre los temas de Historia, Arquitectura y Construcción, una de ellas recogida en las **Actas del VIII Congreso Nacional de Historia de la Construcción**. Instituto Juan de Herrera. ETSAM (Madrid). En 2014 publicó el libro **Persistencia de Santa Sofía en las mezquitas de Estambul** (Editorial ACCI = Asociación Cultural y Científica Iberoamericana. Visionnet).

jme1962@hotmail.com

Descargas: PDF

Índice

L15-04-31 - Jorge Mateos Enrich: Tres edificios literarios

1. Literatura y Arquitectura

2. Santa Sofía de Constantinopla

3. La mezquita del sultán Süleyman (Estambul)
4. La mezquita del sultán Selim (Edirne)
5. Sobre las citas literarias

1. Literatura y Arquitectura

Partiendo de allá y caminando tres jornadas hacia levante, el hombre se encuentra en Diomira, ciudad con sesenta cúpulas de plata, estatuas en bronce de todos los dioses, calles pavimentadas de estaño, un teatro de cristal, un gallo de oro, que canta todas las mañanas sobre una torre. Todas estas bellezas el viajero ya las conoce por haberlas visto también en otras ciudades. Pero es propio de esta que quien llega una noche de septiembre, cuando los días se acortan y las lámparas multicolores se encienden todas juntas sobre las puertas de las freiduras, y desde una terraza una voz de mujer grita: ¡uh!, se pone a envidiar a los que ahora creen haber vivido ya una noche igual a esta y haber sido aquella vez felices.

Las ciudades invisibles.

Así comienza el libro de **Italo Calvino**, en el que el escritor italiano nos ofrece una deliciosa muestra de cómo el mundo físico de las ciudades, su arquitectura, puede entrelazarse con la literatura para crear espacios de sueño y magia de una belleza absorbente, ambientes en los que los espacios de las ciudades descritas por el autor se vuelven metáforas sobre la creación y el modo en que los humanos habitamos en ellas. Como señala un crítico de la obra:

> Las ciudades, con sus sistemas arquitectónicos, sociales e ideológicos entrecruzados, son lo que los hombres se hacen a sí mismos, su manifestación. Es por esta razón que se podría afirmar que una vez que se conocen las reglas de una ciudad es fácil de imaginarla.

Esas 55 ciudades imaginarias a las que **Italo Calvino** da nombre de mujer, pueden verse también como un ejemplo magnífico de la riqueza que emana de la confluencia entre disciplinas aparentemente dispares. Es en este territorio de extrañas y enriquecedoras sinergias en el que pretende penetrar el presente trabajo. Como el Marco Polo de Calvino, permítaseme llevarle de la mano por un camino que, a buen seguro, les deparará tantas sorpresas como a mí me ha deparado.

Si bien la arquitectura es la mera plasmación física de una idea, la literatura es la disciplina que nos describe y evoca la idea. El lenguaje gráfico y la representación pueden ser suficientes para el experto, pero el no iniciado debe acudir a la ayuda de la literatura como medio para la comprensión de la propia arquitectura materializada.

Es difícil interpretar una idea ya que esta es patrimonio del que la posee. La

literatura puede, sin duda, describir las partes, las relaciones entre las partes y la forma del elemento que plasmará la arquitectura. Por así decirlo es el complemento al espíritu de la obra arquitectónica.

La arquitectura define, pero con la ayuda de la literatura evoca. La evocación tiene que estar alimentada por experiencias vividas o, en su caso, contadas o leídas. Es, por tanto, que cuando la literatura viene a complementar a la arquitectura se obtiene el disfrute pleno de la obra producida.

En el presente artículo se va a realizar un viaje por un mundo siempre enigmático y maravilloso, por un Oriente desconocido que necesita emerger. Se va a viajar al momento en el que fueron alumbradas una serie de obras arquitectónicas sin par. Monumentos que definen por sí solos una época de la Historia, del Arte y de la Arquitectura.

Se va a tratar de desentrañar el significante y el significado de una serie de monumentos erigidos en la actual ciudad de Estambul, otrora Constantinopla y en sus orígenes Bizancio.

La Literatura se va a poner al servicio de la Arquitectura.

La Arquitectura ya ha dado sus frutos: Santa Sofía, la mezquita del sultán Solimán «El Magnífico» y la mezquita del sultán Selím. Estos frutos van a ser descritos, definidos y apoyados por la Literatura.

Los tres edificios responden a ideas, anhelos y significados propios de los patronos que los impulsaron y que, gracias al excelente hacer de los arquitectos que interpretaron estos deseos, fueron plasmados en estos monumentos únicos.

2.
Santa Sofía de Constantinopla

> *Justiniano Magno, duodeçimo emperador de Constantinopla, edificó el templo de Sancta Sofía, el más magnífico, sumptuoso y soberbio edificio que pienso haber en Asia, África ni Europa; y quando soltán Mahameto tomó a Constantinopla, hízole hazer, quitando todas las imágenes y figuras, mezquita suya, adonde el Gran Señor va todos los viernes a su oración, y quedóle el nombre de Sancta Sofía.*
>
> Del capítulo XVIII de **Viaje de Turquía**.

A los contemporáneos de Justiniano Santa Sofía debió parecerles una locura; para las generaciones posteriores se convirtió en una leyenda y un símbolo. La «primera» Santa Sofía (gran Iglesia, *Megalê Ekklêsia*) fue construida bajo el mandato de Constancio II sucesor de Constantino. Era una basílica con techumbre de madera que se consagró en el año 360 y se incendió en el 404. La «segunda» Santa Sofía, reconstruida tras el incendio, fue consagrada en el 415 y al igual que la anterior sucumbió pasto de las llamas en el 532 en la insurrección de Nika. Por último la Santa Sofía del emperador Justiniano se consagró en el 537, solo cinco

años después de su inicio sobre las cenizas de su predecesora. Esta gran catedral del Imperio fue sufriendo transformaciones, reconstrucciones, consolidaciones y añadidos hasta la misma época de la conquista de la ciudad por las huestes otomanas capitaneadas por Mehmet II «El Conquistador», la madrugada del martes 29 de mayo de 1453. Este quedó tan admirado que **la catedral fue tomada como referencia para la posterior producción arquitectónica del Imperio de la Sublime Puerta.**



Vista actual de Santa Sofía en Estambul.

El diseño de Santa Sofía no tenía precedentes próximos. Está construido por elementos corrientes de la época, pero estos elementos, en cuanto sabemos, jamás habían sido conjuntados en combinación semejante; como tampoco fue imitada Santa Sofía en los siglos siguientes, es decir no hasta que aparecen las mezquitas otomanas del siglo XVI. El mayor problema de Santa Sofía está en sus dimensiones. Los arquitectos bizantinos tenían gran experiencia en la construcción de cúpulas, pero una cúpula de 31 metros de diámetro (unos 100 pies bizantinos) y, aún más, una cúpula de este tamaño que no apoya sobre muros sólidos sino que está «suspendida en el aire» es algo que nunca se había hecho antes.

Ese prodigio fue llevado a cabo no por arquitectos en sentido estricto, sino por un matemático y un geómetra y astrónomo; **Antemio de Tralles** e **Isidoro de Mileto**, ambos de origen griego. Es adecuado decir que Santa Sofía se trató más de una obra de constructores que de arquitectos. El conocimiento y el valor de la construcción y la ingeniería lo hicieron posible.

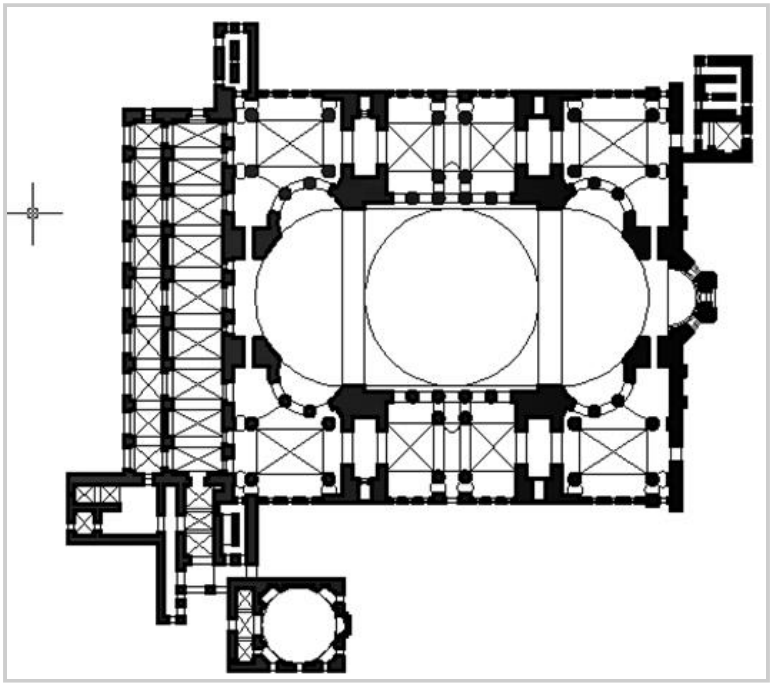


Fig.1. Planta de Santa Sofía, sin el patio pero con el nártex y el exonártex (dibujo del autor).

…no puedo decir con verdad cómo estaba primero, porque yo no la vi, sino de oídas; mas viendo los cimientos por donde iba y lo que hagora hay, se puede sacar lo que estonces era. Las dos claustras son todas de mármol blanco. Suelo y paredes, y la techumbre de obra musaica; tienen diez y ocho puertas de metal. El mármol no está asentado como acá, sino muy pulido, a manera de tablero de axedrez

Del capítulo XVIII de **Viaje de Turquía**.

Formalmente Santa Sofía responde a una **planta basilical rematada por una cúpula central**. No responde, en ningún caso, al tipo de planta centrada como puede leerse en algunos textos. Responde al tipo de planta que se tenía en la cristiandad para una basílica, esto es, nave central con naves laterales. Esto se adecua al culto cristiano y la liturgia propia. La exclusividad de la cúpula se debe, sin duda, al contacto que siempre ha tenido la cultura bizantina con la cultura sasánida. Seguía conservando el atrio el nártex y el exonártex, así como el ábside. En Santa Sofía la conexión romana está descrita en la fábrica del edificio, en los sellos de los ladrillos, en el eje procesional, en el ábside derivado de las basílicas, conexión excepto porque la Gran Iglesia es un monumento urbano capitolino, el vehículo del Emperador por su tamaño y localización.

Si consideramos las vicisitudes sufridas por Santa Sofía en el curso de los casi quince siglos de su existencia, su estado de conservación es poco menos que milagroso. El respeto que los turcos han demostrado hacia este templo y las periódicas reparaciones (la última llevada a cabo entre 1847 y 1849 por los arquitectos suizos Gaspar y José Fossati) han contribuido a ese feliz resultado.

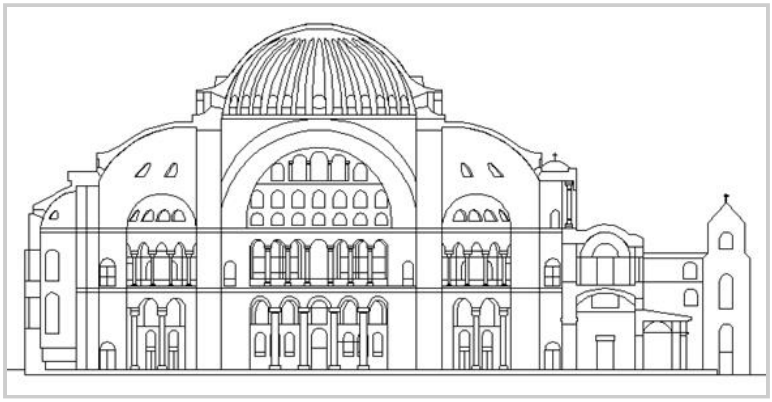


Fig.2. Sección longitudinal de Santa Sofía (dibujo del autor).

Aunque la construcción original de Santa Sofía, la de Antemio de Tralles e Isidoro de Mileto, solo estuvo intacta durante veinte años, y dado que el derrumbe de la cúpula se debió a que la iglesia estaba cimentada parte en terreno rocoso y parte en terreno arenoso y al producirse el terremoto de 557 se produjeron asientos diferenciales que hicieron que parte de la misma colapsara, nada indica que las medidas de precaución que se llevaron a cabo por Isidoro «el Joven» fuesen tan necesarias. Posteriormente hubo otros movimientos sísmicos, pero la gran Iglesia sobrevivió a ellos.

3.
La mezquita del sultán Süleyman (Estambul)

—Estambul hoy no es más que lo que no ha sido nunca —decía sonriendo todavía—. Los rascacielos son ya tan Estambul como Santa Sofía, la Mezquita Azul y el Topkapi, que es lo que ustedes han venido a ver. Está a caballo entre dos mundos, entre dos mares, entre dos continentes. Los turcos decidimos llamar a la antigua Constantinopla con tres palabras griegas: eis ten polin, Istanbul, que significa dentro de la ciudad, donde ya estamos, como ven. Aunque hay quien asegura que Estambul fue la torpe manera de pronunciar los romanos Constantinopla: torpe y apresurada...

En el segundo cuaderno de **La pasión turca**.

Con la inspiración de Santa Sofía la mezquita de Süleyman proclamó la perfecta concordancia entre estado y religión en la persona del sultán. La construcción de la Suleimaniye se produjo en el lapso ocurrido entre dos campañas militares otomanas contra los Safávidas. Una crónica anónima explica que el sultán decidió construir el complejo de la mezquita en marzo de 1548.



Complejo de la mezquita Suleimaniye.

El complejo de Süleyman fue diseñado como un gran centro de estudios superiores dominado por cinco «madrasas» dedicadas al estudio de la religión y sobre todo de la ley coránica; la sharía. El geógrafo e historiador Mehmet Asik compara las cinco «madrasas» con los cinco pilares del Islam.

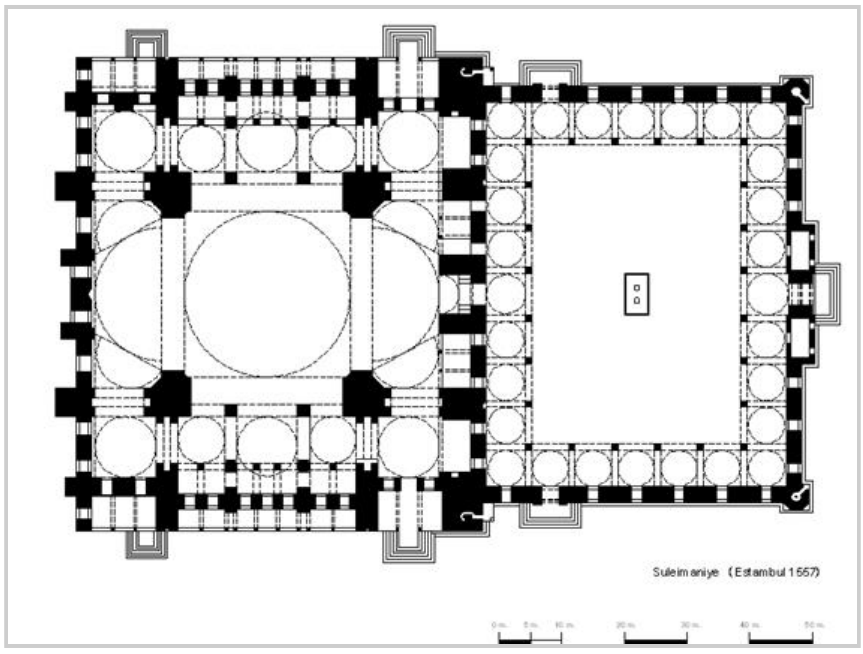


Fig.3. Planta de la mezquita de Suleimaniye de Mimar Sinán. Estambul, 1567 (dibujo del autor).

De forma similar al complejo de Mehmet II, Süleyman escogió una gran explanada para la mezquita y la flanqueó por filas de «madrasas» y escuelas elementales en los lados más largos, con edificios de servicios sociales como un hospicio, un comedor y un hospital agrupados en un tercer lado.

Las tiendas y habitaciones de alquiler que están tras la cerca del complejo encarnan una simbiosis entre religión, comercio y educación. La mezquita está rodeada de un muro horadado por varias puertas. Tres de los lados de este muro presentan ventanas con rejas metálicas invitando al público a la visión del santuario y su jardín funerario.

…el placer que me produce contemplar, sintiéndolas dentro de mí, la mezquita de Suleymaniye, sus líneas, la elegancia de los espacios bajo la cúpula principal, el grado de apertura de las cúpulas laterales, la proporción de los muros y los vacíos, las voces opuestas que, como si se tratara de una pieza musical, producen los pilares y los arbotantes, su forma de asentarse en la colina y en el espacio que ocupa, su blancura y la pureza del plomo de las cúpulas no es el placer que se obtiene al contemplar un paisaje pintoresco…

Del capítulo 27 de **Estambul. Ciudad y recuerdos**.

La Suleimaniye está asentada en una meseta y situada en una proximidad dramática con el Cuerno de Oro.

Aunque tenga cierta relación con el complejo de Mehmet II por su disposición planimétrica, la mezquita invita a una comparación directa con la de Bayaceto II y Santa Sofía por su coronación en cúpula central flanqueada por dos semicúpulas. La Suleimaniye integra cuatro minaretes en el conjunto, en la fachada de la mezquita y en la fachada del patio. Sinán acentúa el eje norte-sur y da una sensación piramidal haciendo más bajos los minaretes del patio con dos galerías que los de la mezquita con tres galerías en su base. La superestructura dominante de las cúpulas de la Suleimaniye se integra con la zona de los muros del cubo con una imperceptible balaustrada de piedra que ayuda a disolver la rigidez del encuentro cubo-cúpula con una integración armoniosa de formas curvilíneas. Esta mezquita eleva dos contrafuertes por cada lado de forma que sobresalen de la línea superior de los muros, algo similar, aunque mucho más contenido que en Santa Sofía.

La estructura del espacio interior es perfectamente legible desde el exterior. Los arcos de la cúpula central están perfectamente definidos por sus colosales soportes viéndose los paños calados de ventanas por los que se ilumina la mezquita en la dirección este-oeste. Estos paños calados también están presentes en Santa Sofía.

El «tema central» de la mezquita ha sido definido como una revisión estructural y una racionalización de Santa Sofía, pero con una concepción espacial más centralizada. En contraste con el misterioso interior de Santa Sofía cubierto por mosaicos dorados hasta la parte más alta, el interior de piedra blanca de la Suleimaniye se caracteriza por una rigurosa geometrización y articulación de las formas arquitectónicas para expresar un crecimiento estructural. Se puede considerar que la mezquita de Süleyman estaría dentro del lenguaje clásico de la arquitectura otomana.

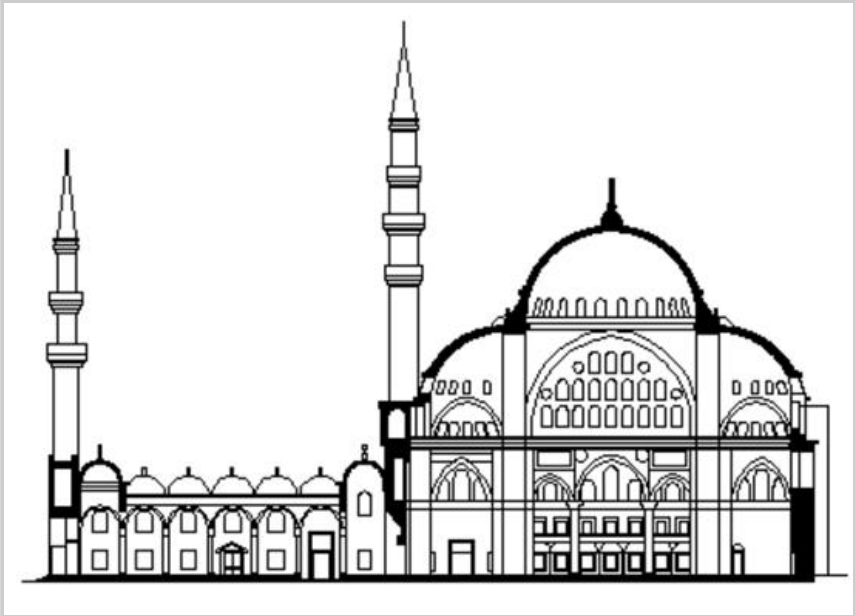


Fig.4. Sección de la mezquita de Suleimaniye. Mimar Sinán. Estambul, 1567 (dibujo del autor).

Sinán albergaba un fuerte deseo de superar a Santa Sofía, que era muy admirada por los turcos. Quizá su planteamiento fue a requerimiento del propio sultán ya que Solimán

> *…intentó aventajar a la Iglesia de Santa Sofia. A cuya causa hizo traer columnas antiguas, y piedras de gran valor de Athenas, y de todas las ciudades destruydas que fueron ricas y famosas, de todas la partes de su dominio, assi del Asia, como del Africa, y Europa, para este intento. Hizo destruyr muchas Iglesias de Christianos, assi en Constantinopla, como en otras ciudades de su Imperio: despojandolas de quantas cosas preciosas cadauno tenia, para engrandecer fundacion con tantos despojos*
>
> En el folio 9r del **Nuevo tratado de Turquía con la descripción del sitio y ciudad de Constantinopla.**

Por ello si los dos edificios son similares en su planteamiento general la Suleimaniye es superior en términos de proporción, racionalización del espacio y sistema estructural. La diferencia entre las dos religiones y su aprovechamiento espacial son un factor determinante para ello. En cualquier caso hay que tener presente algo ya repetido cual es la diferencia de mil años entre el edificio cristiano y el islámico.

La mezquita de Süleyman comprende una amplia sala multicupulada de 61 metros de longitud por 70 de anchura. La cúpula central de 26.20 metros de diámetro y 49.50 de altura en la corona se eleva por encima de cuatro pilares gigantes y está respaldada en el eje longitudinal por dos medias cúpulas, flanqueada cada una de ellas por un par de hexaedros. A ambos lados de esta zona central cinco unidades cupuladas completan el sistema espacial. De las cinco cúpulas que lo flanquean, las de los extremos y la del centro son de 9.90 metros de diámetro, mientras que las de en medio son de 7.20 metros. Las oscuras columnas de granito rojo de la zona delantera tienen una altura de 10.20 metros. Las más cortas de la zona trasera son de mármol blanco. La función de las últimas es la de dar soporte a las cúpulas menores y otra la de mantener las galerías laterales.

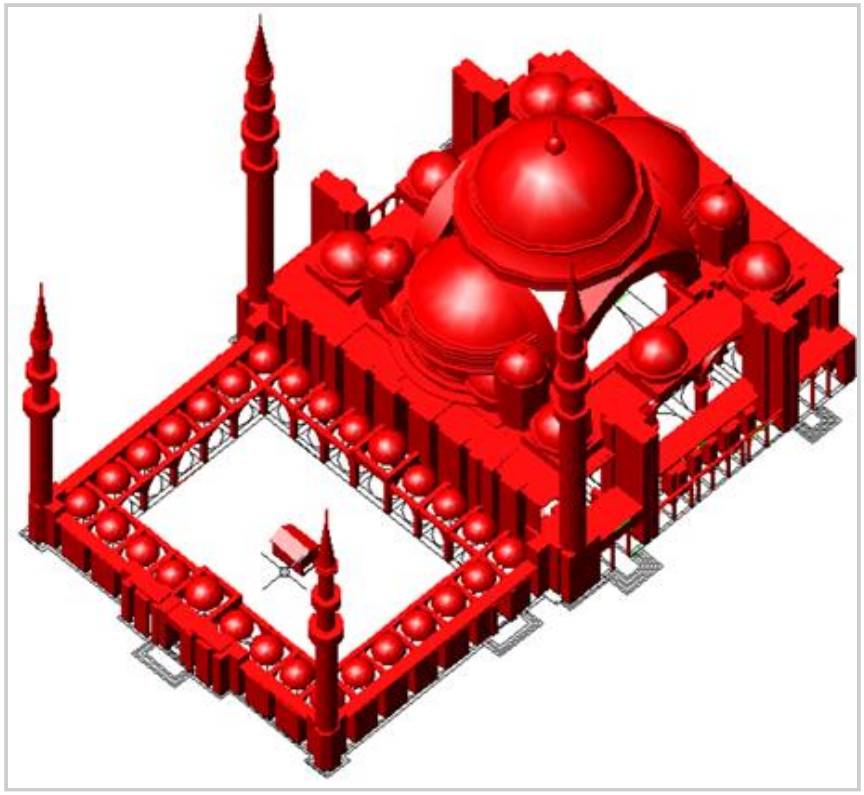


Fig.5. Volumetría de la mezquita de Suleimaniye (construcción 3D del autor).

A diferencia de Santa Sofía el volumen exterior de la mezquita de Süleyman es mucho más armonioso y fluido. Ya se ha visto, si no la relación, sí la referencia que Sinán hace en la Suleimaniye a Santa Sofía, acaso forzado por las apetencias del propio sultán en su obsesión de seguir el esquema de la iglesia cristiana convertida en mezquita y buscar su superación.

El gran paño que queda bajo los arcos torales posibilitaba su calado por multitud de ventanas ya que estos paños no tenían función sustentante alguna. Pero al igual que en Santa Sofía, pero sin la deformación que sufrió su cúpula, la disposición asimétrica del sistema de contrarrestos obligó a Sinán a disponer de sendos pares de contrafuertes en la dirección de los arcos torales de semejante manera a los que levantó Isidoro «el Joven». **La mesura en la ejecución y volumen que tuvo Sinán contrasta con las grandes moles que se construyeron en Santa Sofía.**

Las mezquitas de Sinán evolucionaron en técnica y en material. La fábrica de piedra es, evidentemente, menos deformable. En cualquier caso hay que insistir una vez más que Sinán contaba con mil años de experiencia constructiva y tecnológica acumulada. De cualquier manera el espíritu de Santa Sofía estaba latente en la mezquita de Süleyman.

El horizonte de la enigmática Estambul se va viendo rasgado con cúpulas y minaretes en una sorprendente sinfonía formal. Pero todo ello subordinado acaso a Santa Sofía, la primera gran cúpula, la que fue la primera gran mezquita otomana. Santa Sofía permaneció en su colina quizá esperando que alguna otra obra acompañase su silueta en el horizonte. Tuvieron que pasar casi mil años hasta que se empezaron a atisbar «compañeras cupuladas»; Fatih Camii, y la mezquita de Bayaceto empezaron a trazar el sendero,

pero no fue hasta la aparición del insigne arquitecto del sultán Süleyman, «el viejo Sinán» o «el maestro Sinán» que se trazó el camino definitivo. La Suleimaniye bebió en las fuentes de Santa Sofía quizá más por deseo de su mecenas que del propio arquitecto, pero en cualquier caso el logro está ahí.

4.
La mezquita del sultán Selim (Edirne)

Llegados a la mezquita que el propio Sinán definió como su obra maestra, los historiadores de arte siguen discutiendo los méritos de las tres grandes: la Sehzade, la Suleimaniye y esta del sultán Selim II: la Selimiiye. Pero la verdadera evolución reside en la emancipación del arquitecto frente a la voluntad del sultán. Así resume Sinán:

> *…la Sehzade es la obra de aprendiz, la Suleimaniye es la obra de un buen obrero, y la Selimiye la obra maestra.*
>
> De la **Autobiografía**



Vista de la mezquita Selimiiye, en Edirne.

La obsesión imperial dejó de ser una preocupación para Selim II, quien inauguró la larga lista de los sultanes que se encerraron en su harén. Ahora es el arquitecto el que afronta el desafío de la mayor cúpula posible. **No resultaría equivocado afirmar que fue Sinán quien impulsó a Selim a realizar, desde el primer año de su reinado, una mezquita mayor que la de sus antecesores**.

Textos otomanos del siglo XVIII lo afirman con toda claridad y el propio Sinán escribe en su autobiografía que con la Selimiye pretendió igualar la cúpula de Santa Sofía y situarse al mismo tiempo en un contexto de competición internacional.

Aquellos que pasan por arquitectos entre los infieles pecadores habían pretendido ser superiores a los musulmanes, puesto que no se había edificado en tierras del Islam ninguna cúpula igual a la de Santa Sofía. Vuestro siervo conserva en la memoria la afirmación de que es muy difícil sostener una cúpula semejante. Yo he intentado esa hazaña en la construcción de la mencionada mezquita, y con la ayuda de Dios Todopoderoso y gracias al sultán Selim Han, he demostrado mi poder y he hecho esta cúpula seis codos más ancha y cuatro codos más profunda que la de Santa Sofía.

De la **Autobiografía**.

Ello significaría respectivamente 4 y 3 metros más, lo que no se corresponde con la realidad. Los esfuerzos de Sinán o de su portavoz el poeta Sa´i por convencer a sus coetáneos de la apuesta demuestran la importancia a sus ojos de lo que estaba en juego.

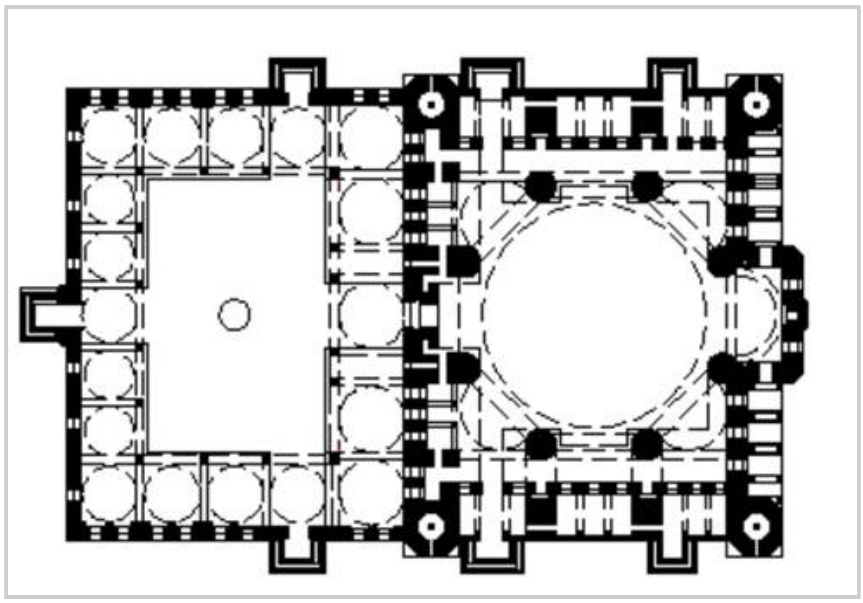


Fig.6. Planta de la mezquita del sultán Selim, de Mimar Sinán. Estambul, 1575 (dibujo del autor).

¿Sinán y Selim II adoptaron otra precaución de orden simbólico o apotropaico? Cabría preguntarse, en efecto, por qué esta mezquita, cuya cúpula iba a igualar por fin a la de Santa Sofía, se realizó en Edirne; y por qué en paralelo con la construcción de la Selimiye, Selim II decidió emprender importantes restauraciones en Santa Sofía, encargando por supuesto a Sinán esa tarea. Esta decisión coincide curiosamente con la finalización de la cúpula de la Selimiye, cuyos trabajos comenzaron en agosto de 1572 y terminaron un año más tarde, hacia el 20 de agosto de 1573, con la fase final de cerramiento del casquete, la más delicada. Ahora bien, la decisión de consolidar Santa Sofía data de junio de 1573. Por último, Selim II, fallecido en diciembre de 1574, fue enterrado en un mausoleo… detrás de Santa Sofía.

Situada en una pequeña colina en el centro de Edirne el complejo está constituido por la mezquita, una «madrasa» para estudios elementales, otra para estudios superiores y un colegio. **Con la cúpula y los cuatro minaretes la mezquita se podía avistar desde la lejanía y se constituyó en un símbolo de la ciudad. Su monumental cúpula y sus cuatro magníficos alminares la han**

convertido en una de las obras más significativas del arte otomano. La adición de un prominente mihrab y los contrafuertes y pequeñas torres que flanquean el octógono suman una perspectiva extra al edificio.

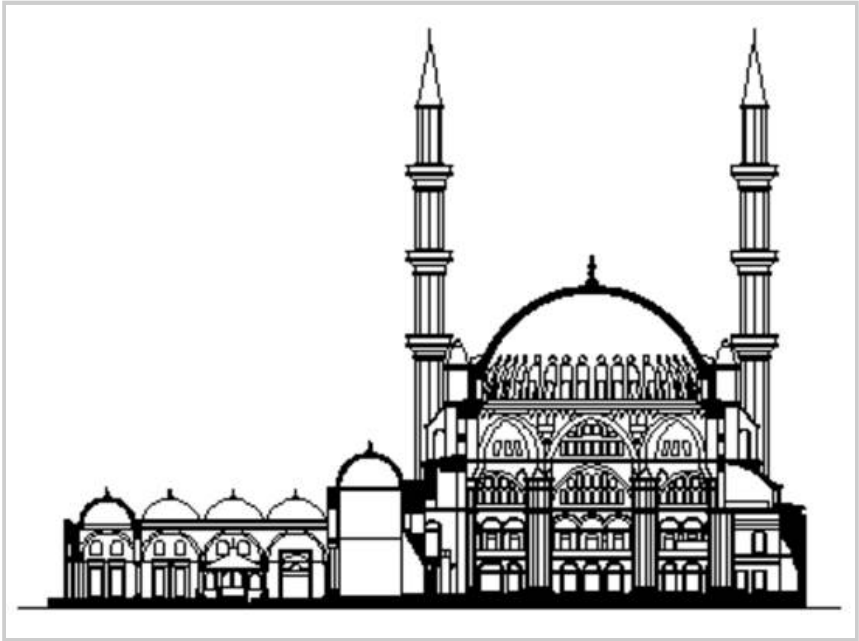


Fig.7. Sección de la mezquita del sultán Selim. Mimar Sinán. Edirne, 1575 (dibujo del autor).

La mezquita de Selimiye representa el culmen de los conocimientos arquitectónicos de Sinán. Se trata también de un monumento que estimuló la visión creativa del arquitecto otomano. Lo importante para Sinán no fue nunca el hecho de ser capaz de construir una cúpula mayor y más elevada que la de Santa Sofía. Su intento era el de conducir la arquitectura otomana hacia una conclusión lógica por medio de la inspiración aportada por Santa Sofía. **La Selimiye debió ser un orgullo para Sinán, no tanto por el hecho de que su cúpula igualara las dimensiones de la iglesia bizantina, sino porque, por medio de ella, había conseguido una expresión totalmente sorprendente y llena de significado de la integridad espacial y la cohesión estructural**. Sin ningún género de duda constituyó el clímax de su carrera arquitectónica. Durante años ha aprobado el examen de constituir la quintaesencia del arte otomano.

Como la mezquita de Sehzade Mehmet, la Selimiye consiste en dos unidades sucesivas de dimensiones similares, una abierta y otra cerrada, con la diferencia que en este caso las dos unidades no son de planta cuadrada, sino con rectángulos dispuestos lateralmente de 60 metros de anchura por 40 metros de longitud.

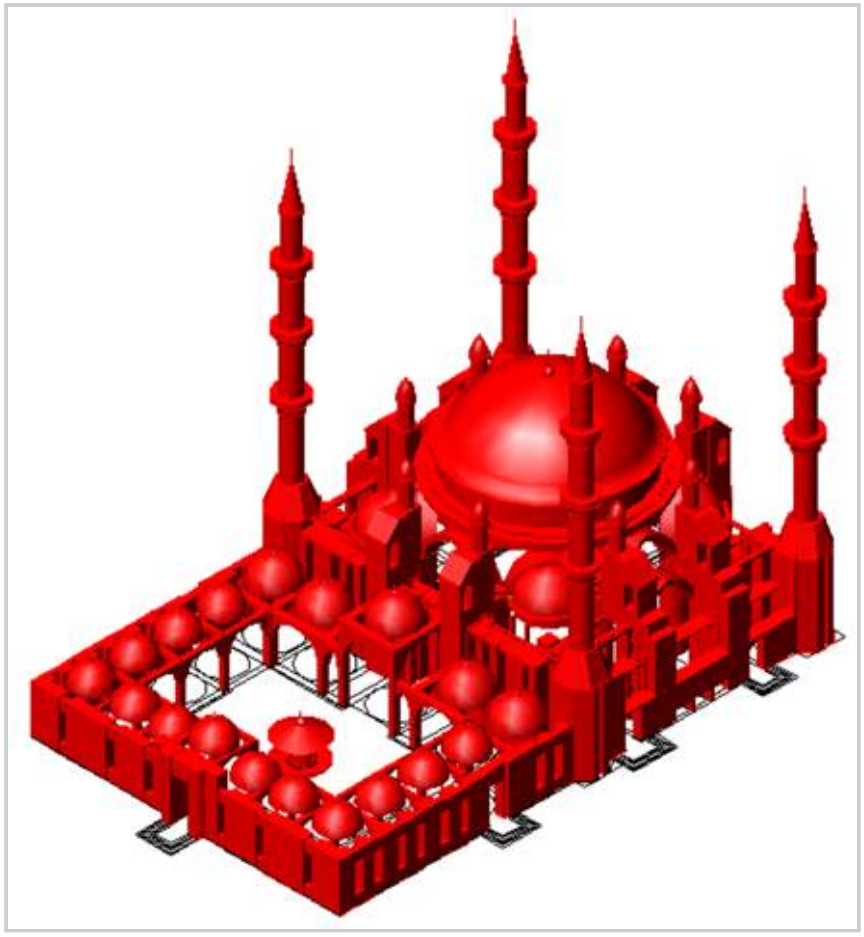


Fig.8. Volumetría de la mezquita de Selimiye (construcción 3D del autor).

Las paredes externas de la Selimiye están reforzadas por contrafuertes en los cuatro laterales. Los que sobresalen en las paredes este y oeste se elevan como pilas monolíticas en los ejes de los pilares internos y como en tres escalones alcanzan las torres sobre las cuatro esquinas de la cúpula central y se sostienen en ellas. Este sistema de contrafuertes no va en dirección norte-sur. Para preservar la unidad de la fachada del pórtico, los contrafuertes del norte se han introducido en el interior del edificio. Este planteamiento ya se observó en la Sehzade Mehmet donde los contrafuertes de la fachada de la sala de oración están hacia su interior. Por otra parte seis contrafuertes que refuerzan la pared del mihrab son trasladados al exterior. Dos de ellos flanquean el mihrab, dos caen en el eje de los pilares y dos fortalecen las esquinas. En el lado opuesto, la función de los contrafuertes de las esquinas se desarrollan en la base de los minaretes y los cuatro contrafuertes internos están integrados en las «maksuras» que hacen descender considerablemente el pesado efecto visual de la estructura de piedra.

Como Aslanapa señala correctamente, la Selimiye de Edirne es una mezquita

> que combina todas las innovaciones introducidas en aquella época por el propio Sinán y por la arquitectura turca en su conjunto.

Su cúpula monumental sobre la base octogonal constituye el apogeo de la arquitectura cupulada, representando la articulación del espacio interior y la forma externa.

En la Selimiye ocurre como si la cúpula hubiese perdido la solidez de la albañilería para convertirse en una cubierta ligera. En la de Sehzade Mehmet crea en

el observador la impresión de un movimiento visual que fluye desde el centro de la cúpula hasta sus cimientos. Mirando hacia la Selimiye se tiene la sensación de un movimiento que se eleva desde la tierra hacia arriba. Esta sensación se produce principalmente mediante las ocho torres con las cúpulas apuntadas y los cuatro elevados alminares. Un factor tan importante como la acentuación del sentido visual de la verticalidad es la secuencia rítmica de espacios ocupados y espacios vacios. Esto moldea el interior, creando una sensación de ligereza que desafía a la gravedad. También es significativo el control de la luz que alivia aún más la pesadez de la estructura de albañilería.

La cúpula de la Selimiye de unos 31.32 metros de diámetro se sitúa sobre ocho pilares. A diferencia de los de la Sehzade Mehmet y de los de la Suleimaniye, se trata de pilares poligonales de 12 lados, que están enlazados por arcos. Dos de ellos, a ambos lados del mihrab, se unen a los muros y configuran la base de la semicúpula que antecede a dicho mihrab; los otros soportan las bóvedas de cañón perimetrales, y en las diagonales aparecen semicúpulas. Detrás de los ocho arcos principales existen muros con dos filas de ventanas en cuatro laterales y medias cúpulas que hacen de trompas con filas sencillas de ventanas en los ángulos. En la zona superior de la base circular, creada mediante estructuras triangulares sobre ocho arcos, se sitúa la cúpula ceñida por un grueso tambor y contrafuertes de arcos dobles que ejercen presión contra las torres que lo rodean. Más hacia abajo, otra fila de contrafuertes arqueados ayuda a distribuir la carga de los muros externos de la mezquita y los pilares sobre los cuales se han establecido las torres.

Aunque en la figura posterior se aprecia en Santa Sofía y la Selimiye que las cúpulas son prácticamente iguales en diámetro, sí se aprecia que el peralte es distinto. La forma de Santa Sofía es más contundente, más pesada, más maciza. La Selimiye es más estilizada, más vertical, más dinámica y los dos minaretes que se aprecian en la sección contribuyena ello.

Sinán consiguió, al fin, superar a la cúpula de Santa Sofía…

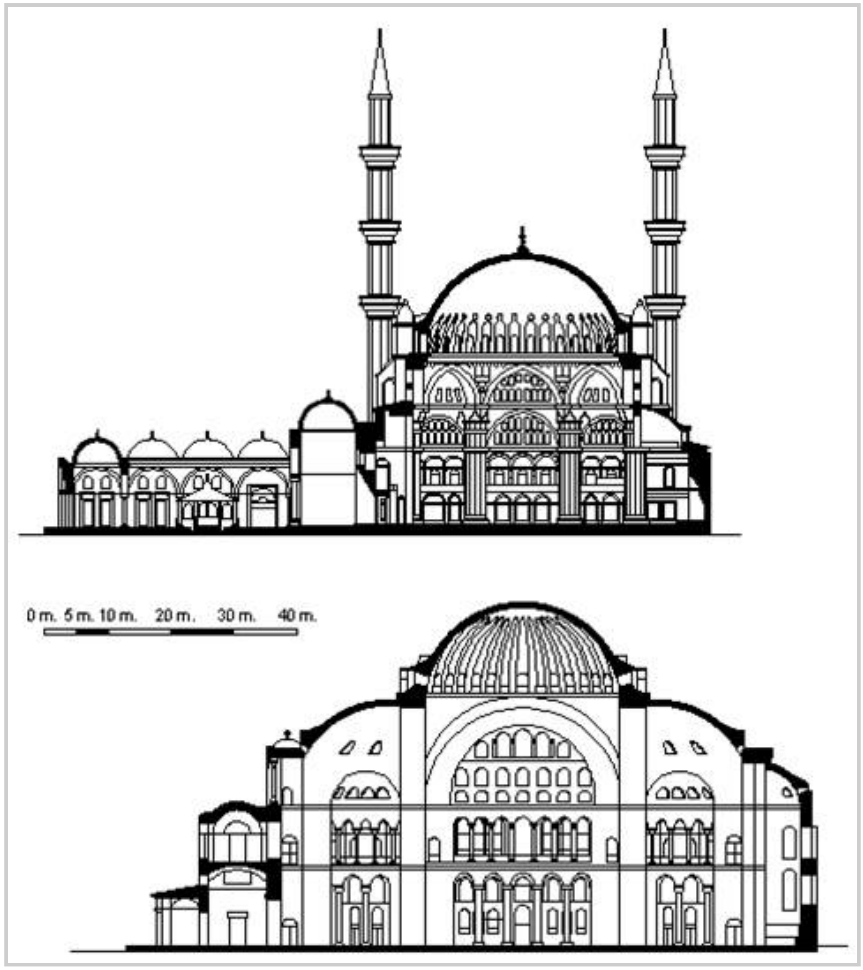


Fig.9. Sección longitudinal comparativa de la Selimiye (arriba) y de Santa Sofía (abajo). Dibujo del autor.

5.
Sobre las citas literarias

Se han seleccionado e intercalado breves citas de obras literarias.

En primer lugar del libro **Viaje de Turquía**. Se trata de un libro anónimo, escrito hacia 1558, también conocido por otros títulos, como **Diálogo** o **La odisea de Pedro de Urdemalas** y se ha adjudicado a **Cristóbal de Villalón**, a **Andrés Laguna** y a **Juan Ulloa Pereira**. Edición digital en línea de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 1999.

La **Autobiografía** de **Mimar Sinán**, el más sobresaliente arquitecto otomano, nacido hacia 1490, describe su nacimiento en una familia cristiana y, alistado al ejército, dirige obras de ingeniería militar: puentes, murallas, acueductos… Solimán el Magnífico le nombra arquitecto imperial y con este título dirige el diseño de mezquitas (se le atribuyen 81), escuelas, palacios, hospitales, mercados, baños públicos, etc., etc.

Octavio Sapiencia escribe un tratado de largo título, publicado en 1622:

Nuevo tratado de Turquía con una descipción [sic] del sitio y ciudad de Constantinopla, costumbres del gran Turco, de su modo de gouierno... martirios de algunos martyres, y de otras cosas notables.

Italo Calvino muy admirado por la trilogía de estilo fantástico, reunida bajo el título **Nuestros antepasados**, escribió en 1972 **Las ciudades invisibles**, una original reescritura del **Libro de las maravillas** de **Marco Polo**.

La novela **La pasión turca** fue escrita por **Antonio Gala**. En 1994 fue llevada al cine por **Vicente Aranda**. Refleja el enamoramiento de una española, en un viaje turístico, con el guía que les muestra Estambul y otros lugares.

El libro **Estambul. Ciudad y recuerdos** es una obra editada en 2003 (traducida al español en 2006) del escritor turco **Orhan Pamuk** (Premio de la Paz, otorgado por los libreros alemanes en 2005, y Premio Nobel de Literatura de 2006).

Además de los libros de Orhan Pamuk, Bizancio/Constantinopla/Estambul es una ciudad muy atrayente para los escritores. Baste el siguiente listado:

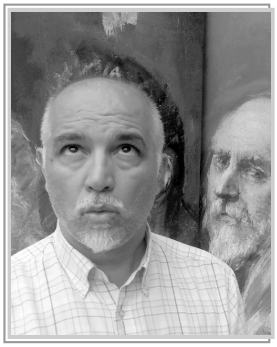
- **Agatha Christie**: su novela **Asesinato en el Orient express** se inicia cuando el protagonista logra un billete en Estambul para hacer el recorrido de ese famoso tren.
- **Kenize Mourad**: **De parte de la princesa muerta** (1987) es una novela histórica sobre la princesa Selma, exiliada en Turquía y ambientada en varios lugares en la época de la segunda guerra mundial.
- **Emine Segvi**: la protagonista de **El Puente del Cuerno de Oro** (Editorial Alfaguara, 2000) es una chica turca que viaja por Europa y conoce los fallos de las democracias europeas así como algunos hechos de mediados del siglo XX. Regresa a Estambul y consigue hacerse actriz. Pero ahora el régimen es totalitario y el Puente del Cuerno de Oro une/separa a las dos turquías.
- **Elif Shafak**: su novela, **La bastarda de Estambul**, (versión castellana de 2010) ambientada en esta capital, cuenta el genocidio que sufren los armenios a manos de los turcos y lo hace a través de una familia gobernada por las mujeres.

Letra 15

Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid - ISSN 2341-1643

Sección TECNOLOGÍAS

Alonso Quijano y la biblioteca digital personal



Javier Fernández Delgado

Fue docente de Educación Secundaria.

Editor público, experto en edición digital.
Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid.

Ha publicado Sacad los móviles, vamos a leer, Sacad los móviles, vamos escribir y Escuchando con los ojos en la era digital en la revista **Letra 15**.

javier.fernandez@madrid.org
lectodigitantes@gmail.com

Descargas: PDF

Resumen / Abstract / Résumé

Resumen.

Este artículo imagina la celebración de un Día del Libro en un centro docente, con la participación de profesores y estudiantes de bachillerato en un acto en el que se comparan la librería de Alonso Quijano de *El Quijote* y las bibliotecas personales digitales de la actualidad, mientras se practican diversos usos didácticos de los dispositivos móviles.

Palabras clave: libro, libro electrónico, lectura digital, escritura digital móvil, teléfonos inteligentes, didáctica, educación, lengua española, literatura, historia, bachillerato, aplicaciones informáticas, Cervantes.

Alonso Quijano and personal digital library

***Abstract*.**

This article envisions the holding of a Book Day in a school, with the participation of high school teachers and students in a ceremony in which Alonso Quijano's library from Don Quixote *and today's personal digital libraries are compared, while various educational uses of mobile devices are practiced.*

Keywords: *Book, ebook, digital reading, mobile digital writing, smartphones, didactics, education, spanish language, literature, history, high school, informatic apps, Cervantes.*

Alonso Quijano et la bibliothèque numérique personnel

***Résumé*.**

Cet article envisage la tenue d'une Journée du Livre dans un lycée, avec la participation de professeurs et d'élèves du secondaire lors d'une cérémonie dans laquelle la bibliothèque d'Alonso Quijano de Don Quichotte *et des bibliothèques numériques personnels d'aujourd'hui sont comparées, tandis que des diverses utilisations pédagogiques des appareils mobiles sont pratiquées.*

Mots-clés: *livre, e-book, lecture numérique, écriture numérique mobile, les smartphones, l'enseignement, l'éducation, la langue espagnole, la littérature, l'histoire, baccalauréat, des applications informatiques, Cervantes.*

Índice del artículo

L15-05-41 Alonso Quijano y la biblioteca digital personal

1. Prefacio
2. Dramatización. Escena única. En el salón de actos.
   - 2.1. Día del Libro de 2016
   - 2.2. Quemas de libros
   - 2.3. Lectura pululante: el *lector* en el Quijote
   - 2.4. Bibliotecas digitales personales
3. Referencias

...muchas veces le aconteció a mi señor tío estarse leyendo en estos desalmados libros de desventuras dos días con sus noches, al

cabo de los cuales, arrojaba el libro de las manos, y ponía mano a la espada y andaba a cuchilladas con las paredes.

El Quijote, I, V.

1. Prefacio

A punto de cumplirse cuatro siglos de la muerte de **Cervantes**, es esta una buena ocasión para practicar el ejercicio de enfrentarlo a nuestro tiempo y situar su prosa en nuestros terminales móviles digitales, para observar qué ocurre: si sus adjetivos aguantan el cambio de edad, si sus ideas soportan el paso de los siglos y si sus ocurrencias consiguen aún la sonrisa del lector, ahora tan ocupado y no ya como antaño, desocupado. Son, el suyo y el nuestro, mundos históricos muy distintos, pero quizá el **hidalgo sosegado que se convirtió en caballero andante y quiso ser un superhéroe**, no esté tan lejos de nuestra sensibilidad como se suele creer, cuando juzgamos sin pensar y creemos que un clásico es un muerto, cuando precisamente es todo lo contrario, un ser que no muere, pero no un *zombi*, sino un vivo bien vivo, cuyo cadáver nadie es capaz de encontrar.

Imaginemos uno de nuestros institutos el Día del Libro de 2016: los profesores invitan a un experto en edición digital a conferenciar en el salón de actos, ante los alumnos de bachillerato y otros invitados, solicitando que, por favor, quien lo desee lleve su teléfono inteligente o tableta encendido, con la batería cargada y la conexión wifi activada, porque se va a utilizar en el acto y es casi imprescindible.

2. Dramatización. Escena única. En el salón de actos

2.1. Día del Libro de 2016

Estimados profesores y estudiantes, hola, buenos días. He de comenzar agradeciendo la invitación a participar en los actos de vuestro **Día del Libro**, que conmemora que en 1616, hace ahora cuatro siglos, murió **Miguel de Cervantes**. Pero lo hizo después de hacernos algunos regalos muy notables, uno de ellos, y no el menor, el de escribir como se habla, y otro, el de pensar lo que se dice, y otro, el de tener cuidado con lo que se lee, que la cabeza se calienta y se pierde el seso. ¿Recuerdan ustedes estas palabras, —y permítanme que no les tutee, como señal de respeto—, que se leen al principio del **Quijote**?

> ...él se enfrascó tanto en su lectura, que se le pasaban las noches leyendo de claro en claro, y los días de turbio en turbio; y así, del poco dormir y del mucho leer, se le secó el celebro, de manera que vino a perder el juicio. (*El Quijote*, I, I.)

¿No es eso lo que decimos los mayores a los jóvenes cuando queremos referirnos al uso que hacen ustedes, los jóvenes, de las redes sociales, blogs, chats y aplicaciones móviles de fotografía? Que siempre están ustedes leyendo, sin levantar los ojos de las pantallas, consultando lo que llega del mundo y de amigos y conocidos. ¿Se les ha secado a ustedes el **celebro** (sic, así escribe graciosamente **Cervantes**, con ele), ¿han perdido ustedes el juicio? Es evidente que no del todo, porque si no a ver cómo es posible que saquen ustedes esas notas en el bachillerato que me dicen que sacan, espléndidas, fruto de su esfuerzo y entendimiento amén del de sus profesores, aquí presentes, que han organizado el acto. Muchas gracias otra vez.

¿Es verdad, entonces, eso que dicen, **que están ustedes todo el rato leyendo**, como Alonso Quijano, aunque en vez de novelas de caballerías leen mensajes de **WhatsApp**, **tuits** y otros textos de esa índole? Sé de sobra, porque tengo hijos como ustedes, que la respuesta es sí. Y que hay peligro de sequera en la mollera, pero no llegará la sangre al río, ¿verdad que no? No llegará porque, aunque lo parece, no estamos en el mismo caso del señor Quijano, porque, entre otras cosas, al pobre hidalgo a la vuelta de su primera salida, magullado como estaba, le quemaron su biblioteca, o **librería**, como la llama Cervantes, y ya no pudo seguir leyendo, y vosotros sí podéis, mientras que tengáis batería suficiente, claro. Con el brillo muy bajo dura más, pero la vista también se cansa, como cuando el señor Quijada, Quesada o Quijana —que en la primera parte de la obra no hay manera de saber con certeza el nombre del hidalgo aficionado a los libros de superhéroes—, el señor Quijana, decía, no leía a la luz de las velas en vez de a la luz del día, cuando mejor se ve si lees en papel.

2.1.1. Bolígrafos, libros de bolsillo y teléfonos móviles

¿Que todo esto está traído por los pelos y menuda conferencia les estoy dando? Muy cierto, para levantar el vuelo habrá que usar algunos trucos. Fíjense ustedes en estos objetos que he traído, siguiendo al profesor **Rodríguez de las Heras** —un sabio cuya lectura siempre es recomendable—: un **bolígrafo BIC, un libro de bolsillo y un teléfono móvil**. Los tres tienen en común que en su época fueron recibidos con muchas suspicacias. Del bolígrafo se decía que su uso en vez de la plumilla y el tintero, malograba la caligrafía. Estaba prohibido en los colegios, y yo personalmente tengo un leve recuerdo de esa transición desde la tortura a la felicidad de escribir sin manchar con borrones el papel que supuso la punta con la bola rodante que va dosificando la tinta. Hoy es el instrumento de escritura más popular y utilizado del mundo, aunque solo un poco por delante del teclado virtual con el que escriben ustedes con los pulgares. Eso si no lo han superado ya. Habría que preguntar.

El **libro de bolsillo era el hermano pobre** de las ediciones serias, bien encuadernadas, aunque sabemos que algunas primeras ediciones, como las **Sonatas** de **Valle Inclán**, que se editaron en libros de bolsillo de peor calidad, hoy son muy valiosas y entonces algo vergonzantes. ¿Se han fijado ustedes en que el bolígrafo y el libro de bolsillo los podía llevar uno consigo a todas partes y el tintero, el juego de plumas y el libro grande de buena encuadernación no? ¿No les recuerda eso algo, que suelen ustedes, mejor dicho, solemos ya casi todos llevar con nosotros a todas horas? Por sus sonrisas, me doy cuenta que sí les suena. En efecto, los **teléfonos inteligentes móviles**; entre nosotros, **los móviles**. Se comprende que la movilidad le haya ganado a la telefonía la batalla de la familiaridad: con el móvil uno lo que hace sobre todo es moverse y llevarse consigo una buena colección de funcionalidades, siempre a mano; alguna vez, de cuando en cuando, se utiliza como teléfono, pero más bien poco, no lo suficiente para tener prioridad en el nombre.

Por favor, ¿pueden levantar la mano aquellos de ustedes que dispongan de un teléfono inteligente, un móvil, para su uso personal?

¿Tantos ya? ¿Los han traído, como decía la invitación al acto? Excelente.

¿Y quienes tengan tabletas electrónicas, no de chocolate, ojo, en la familia, aunque no sean suyas personales?

Pues también una barbaridad. Esta abundancia que se observa, y eso que estamos en un instituto público, creo que es generalizada, no como los buenos sueldos. La verdad es que la **brecha digital parece haberse atenuado** mucho entre las familias, casi ha desaparecido. Son ustedes alumnos de un centro gratuito y parece que la inmensa mayoría goza de los beneficios, y maleficios me temo, de la conexión frecuente si no permanente. Otra cosa es la brecha digital generacional, de abuelos, padres e hijos, que dejaremos para tratar otro día. ¿Han oído ustedes que **somos adictos al móvil** y que ahí se originan muchos males y desgracias? No hagan mucho caso de esa afirmación, que toma el rábano por las hojas. Lo que somos es **adictos a la información**, no nos cansamos de ella: ¿y dónde está ahora la información, dónde fluye como una cascada? Exacto, en los móviles, igual que antes fluía a través de otros soportes, como los periódicos o las revistas y antes en las charlas de las plazas de los pueblos.

Pero, ¿y la **brecha impresa**? Hay quien dice que ahora el problema principal no es la digital sino la brecha impresa, la diferencia entre las familias que tienen libros, impresos, y los que no tienen libros, impresos. Que hay casas con wifi, tabletas y teléfonos inteligentes, siempre conectados, pero en las que apenas hay libros impresos. Que ello es una gran pérdida, una catástrofe.

Disculpen si no puedo resistirme a la curiosidad de preguntar. ¿En sus casas hay libros impresos?

—Sí, sí, sí.

Mejor dicho, ¿en alguna de sus familias hay menos de dos metros de libros impresos? ¿Pueden levantar la mano? ¿Ninguna, nadie?

Nuestro hidalgo de la Mancha, el señor Quijana o Quesada o Quijano, que los

autores del **Quijote** no se aclaran, aunque este último nombre —Quijano— no aparece hasta el final de la segunda parte, con el protagonista en su lecho de muerte... Oh, lo siento, creo que he hecho un *spoiler* sin querer. Decía que el hidalgo tenía un aposento para los libros, cerrado con llave, y saben ustedes de sobra lo que ocurrió, tan desgraciado: que el ama y la sobrina, impulsadas por el cura y el barbero tiraron muchos de ellos por la ventana e hicieron un fuego con sus cuadernillos y legajos. Solo se salvaron unos pocos...

—¡El **Amadís de Gaula**!

—Algunos libros pequeños de poesía.

—El **Tirante el Blanco**.

Magnífico, señores, se ve que estudian a fondo los asuntos. Felicidades, profesores, por la parte que les toca.

2.2. Quemas de libros

Así es, solo unos pocos sobrevivieron. Mientras el hidalgo dormía... Leo desde mi copia del *Quijote* que siempre llevo en mi móvil

> Pidió las llaves, a la sobrina, del aposento donde estaban los libros, autores del daño, y ella se las dio de muy buena gana. Entraron dentro todos, y la ama con ellos, y hallaron más de cien cuerpos de libros grandes, muy bien encuadernados, y otros pequeños; y, así como el ama los vio, volvióse a salir del aposento con gran priesa, y tornó luego con una escudilla de agua bendita y un hisopo, y dijo:
> — Tome vuestra merced, señor licenciado: rocíe este aposento, no esté aquí algún encantador de los muchos que tienen estos libros, y nos encanten, en pena de las que les queremos dar echándolos del mundo. (*El Quijote*, I, VI.)

Las mujeres tienen prisa, pero **Cervantes** no deja que eso ocurra:

> — No —dijo la sobrina—, no hay para qué perdonar a ninguno, porque todos han sido los dañadores; mejor será arrojarlos por las ventanas al patio, y hacer un rimero dellos y pegarles fuego; y si no, llevarlos al corral, y allí se hará la hoguera, y no ofenderá el humo.
> Lo mismo dijo el ama: tal era la gana que las dos tenían de la muerte de aquellos **inocentes**; mas el cura no vino en ello sin primero leer siquiera los títulos.

¿Se han fijado ustedes en que los califica de **inocentes**?

2.2.1. Bibliocaustos

Pero el fuego es inevitable, es cosa de la época, pero no solo de ella: hay otros fuegos en los que arden libros —bibliocaustos (**Romera**: 2005)— a lo largo de la historia y la literatura, ¿verdad, profesores?

—Así es, desde la tabla Santo Domingo y los albigenses pintada por Pedro Berruguete, que se puede admirar en el Museo del Prado hasta las fotografías de las quemas nazis hay una terrible tradición histórica.

——Me vienen a la memoria dos obras literarias, las novelas **Fahrenheit 451**, donde **Ray Bradbury** —que ha muerto hace poco— retrata un mundo en el que están prohibidos los libros y algunos disidentes de fuera del sistema —los *hombres-libro*—los memorizan, palabra por palabra, para que sobrevivan; 451 es la temperatura, expresada en grados Fahrenheit, a la que arde el papel. La otra obra es **Los libros arden mal**, de **Manuel Rivas**, que toma como referencia la pira que encendieron los falangistas el 19 de agosto de 1936 en la Dársena de A Coruña. Ambos títulos son muy recomendables, chicos. Ah, y otro más, **El nombre de la rosa**, de **Umberto Eco**, una novela histórica repleta de ironía.

Desde luego, profesora, esas son magníficas referencias literarias. He buscado con mi móvil algunas imágenes en Internet para ilustrar lo que venimos comentando: ahora las voy a mostrar. Se proyectan en la pantalla grande detrás de mí, donde puedo enviar la de mi móvil mediante la aplicación **AirDroid**. Fíjense cómo, en la pintura sobre la herejía albigense, el bien se separa del mal, de forma que el libro verdadero, escrito por Santo Domingo, a quien se juzga, flota y no se quema, gracias a un milagro, o un superpoder, que diríamos hoy, usando una metáfora más puesta al día.



Santo Domingo y los albigenses pintada por Pedro Berruguete, 1493-1499, en el Museo del Nacional del Prado

Las quemas nazis de libros ofrecen muchos resultados en la búsqueda de imágenes, es verdaderamente fácil dar con ellas, algunas especialmente repulsivas pues muestran la participación de muchachos jóvenes en la quema, como esos del pantalón corto, uniformados y sonrientes...



¿Pero son los libros los causantes, merecen esta penal capital de la incineración? La sobrina, lo han escuchado ustedes antes, así lo cree, los llama «autores del daño», «no hay para qué perdonar a ninguno, porque todos han sido los dañadores»; no es la única que considera culpables a los libros. Otros muchos han quemado no solo libros, sino bibliotecas enteras, la de Alejandría, la de Sarajevo. **Sacad vuestros móviles y buscad, buscad**: imágenes de la «biblioteca destruida de Sarajevo», por ejemplo.

¿Las habéis encontrado?

Precisamente una imagen de una biblioteca bombardeada, la de Holland House, en Londres, en 1940, ha servido al diseñador para componer la cubierta de la novela que ha mencionado vuestra profesora: aquí la tenéis. Espeluznante. Terrible. Triste. Y aún así... entre tanta desolación hay quien rebusca en las ruinas del bombardeo, arriesgándose a ser de nuevo bombardeado. Explotado. Tiroteado. ¿Quiénes son esas personas?

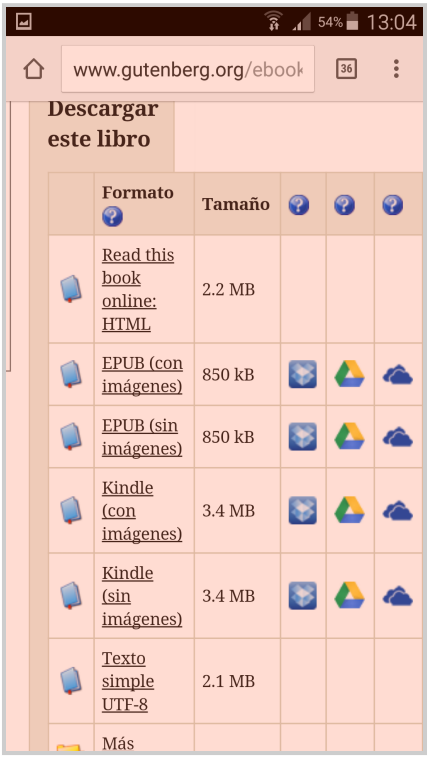


2.2.2. Los lectores en el *Quijote*

En realidad, más que los libros, en todo caso **los culpables son los lectores**, que son los que toman decisiones. Hablemos pues de los lectores. Vean ustedes, he buscado cuántas veces aparece la palabra **libro** o **libros** en el **Quijote** y, no se molesten en hacerlo, les digo el resultado: 187 veces, contando ambas partes. El *Quijote* está lleno de libros, literalmente. Pero no ocurre lo mismo con bibliotecas o lectores, como vamos a comprobar juntos ahora, entre todos.

Hagámoslo así: es necesario que descarguen ustedes una versión del **Quijote** que se pueda abrir con alguna aplicación de lectura en el móvil, pongamos **CoolReader** o **FBreader**, aprovechando la wifi del instituto cuya clave del día de hoy les vamos a decir, suponiendo que no la sepan ya, es «Cervantes», por supuesto; por favor descarguen e instalen alguna de esas aplicaciones para Android u otra similar para otros sistemas operativos, si es su caso.

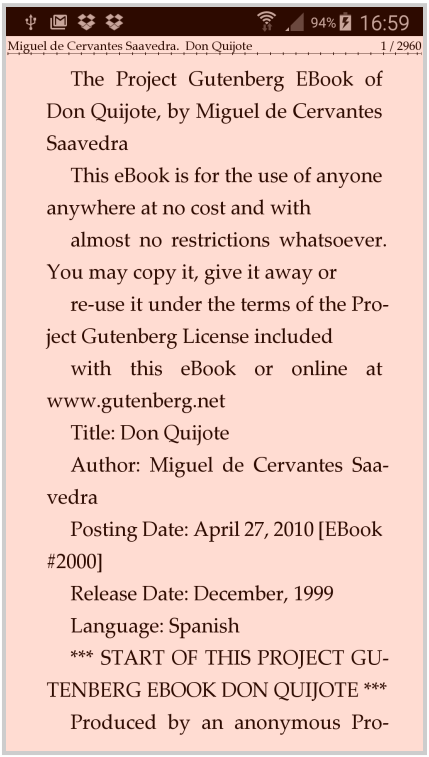
Luego, realicen esta búsqueda: «Proyecto Gutenberg don Quijote». Lo más fácil es dictarla, apretando en el icono del micrófono del buscador del móvil. Sí, sí, no sean pudorosos, háblenle al teléfono, que les hará bastante caso. Entonces les aparecerá un enlace a una página que ofrece varios formatos de descarga. Véanla:



También se puede leer en línea, en HTML, pero es necesario estar siempre conectado. Mejor, por el momento, es descargar un archivo compatible con la lectura móvil, en pantallas de cualquier tamaño; optemos por el formato EPUB. Hala, descárguesenlo, pulsando en él, de forma breve o de forma larga, si se prefiere la opción *Guardar enlace* para escoger el destino.

En la pulsación corta, les preguntará con qué aplicación quieren abrir el archivo: pues contesten con FBReader, y si no pregunta aunque se haya producido la descarga, abran la aplicación, **CoolReader** o **FBreader** o la que sea y busquen el libro en la carpeta de descargas **Download**: se llamará **pg2000.epub** (que significa libro en formato epub con el código 2000 del Proyecto Gutenberg).

Yo voy a usar CoolReader, y al abrirlo esto es lo que veo: unos textos en inglés que presentan el **Proyecto Gutenberg**, la biblioteca digital más antigua del mundo, ya que se remonta a 1971. La idea original, que todavía hoy sobrevive, fue la de editar, mediante voluntarios que teclearan el texto, las grandes obras de dominio público y ponerlas a disposición de cualquiera con una conexión a la red, de forma gratuita y listas para su reutilización. Este *Quijote* se tecleó en 1999.



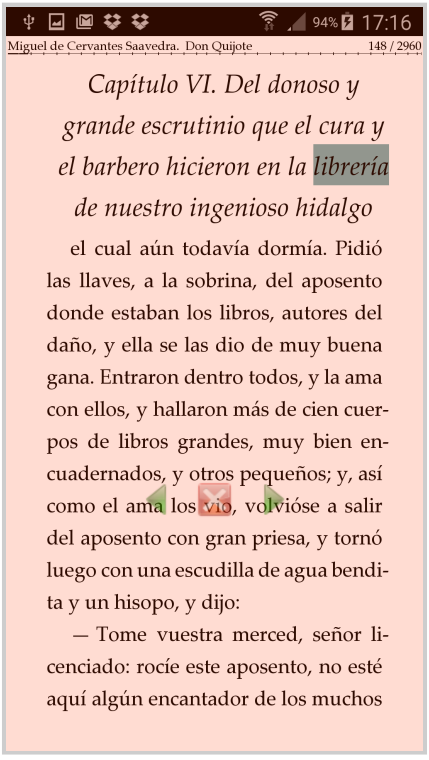
Hay muchos más *Quijotes* digitales, pero algunos no son gratuitos o no permiten hacer lo que quiero hacer con ustedes hoy.

¿Se acuerdan que queremos saber qué dice **Cervantes** de las bibliotecas y los lectores? Vamos a buscar la palabra **biblioteca**. O mejor, no la busquen, porque no la van a encontrar, Cervantes no la usa. En su lugar busquemos **librería**, que esa sí aparece. Pulsen en el icono de búsqueda que toda aplicación de lectura móvil tiene e introduzcan el texto que se quiere buscar; entonces, pulsen en buscar (en este caso, los binoculares).



Hay dos resultados, que se suceden desde le principio del archivo. Primero lo hace en el índice, y luego en el título del propio capítulo VI, y ya está, no hay más veces. **Librería** es en la época cervantina el lugar donde se encuentran los libros,

sea un aposento en una casa particular o sea la tienda donde se venden, que es la acepción restringida del término que prima en la actualidad. Curiosamente, como seguramente saben, en inglés biblioteca se dice *library*, y librería *bookstore*.



2.3. Lectura pululante: el *lector* en el Quijote

Sin embargo **lector** aparece una cuantas veces más. No les digo cuántas. ¿Qué les parece si las vamos buscando y comentando una por una, haciendo una **lectura pululante**, como la de las mariposas, que se detienen solo en la flores más apetitosas, sacan su lengua y sorben el néctar?

2.3.1. Búsqueda del término «lector»

Antes de nada pulsemos suavemente en el centro de la pantalla, si fuera **CoolReader**, o mediante el procedimiento propio de la aplicación que usen, y abramos la **tabla de contenidos** del libro electrónico epub, el *toc*, llamado por estos pagos el **índice**, aunque en la primera edición del **Quijote** en 1605 existe con la denominación de **Tabla de los capítulos**, como se puede comprobar en esta imagen del facsímil de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

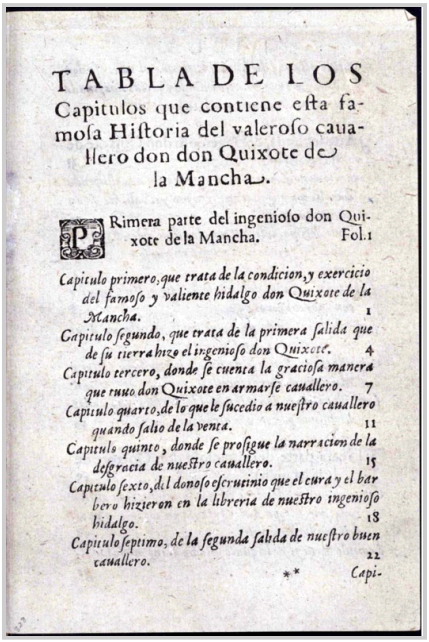


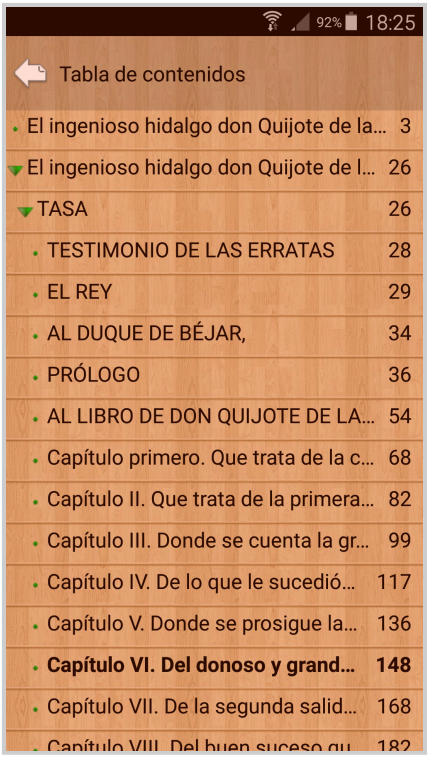
TABLA DE LOS
Capitulos que contiene esta famosa Historia del valeroso cauallero don don Quixote de la Mancha.

Primera parte del ingenioso don Quixote de la Mancha. Fol.1

Capitulo primero, que trata de la condicion, y exercicio del famoso y valiente hidalgo don Quixote de la Mancha. 1
Capitulo segundo, que trata de la primera salida que de su tierra hizo el ingenioso don Quixote. 4
Capitulo tercero, donde se cuenta la graciosa manera que tuuo don Quixote en armarse cauallero. 7
Capitulo quarto, de lo que le sucedio a nuestro cauallero quando salio de la venta. 11
Capitulo quinto, donde se prosigue la narracion de la desgracia de nuestro cauallero. 15
Capitulo sexto, del donoso escrutinio que el cura y el barbero hizieron en la libreria de nuestro ingenioso hidalgo. 18
Capitulo septimo, de la segunda salida de nuestro buen cauallero. 22

** Capi-

Abramos, decíamos, la Tabla y veremos las líneas que corresponden a las partes y capítulos de la versión digital de la obra. Pulsando encima de una línea saltaremos a la que corresponda, ya que son hipervínculos, hipertexto digital. Por el momento asegurémonos que estamos al principio de la obra, tocando en el título **El ingenioso hidalgo**...

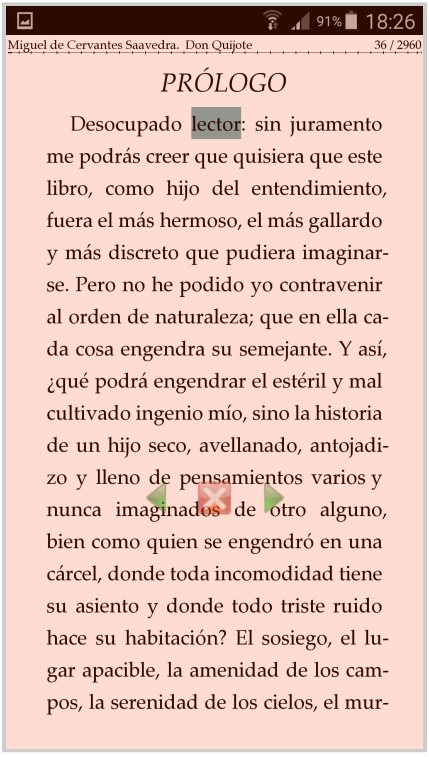


Ahora iniciemos las búsquedas, tecleando la palabra **lector** y pulsando en los binoculares, de manera que encuentre tanto el singular como el plural del término, *lector o lectores*.



¿Han conseguido ustedes algo?

Veo, por sus gestos, que sí. ¿Quiere alguno de ustedes comentar el contexto en el que parece la palabra y valorar qué nos aporta en nuestra investigación? Usted, entonces. Hable alto, que todos estamos un poco sordos en estos tiempos.

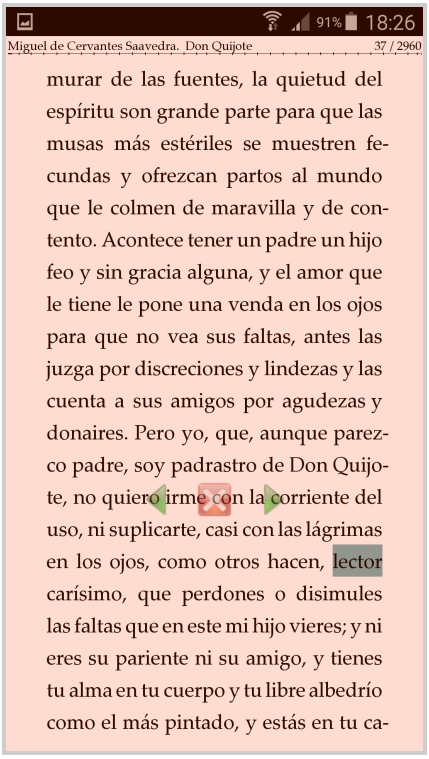


—Lector aparece en el mismo prólogo, y es el destinatario de la obra, a quien Cervantes llama además desocupado. Y le tutea. Le confiesa que este hijo suyo, el libro, «se engendró en una cárcel».

Así es, allí comenzó todo, en una prisión auténtica, donde el escritor imagina una historia breve, una novelita ejemplar sobre un loco, algo para mantenerse ocupado. Pero la historia fue creciendo y creciendo porque imaginó que al loco le haría bien acompañarlo con un cuerdo, es un decir, referido a Sancho, y comprobar

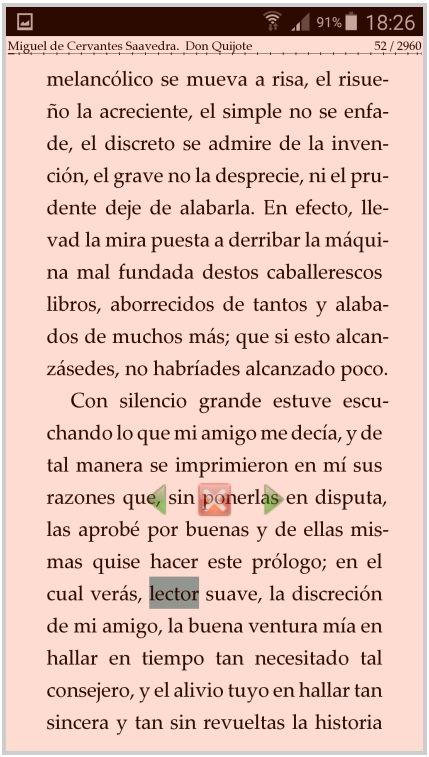
qué sucede entre ellos. Cervantes después de veinte años sin publicar nada, resignado a su fracaso como poeta y autor teatral, ya en la cincuentena, edita **El ingenioso hidalgo** en 1605. Qué sorpresa la de todos al descubrir enseguida que la obra se convierte en un éxito inmediato. ¡Y engendrada en la cárcel! Cuando el autor escribe este prólogo, una vez terminada la obra, todavía no conoce el futuro y para curarse en salud le quita importancia a todo su trabajo, habla de sus dudas, escribe con absoluta libertad, juega, se divierte como nunca; narra desde el final de la vida, una vida de heridas, desgracias y fracasos, pero en la que cabe la sonrisa y mueve a risa. Por cierto, la palabra **risa** aparece 55 veces en la obra completa del **Quijote**, no sé si habrá otro clásico de la literatura en la que lo haga tantas veces: *reventar de risa*, *llena de risa*, *cosa digna de risa*, *no pudo tener la risa*, *disimular la risa*, *muertas de risa*, *grandísima risa*, *impedido de la risa*, *sin dejar la risa*... En fin, que aquí tengo anotados los usos que practica.

¿Quien va ahora? Usted, por favor.



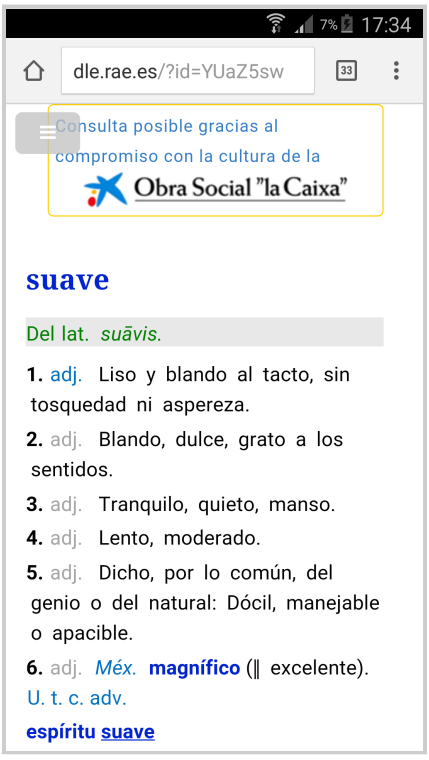
—Seguimos en el prólogo y el autor no quiere pedir, como hacen otros, disculpas al lector por las faltas de su obra. Creo que en el fondo está muy orgulloso de ella, ¿no le parece a usted? Da la impresión de que era consciente de que su hijo literario, aunque tuviera faltas, no era feo y sin gracia, ni mucho menos.

Una interesante sugerencia de su parte. Siéntanse todos ustedes libres de comentar lo que bien les parezca, que estamos en un club de lectura. ¿Quién quiere continuar con la siguiente aparición de *lector*, la tercera?

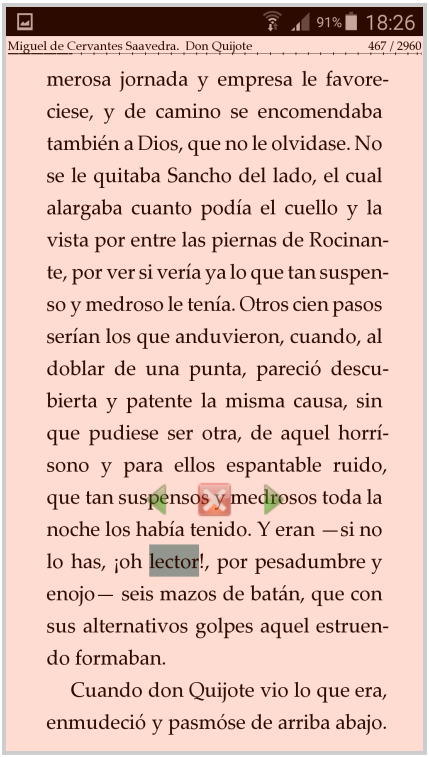


—Creo que aún seguimos en el prólogo, con el autor dirigiéndose al lector, para explicarle sus motivaciones. Le tutea, nos tutea, ya que dice «en el cual verás, lector suave», Cervantes está justo aquí al lado, más próximo imposible, podemos sentir su aliento y oler la tinta de su pluma.

Es difícil interpretar (**Césped**, 2005) qué quiere decir exactamente **lector suave**, quizá de apacible trato. Un momento, que lo buscamos en el nuevo sitio web del **diccionario de la lengua española de la Academia**, DLE, que les recomiendo mucho que tengan en los favoritos (marcadores) de su navegador, que busca en la 23.ª edición (2014, la edición del Tricentenario); eso es, aquí lo tienen: *suave* es un adjetivo para alguien *tranquilo, quieto, manso*.



Sigamos. ¿Usted?



—Corresponde a la aventura de los batanes, que los aventureros toman por monstruos. También aquí el autor se dirige al lector, lo invoca y casi habla con él, con nosotros.

2.3.2. La oralidad en el *Quijote*

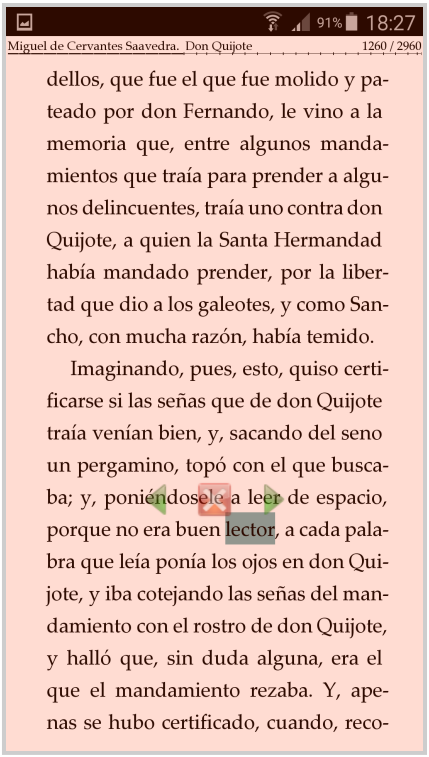
Ese es un excelente punto, que los estudiosos han tratado: la oralidad en el Quijote (**Frenk**, 2005). Cervantes escribe

> en un lenguaje que podemos llamar hablado, y no solo en el diálogo de los personajes, sino también, y de manera notable, en las intervenciones del ubicuo y múltiple Narrador.

Francisco Rico, responsable de las últimas ediciones académicas, dice por su parte que «La norma del **estilo cervantino está en la lengua hablada**».

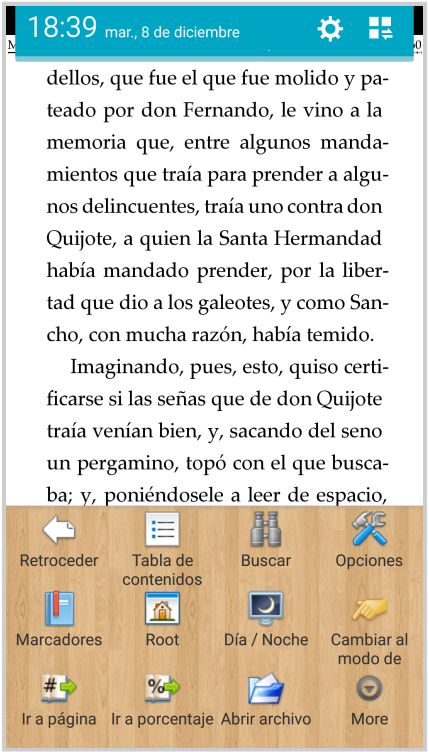
—Así que esa es la razón de que el escritor interpele tanto al lector, porque es un diálogo, en el que además se escribe como se habla, como no podía ser de otra manera.

¿Avanzamos?



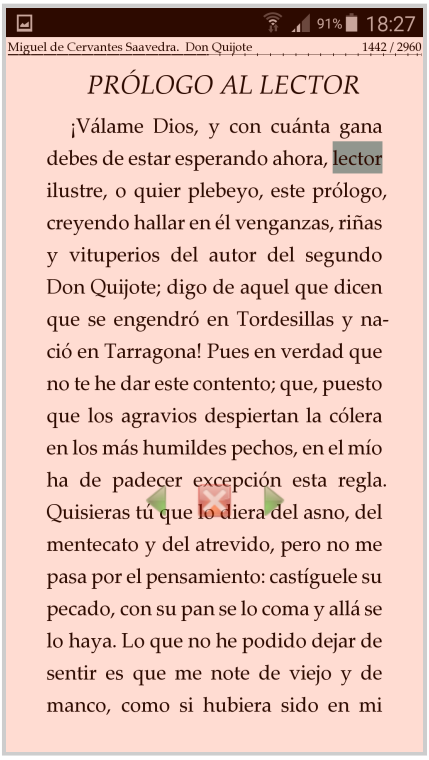
—Ahora es un caso diferente de lector, no somos nosotros sino que se trata de un personaje secundario de la obra que lee, aunque mal, despacio y comparando con lo que ve. Por cierto, ¿cómo se puede saber en qué capítulo de la obra se contiene este trozo? La barra del título solo indica que es la pantalla 1260 del total de 2960, debe ser todavía la primera parte pero...

Es fácil, pulsa en el centro de la pantalla y escoge *Tabla de contenido* en la barra de tareas, la cual mostrará el capítulo en negrita: el LXV. Luego da para atrás, para volver al texto.





Prosigamos, pues.



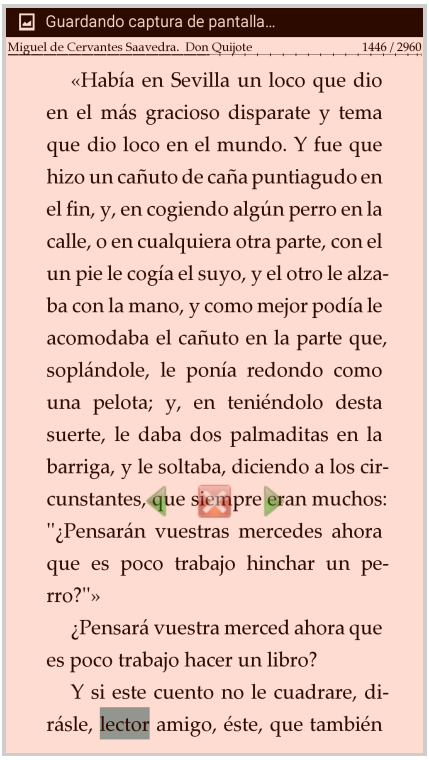
—Del siguiente *lector* quisiera yo decir algo: estamos en el prólogo de la segunda parte y de nuevo el autor se pone a charlar con el lector. Usa el término dos veces y en él incluye a todos los grupos sociales, *ilustres* —que imagino que quiere decir nobles- y *plebeyos*, porque Cervantes piensa en todos cuando escribe. Dice más adelante en la página *Quisieras tú...*, otro ejemplo de interpelación y diálogo.

Aquí Cervantes muestra algo de amargura, cuando protesta ante sus lectores de que el autor de la falsa segunda parte del **Quijote**, que usa el seudónimo de **Avellaneda**, le trata de *viejo* y de *manco*. Ese año de 1614 se había publicado con cierto éxito, lo que obligó a Cervantes a redoblar sus esfuerzos y terminar su

segunda parte, la auténtica, que recoge la última salida de don Quijote. Se publicó al año siguiente, en 1615, y pocos meses después moría **Cervantes**, el 22 de abril de 1616 (no el 23, ojo, aunque es el que se utiliza para conmemorarle). No solo estaba viejo y achacoso y era manco por herida de guerra, de la que se sentía orgulloso, sino que estaba rabioso porque se le adelantó un farsante. De ahí, sin embargo, de esa rabia, floreció la gloriosa tercera salida de don Quijote y Sancho, que redondea la primera parte y al decir de muchos aún la supera. En este mismo prólogo dice Cervantes, para desquitarse:

> y hase de advertir que no se escribe con las canas, sino con el entendimiento, el cual suele mejorarse con los años.

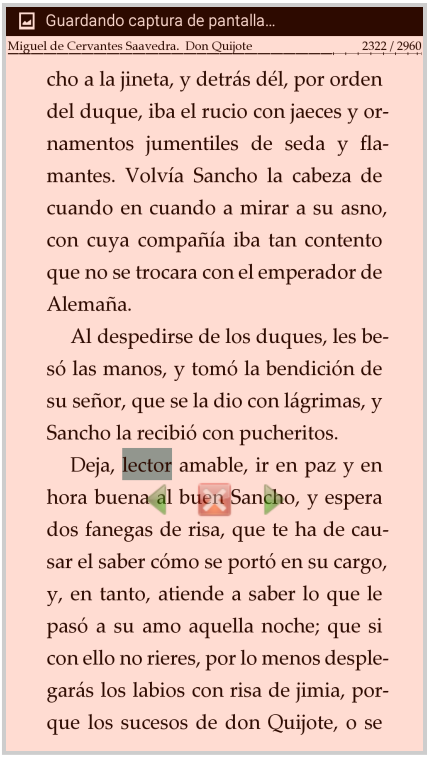
Lo que es una gran verdad y también un gran consuelo para todos aquellos que nos dedicamos a las letras, cuando vemos florecer las canas por todas partes. ¿Puede alguien continuar, por favor?



—El siguiente *lector* también pertenece al prólogo y en él **Cervantes** justifica con una broma las dificultades de hacer un libro, interpelando una vez más al lector, al que califica de *amigo*.

2.3.3. El lector amigo

Vayamos terminando, que creo que ya hemos captado una de las esencias de la obra, que provoca esa sensación de intimidad con ella en el que se le acerca, aunque los siglos sigan pasando desde que se escribió. El último *lector*...


Guardando captura de pantalla...

Miguel de Cervantes Saavedra. Don Quijote 2322 / 2960

cho a la jineta, y detrás dél, por orden del duque, iba el rucio con jaeces y ornamentos jumentiles de seda y flamantes. Volvía Sancho la cabeza de cuando en cuando a mirar a su asno, con cuya compañía iba tan contento que no se trocara con el emperador de Alemaña.

Al despedirse de los duques, les besó las manos, y tomó la bendición de su señor, que se la dio con lágrimas, y Sancho la recibió con pucheritos.

Deja, lector amable, ir en paz y en hora buena al buen Sancho, y espera dos fanegas de risa, que te ha de causar el saber cómo se portó en su cargo, y, en tanto, atiende a saber lo que le pasó a su amo aquella noche; que si con ello no rieres, por lo menos desplegarás los labios con risa de jimia, porque los sucesos de don Quijote, o se

—El último *lector* muestra en todo su esplendor lo que venimos comentando: el autor detiene la acción y se pone a charlar con nosotros los lectores, a quienes trata de *amables* y de quienes espera «dos fanegas de risa». Aunque, no sé lo que son fanegas.

—Una medida de cantidad de trigo o grano. Se nota que no eres de campo, colega. Pero yo no sé lo que es «risa de jimia».

—Lo he encontrado en DLE: «m. y f. mono (simio)». Se refiere a reírse como los monos, con un ji, ji, ji o algo así.

En efecto, ya veo que ustedes se manejan bien con los móviles y saben exprimirles la utilidad educativa que poseen; **buscando, leyendo, enlazando, marcando textos y consultando el diccionario**. Pero sabrán ustedes que estos artefactos no están permitidos en los centros docentes. Hay una norma de la Comunidad de Madrid de 2007, lo que equivale más o menos a la Prehistoria digital, que dice así:

> no permitiéndose el uso de móviles, otros dispositivos electrónicos o cualquier objeto que pueda distraer al propio alumno o a sus compañeros

¿Qué les parece?

—Pues a mí me parece bien, si se permitieran sería el caos: todo el mundo estaría distraído o tomaría fotos y vídeos comprometidos y los subiría a Internet...

—No es verdad, muchos no lo harían, se podrían utilizar para ayudar al estudio, como estamos haciendo ahora.

—A ver, ¿se tira o clava la gente los cuchillos en la cafetería del instituto simplemente porque estén a mano? Pues no, no lo hace, porque nosotros, la gente, sabemos comportarnos.

—No todos.

—¿Y los que no saben comportarse son los que deben dictar las normas y jorobarnos la vida a los demás?

—El viejo dilema filosófico de elegir entre libertad o seguridad.

—La solución a ese dilema es la educación, leñe, que por eso estamos aquí.

Muy bien, muy bien, no se exciten ustedes. Observen con atención la redacción de la norma: lo que no está permitido es el uso distractor, que distrae...

—Profe, *distractor* no está en la web del diccionario de la lengua, lo acabo de mirar. No ponga esa cara ni se enfade, yo solo lo digo para ayudar.

Si usted lo dice. Aunque si no existe, debería de existir; tampoco está **wiki** y no me digan ustedes que no tiene los merecimientos suficientes. Aunque la 23.ª edición del diccionario, que se estrenó el pasado año 2014, ha incluido por fin los términos **blog**, **chat** y **tuit**, que ya era hora. No tengan ustedes miedo a usar palabras nuevas, de su cosecha; a veces, no hay otro remedio. ¿Saben ustedes cómo se llama una respuesta que tarda mucho en llegar? Pues una **despuesta**. Es un hallazgo del gran inventor de palabras, el periodista, **Luis Piedrahita**. ¿Lo conocen, no?

2.4. Bibliotecas digitales personales

Dejemos esto y prosigamos con una nueva pregunta pertinente: ¿puede existir una biblioteca que no tenga libros? ¿Existe la biblioteca o librería de Alonso Quijano una vez que la han quemado?

2.4.1. Biblioteca personal

Por ahora no contesten, que quiero hilar un argumento y explicarme mejor. Verán ustedes: todos tenemos una **biblioteca personal**, más grande o más reducida, de dos o tres metros o de cuarenta, con estanterías repletas de obras impresas y otras muchas cosas que poseen textos escritos que pueden leerse. Lo de la brecha impresa que decíamos hace un rato quizá sea una amenaza futura, pero todavía no es una realidad entre ustedes. En efecto, ustedes tienen **libros, y revistas, y cuadernos y papeles** guardados en carpetas, unos son **impresos** —como las calificaciones y los diplomas— **y otros manuscritos**, autógrafos de su propia mano, como los cuadernos de apuntes o los deberes o sus dibujos. Habrá quien use bolígrafos, para escribirlos y seguro que una buena parte de los libros de las estanterías son libros de bolsillo, de diferentes géneros, mucha más narrativa que ensayo o poesía. Y revistas y, quizá periódicos los domingos o los sábados. Ya sé, ya sé que no siempre. Alguno de ustedes debió echarlo de menos, cuando desapareció, **El pequeño País**, que era el primer paso de los niños para

introducirse en la lectura del periódico. ¿Alguien ha vivido esa experiencia?

Lo sabía: mis hijos lo recuerdan y yo lo recuerdo, pero sus compañeros de algún año menos quizá ya no lo hagan ya.

Todos esos papeles, impresos y manuscritos, forman la biblioteca personal, que incluye los escritos de todo tipo, a los que cabría añadir otros soportes físicos para las imágenes y los sonidos: las fotografías de papel, los cuadros, carteles, dibujos... y las cintas o discos. En fin, todas ellas **cosas tangibles**, que podemos coger con la mano y que tienen la curiosa cualidad de que solo los puede tener uno: o lo tengo yo (el libro) o lo tienes tú, pero no ambos a la vez.

Por los gestos que hacen comprendo que sus pensamientos se adelantan a mis palabras e imaginan por dónde quiero ir: en efecto, ahora hay otras colecciones de libros y escritos, imágenes y sonidos que ya no poseen esa presencia física contundente; son los **objetos digitales**, que se caracterizan por estar aquí y allá, en el móvil y simultáneamente en la nube; por no ser tangibles ni físicos, por la facilidad para sacar copias de ellos. Unos los creamos nosotros —textos, fotos, audios...— y otros nos llegan ya hechos por otros. Esta nueva realidad nos conduce a una pregunta importante: ¿forman bibliotecas los objetos digitales?

2.4.2. Inventario de la biblioteca digital personal

Pues ya me dirán ustedes lo que piensan, porque quiero que vayamos entre todos haciendo un inventario de qué cosas formarían parte de nuestras bibliotecas personales digitales, a ver qué sale.

—Profe, veo que usted incluye cosas que no son libros en la biblioteca personal; ¿eso es correcto? La etimología dice otra cosa.

—Una observación aguda, pero considere lo siguiente: durante siglos **las bibliotecas estuvieron llenas de manuscritos**, fueran tablillas de arcilla, rollos de papiro o códices de pergamino; a ellos se añadieron los libros impresos en papel. ¿Qué es por tanto una biblioteca? Pues creo que el conjunto de manuscritos y de impresos y todo lo demás que se encuentra reunido y mínimamente ordenado con información de algún tipo, incluidas las cartas de amor, las facturas y los exámenes corregidos en rojo.

—Pues el mundo digital no se queda atrás: hay de todo eso y multiplicado.

Pues pongámonos a inventariar. Empiezo yo: los **libros electrónicos** —o *ebooks*— en formatos de archivos de descarga como **epub** o **mobi** o **pdf**, que contienen novelas o ensayos, poesía o teatro, que se compran en las librerías virtuales o por otros procedimientos no comerciales de los que podemos hablar otro día. Es algo análogo a las estanterías de los libros físicos, pero que ahora son digitales. Son ficheros que se guardan en carpetas digitales del ordenador, la tableta o el móvil.

—Que se pueden guardar o no, profe, porque la **lectura en la nube, mediante streaming**, permite leer sin descargar. Es más, eso es lo que prefieren

las editoriales, para evitar la piratería, ya que nunca hay una copia completa en el aparato lector, únicamente la parte que se está leyendo. Lo malo de esto es que para leer hay que estar conectado y gastar datos o wifi; si no lo estás, no puedes leer.

Lo ha explicado usted muy bien. Igual que los ficheros descargados en carpetas locales se pueden considerar miembros de la biblioteca digital personal, ¿qué cree usted sobre esos libros en la nube: son también parte de nuestra biblioteca?

—Sin duda, lo son. Los hemos pagado y tenemos acceso a ellos cuando queramos, aunque no los tengamos con nosotros, ni descargados.

—Es como las pelis de la tele, las que puedes ver porque están incluidas en la tarifa contratada con la operadora, pero no las puedes descargar. Es muy cómodo.

—Suscripción, compañeros, es el método de toda la vida de la suscripción.

—Más bien se parece al préstamo: una vez que tienes el carné de la biblioteca puedes tomar prestados libros, que lees y luego devuelves antes de que se cumpla un plazo.

2.4.3. Préstamo bibliotecario digital, «eBiblio»

—Pues desde no hace mucho existe el **préstamo bibliotecario digital**, el **eBiblio**, al que se puede acceder con el carné de bibliotecas. Profe, ¿no lo tiene usted? ¿Lo podría mostrar en pantalla, que mucha gente no lo conoce todavía?

Excelente idea, sí, tengo la aplicación para Android, y también la hay para iOS. Es esta:



Hay que identificarse con los datos personales y se accede a un amplio *catálogo* de obras prestables, *novedades*, *recomendados*, *préstamos*, *reservas* y *descargas*.

La biblioteca se ha expandido fuera de sus muros y llega hasta nuestros dispositivos.



Como señala su compañero, las obras se pueden **descargar o bien leer en línea** (*Visualizar*). Existe también la *Vista previa* de una parte del contenido, para juzgar si nos interesa, como se ve en esta pantalla. La opción principal es la del préstamo, que dura 21 días, que es cuando la obra se desconecta. Ahí tienen ustedes **Fahrenheit 451**, al que se refirió la profesora anteriormente: préstamo gratuito a su disposición, basta con sacarse el carné de bibliotecas.



—Pero, ¿cómo funciona, profe? ¿Se pueden coger todos los préstamos que se quiera, todas las personas que lo deseen a la vez?

No, claro. Se pueden tomar prestados hasta tres libros simultáneamente. Por

otro lado, las bibliotecas han comprado a las editoriales un número de licencias de cada título, y ese es el número máximo que se pueden prestar a la vez; en ese caso aparece el mensaje de *Reserva* en vez de *Prestar* por si se quiere reservar el título, cuando quede libre.

—Es una buena iniciativa, profe. La **piratería** se lo estaba comiendo todo, entre otras cosas porque casi no había oferta, eso oigo decir por ahí.

—Y que los precios de los libros electrónicos son muy altos, comparados con los de papel, que tienen el gasto adicional de imprimirlos y distribuirlos, mientras que los electrónicos apenas tienen coste de distribución: un clic en un enlace y ya está.

Sí, sí, eso es lo que se cuenta. El tema daría para otra conferencia. Pero debemos continuar, dejemos los libros encuadernados y pasemos a otros textos de nuestras bibliotecas digitales. ¿Alguien se ofrece a continuar?

—Disculpe, profe, pero estoy intentando entrar en **eBiblio** de mi móvil y no lo consigo.

Introduce tu número de carné de bibliotecas como usuario y la fecha se expedición sin las barras como contraseña y ya verás como entras.

—Así es, ya he podido. Gracias.

2.4.4. Otros elementos de la biblioteca digital personal

A ver, hagamos un rápido recuento: ¿cuántos de ustedes llevan libros electrónicos en sus teléfonos? Me refiero a novelas, ensayos u obras mayores. ¿Tan pocos? Un veinte o treinta por ciento, me parece. Es extraño, todos ustedes tienen móviles inteligentes: ¡con lo cómodo que es leer y las posibilidades que tiene la lectura digital profunda (**Fernández**, 2014)! Ya ven ustedes lo que hemos estado haciendo, navegando por el **Quijote**, pululando por su páginas, pero desde luego también cabe hacer la lectura prolongada, capítulo a capítulo, cuando se tenga tiempo; consultando el diccionario, seleccionado frases, tomando notas, compartiendo las ideas del ingenioso, riendo y gimiendo.

—Además, los capítulos son numerosos; voy a comprobarlo. En efecto: 52 la primera parte y 74 la segunda, nada menos.

—Y muchos son cortos.

—Profe, además de libros está todo el **correo electrónico**, las antiguas cartas y misivas que se escribían nuestros padres y abuelos, que han vuelto en forma digital, como correos o **mensajes de chat**. Nosotros escribimos tanto como ellos si no más. ¿Están guardados en nuestro móviles, tabletas y ordenadores, que hacen de bibliotecas?

—Unos sí y otros no, colega: los mensajes de **WhatsApp** están en la carpeta que lleva su nombre en el móvil, pero los correos electrónicos se guardan en la nube, en los servidores de la aplicación de correo, por eso te los encuentras igual si

los abres en cualquiera de los dispositivos y no se pierden si pierdes el teléfono.

Pues sí, la **correspondencia y mensajes** son claramente elementos de la biblioteca digital personal, llevan nuestra firma, como emisores o receptores. Pero hay otros muchos documentos, ahora digitales, en analogía con los documentos impresos o manuscritos de nuestras bibliotecas analógicas.

—Profe, la carpeta de descargas está siempre llena de ellos, cosas que nos bajamos de Internet al navegar, documentos que nos envían por correo, recibos, tíckets, instrucciones, deberes...

—Sin olvidar los documentos de todo tipo que creamos nosotros, con el procesador de textos, presentaciones, hojas de cálculo... escribiendo con nuestros dedos en los teclados del ordenador o del móvil (**Fernández**, 2014b). O las notas que tomamos o los apuntes en el calendario.

Sí, sí, en efecto, en correspondencia con las antiguas notas manuscritas para la lista de la compra o las tareas pendientes.

—¿Y todos los **mensajes** que ponemos **en las redes sociales** qué? Habría que incluirlos también.

Desde luego que sí; son piezas breves, como en **Twitter**, o más largas, pero sin duda autógrafas nuestras. La verdad es que escriben ustedes una barbaridad, lo mismo que leen bastante, aunque de una manera diferente. Y es hora de reconocerlo.

—Pues yo tengo un **blog** personal y otros que se callan también. Habría que contarlos.

—¿Y se podrían incluir los **marcadores del navegador** con los sitios favoritos que solemos visitar? También los escogemos nosotros y los guardamos para un acceso más rápido la próxima vez.

—Y eso que casi no hace falta tomarse la molestia de guardarlos porque el navegador se acuerda de los sitios que has visitado y te completa la dirección sin que hayas terminado de escribirla.

A lo mejor ese **historial de navegación**, que saben ustedes que se guarda como un tesoro, deberíamos considerarlo también parte de nuestra biblioteca personal, ¿no creen?

—Pues es una buena colección de textos, profe: menuda biblioteca. Incluso ese setenta por ciento de *compis* que dicen no llevar encima libros electrónicos sí que crean y guardan multitud de otros textos, creados por ellos mismos o por otros.

—Son **bibliotecas sin libros**.

—Los textos están dispersos por aquí y por allá, no están en un único lugar.

—Yo colecciono artículos y los guardo en **Pocket**, para leerlos más tarde y cuando quiera.

—La **biblioteca digital personal de cada uno es enorme**, profe, mucho mayor que la física. No me había dado cuenta.

—Y mucho peor organizada: seguro que nos ponemos a buscar algo y muchas

veces no conseguimos dar con ello.

—A la biblioteca de papel de mi casa le ocurre lo mismo, nunca encuentro nada.

2.4.5. Biblioteca escolar digital

¿Y qué me dicen ustedes de la biblioteca escolar? ¿La usan?

—La de nuestro centro es magnífica, pero desde que se jubiló doña Laura, la bibliotecaria, ha caído en la penuria y el olvido: no hay novedades ni apenas actividades de fomento de la lectura.

No es la suya la única que sufre ese mal: las bibliotecas escolares están un poco olvidadas y en cierta decadencia, por falta de recursos humanos y económicos... pero los tiempos actuales les ofrecen el reto de convertirse en bibliotecas digitales con pocos gastos.

—La nuestra tiene el programa informático **Abies** pero todavía no está el catálogo en línea para poder consultarlo, como tienen otros institutos con AbiesWeb.

No es solo disponer del **catálogo en línea** para saber qué libros contiene y si está prestado el ejemplar físico y su localización en la estantería. En estos tiempos hay que plantearse la **biblioteca escolar digital móvil** (**Fernández**, 2015b), que incluya los registros de obras que están accesibles mediante una dirección de Internet, una URL, a una versión digital publicada en una biblioteca virtual o repositorio educativo. La **URL es la referencia de la estantería digital** donde se encuentra el ejemplar que se puede descargar o leer en línea, sin el límite de ejemplares que sufren las bibliotecas físicas. El catálogo de la biblioteca de su centro tendría los registros de obras digitales que los profesores y los alumnos consideran de interés: sería muy fácil recomendar su lectura y también acceder a las obras. ¿No creéis profesores?

—Desde luego, sería muy útil poder incluir esas referencias y encargar su lectura.

——Yo estaría interesada en poder incluir en el catálogo enlaces a artículos de prensa y revistas de actualidad, que luego se pudieran comentar en clase.

—Y yo lo mismo, noticias como fuentes para debatir en clase. Pero tiene que ser algo muy ágil y facilito.

Una **aplicación de móvil** es lo mejor que se me ocurre: **que conecte con el catálogo en línea de la biblioteca y necesite una cuenta de usuario, de profesor o alumno**. De esa forma, si alguien encuentra algo de interés, como una noticia de prensa, podría catalogarla rápidamente. Voy a ponerles un ejemplo; no hace mucho se publicó un artículo de **José María Izquierdo** en el que entrevistaba a la doctora Nuria Oliver, una experta en tecnología móvil: mediante la pulsación en la **opción de compartir** se puede crear una nota en la aplicación **Keep**, como la que les voy a mostrar, o enviar un correo electrónico o un mensaje de chat. La propia opción de compartir recoge la URL de la noticia y el editor de la misma, en

este caso la sección Tecnología de **El País Semanal**. En mi caso, he añadido unas anotaciones de mi cosecha sobre la importancia de la comunicación no verbal.



¿Y si en vez de esto, de crear una nota de mi colección particular, lo que se abriera fuera el **catálogo de la biblioteca escolar donde se pudiera hacer una entrada, una precatalogación**, que se pudiera completar más tarde con el resto de las **metadatos**? Al día siguiente se podría recomendar su lectura en el aula, no remitiendo a la fuente si no al catálogo de la **biblioteca escolar digital, donde se encuentran los contenidos educativos que han pasado el filtro del profesorado, lejos del ruido documental de la web**, donde es tan fácil perderse entre tanta abundancia.

——Nosotros nos apuntamos a este sistema, ¿verdad? Siempre que vosotros, chicos y chicas, y os tuteo, porque ya nos conocemos bien y nos tenemos suficiente respeto, decía siempre que vosotros leáis nuestras recomendaciones.

—Incluso si no las leen al momento, siempre estarán allí, esperándolos.

——Y, como nos sugiere nuestro conferenciante, llevemos siempre con nosotros algunos libros, ¡ocupan tan poco en la memoria y pueden darnos tanto! Llevemos siempre el **Quijote**...

—Y a **Galdós** y a **Baroja**... que son lecciones vivas de historia las que muestran sus novelas.

——Clásicos sí, y modernos también; y artículos de actualidad, enlazados al catálogo escolar.

—Y algún ensayo de tema histórico.

——Y algo de poesía, ¡ningún día sin poesía!

Me felicito de que les parezca interesante la idea. A ver si somos muchos y conseguimos que nuestras autoridades la lleven a cabo.

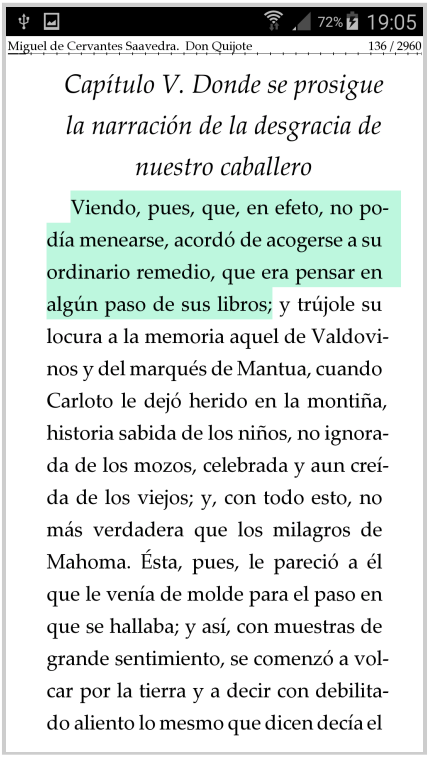
Vamos a ir terminando con nuestra charla, que ya hemos hecho casi todo el

recorrido, y muy bien, gracias a su colaboración.

2.4.6. ¿Aventuras sin libros?

Una vez quemada su biblioteca, Alonso Quijano siguió adelante con su empeño de ser don Quijote y vivir una vida de aventuras, pero lo tuvo que hacer sin sus libros. ¿Cómo pudo hacerlo si ellos eran precisamente sus guías, el manantial del que bebían sus locuras?

Muy fácil, porque los llevaba consigo, no en su forma física sino en su forma esencial, en forma de recuerdos, que nuestro hidalgo manchego llamaba cuando los necesitaba. Por ejemplo, vean esta cita, una entre muchas:


72% 19:05
Miguel de Cervantes Saavedra. Don Quijote 136 / 2960

Capítulo V. Donde se prosigue la narración de la desgracia de nuestro caballero

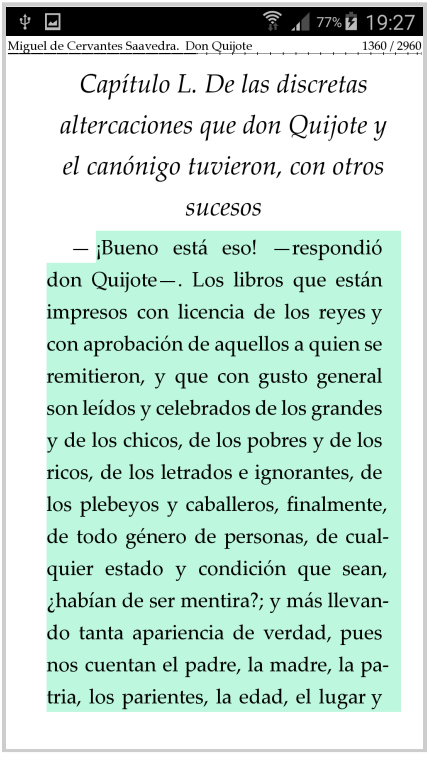
Viendo, pues, que, en efeto, no podía menearse, acordó de acogerse a su ordinario remedio, que era pensar en algún paso de sus libros; y trújole su locura a la memoria aquel de Valdovinos y del marqués de Mantua, cuando Carloto le dejó herido en la montiña, historia sabida de los niños, no ignorada de los mozos, celebrada y aun creída de los viejos; y, con todo esto, no más verdadera que los milagros de Mahoma. Ésta, pues, le pareció a él que le venía de molde para el paso en que se hallaba; y así, con muestras de grande sentimiento, se comenzó a volcar por la tierra y a decir con debilitado aliento lo mesmo que dicen decía el

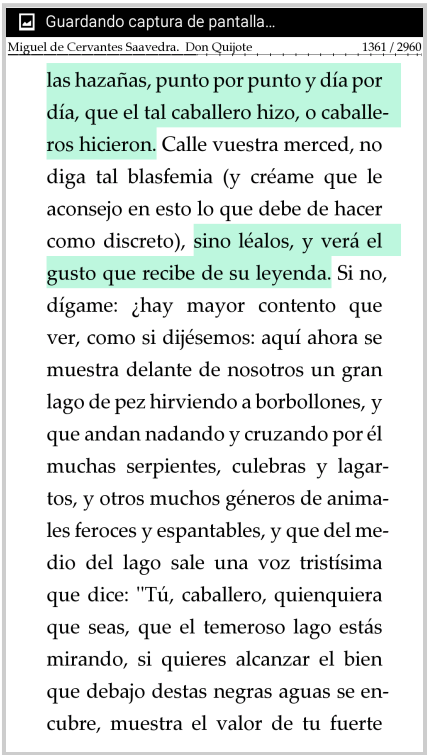
Don Quijote hizo su segunda y tercera salidas de memoria sobre lo que había leído, tampoco le hacía mucha falta tener los volúmenes impresos en la mano para recordar las *fazañas* de los caballeros y recordar sus aventuras, y tomarlos como guías para sus pasos.

Permítanme que les diga lo siguiente: nuestro hidalgo tenía una biblioteca personal que no era física sino electroquímica, escrita en el **conectoma de su cerebro**, fruto de sus lecturas y almacenada en la memoria, mediante procedimientos que solo recientemente podemos comprender, gracias a la **nueva ciencia de la lectura** (**Fernández**, 2015a). Nosotros, que vivimos cuatrocientos años después, funcionamos igual, a base de recuerdos, aunque podemos contar con una ayuda inestimable para nuestra memoria, **gracias a la biblioteca personal digital**, a cuyos libros llamamos mediante unas pulsaciones en nuestras pantallas móviles y rápidamente acuden a nuestro encuentro, listos para la lectura, sin necesidad de estar físicamente con nosotros, en el bolso, la mochila, el zurrón o las estanterías, encarnados en papel.

¿Que también está un poco cogido por los pelos este argumento? No digo que no, pero ¿a que es hermoso pensar que **don Quijote en nuestros días llevaría un móvil repleto de libros electrónicos de caballerías y de historias de superhéroes**, con la gran variedad de superpoderes que presentan las novelas, series y películas que nos bombardean en estos tiempos, pero que excitan las mentes sin igual?

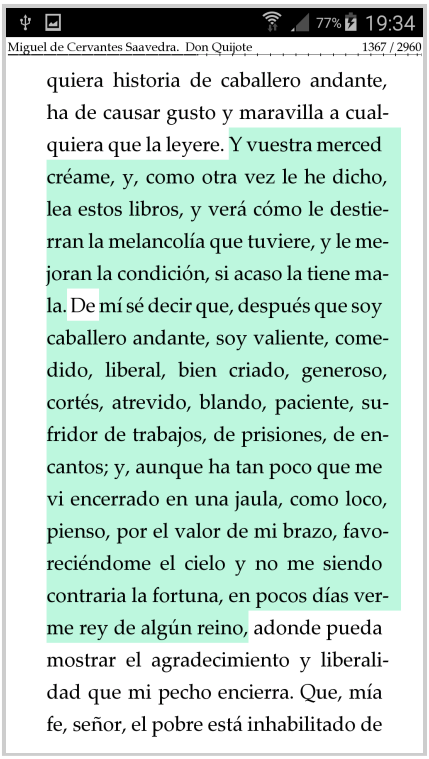
Porque el necio diría que esas historias de superhéroes son mentira, una necedad, una tontería..., pero don Quijote, hoy como ayer, replicaría así: «léalos, y verá el gusto que recibe de su leyenda». He aquí el texto, enfatizado:





Y, tras una preciosa descripción de sucesos maravillosos que sigue a lo

anterior, termina don Quijote con este **memorable elogio de la lectura**, que no me resisto a leerles con mi propia voz, y no se preocupen si notan que me tiembla de emoción: es que de chaval leí muchos cómics de superhéroes y solo tras pasear por el **Quijote** una y otra vez he llegado a comprender de verdad por qué me gustaban tanto.



> No quiero alargarme más en esto, pues dello se puede colegir que cualquiera parte que se lea, de cualquiera historia de caballero andante, ha de causar gusto y maravilla a cualquiera que la leyere. Y vuestra merced créame, y, como otra vez le he dicho, lea estos libros, y verá cómo le destierran la melancolía que tuviere, y le mejoran la condición, si acaso la tiene mala. De mí sé decir que, después que soy caballero andante, soy valiente, comedido, liberal, bien criado, generoso, cortés, atrevido, blando, paciente, sufridor de trabajos, de prisiones, de encantos; y, aunque ha tan poco que me vi encerrado en una jaula, como loco, pienso, por el valor de mi brazo, favoreciéndome el cielo y no me siendo contraria la fortuna, en pocos días verme rey de algún reino, adonde pueda mostrar el agradecimiento y liberalidad que mi pecho encierra.

Muchas gracias por su atención y participación, y hasta siempre.

3. Referencias

3.1. Recursos digitales

- DLE. Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario. Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. Corresponde a la 23.ª edición (2014). El buscón de la DRAE, corresponde a la 22.ª edición (2001). [En línea].

- Aplicaciones gratuitas para Android: Amazon Kindle, eBiblio, Google Play Books, Google Keep: notas y listas, Cool Reader, FBReader, Escritura a mano de Google.

- Lectodigitantes. Lectoescritura digital. Blog [En línea].

- Leyentes, Los, gente leyendo. Web Comunidad fotográfica en Facebook [En línea].

- PublicaMadrid. Catálogo en línea de las publicaciones editadas por la Comunidad de Madrid. Comunidad de Madrid [En línea].

- Recursos TIC. Uso didáctico de los dispositivos móviles (2015). Plataforma EducaMadrid. Comunidad de Madrid. Reúne los diversos artículos de Javier Fernández Delgado sobre la materia. [En línea].

- Portal Miguel de Cervantes / dirección Florencio Sevilla Arroyo, en Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes [En línea].

3.2. Bibliografía

- CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de. *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. Edición digital del Proyecto Gutenberg en epub, kindle, html. Además puede encontrarse en red en versión digital comentada en fb2.

- CÉSPED, Irma (2005). El lector del *Quijote*, novela de la conciencia conquistada. Revista chilena de literatura. Nº 67. Santiago, nov. 2005.

- *Colección de varias piezas relativas a la obra Fray Gerundio de Campazas, tomo III* (1820) en Google Libros. Dice en el *Prólogo á la obra y advertencia á los leyentes* de *El Circunloquio del Padre Francisco Isla*, tomo III. p. 55: «Hablo pues á los lectores míos, quiero decir á mis leyentes. No sea que entienda alguno, que hablo con el lector, que está pared en medio del exorcista, y tiene grado en la iglesia; ó con los padres lectores é infulados de las sagradas religiones. No pido tanto. Con meros leyentes me contento; con, tal que lean bien, y sean buenos; digo buenos leyentes: que leyentes buenos son vino de otra cuba. Yo los supongo tales; y si no lo son, no es culpa mía.»

- FERNÁNDEZ DELGADO, Javier y FERNÁNDEZ COLINO, Héctor e Irene. (2014). «Sacad los móviles, vamos a leer». *Letra 15. Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid*. Año I. Nº 01.

- FERNÁNDEZ DELGADO, Javier (2014). «Sacad los móviles, vamos a escribir». *Letra 15. Revista digital de la Asociación de Profesores de Español*

«Francisco de Quevedo» de Madrid. Año I. Nº 02.

- FERNÁNDEZ DELGADO, Javier (2015a). «Escuchando con los ojos en la era digital». *Letra 15. Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid*. Año I. Nº 03.

- FERNÁNDEZ DELGADO, Javier (2015b). «La biblioteca escolar digital móvil». *Actas* de CIBES 2015. Primer Congreso Iberoamericano de Bibliotecas Escolares. Getafe, octubre 2015 (en publicación).

- FRENK, Margit (2005). «Oralidad, escritura y lectura», en Cervantes, M. de, *Don Quijote de la Mancha. Edición del IV Centenario*. Madrid: Real Academia Española. Pp. 1138-44. Edición digital en pdf. Consultado 5-5-2015.

- La biblioteca digital personal (2015-08-15). En el blog *Lectodigitantes. Lectoescritura digital* [En línea].

- ROMERA, Ángel (2005). Escrutinio de donosos escrutinios. Estela de los bibliocaustos generados por un capítulo de *Don Quijote*. [En línea].

3.3. Créditos del artículo, versión y licencia

FERNÁNDEZ DELGADO, Javier. «Alonso Quijano y la biblioteca digital personal». *Letra 15. Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid*. Año II. Nº 04. ISSN 2341-1643 [URI: http://letra15.es/L15-04/L15-04-41-JavierFDelgado-Alonso.Quijano.y.la.biblioteca.digital.personal.html]

Recibido: 30 de octubre de 2015.

Aceptado: 7 de noviembre de 2015.

Actualizado: 1 de febrero de 2016

Licencia Creative Commons: Reconocimiento – CompartirIgual (by-sa): se permite el uso comercial de la obra y de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original.

Letra 15

Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid - ISSN 2341-1643

Sección CARPE VERBA

Carpe Verba

Índice

L15-04-51 Carpe Verba

1. Adolfo Gutiérrez Escat: *Yasmeen y los niños*

2. Alumnos de la Facultad de Educación (Universidad Complutense de Madrid): *A la manera de Queneau*

3. Felipe Díaz Pardo: *La suerte del gato negro*

4. Jesús Diéguez: *Dos manos (diálogo descompensado)*

Descargas: PDF

1.
Yasmeen y los niños

Pienso que publicar mi fotografía restaría protagonismo a la verdadera o a los verdaderos protagonistas de este poema. Cuanto menos se me vea a mí, más se verá la

Adolfo Gutiérrez Escat

«Nómada desde la infancia, estudié el Bachillerato mixto con especialidad final de Matemáticas e Historia del Arte, preludio insospechado de mi *parcours* o de mi *Lebenslauf*. Después estudié y terminé Derecho en tiempo y espíritu reglamentarios. Ahora gano mi pan diario hablando otras lenguas en varios oficios y países (lavaplatos, pegasellos, profe de cole, dragomán, vende-milagros, técnico en problemas, Francia, Alemania, Suiza, Japón...) según la dirección del viento y de los sueños. Un día llegué a un lugar llamado Soledad y mordí la manzana prohibida de la poesía. Su veneno es también un antídoto, porque "escribir poesía es sobrevivir, o renacer". He publicado en la página digital de **Poesía**

palabra escrita y se reflexionará sobre la misma, lo mismo que más se verá a Yasmeen y más se verá a los niños en esos conflictos.

Indignada y en la revista universitaria **Azahares** de la Universidad de Arkansas-Fort Smith. Pero todo esto es anecdótico. Yo soy, fui y seré... polvo viajero de la estrella».

Poema publicado en 2014 en la revista **Azahares**, de la Universidad de Arkansas

Flor menuda, delicada,
perfumada con la esencia
de la infancia. Flor que era
—en abrasadoras arenas
de desiertos y venganzas
y bajo el cielo airado desnuda—
resplandor de luz y agua manada
de la vida a la vida y a la poesía…

Flor de unas horas, de unos días.
Flor de un siglo de rencor.
Linda flor eterna, ¿me oyes?
Escucha, hoy escribo para ti:

Ayer cantabas una nana
y entre mágicos diálogos
vestías muñecas azules,
inmune a la memoria:

¡Amapola, nenúfar, azucena!…
¿muñequita linda, quién es la más bonita?
—Jazmín es la más bonita, mi nena.
Pues toma jarabe de almendrita.

Besos, abrazos y caricias
eran tu pan sagrado
y entre voces traviesas,
en las mañanas soleadas,
del candoroso cáliz ofrecías
a los sentidos, olé, tu fragancia.
¡Oh, golosina! ¡Oh, risa divina!
¡Oh, infantil aroma!

Mas era la vida un sueño
dentro de una jaula invisible
y del sueño despertaría
a otro sueño encadenada.
Y una mañana distinta
un pretérito de acero
caería como una garra
sobre su suave conciencia.
¿Por qué heredó ella el odio por todo futuro y morada?

Mientras alegre cantabas
llamaron a tu casita de papel
y de hojalata. Eran desconocidos.
Se trataba de hombres y mujeres
con una sombra en la mirada:

¡Jirafa, zorzal, bulbul, marabú!…
—alboroto de voces y tambores—
jirafa, zorzal, bulbul, mara... bú
¿quién va? (-¡Mi niña, entra!).

Coro: *Baladá-baladú,*
tu bulbul es baladí,
ningún cadáver es tabú.

Eran ángeles y sus lanzas de fuego
montados sobre fieros alazanes.
Eran miradas de azufre.
Eran nuevos contables:
ojo por ojo y niña por niño.
Un ángel díscolo dijo esto:

Señor: si ciego a sus niños
con mi espada y mi gesto…
¿no somos todos tus hijos?

Pero cuando los hombres odian
olvidan filosofías y religiones
porque la Razón se da razones
que al corazón ignora, salmodian.

Era tu sonrisa un objetivo legítimo
para la voluntad de mal talante.
Otro ángel te asió la manita
y sin despedidas…
el fuego de su espada hizo
de tus pétalos cenizas.

Coro: *Baladá-baladú,*
tu bulbul es baladí,
ningún cadáver es tabú.

¡La ley adulta!
¡El odio vengador!
¡El corazón disimulado!
Y llegaron soledad y noche.
Y llegó un silencio perpetuo
plantado con voces apagadas.
…
Allí yace la flor desmayada,
envuelta en una corola
de terciopelo lastimado.

Duerme bien, mi flor herida,
flor de la Humanidad dolida.

Ya no oye los gemidos
de la familia abandonada.
No volverán los cabellos
a oler a niña perfumada
ni los dedos a las trenzas.
Ni los besos a los abrazos.
No volverán las golondrinas
a las dulces primaveras.
¡Mirad qué triste y mudita
atrás quedó su pepona!…
porque cuando muere una niña
también muere una muñeca.

Porque alguien pulsó un botón de muerte.
Porque los hombres saldan las cuentas
arrancando flores en el desierto.

¡Oh, luz pálida!
¡Oh, niña de la noche!
¡Oh, dolor sereno!

Batas, carmesí, nácar y alhajas.
Limones, alajú, ámbar y naranjas…
… ¿dónde estará mi ajuar, dónde?

Hoy admiré la luna
y su plácido semblante…
y también escuché su llanto
por los médanos brumosos:
yo vi caer una cascada de perlas
sobre la nueva aurora:

triste canto aquí, nanas con mi laúd…
¿quién me quitó la vida y el tabí?
Triste estoy aquí, yo no quise mi ataúd.
¡Soy el bulbul en la Mazmorra!
¿quién me quitó la vida y el tabí?

Alba de mi niña triste,
¡ay, no llores más!
¡ay, recuerda conmigo!
Toma ya mismo mi ofrenda
de versos y guirnaldas
y coronas de luces
para tus cabellos puros.
Súbete al escarabajo azul
y juntos volad a las estrellas.
¡Cíñete estas diademas de violetas!
Imagina el rico naranja de los párpados
cuando el sol acaricia tus mejillas
tendida sobre la arena.

Siente cómo palpitan
nuestros corazones.
No eras… ¡eres!,
eres música
y también vida.
¡Y ojalá germinen
tus lágrimas fecundas

en alegres y verdes jardines!
Que regresen los pétalos blancos
a las sonrisas de los jazmines.
Ojalá florezca tu nombre,
Yasmeen de los Niños,
en el mañana perfumado.

¡Amapola, nenúfar, azucena! …
muñequita linda, dime la más bonita
—Jazmín es la más bonita, mi nena
¡Pues toma jarabe de almendrita!

2.
A la manera de Queneau



Alumnos de la Facultad de Educación (Universidad Complutense de Madrid)

> Una mañana a mediodía, junto al parque Monçeau, en la plataforma trasera de un autobús casi completo de la línea S (en la actualidad el 84), observé a un personaje con el cuello bastante largo que llevaba un sombrero de fieltro rodeado de un cordón trenzado en lugar de cinta. Este individuo interpeló, de golpe y porrazo, a su vecino, pretendiendo que le pisoteaba adrede cada vez que subían o bajaban viajeros. Pero abandonó rápidamente la discusión para lanzarse sobre un sitio que había quedado libre. Dos horas más tarde, volví a verlo delante de la estación de Saint-Lazare, conversando con un amigo que le aconsejaba disminuir el escote del abrigo haciéndose subir el botón superior por algún sastre competente.

A partir de esta trivial anécdota, el sorprendente **Raymond Queneau**, letrista de canciones, actor, guionista, realizador cinematográfico, traductor, pintor, dramaturgo, narrador, poeta, matemático, editor, especie de espíritu renacentista en tiempos de especializaciones, nos propone, en su imprescindible **Juegos de estilo** (esa, como señala **Reinaldo Spitaletta**, muestra ingeniosa y enciclopédica, suerte de la denominada «literatura incómoda», que desde los tiempos de **Marcial**, con sus epigramas y sus «bagatelas difíciles», marca un camino para la imaginación y la

inteligencia), un interesante y sorprendente juego metaliterario: reescribir el texto de noventainueve diferentes maneras sin perder la esencia del relato. Siguiendo la estela y el envite de Queneau, una serie de alumnos de la Facultad de Educación desarrollaron sus propios textos, todos escritos en poesía, como homenaje al maestro surrealista francés.

1. MADRUGAR

Una mañana cualquiera,
en un autobús de línea común,
observé, desalentado, una regañina de las buenas.
'¡Caballero! Mi pie ha pisado, y doy por sentado que
adrede lo ha llevado a cabo'.
Con el aire recién aspirado, y con ímpetu de revancha,
el interpelado contestar trataba;
sin embargo, las palabras en la boca quedaron
pues el caballero se había sentado.
Ese mismo día, horas más tarde,
al mismo caballero encontré en la calle.
En la estación conversaba,
y aconsejado por un amigo se hallaba.
'Ese abrigo abierto queda,
y por tanto sin gracia lo llevas.
¡Un sastre debes conseguir,
y ese botón deberá subir!'.

Ainara García Bosque

2. LIMERICK AL ESTILO DE QUENEAU

Un personaje de cuello largo y sombrero
Se dedicaba a molestar a un viajero,
En un autobús línea S
Pero en realidad quería sentarse
El bribón cuellilargo grosero.

Andaba un amigo consejero
Más tarde con el descrito pasajero,
Conversando con noción
Sobre cómo arreglar un botón.
El amigo, el personaje y su sombrero.

Rocío Nieto Cid

3. EL AUTOBÚS ABARROTADO

El señor de gran cuello,
sombrero y cordón trenzado
con otro viajero tuvo discusión
hasta que logró estar sentado
acusándole de algún pisotón.

Más tarde un buen amigo
justo frente a la estación
le subía el escote del abrigo.

Carmen Morón

4. MEDIODÍA ERA,
mucha gente pululaba
en el S
que en parque Monçeau se hallaba.

Personaje con cuello de jirafa
sombrero con cordón trenzado
parecía apasionado
de reprochar al vecino
sus empujones, por culpa
de quien bajar tenía.

De repente, sitio libre aparece
sin pensárselo dos veces
toma carrera
y sentado termina.

Dos horas han pasado,
en la Plaza de Roma me hallo,
¿y a quién he encontrado?
Al tipo extraño
hablando con un amigo
sobre su abrigo,
sus botones

y su pico.

Cristina Gómez Gª-Oliva

5. LÍNEA S, LAS DOCE DEL MEDIODÍA,
no hay quien entre en esta jauría.
Los pasajeros se agolpan en el urbano,
con mucha prisa y un libro en cada mano.

En el medio asoma un sombrero
lo porta un esbelto caballero,
de cuello largo y algo furioso,
pues decía haber sufrido derribo y acoso.
Junto a él, un pasajero le advertía
«No le he pisado, qué manía».

El autobús se para y el caballero del sombrero,
raudo y dispuesto se lanza, a ocupar un asiento, el delantero.
Ya no hubo nunca más discusión
cuando el esbelto caballero se sentó en su sillón.

Dos horas más tarde lo vi de nuevo,
todavía portaba su sombrero
y un abrigo, muy escotado,
para colmo, mal abrochado.

Esmeralda Gayán Benuz

6. EL SOMBRERO

Allí en la plaza,
dos hombres detalladamente analizaban,
el escote de un abrigo,
que uno de ellos llevaba.

Del botón se trataba,
pues muy bajo estaba.
-¡Súbelo! -uno al otro aconsejaba.

Esa misma mañana,
en la que el sol del mediodía brillaba,

uno de ellos en el autobús gritaba:
-¡Tenga cuidado, pues usted me ha pisado!
Mientras,
sobre un hueco libre se abalanzaba.
Esa misma mañana,
en la que el sol del mediodía brillaba.
¡Vaya sombrero de fieltro,
en su cabeza llevaba!

Isabel Sánchez Estévez

7. ERA UN DÍA A MEDIODÍA,
viajando en un urbano,
cuando observaba a un señor
de apariencia un poco extraño.

Su cuello, bastante largo,
aunque a él no le importaba
pues lucía un gran sombrero
que toda atención llamaba.

«Perdone, ¡señor! ¡Atento!»
dijo al hombre de su lado.
Y después salió corriendo
a un sitio no ocupado.

Luego acabó mi viaje.
Pero no este relato,
pues al mismo volví a ver
al cabo de un largo rato.

«Iré a un sastre habilidoso»
decía este a su amigo.
«Si me pongo un botón
más, será mejor este abrigo».

Cristina Linares Sanz

8. LA SALIDA DE UNA RUTINA MAÑANERA

Estaba yo, como cualquier otro mediodía,

en la parte trasera del autobús,
esperando a ver cuándo se detenía.
Mientras tanto, a un hombre alto y de cuello largo yo miraba.
Con un sombrero de fieltro y una trenza por cinta,
no podía saber yo la rabia que muy dentro guardaba.
Por el torpe traspiés de un pasajero,
del que el estirado individuo fue partícipe,
estalló el enrabietado como niño que monta un puchero.
Mas este conflicto no duró mucho en el trayecto,
pues al ver el hombre en cuestión un asiento libre,
se lanzó hacia él ejecutando un ataque directo.
Una vez creí haberme de este ser desprendido,
me encontré dos horas más tarde volviéndolo a observar,
y al parecer recibía consejos de moda para no pasar desapercibido.

Héctor López García

9. ERA MEDIODÍA EN EL AUTOBÚS 84,
en el que iba un personaje cuellilargo
con un sombrero rodeado de un cordón trenzado.
Mientras se quejaba de los pisotones del vecino,
corrió a abalanzarse sobre un sitio vacío.
A las dos horas lo encontré en la estación,
escuchando el consejo de su amigo de subirse el botón.

Marta Gallegos del Olmo

10. EL PASAJERO JUGUETÓN

Viajando en un autobús,
un personaje no común
discutió sin fin con otro abedul,
pero todo se difuminó
cuando un sitio se vació.

No a muy tardar,
volví a ver a este sujeto conversar,
esta vez de un botón
de su abrigo resultón.

Claudia Mazuela Gallo

11. QUENEAU, A MI MANERA

Una mañana acalorada
en el autobús me encontraba.
No pude evitar fijarme
en un cuellilargo acompañante.
Que sin motivo aparente
alzaba la voz entre la gente.
Decía que su vecino le había pisado
pero este solo lo contemplaba anonadado.
Rápidamente la discusión abandonó
cuando otro pasajero, al irse, el asiento le cedió.
No podía creerlo
cuando dos horas más tarde volví a verlo.
De nuevo, reparé en aquel sobrenatural cuello
mientras su amigo le aconsejaba esconderlo para estar más bello.

Clara del Olmo Martínez

12. SONETO

A En la estación Monçeau al mediodía
B En un autobús casi por completar
A Una jirafa esperando había
B Que pretendía el trasero apoyar.
A En discusiones varias se metía
B Para que le dejaran de pisar,
A Entonces vio que un viajero partía
B Y su asiento corrió a ocupar.
C En la estación Saint-Lazare le volví a ver
D Y un amigo de moda le aconsejaba
C Sobre cuánto escote debía tener.
D «Sube el botón de arriba» comentaba,
C «Un buen sastre te lo puede coser».
D Y así, los dos amigos se marchaban.

Ana Llorente

13. ERA MEDIODÍA Y POR LA MAÑANA

Cuando el autobús junto al parque pasaba.
Parecíamos sardinas enlatadas
Sin embargo, solo un hombre destacaba:
El cuello de jirafa le sujetaba
La gran cabeza que un sombrero adornaba.
Así este sujeto gritaba y pegaba
A otro hombre que allí le pisoteaba.
Perdió el sentido rápido esta batalla
Cuando a un sitio el jirafa se abalanzaba.
De este suceso dos horas ya pasaban
Y en la estación a este hombre divisaba,
Mas no gritaba, tan solo conversaba
Con un amigo que le aconsejaba:
«Súbete el escote de ese abrigo
Que te puedo ver hasta el ombligo».

Lucía Chicote

14. ERAN LAS DOCE DE LA MAÑANA,
yo como de costumbre y con desgana
en un autobús lleno me encontraba
y mis ojos entre la multitud paseaba.

Un señor muy curioso
discutía bastante furioso.
Llevaba un sombrero puesto
con un cordón más bien molesto.
No era el único en apreciar
que allí un lazo debía estar.

Vaya cuello mostraba
mientras su abrigo desabotonaba.
Parecía muy acalorado
porque decía haber sido varias veces golpeado.
Su vecino nada entendía
pero en la discusión también se metía.

De repente un pasajero se levantó
y el hombre del sombrero por fin calló.
Raudo fue a ocupar el sitio
olvidándose de su litigio.

Dos horas más tarde me lo encontré,
ahí seguía con su sombrero.
Esta vez un amigo le acompañaba
mientras que de su abrigo hablaba.

«El abrigo bien debes abotonar
para que tu cuello evites mostrar.
Demasiado largo es ya de por sí»,
le soltó con frenesí.

Con este último consejo, un tanto desacertado
nuestro amigo cuellilargo se volvió a poner pesado,
y a mí no me quedó más remedio que cambiar mi camino
para no tener que aguantar más a este cretino.

María Méndez

3.
La suerte del gato negro



Felipe Díaz Pardo

El autor (Madrid, 1961) comenzó su actividad docente como profesor de Lengua castellana y literatura en Andalucía. Ocupó labores directivas y ejerció como Inspector de educación en la Comunidad de Madrid; actualmente desempeña la labor de Inspector en el ámbito estatal (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte). Comparte estas tareas con el estudio de la literatura y el cultivo de la creación literaria.

Ha coordinado la creación de materiales didácticos para internet, como el **Proyecto Cíceros**, elaborado a instancias del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y ha colaborado en otros materiales didácticos (libros de texto o materiales digitales para la enseñanza de adultos). Es autor de diversos artículos y trabajos sobre el cuento literario, que han visto la luz en varias revistas. Ha publicado libros sobre temas educativos (**Cómo gestionar un centro de Secundaria**, **La LOE pregunta a pregunta**, **Cómo aprender a enseñar**, **Las claves para educar en tiempos de crisis**, **Manual para profesores inquietos**), varias novelas (**La sombra que nos persigue**, **La humanidad de los dioses**, **Tanto motivo sin fisura**, **La casa de las almas soñadas**, **Profundo origen**), un libro de relatos (**Dioses, hombres y fantasmas**), una antología sobre

cuentos de Galdós (**¿Dónde está mi cabeza? y otros relatos**) y una novela juvenil (**La factoría de los sueños**).

Próximamente publicará un libro de relatos, **Complicidades** (editorial Atlantis) y dos novelas: **Vuelo sin retorno** (editorial Entrelíneas) y **Tardes en El Edén**, que inaugurará la colección de libros digitales promovida por la APE Francisco de Quevedo, de la que es socio.

El breve relato publicado es inédito.

Envuelto en la calima de un día de calor asfixiante, durante mi semana de vacaciones obligadas frente al mar, decidí abandonar a todos en el disfrute veraniego que tanto deseaban. Buscando lugares sombríos donde el frescor combate en desigualdad de condiciones contra unos rayos despiadados y serpenteando por los vericuetos que se abrían en un laberinto de senderos rociados por el riego automático que daba vida a unas plantas propias de terrenos desérticos, castigados incansablemente por el sol, un habitante impropio del lugar se me cruzó en el camino.

Aquel gato negro se adelantaba a mis pasos como quien adivina un deseo, dibujando un trayecto invisible hacia el apartamento. En un primer momento no di mayor importancia a un animal que tiene por costumbre huir cobardemente ante cualquier amago de persecución que se ensaya mediante un aspaviento con los brazos, un ruido amenazante o, simplemente, un pisotón ruidoso sobre el suelo. Este, no obstante, ningún miedo mostraba a mis intimidaciones y cuando me coloqué a su altura con aires desafiantes me mantuvo la mirada de tal modo que sus pupilas alargadas se clavaban en las mías con la fuerza de la hipnosis.

Adelanté el paso colocándome a unos metros de él y pude notar su presencia que no me abandonaba, que me seguía con la insistencia de quien ha encontrado la presa fácil y propicia. Paraba la marcha de mis pasos para hacer mis comprobaciones y, en efecto, él se quedaba quieto también; reanudaba el paso y él seguía tras de mí. Un miedo infantil y absurdo me invadió y aceleré la marcha con el afán inocente de engañar a aquel **felino** que poco a poco, y absurdamente, iba tomando dimensiones diabólicas en mi pensamiento. Tal actitud me avergonzaba a pesar de ser yo el único testigo de mi cobarde comportamiento, pero lo cierto es que, con el nerviosismo que invade en estos casos, rápidamente improvisé un plan de evasión que consistió en pasar por delante de la puerta de entrada que me correspondía, con el fin de engañar al incómodo acompañante. En un primer lugar, se quedó inmóvil en el sitio en que yo debía haber hecho mi parada, como si supiera de antemano cuál era mi destino. Después, quizá cansado de mi inútil chiquillada, reanudó su paseo hasta colocarse a mi altura e, incluso, sobrepasarme con desdén. Fue ese el momento en que aproveché para volver hacia atrás con rapidez, introducir torpemente la llave en la cerradura y zafarme de mi temido perseguidor.

Pocos minutos duró el olvido de aquel trivial incidente pues en breve tiempo, al salir de la ducha que se hace necesaria para aliviar los calores que proporcionan

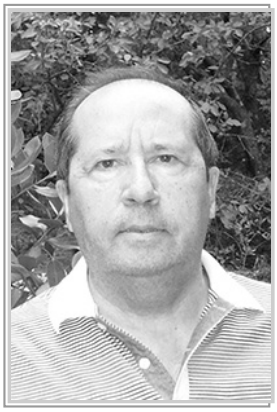
las caminatas desde la playa, lo encontré de nuevo delante de mí con aquella mirada verde y eléctrica, a la vez; retadora y jactanciosa, al mismo tiempo. El **minino**, aposentado sobre sus cuartos traseros cual exquisita figura de porcelana o alabastro, esperaba mi salida del baño para darme cuenta de su presencia.

Fue en aquel instante cuando entendí aquella forma de observar, cuando pude traducir un mensaje que se me transmitía silenciosamente y que yo no acerté a descifrar hasta ese momento. Alguien o algo en mi interior me decía que, para bien o para mal, mi suerte estaba echada desde que aquel animal se cruzó en mi camino. Fue entonces también cuando el recelo que, sin medida, y tal vez llevado por una tradición inexplicable, había mantenido hacia los **gatos negros** durante mi vida, desapareció por completo al comprender de repente el error que supone luchar contra lo inevitable.

Desde entonces vivo acompañado de esa presencia fría y aparentemente silenciosa, de esa fijeza de unos ojos que me acechan y traspasan mi conciencia en cualquier momento de mi vida cotidiana y siempre que mis elucubraciones discurren por senderos que nunca debía haber transitado: en el coche, cuando evoco algún negocio de dudosa ética; con las mujeres, cuando susurro en sus oídos promesas que nunca llegaré a realizar; en casa, cuando intento mostrar postizos gestos de una conducta irreprochable.

Eso, por un lado me da la seguridad de que alguien vigila mis pasos, como un ángel de la guarda que cuida cada uno de mis titubeos para no caer definitivamente en el abismo; pero por otro me proporciona la incomodidad de sentirme reprobado en cada uno de mis actos. En definitiva, y mal que me pese, esa es la suerte o la desgracia de haberme cruzado con un **gato negro** en mi camino.

4.
Dos manos (diálogo descompensado)



Jesús Diéguez

El autor es licenciado en Filología Románica (Universidad de Salamanca) y Ciencias de la Educación (UNED). En sus últimos libros publicados ha ensayado una técnica nueva que incrusta en su narración abundantes textos antológicos. La trilogía está compuesta por **El gran plagio medieval** (ambientada en la literatura europea de la Edad Media), **Salamanca o Antología romántica novelada** (textos del romanticismo español) y **Las citas cervantinas** (en esta ocasión reproduciendo frases y pasajes del autor del Quijote). Es socio de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo».

El minirrelato publicado es inédito.

—Hola, mano izquierda.

—¿?

—Ayúdame. Voy a hacer un poco de ejercicio de mi trabajo preferido: la escritura. Sostén tú el papel.

—Ya.

—¿Sabes que, durante siglos, los humanos contaban con nuestros dedos, hasta diez? Si el número era mayor, once equivalía a muchos.

—Lo sé.

—La mano humana domestica los metales, las piedras, las maderas, las monedas, los animales…

—¿Y?

—La mano atemoriza si golpea con su palma abierta y, sobre todo, si se cierra y se convierte en puño.

—El puño también puede guardar algo valioso.

—Las manos derechas empuñan espadas y otras armas, martillos, puñales y tijeras, cálices y cruces; solo permite que el brazo izquierdo defienda el cuerpo con el escudo.

—Sí.

—Pero sirven para mejores fines, como el arte. Con ayuda del cincel una mano extrae de un bloque de mármol o de un tronco de un árbol las figuras escultóricas o los grabados que serán admirados; mediante un pincel recrea paisajes, figuras al óleo o al temple; con una pluma fija en el papel lo que su mente le dicta y con los solos dedos hace vibrar variados instrumentos musicales.

—*La fuerza es vencida por el arte*, dice nuestro amo.

—Y, sin embargo, damos menos importancia a preparar los terrenos de los que brotará la vida: ara los campos, siembra las semillas, recoge las cosechas…

—Cierto.

—Ninguna de estas tareas es comparable a las caricias con las que se inicia el amor: un leve roce de otra mano, el recorrido lento por la geografía de otra piel… Solo con las yemas de nuestros dedos o con nuestras uñas inventamos la expresión sensorial más eficaz.

—En esta misión más valen dos manos que una.

—¿?

—¿No sabes que algunos, llamados zurdos, potencian más su mano izquierda?

Entre risas la mano derecha empezó a burlarse haciendo culebrear sus dedos

con algunas paradas para cerrar el puño y elevar el pulgar o hacerlo asomar entre el índice y el corazón o colocar estos últimos dedos en forma de V. Mientras lo hacía, comentaba:

—Ja, ja, ja. ¿Olvidas que somos las manos de Cervantes y que estás inutilizada desde el arcabuzazo que recibiste en una batalla?

—¡Malvada compañera! –exclamó la mano izquierda mientras hacía un intento fallido de poner erecto su dedo corazón.

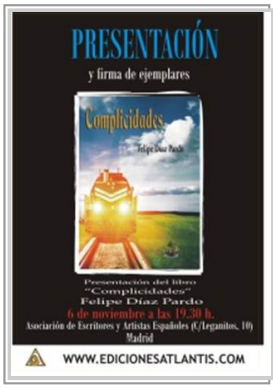
La mano derecha la ignoró mientras pensaba: *el caletre me dice que hemos menester ahora más los pies que las manos*. Y luego escribía, al dictado de su dueño: *La abundancia de las cosas, aunque sean buenas, hace que no se estimen, y la carestía de las malas, se estima en algo*.

Letra 15

Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid - ISSN 2341-1643

Sección ENCUENTROS

Presentación del libro de cuentos «Complicidades», de Felipe Díaz Pardo



Crónica de

Pedro Hilario Silva

Fotografías de

José Rodríguez Portero

Descargas: PDF

1. Lugar, fecha y presentadores

En la página inicial de nuestra WEB se nos convocó para asistir a la presentación del libro de cuentos de nuestro socio **Felipe Díaz Pardo**. La Editorial Atlantis acababa de publicar **Complicidades** que iba a ser presentado en la **Asociación de Escritores y Artistas Españoles** ubicada en la calle Leganitos, nº 10, piso 1º (Madrid). Esta Asociación (AEAE) que se creó sin ánimo de lucro en 1871 obtuvo el apoyo del rey Alfonso XII, en 1875. Entre los socios fundadores ya encontramos personalidades de la época tan sobresalientes como **Emilio Castelar**, **Juan Valera**, **Campoamor**, **Galdós**, **Tomás Bretón**... En los laterales del salón de

actos pueden verse cuadros de estos y otros personajes, preferentemente literarios y algunos pintores.



El acto de presentación tuvo lugar el pasado viernes 6 de noviembre de 2015, a las 19:30 horas.

La mesa estuvo conformada por don **Emilio Porta**, vicesecretario de la AEAE, don **Demetrio Fernández**, catedrático de Lengua castellana y Literatura e Inspector de Educación del MECD y el propio autor del libro presentado. Abrió el acto don Emilio para dar la bienvenida a los asistentes y exponer una breve historia de la tradición de la Asociación en la que tenía lugar el acto.

> Don Emilio Porta es Licenciado en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid y Graduado en ICADE. Escritor y periodista, es crítico de cine y teatro y miembro del Consejo de Redacción de la revista **Mirador**. Colaborador de distintas publicaciones como articulista; ha escrito y publicado varios libros de poesía y narrativa, entre ellos **Diseño de la Noche**, **Porlock**, **Compás de espera**, **Anamarel**, **Diario despertar**, **Tomo secreto**, **Destinos y caballeros**, **Corales** (este último galardonado con el Premio Blas de Otero).



Tras las palabras de acogida de don Emilio Porta, intervino don Demetrio

Fernández González. En calidad de Subdirector General Adjunto para la Inspección de Educación del Ministerio y compañero de Felipe Díaz, presentó el libro de relatos con una breve conferencia.

Reproduzco, a continuación, una buena parte de las interesantes reflexiones de don Demetrio:

2. Reflexiones sobre el libro «Complicidades» y su autor, por Demetrio Fernández González

En la medida en que uno siempre retiene algo de lo que fue, mi buen amigo Felipe —rememorando también lo que él ha sido hasta hace unos años y que nos ha unido a los dos en el pasado en una misma actividad profesional— me ha dicho que estaba autorizado a ejercer la libertad de cátedra en este acto. Y la libertad de cátedra no es para decir lo que se quiera, como a veces se malentiende, sino para poder decir lo que se ha de decir o para poder reflexionar acerca de aquello respecto a lo cual se ha de reflexionar, sin cortapisa alguna, que es lo que a mí hoy me toca.

Ahora bien, y en tanto que ahora ambos ejercemos igualmente como Inspectores de Educación y trabajamos conjunta y armoniosamente en el Ministerio de Educación, el oficio de Inspectores nos enseña que hemos de decir solo lo que se ha de decir, sin perderse en divagaciones vanas, ni aburrir a la audiencia alargándonos más allá de lo estrictamente necesario. Por ello me van a permitir unas breves reflexiones y esquemáticos apuntes que sirvan de presentación de **Complicidades**, el libro que hoy nos convoca […]

Como muy bien se señala en la contraportada del libro, **Complicidades** acoge 25 relatos de diversa extensión en los que se reflejan distintas y variadas relaciones personales. Todos y cada uno de esos 25 relatos son intensos, muy intensos […]

Relatos, pues, intensos, y de diversa extensión, pero razonablemente breves y condensados, muy adecuados para los tiempos que corren. Aunque ninguno de ellos puede competir con aquel de **Augusto Monterroso** que se ha convertido en el paradigma del canon del relato breve, brevísimo, y que dice así:

> Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.

Relatos que bien podrían ser fiel traslado o trasunto de la vida real, próxima, cotidiana, rutinaria; la vida nuestra de todos los días, o casi.

Relatos que acogen variedad de asuntos: Amores y desamores, infidelidades, mentiras, sospechas, descubrimientos sorprendentes, perspectivas poliédricas de realidades próximas, desengaños, unas cuantas verdades y no pocas idealizaciones.



Y si hay variedad de asuntos en **Complicidades**, también hay unidad, unidad en la variedad para seguir la propuesta del canon cervantino, variedad de acciones y unidad, unidad que viene garantizada la voluntad de estilo que se hace patente en todos y cada uno de los relatos y que no es otra cosa que la marca de la casa, la marca de su autor, la marca que sabe establecer **Felipe Díaz** [...]

Parafraseamos una novela postmoderna, que, al proponer la poética de la novela y el arte de hacer novelas y relatos en estos tiempos, indica:

- Aunque no todo lo que realmente sucede en la realidad y en la vida sucede realmente en las historias y en los relatos, ni tiene que ser suceso o sucedido de unas y de otros.

- Y al revés, o desde otra perspectiva, que no todo lo que sucede realmente —en los relatos, en las historias— realmente sucede —en la vida, en la realidad—.

- Que hay que y tiene que haber artificio, que hay invención, que hay disposición y que hay elocución, que hay en **Complicidades** toma de decisiones —y decidir es cortar por lo sano todo lo mucho que no ha de estar para permitir que logre ser únicamente lo que tiene que ser—.

- Que hay en **Complicidades**, en fin, selección —y actos de reflexión, y actos de voluntad, y actos de resolución—, que ese es el arte de los narradores y ese es el arte del autor de estos relatos, el autor de *Complicidades*, Felipe Díaz Pardo.

Y todo ello ha de llevarnos a hacernos algunas preguntas: ¿Quién cuenta? ¿Quién narra? ¿Desde qué perspectiva? ¿Con qué grado de verdad? Si todos los narradores mienten... ¿qué significado, qué verdad se puede —en suma— atribuir al narrador que dice lo que dice o que escribe lo que ha escrito? Narrador habitualmente en tercera persona, que secuencia la historia y el relato a conveniencia, que si unas veces comienza dándonos un apunte de la trama, otras nos sitúa en el final de la historia para luego darnos a conocer cómo hemos llegado hasta aquí. Virtualidad creativa más que referencial: **poiesis** más que **mímesis** (construcción más que representación) es lo que hay en **Complicidades** [...]

La larga tradición del realismo, según indica **Milan Kundera** en **El arte de la**

novela, ha creado para la novela —y por ende para todo relato— algunas normas casi inviolables que por la lógica de toda creación artística han de ser violadas, o al menos todo autor que se precie ha de intentar:

- Hay que dar el máximo de información sobre un personaje: sobre su apariencia física, su modo de hablar y de comportarse.
- Hay que dar a conocer el pasado de un personaje, porque en él se encuentran las motivaciones de su comportamiento presente.
- El personaje debe gozar de una total independencia; es decir, que el autor y sus propias consideraciones deben desaparecer para no perturbar al lector, quien quiere rendirse a la ilusión y considerar la ficción una realidad [Suspensión de la incredulidad].



¿Y el lector? En **Complicidades** se promueve un juego de identificación con la trama, con los personajes, con los ambientes —que resultan próximos, cercanos, hasta reconocibles—, un juego que a veces nos provoca rechazo u oposición.

- «*El fenómeno de la lectura es la sombra, el negativo, del fenómeno de la escritura*.» (**Luis Goytisolo**: **Recuento**).
- Voluntad de estilo: ritmo pausado, detalladas descripciones —aunque sin generar cansancio o aburrimiento, que obligue a saltarse párrafos en la lectura—, adjetivación precisa, a veces expresionista, que invita a una lectura pausada, sin prisa, recreándose en cada frase, en cómo avanza el relato para llegar, habitualmente, a la sorpresa final.
- Parafraseando al bueno de **Cervantes** (**Don Quijote de la Mancha**, I, XLVII):

> Y siendo todo esto hecho con apacibilidad de estilo y con ingeniosa invención, y tirando lo más que fuera posible a la verdad, sin duda **Complicidades** consigue componer una tela de varios y hermosos lazos tejida, que tal perfección y hermosura muestra que consigue el fin mejor que se pretende en los escritos, que es enseñar y deleitar juntamente...

- Y en el contexto en el que nos movemos, ya desde las **Novelas ejemplares** de **Cervantes** y como muy bien ha explicitado con su obra y con su vida **Juan Ramón Jiménez**, enseñanza y deleite, ética y estética van íntimamente unidas si

es que no son una y la misma cosa (*Nulla aesthetica sine ethica*).

- Y por seguir parafraseando a Don Miguel (**Don Quijote de la Mancha**, I, XLVII):

> Tanto la mentira es mejor cuanto más parece verdadera, y tanto más agrada cuanto tiene más de lo dudoso y posible. Hanse de casar las fábulas mentirosas con el entendimiento de los que las leyeren, escribiéndose de suerte que facilitando los imposibles, allanando las grandezas, suspendiendo los ánimos, admiren, suspendan, alborocen y entretengan.

- «*El narrador no debe facilitar interpretaciones de su obra, si no, ¿para qué habría escrito una novela, que es una máquina de generar interpretaciones?*» . «Cuando el escritor planifica... y proyecta... quiere revelarle a su público lo que debería querer, aunque no lo sepa. Quiere que, por su intermedio, el lector se descubra a sí mismo.» (**Umberto Eco**: **El nombre de la rosa**) […]

- «*La literatura no nació el día en que un chico llegó corriendo del valle neandertal gritando: 'el lobo, el lobo', con un enorme lobo gris pisándole los talones; la literatura nació el día en que un chico llegó gritando 'el lobo, el lobo', sin que le persiguiera ningún lobo*.» (**Vladimir Nabokov: Curso de literatura europea**)

- «*Todas las familias felices se parecen; las desdichadas lo son cada una a su manera*». Empieza a escribir **Tolstói** al inicio de su **Anna Karénina** rechazando lo que le admira y le encanta en **Pushkin** («*Los invitados se reunieron en la casa de campo*»).

3. Conclusión

Don **Demetrio Fernández González** concluyó su exposición con la lectura de alguno de los cuentos y/o fragmentos del libro presentado.

Tras el aplauso del público tomó la palabra el autor, para agradecer la presencia de los asistentes, leer algún otro pasaje de su libro y contestar alguna pregunta sobre la invención y redacción de los argumentos.

Por último, se dedicó un tiempo a la firma de ejemplares adquiridos.

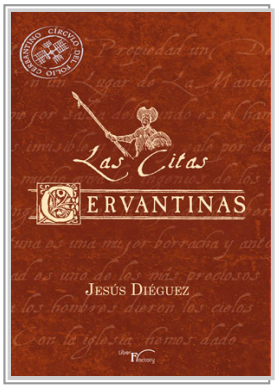


Letra 15

Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid - ISSN 2341-1643

Sección ENCUENTROS

Presentación de la novela «Las citas cervantinas», de Jesús Diéguez García



Crónica de

Azucena Pérez Tolón

Fotografías de

Ángel Navarrete

Descargas: PDF

1. Anuncio sobre el acto



El martes 17 de noviembre de 2015, a las 7 de la tarde, tuvo lugar la presentación de la última novela de nuestro socio **Jesús Diéguez**. Lleva por título **Las citas cervantinas** y está editada por la Editorial Liber Factory.

En la página web de la APE Quevedo se invitaba a la asistencia que tuvo lugar en el **Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid**. También el propio colegio publicitó el acto en su página web.

> El Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid se fundó el 21 de enero de 1899, tras una asamblea de un grupo de doctores y licenciados, celebrada en el número 6 de la calle Mayor. La sede del Colegio estuvo, primero, en la Facultad de Ciencias y, más tarde, en el Instituto de San Isidro. Actualmente está situado en la calle Fuencarral, nº 101, piso 3º (Madrid).



La mesa de la presentación estaba conformada por don **Jorge Mateos Enrich**, doctor y profesor de artes plásticas, autor de las portadas y de algunas ilustraciones de los últimos libros de **Jesús Diéguez**. Se encargó de presentar al autor y finalizó leyendo un resumen de la cubierta posterior de **Las citas cervantinas**:

> Con este libro Jesús Diéguez cierra una trilogía basada en la técnica de la Antología novelada. En el primero, **El gran plagio medieval**, recoge textos e ideas de la literatura medieval europea; el segundo **Salamanca o Antología romántica novelada** se inspira en el romanticismo español y, en el actual, se

ciñe al escritor más traducido y leído de la literatura española. Es su aportación al IV centenario de la publicación de la Segunda Parte de **El Quijote** y del volumen titulado **Ocho comedias y ocho entremeses nunca representados**.



Tomó la palabra el autor para explicar, apoyándose en una presentación digital, cómo había ideado sus últimas novelas y por qué las había bautizado como **antologías noveladas**.

La que suscribe, como secretaria de la APE Francisco de Quevedo de Madrid, leyó, completando la conferencia, algunos pasajes de la novela.

2. La antología novelada



La «Antología novelada» es una técnica nueva de escritura. Pueden considerarse tres precedentes:

- **Las citas** (son frecuentes los autores que encabezan sus trabajos literarios y científicos o los intercalan con breves frases o párrafos de otros escritores).

- **Las antologías** (muy abundantes, especialmente en poesía y/o cuentos, en que se seleccionan los textos que se consideran más sobresalientes de un autor, de una generación, de los autores de un país…).

- **Las imitaciones-variaciones y continuaciones** de obras que han alcanzado notoriedad.

Pero ninguno de estos precedentes puede considerarse antología novelada. Únicamente (y una vez más) podemos encontrar en **Don Quijote de la Mancha** ciertos rasgos de la antología novelada, cuando **Miguel de Cervantes** aprovecha pasajes o aventuras de las novelas de caballería para aplicárselas a su protagonista.

2.1. Origen y características

La idea original que condujo al autor hacia la **antología novelada**, se inspiró al leer un cuento muy breve de **Anthony de Mello** que dice:

> Todo el mundo se asustó al ver a Mullah Nasruddín recorrer apresuradamente las calles de la aldea, montado en su asno.«¿Adónde vas, Mullah?», le preguntaban.«Estoy buscando a mi asno», respondía Nasruddín al pasar.

Esta lectura le recordó el argumento del conocido cuento medieval de don **Juan Manuel** en el que un padre y un hijo son criticados de cualquier forma que cabalguen y se le ocurrió que podía ser la prolongación actualizada.



Más tarde pensó que el cuento se podría convertir en una novelita corta si se aprovechaban otros pasajes literarios: añadiría la descripción del burro (**Platero y yo**, de **Juan Ramón Jiménez**, la fantasía de algún pasaje de **El asno de oro**, de **Apuleyo**, el Cuento de los rebuznos o los cariños de Sancho Panza cuando encuentra a Rucio, de **Cervantes**, la fábula de **Iriarte El burro flautista**…) y así podría seguir alargando la narración, que no faltan en la literatura pasajes con el protagonismo de burros. Sin embargo, nunca llegó a hacer realidad esta idea pero sí la aprovechó para las tres últimas novelas que ha publicado.

Tras la edición, ha reflexionado y ha fijado como características de la **Antología**

novelada las siguientes:

- **FIJAR la etapa literaria y ajustarse a sus rasgos**
- **LEER la bibliografía (literatura e historia)**
- **IDEAR un argumento previo**
- **ANOTAR citas, textos, pasajes que tengan cabida en el argumento**
- **REDACTAR (el argumento se completa y se retoca con lo que se va descubriendo)**
- **INDICAR FUENTES, generalmente mediante notas a pie de página.**



Finalizó esta parte de la presentación explicando cómo podrían rastrearse estas características en cada una de sus tres novelas, apuntando las **dificultades** que había encontrado como autor en los tres períodos tratados (no localizar algunos libros, no hallar los textos previstos, encontrar pasajes no buscados que le obligan a cambiar el argumento…) así como los inconvenientes con los que tropieza el lector (interrupciones por notas o acotaciones, la variada tipografía tanto de textos literales como adaptados, etc.). **Considera esencial enhebrar las citas en el nuevo argumento de forma que no desentonen y no parezcan añadidos separados de la narración.**

2.2. Las citas cervantinas

La presentación concluyó exponiendo los apartados en que había subdividido su última novela (y leyendo de cada uno algún párrafo significativo aunque evitando desvelar el argumento). **Las citas cervantinas** está ambientada en época actual, por lo que el autor señaló las dificultades de adaptar la mentalidad del autor del siglo XVII a nuestros días:

- **Preinicio**: breve presentación en la que se comentan dos noticias reales

(búsqueda de los restos de **Cervantes** y nuevo intento del rodaje de una película) y una inventada (extraño asalto a la Caja de las letras del Instituto Cervantes).

- **La biblioteca familiar**: tras la muerte de un cervantista, sus hijos se reúnen en el despacho-biblioteca del padre. La hija inicia un catálogo de libros y otros documentos en el que aparecen algunas sorpresas y evoca hechos familiares.

- **Algunas confidencias**: de las últimas conversaciones mantenidas, la hija hace un recorrido de la labor docente de su padre y, paralelamente, aporta datos biográficos propios.

- **El círculo del folio cerbantino**: los hijos descubren las actuaciones promovidas por una asociación fundada por su padre.

- **Una novela inacabada**: en el portátil del padre descubren una novela que no había terminado. Se titula **El lector de Cervantes**. Deciden publicarla tal como está: recreación de personajes de la época cervantina.

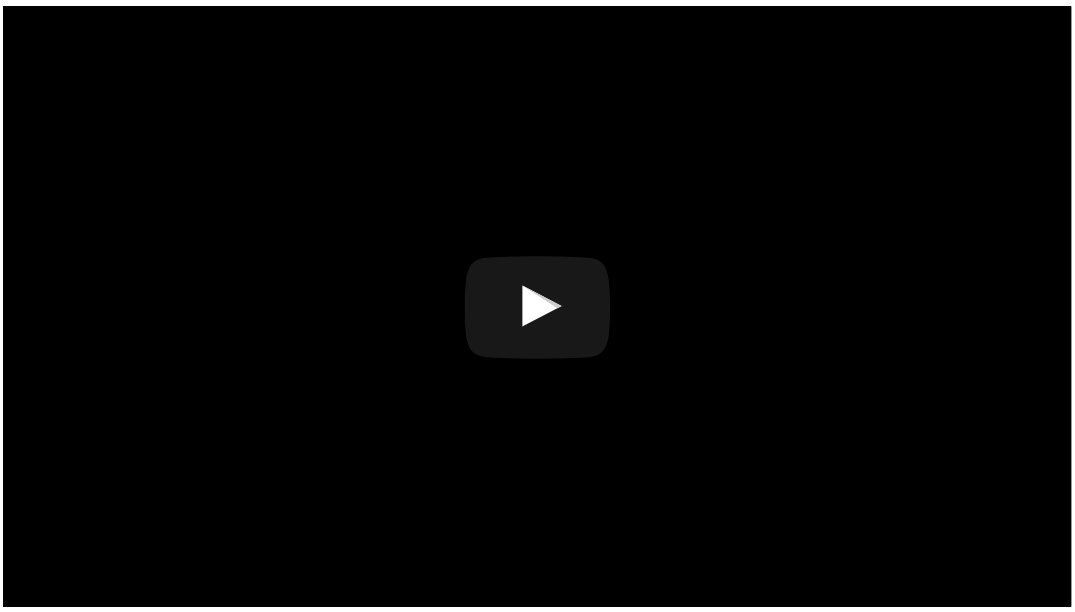
- **Conclusiones inconclusas**: Esta parte, más breve, recorre las dudas y «misterios» que han quedado sin resolver. Y finaliza con el siguiente texto:

> Acabo de firmar. He entrado en www.estrellacervantes.es para apoyar que una estrella de la constelación Ara sea rebautizada como Cervantes. En torno a esta estrella giran cuatro planetas que recibirán los nombres de cuatro de sus personajes Quijote, Sancho, Dulcinea y Rocinante. Si has sido capaz de seguir leyendo hasta aquí, anímate, entra en el enlace y firma también. Es una hermosa idea que una estrella lleve el nombre de nuestro inmortal novelista.

El acto concluyó respondiendo a algunas preguntas enunciadas desde el público.



El acto está reproducido en vídeo en el sitio web del Colegio, aunque su calidad sonora no es la ideal.



Letra 15

Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid - ISSN 2341-1643

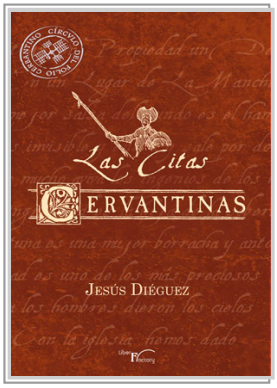
Reseñas y críticas

Índice

L15-04-71 Reseñas y críticas

1. Jesús Diéguez García: *Las citas cervantinas*
2. José Bernardo Carrasco y Juan José Javaloyes: *Motivar para educar*
3. Pedro Álamo Vaquera y Maica Álamo de la Gala: *Ortografía cantada*
4. Manuel Martí y Sara Fernández Gómiz: *Los marcadores discursivos*
5. Christopher Day y Qing Gu: *Educadores resilientes, escuelas resilientes*
6. Felipe Díaz Pardo: *Tardes en El Edén*

1.
Jesús Diéguez García
Las citas cervantinas



Liber Factory, Madrid, 2015. 238 páginas.
Editorial Visionnet .
ISBN libro: 978-84-9949-7990
ISBN Ebook: 978-84-9949-8003

por Pedro Hilario Silva

Descargas: PDF

En la cubierta posterior de **Las citas cervantinas**, se anuncia que este libro «**cierra una trilogía basada en la técnica de la Antología novelada**. En el primero, **El gran plagio medieval**, recoge textos e ideas de la literatura medieval europea; el segundo **Salamanca o Antología romántica novelada** se inspira en el romanticismo español y, en el actual, se ciñe al escritor más traducido y leído de la literatura española. Es su aportación al IV centenario de la publicación de la Segunda Parte de **El Quijote** y del volumen titulado **Ocho comedias y ocho entremeses nunca representados**»

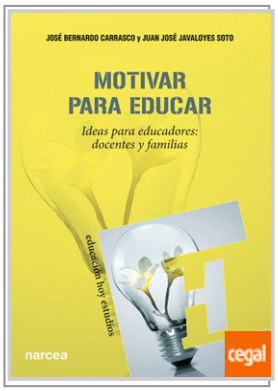
En esta ocasión, Jesús Diéguez ha situado su novela en la época actual. Tras presentar tres noticias recientes, relacionadas de alguna manera con Cervantes, la hija de un cervantista se dispone a poner por escrito algunos recuerdos paternos y familiares. La obra contiene tres capítulos (La biblioteca familiar, Algunas confidencias, El círculo del folio cerbantino) en los que se van presentando al lector los trabajos, hechos biográficos y anécdotas del padre recientemente fallecido. Incluye, además, «Una novela inacabada» que uno de los hijos ha localizado en el portátil paterno. A modo de epílogo, bajo el título de «Conclusiones inconclusas» se repasan ciertos aspectos que no han sido resueltos. Como en las novelas anteriores, en esta ocasión, el autor va intercalando citas, frases y párrafos de las obras cervantinas y, en la novela que el padre estaba escribiendo, no solo se incluyen frases breves; se aprovechan pasajes completos de **El licenciado Vidriera**, **El Quijote**, **Los trabajos de Persiles y Sigismunda**...

La trama de la obra parte, como se dice en el preinicio, de la voluntad de escribir «no una biografía de mi padre, sino espigar hechos, anécdotas, trabajos relacionados, en su mayor parte, en busca de la esencia de una pequeña parte de su vida», la vida de un maestro de primaria y profesor de Lengua y Literatura en Institutos que, por encima de todo, es un devoto cervantista aunque de poco renombre.

Libro de interés para los aficionados a la literatura del siglo de oro, y concretamente a **Cervantes**, por la variedad de datos e interpretaciones que se consignan sobre el autor. Para el lector medio o el juvenil, la cantidad de citas puede entorpecer la lectura de la trama novelesca, así como puede resultar dificultosa la novela incluida bajo el título **El lector de Cervantes**, que es la que mejor responde a la técnica de la **antología novelada**. Por añadir otra crítica, considero que el apartado de la asociación cervantina, bautizada como «Círculo del folio cerbantino» podría haberse ampliado, porque es el que contiene aspectos más originales. Lástima no haberlos desarrollado más y haber aprovechado sus rasgos curiosos y disparatados para «mostrar con propiedad un desatino».

2.

José Bernardo Carrasco-Juan José Javaloyes
Motivar para educar



Narcea Ediciones, Madrid, 2015. 184 páginas.
ISBN: 978-84-277-2098-5

por Pilar Pazos

Descargas: PDF

El siglo XXI se presenta lleno de posibilidades educativas a la vez que plantea una serie de retos y problemas de gran calado a los que han de hacer frente los agentes educativos (alumnos, familias, docentes, escuelas). Para ello se hacen necesarios una serie de cambios en profundidad relativos a las funciones que han de desempeñar para que la educación responda de verdad a la naturaleza de la persona, tal como propone la concepción educativa personalizada.

La primera condición natural para que un alumno se eduque es que quiera educarse, es decir, esté motivado. Por ello se hace necesario conocer cuáles son los motivos nucleares o grandes motores que mueven a la persona, de acuerdo con sus necesidades más profundas, de las que derivan todos los motivos y necesidades restantes. Y dado que a cada persona le motiva lo que para ella vale, resulta también imprescindible poner de manifiesto los motivos o valores concretos, derivados de los primeros, que determinan, de modo puntual, todas y cada una de las acciones de la conducta humana, y comprobar hasta qué punto se sirven de ellos tanto los profesores en sus clases como las familias en sus hogares para conseguir que sus alumnos e hijos, respectivamente, «quieran» educarse. De ahí que el libro indique una serie de líneas de acción educativa y actividades más concretas para unos y otros que puedan serles de utilidad en la tarea que tienen por delante.

Este libro, que lleva por subtítulo **Ideas para educadores: docentes y familias**, indica y ofrece una serie de líneas de acción educativa y actividades más concretas para unos y otros, que puedan serles de utilidad en la tarea que tienen por delante.

Los autores, **José Bernardo Carrasco** y **Juan José Javaloyes Soto** poseen una contrastada experiencia en el estudio y práctica de la docencia, que aúnan con su alto nivel científico-pedagógico. Ambos poseen el grado de Doctor en Pedagogía y han ejercido la docencia en Primaria, Secundaria y Universidad. Poseen numerosas publicaciones, y su experiencia directiva abarca desde los colegios hasta la Universidad. Han impartido y dirigido numerosos cursos, máster,

seminarios y conferencias a directivos, profesores y padres de alumnos, tanto en España como en otros países. Actualmente colaboran con varias Universidades, así como con «Identitas», empresa de Asesoramiento en Educación Personalizada para familias y profesores, de la que el profesor Juan José Javaloyes es socio fundador.

3.
Pedro Álamo Vaquera y Maica Álamo de la Gala
Ortografía cantada



Editorial ACCI (Asociación Cultural y Científica Iberoamericana), 2015, 156 páginas.
ISBN papel: 978-84-15705-76-5
ISBN ebook: 978-84-15705-73-4

por José Luis González Agüero

Descargas: PDF

Todos sabemos que una imagen vale más que mil palabras y podemos asegurar que el uso de la imagen y la música al mismo tiempo vale más que cien mil palabras.

Ortografía Cantada es un método audiovisual, ideográfico y rítmico que utiliza los dos elementos más potentes que existen para que el aprendizaje tenga éxito: imágenes y canciones para todas las dificultades ortográficas que se deben dominar en Primaria y Secundaria. Está formado por un cuadernillo por cada nivel de Primaria, uno para Secundaria y un programa informático con más de trescientos *videoclips* con una duración media de 1 minuto en los que se explica la dificultad ortográfica de una forma clara, con una música pegadiza y fácil de recordar, y más de tres mil imágenes.

Al uso de la memoria auditiva, visual e ideográfica, en la que se hace coincidir la geometría de la letra con la geometría del objeto o concepto que representa, se une algo totalmente nuevo: la memoria rítmica. Cada dificultad está cantada con un ritmo distinto: la **m** es un rock; la rumba, la **b**; el pasodoble, la **v**; la yenka, la **y**; el vals, la **h**; la **r**, una balada, las palabras juntas o separadas, en rap, etc. En ninguna de las canciones a ritmo de rumba hay una sola palabra con *v*, igual que en ninguna canción a ritmo de pasodoble hay una

sola palabra con *b*, con lo que basta recordar el fragmento de la canción para saber cómo se escribe una palabra. De esta manera se sabrá cómo se escriben esos cientos de palabras que no están sometidas a ninguna regla. Es decir, que el tipo de ritmo se asocia a una dificultad ortográfica. Las letras de las canciones son sencillas y fáciles de entender y el vocabulario utilizado está en consonancia con el nivel de cada alumno.

Hay seis cuadernillos de Primaria, uno para cada curso con una fórmula para que el profesor pueda averiguar fácilmente la nota de cada página (10, menos el número de fallos). De esta manera, el alumno, el profesor y los padres pueden ver de manera fácil y rápida la valoración y evolución del proceso de aprendizaje. También hay un programa informático que funciona desde internet en ordenadores, tabletas y móviles con lo que el profesor tiene acceso inmediato a todo lo que hace cada uno de sus alumnos con las siguientes características:

-El mismo programa sirve para todos los niveles con lo que solucionamos el problema de los alumnos que no tienen base. Podemos hacer que ese alumno empiece a trabajar desde el nivel que él quiera o su profesor le aconseje.

-El alumno nunca ve la palabra mal escrita; si se equivoca, le sale en pantalla la forma correcta y el vídeo donde se explica el error.

-Cada pregunta tiene una sola respuesta e influye de forma inmediata en la nota del examen.

-El programa da las notas particulares y medias de todo lo que el alumno va haciendo y el tiempo diario que dedica a trabajar la ortografía, diciéndole que el éxito está en trabajar «poquito y a diario» que debe ser un máximo de diez minutos diarios.

-Hay una clasificación de todos los alumnos de cada clase ordenada según la nota media, los días trabajados y el número de ejercicios hechos. Esta clasificación motiva al alumno enormemente porque diariamente va viendo cómo sube o baja según lo que trabaja.

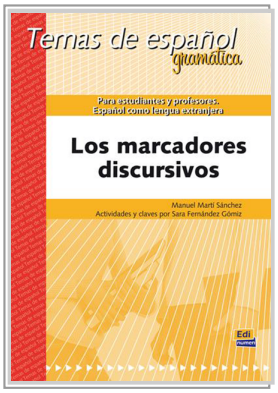
Con este método, la enseñanza es atractiva, divertida y eficaz y el alumno acaba dominando todas las dificultades ortográficas sin hacer dictados y liberando al profesor del tiempo dedicado a las correcciones: es el propio programa el que corrige.

Este método está «vivo», es decir en continua evolución y abierto. Los autores recibirán con enorme agradecimiento las ideas o aportaciones que padres y profesores consideren convenientes para adaptarlo a sus necesidades particulares.

4.

Manuel Martí (actividades y clave por Sara Fernández Gómiz)
Los marcadores discursivos



Edtorial Edinumen, 2013, 176 páginas.
ISBN:9788498485301

por Pablo Torío Sánchez

Descargas: PDF

Los marcadores discursivos sirven para transmitir y comprender todo tipo de textos, avanzar en discursos y conversaciones e, incluso, como pistas que guían en el descubrimiento de la información implícita. Sin embargo, se trata de una de las áreas más complicadas de enseñar porque hay una gran variedad de marcadores en función de los niveles de habla y del contexto.

El objetivo de esta obra es plantear la enseñanza de estas partículas discursivas. La obra está enfocada a la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, aunque resulta fácilmente extrapolable a 4º ESO y Bachillerato. **Los marcadores discursivos** comienza con un capítulo que presenta qué se entiende por este tipo de partículas y sus fines (p. ej. «abrir, continuar o cerrar comunicaciones, […] argumentar, relacionando argumentos y conclusiones»), así como los problemas en su uso, estudio y enseñanza.

Este primer capítulo concluye con una clasificación de los marcadores, que servirá de guía para los demás capítulos. El segundo capítulo trata de los **conectores argumentativos**. Del mismo modo que se trabajará en los demás capítulos, este comienza definiéndolos. A continuación, presenta una clasificación de estos conectores (aditivos y contraargumentativos, y las correspondientes clasificaciones de cada uno) de acuerdo a su dificultad, su uso en lengua hablada o escrita, y su aparición en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes.* Finalmente, nos encontramos con las actividades de cada uno de los subtipos, en función de su dificultad y de acuerdo a los niveles de referencia del Instituto Cervantes.

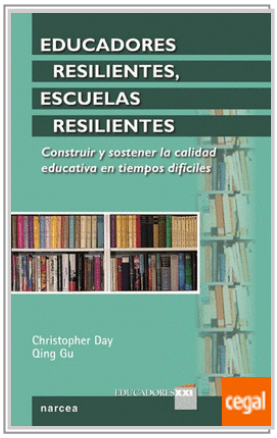
Este aspecto relativo a las actividades, a **los ejercicios en función de los niveles de dificultad**, nos parece de lo más indicado para su uso en 4º ESO y Bachillerato al trabajarse exhaustivamente contenidos relacionados con la argumentación en estos cursos (también en niveles inferiores, aunque en menor medida).

Los tres capítulos restantes se centran en **los conectores metadiscursivos,**

los operadores pragmáticos y los marcadores de control de contacto. Siguen el mismo formato de trabajo: presentación y clasificación (y sucesivas clasificaciones) para concluir con actividades relativas a **los marcadores discursivos** trabajados en cada capítulo. Estos ejercicios, al aparecer atendiendo al nivel de dificultad, resultan muy útiles para ir secuenciándolos en la tarea docente en el aula. El libro incluye, asimismo, una clave de las actividades y un glosario.

En definitiva, una nueva obra sobre **los marcadores discursivos** del profesor **Manuel Martí**, de la Universidad de Alcalá de Henares, y **Sara Fernández**. El libro se caracteriza por la claridad en las explicaciones y clasificaciones, mientras que las actividades resultan especialmente útiles a profesores de casi cualquier nivel.

5.
Christopher Day y Qing Gu
Educadores resilientes, escuelas resilientes



Narcea Ediciones, Madrid, 2015. 240 páginas.
Colección Educación Hoy
ISBN: 978-84-277-2102-9

por Ana Mª de León

Descargas: PDF

Según la Wikipedia, como término psicológico, **la resiliencia es la capacidad de los seres vivos para sobreponerse a períodos de dolor emocional y situaciones adversas**.

En este libro los autores debaten sobre la naturaleza dinámica de la resiliencia de los docentes. Afirman que la resiliencia en los educadores, no es solo su habilidad para recuperarse en circunstancias extremadamente adversas, sino también su capacidad para la resiliencia en lo cotidiano. Dicho de otro modo, es lo que hace que sean capaces de sostener la vocación, el compromiso y la eficacia requeridos para responder positivamente ante las inevitables incertidumbres inherentes a su vida profesional.

Se ha escrito mucho a lo largo de los años sobre el **estrés** y el ***burnout*** de los profesores, pero existe poca investigación que reporte las condiciones esenciales para que los profesores sostengan su vocación y su eficacia a lo largo de su vida profesional, en contextos difíciles y de cambio. Basándose en una amplísima gama de investigaciones educativas, psicológicas, socioculturales y de la neurociencia, junto a expresivos relatos de los propios profesores en escuelas primarias y secundarias de ámbito internacional y partiendo también de su propia investigación sobre la identidad de los educadores, los autores concluyen que **la resiliencia en los docentes puede ser alimentada por los entornos intelectuales, sociales y organizacionales en los que viven y trabajan, en vez de ser simplemente un atributo personal o un rasgo determinado por la naturaleza o por la experiencia pasada**.

Un libro capaz de promover esperanza y optimismo en vez de desesperación, colaboración en vez de resignación, y proactividad en vez de reacción, a la hora de enfrentar los significativos desafíos de la resiliencia en los docentes. Una lectura obligada para quienes están encargados de proveer las condiciones que aseguren que los estudiantes cuenten con unos educadores comprometidos, competentes y eficaces.

Educadores resilientes, escuelas resilientes será de interés clave, como texto de referencia, para los directores, profesores de cualquier nivel, y para aquellas organizaciones que se dedican a la formación y al desarrollo profesional y desean mejorar la calidad y los niveles educativos en las escuelas, especialmente cuando, como indica el subtítulo, se pretenda «Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles».

Christopher Day es profesor de educación en la Universidad de Nottingham. **Qing Gu** es profesora en el Centre for Research in Schools and Communities, en la misma Universidad. Ambos autores, en especial Christopher Day, gozan de prestigio internacional por sus importantes y concluyentes investigaciones en torno a la figura y actividad de los docentes y su influencia en la mejora de la calidad de la enseñanza. Son autores de numerosos libros, muchos de ellos traducidos a varios idiomas, y de importantes artículos en prestigiosas revistas profesionales.

6.
Felipe Díaz Pardo
Tardes en El Edén



Editorial Vision Ebooks, Madrid, 2015. 179 páginas.
Nº 1 de la colección Biblioteca digital de la APE Quevedo
ISBN: 978-84-940472-6-8

por Juan de la Cruz Martín Sanz

Descargas: PDF

Así comienza la novela:

> Este momento parece calcado de otro igual, ocurrido ayer o anteayer o cualquier otro día, porque, de seguro, si pudiéramos volver a la primera sombra del primer día creado en la Tierra, y luego captar ese mismo instante durante los billones de miles de horas siguientes, veríamos que nada ha cambiado. Solo se añaden objetos superfluos al escenario, pero la esencia del aire es siempre la misma.

Este axioma traspasa la novela. Si reflexionamos sobre los sentimientos de las personas y/o de las parejas poco ha cambiado desde el inicio de los tiempos, salvo los escenarios.

El Edén es el nombre de un local situado en el casco antiguo de Madrid

> donde se mezcla lo desconocido con el mal gusto, y la música perenne –como uno más de sus obligados adornos– con el humo nebuloso del tabaco y con la convivencia mutua

en el que Ramiro, el protagonista, toma un respiro antes de enfrentarse a su historia que encarna una vida como la de millones de españoles de la época: noviazgo, boda, hijos, trabajos… Un verano de "Rodríguez" reinicia una antigua relación adolescente.

La novela nos depara dos giros. En la tercera parte, es la antigua novia la que escribe y, además de comunicar algunas vivencias familiares, nos da su versión sobre la relación con el protagonista. Y, en la cuarta, se nos ofrece el fraccionado conocimiento de los hechos en boca del propietario de El Edén, con algunas otras sorpresas finales.

El autor sobresale por sus acertadas descripciones tanto de sucesos como de relaciones, como la que aparece al inicio de la segunda parte con varios párrafos iniciados por el tic-tac de un reloj. La acción transcurre lentamente y esa detención temporal va envolviendo al lector que prosigue la lectura deseando conocer el desenlace. **No es raro encontrar sorprendentes pinceladas literarias para reflejar una idea, un rasgo, un sentimiento o un retrato** de alguno de los escasos personajes que desfilan por la novela que consigue hacer aflorar el azar como protagonista incierto de algunos recorridos sentimentales.

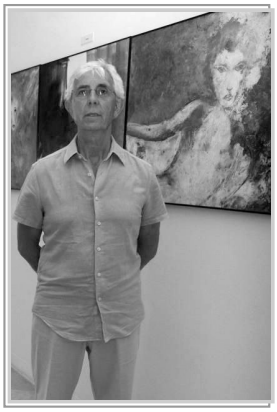



Letra 15

Revista digital de la Asociación de Profesores de Español «Francisco de Quevedo» de Madrid - ISSN 2341-1643

Sección GALERÍA

Collages



Julián Silva

El autor es licenciado en Psicología y vive en San Sebastión de los Reyes. Desde el año 2000 expone individual y colectivamente.

Su pintura es simbolista y expresionista, considera que la obra equivale a una emoción provocada por la experiencia y las creencias. Trata de exteriorizar una idea, de analizar y plasmar el interior del artista. Le interesa reflejar la capacidad de sugerir, de establecer correspondencias entre objetos, figuras y sensaciones. Siente una necesidad de expresar una realidad diferente a lo tangible y concreto, tendiendo hacia la subjetividad. En su obra lo simbólico se convierte en un instrumento de comunicación, realizando figuras que trascienden de lo material y son signos de mundos no reales. Es una pintura de ideas, siendo las figuras que aparecen incorpóreas e indefinidas.

juliansilvadelgado@gmail.com

1. Presentación

Julián Silva como pintor es autodidacta con gran experiencia en técnicas y estilos. Su pintura se caracteriza por su fuerza psicológica. Su experiencia profesional le permite observar y estudiar rostros y paisajes desde la perspectiva interna, sin dejar de realizar la imagen con cierto sentido de adecuación a la realidad, aunque esta realidad sea inventada. Es importante decir que sus fuentes de inspiración son diversas, buen conocedor de las tendencias expresionistas, simbolistas y experimentales en lo relativo a materiales y al contenido simbólico de

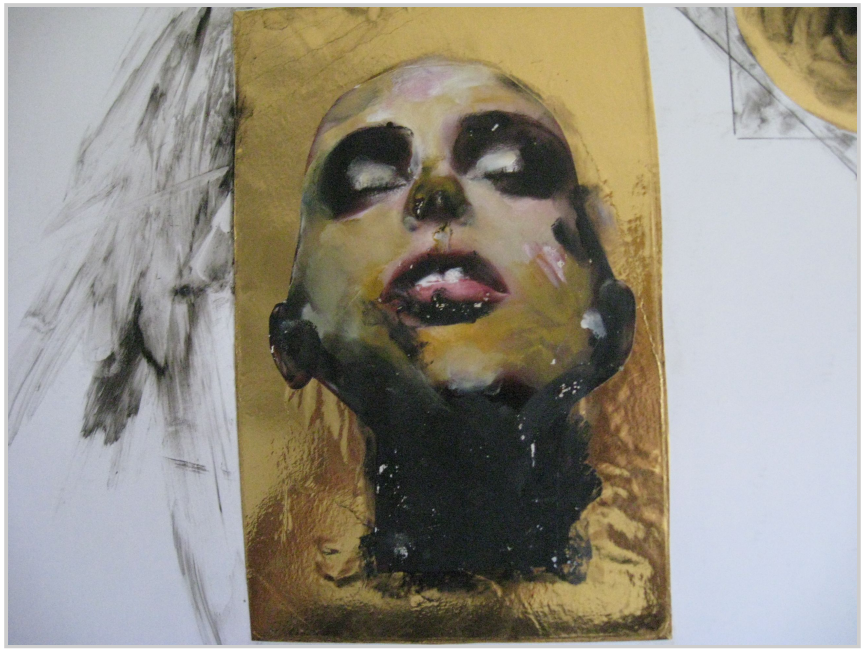
su obra pictórica.

Los enunciados que titulan los cuadros son palabras o frases entresacadas del **Canto General II** de **Pablo Neruda**.

2. La serie *Collages*



1. Tal vez, tal vez...¿Quién soy?



2. Ellos guían mi sueño.



3. ¿Vacía?



4. He visto el mal.



5. Volverás, volveremos.



6. Todas las noches leo.



7. Somos tan pocos.



8. Muerte, martirio, sombra.



9. No me siento solo en la noche.



10. Morderán sombra y sangre.



11. Detrás del orbe suena tu voz.



12. Grave es la noche.



13. Así fue y así será.



14. Tal vez en otro tiempo.



15. Estreché una y otra mano.