

REVISTA DIDÁCTICA DE LA ACCIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA EN FRANCIA

11/2016



Primera de cubierta: Ilustraciones de alumnos de 4º de ESO del Liceo Español Luis Buñuel.

Fotocomposición: Dolores Barranco Cascón.

Cuarta de cubierta: Alumnos del Colegio Español Federico García Lorca en el VII Encuentro de Teatro Escolar en Español.

Foto: M^a Carmen Palau Subiela.

Calanda

Revista didáctica de la acción educativa española en Francia

Número 11 • 2016



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Catálogo de publicaciones del Ministerio: www.mecd.gob.es/
Catálogo general de publicaciones oficiales: www.publicacionesoficiales.boe.es

CALANDA

Revista didáctica de la acción educativa española en Francia

Dirección:

Fernando Navarro Guerra del Río, Director del Liceo Español Luis Buñuel

Dirección adjunta:

Isidoro Pisonero del Amo, Asesor Técnico de la Consejería de Educación

Consejo de Redacción:

Alberto Aparicio Tesán, Ángel Cabello de Alba Hernández, Francisco Jiménez Martínez, María Mallol Ferrandiz,
M^a Camen Palau Subiela, Pascual Masiá González, Petra Secundino Lucas y Matilde Ureña Borrego.

Comité Asesor:

Javier San Emeterio Comas (ALCE de Lyon), Rosa Vila Gimeno (ALCE de París), Juan Antonio Pelegrín Abellón (Sección Internacional Española de Brest), José Marcial Ramírez Zamorano (SIE de Burdeos), Francisco Delgado Caballero (SIE de Estrasburgo), María Mediavilla Mediavilla (SIE de Ferney-Voltaire), Eugenia Fernández Berrocal (SIE de Grenoble), Mariano Rodríguez Berja (SIE de Lyon), Nicolás Guitarte Goñi (SIE de Marsella), M^a Esther de la Roz González (SIE de Montpellier), Carmela Busta Varela (SIE de París), Emilio Olmos Herguedas (SIE de Saint-Germain-en-Laye), M^a José Oliván Fabro (SIE de San Juan de Luz), Milagros Banegas García (SIE de Toulouse), América López de la Riva (SIE de Valbonne-Niza), M^a Carmen Martínez Giménez (Asesora Técnica), Ascensión López Cánovas (Asesora Técnica) y Matilde Osorio Rodríguez (Asesora Técnica).

Número 11, julio de 2016



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

Subsecretaría
Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General
de Documentación y Publicaciones

Embajada de España en Francia

Edición: julio de 2016

NIPO: 030-15-195-7 (Impreso)

NIPO: 030-15-194-1 (En línea)

ISSN: 1962-4956 (Impreso)

ISSN: 2270-714X (En línea)

Depósito Legal: Biblioteca Nacional de Francia, a su aparición

Preimpresión: Antonio Ramos

Imprime: Origen Gráfico, S.L.

ÍNDICE

Artículos

El Bachibac y el estudio de la Historia de España y Francia	7
Pascual Masiá Liceo Español Luis Buñuel	
Proyecto de innovación: La Bitácora de la ALCE París - Desarrollo del fomento de la lectura en las ALCE mediante el uso de las TIC	11
Lucía Manso Estébanez y Noelia M ^a Rodríguez Toquero ALCE de París	
Celia en clase de español: Una aproximación a la utilización de las adaptaciones literarias de TVE en clase de español	23
Beatriz Gómez Professeur agrégé d'espagnol de l'Académie de Versailles	
Emoción.Arte: En un lugar de París donde se habla español	31
M ^a Carmen Palau Subiela Colegio Español Federico García Lorca	
Proyecto ARTE: Descubriendo el lenguaje surrealista de Buñuel	37
Dolores Barranco Cascón Liceo Español Luis Buñuel	
Contar historias de la Historia	41
M ^a Paz R. Alonso Gutiérrez ALCE de París	
Presentación del Equipo “Sanz del Río”	49
Profesores de Secciones Internacionales Españolas	

Entrevista

- Jean Canavaggio, toda una vida dedicada a la obra cervantina** 53
Justo Zambrana Pineda (Consejero de Educación), Alberto Aparicio Tesán (SIE de St Germain-en-Laye),
Francisco Jiménez Martínez (Liceo Español Luis Buñuel) y M^a Carmen Martínez Giménez e
Isidoro Pisonero del Amo (Asesores Técnicos)

Reseñas

- Francisco Giner de los Ríos y su legado pedagógico, de Carmen Colmenar, Teresa Rabazas y Sara Ramos** 69
Emilio Olmos Herguedas
SIE de Saint-Germain-en-Laye
- Avignon era una fiesta: El carrusel de la plaza del reloj, de Moisés Pascual Pozas** 72
Alberto Aparicio Tesán
SIE de Saint-Germain-en Laye
- Hombres buenos, de Arturo Pérez-Reverte** 74
Isidoro Pisonero
Asesor Técnico

El Bachibac y el estudio de la Historia de España y Francia

Pascual Masiá

Profesor del Liceo Español Luis Buñuel

El aprendizaje del Francés como lengua extranjera en España ha pasado años de horas bajas desde que a finales de los ochenta del pasado siglo el Inglés comenzara a imponerse como casi única lengua extranjera en los currículos de la enseñanza no universitaria. Y ello pese a que en nuestro país siempre hemos contado con estupendos profesores de francés y grupos de investigación en su didáctica específica a la vanguardia de la renovación pedagógica. Es de todos sabido el porqué de esa supremacía del inglés. Lo que ya no estuvo nunca tan claro fue el desinterés de las administraciones educativas por fomentar el aprendizaje de otras lenguas. Por ello, la posibilidad de establecer secciones bilingües primero, y, ahora, el programa que nos ocupa son una esperanzadora realidad puesto que, hoy en día, pocos dudan de que las enseñanzas bilingües favorecen el desarrollo intelectual de los niños y adolescentes, les hacen más abiertos y permeables al aprendizaje, les preparan mejor para su futuro... Y, todavía mejor,

en España es posible desarrollar este tipo de educación en sistemas de territorios con dos lenguas oficiales.

Por otra parte, la cooperación bilateral en materia de educación siempre es algo saludable y muy conveniente, especialmente entre países con una tradición cultural y una historia comunes tan estrechamente vividas y con sistemas educativos tan próximos en su concepción, estructura y fines.

Han pasado cinco años desde que se puso en marcha el Programa de doble titulación Bachiller-Baccalauréat, a partir del Acuerdo entre España y Francia, que se había firmado a principios de 2008. Como es sabido, el programa Bachibac brinda al alumnado la posibilidad de “alcanzar simultáneamente los dos títulos nacionales al término de los estudios secundarios, en los centros escolares que oferten currículos mixtos, abriendo así a los poseedores de esta doble titulación, tanto en España como en Francia, el acceso a los estudios superiores, a la formación y a la actividad profesional”.

El programa Bachibac brinda al alumnado la posibilidad de alcanzar simultáneamente los dos títulos nacionales al término de los estudios secundarios.

Hoy son ya once las Comunidades Autónomas, más el ámbito de gestión del MECD, y 80 los centros que ofrecen este tipo de enseñanza (por 71 en Francia).

8

Comenzó a implantarse en el curso académico 2010-2011 y, desde entonces, el programa no ha dejado de crecer. Hoy son ya once las Comunidades Autónomas, más el ámbito de gestión del MECD, y 80 los centros que ofrecen este tipo de enseñanza (por 71 en Francia).

La normativa exige que los centros que imparten el programa implanten un currículo específico que integra una serie de contenidos esenciales para el conocimiento de la realidad histórica, social y política de Francia, además de, lógicamente, un estudio reforzado e intensivo de la lengua y la literatura francesas. El alumnado que sigue este programa recibe, al menos, un tercio del horario lectivo en lengua francesa en el conjunto del Bachillerato, lo que implica que se impartan en francés disciplinas no lingüísticas, entre las que es obligado que esté la Historia, pero no es suficiente para alcanzar el mínimo exigido. Ello ha supuesto un esfuerzo notable por parte del profesorado para adaptarse a la utilización de las metodologías adecuadas a esa nueva situación de aprendizaje.

Al final del segundo curso de Bachillerato, el alumnado que desee obtener la doble titulación debe realizar una prueba externa sobre las materias Lengua y Literatura francesas (oral y escrita) e Historia de España y Francia (escrita) que equiva-

le a la parte general de la PAU y que permite el acceso a estudios superiores en España y en Francia, aunque se haya de completar con la parte específica o con pruebas singulares en el caso de algunos de los centros de estudios universitarios franceses.

En el contexto del programa Bachibac, el estudio de la Historia de España y Francia (HEF) presenta aspectos muy positivos: en general todos los derivados del aprendizaje de la historia del país vecino y la posibilidad de comparar procesos similares con resultados no siempre parecidos. Además de valorar la trascendencia de la relación bilateral a lo largo del tiempo como herramienta para explicar fenómenos de hoy. Pero también hay otros, derivados sobre todo de la práctica diaria, que son susceptibles de mejora.

En ejercicio de las atribuciones fijadas en el convenio, cada administración educativa ha desarrollado un currículo propio acorde con la normativa general existente para la etapa. En nuestro caso, el currículo de HEF recoge contenidos similares a los del de Historia de España del Bachillerato con el añadido de la Historia de Francia Contemporánea. Quiere ello decir que en este curso de HEF tendríamos que enseñar un bloque 1, la Historia de España desde los orígenes hasta el siglo XVIII tal y como se describe en el currículo de 2º de Bachillerato; un bloque 2, la Historia del Mundo Contemporáneo desde el siglo XIX hasta hoy; y el bloque 3 que se refiere a la Historia de España y Francia desde el siglo XIX hasta nuestros días. Estos tres bloques son obligatorios, quedando como opcional un bloque 4 sobre Geografía de Europa, España y Francia. La sola enumeración de los mismos ya produce, una vez más, estupefacción en cualquier profesor de la materia.

Algo debe haber intuido el legislador cuando en la orden de septiembre de 2015 solo desarrolla la tabla con contenidos, criterios de evaluación y



Clase de HEF en el Liceo Español Luis Buñuel

estándares de aprendizaje evaluables para los apartados referentes a la Historia de España desde 1833 a la actualidad. No se entiende muy bien por qué no han hecho lo mismo para la Historia de Francia contemporánea, limitándose a una mera sucesión de enunciados con los contenidos. La contradicción es todavía más flagrante (pero en ello no somos distintos del resto de España en el currículo equivalente) cuando se especifica, en las instrucciones que desarrollan la Orden, que la prueba externa solo tendrá como objeto de examen el bloque 3, con lo que una vez más trabajamos en la irrealidad de un currículo en el que los contenidos comienzan en Atapuerca y terminan casi a día de hoy, pero que las propias instrucciones de la administración circunscriben al estudio de la España contemporánea. ¿No se habrá perdido la ocasión de acercar la letra de la norma a la realidad del aula? Este no es el lugar ni el momento de comparar los programas de HEF español y francés, pero solo a modo de breve nota recordaré que en Francia estudian el Mundo Contemporáneo desde el siglo XIX hasta nuestros días y la Historia de España y Francia desde mediados del XIX hasta la actualidad... en dos años. Ellos también tienen la Geografía opcional y, por supuesto, la prueba externa versa solo sobre los contenidos estudiados en el último año del Bachillerato.

Como suele suceder en un curso que tiene una prueba externa a su finalización, las características de la misma condicionan el tipo de estrategias docentes que se llevan a cabo a lo largo del mismo. En nuestro caso, lógicamente, ello implica la utilización de fuentes documentales escritas para que a partir del análisis y la reflexión sobre las mismas el alumno comprenda la problemática histórica que es objeto de estudio. A lo largo de un curso de HEF en el que comenzamos con la consolidación del régimen liberal y llegamos casi hasta la actualidad, es obviamente imprescindible, se adopte la

metodología didáctica que sea, recurrir a fuentes primarias, documentos escritos, como uno de los ejes vertebradores del aprendizaje. La cuestión se nos planteó ante las dificultades para encontrar fuentes documentales sobre la Historia de España en lengua francesa.

Es difícilmente comprensible, y contradictoria con la metodología AICLE que debemos prescriptivamente emplear, la orientación que se nos ha dado en el Ministerio sobre el uso de documentos en castellano (u otras lenguas) como fuentes para el estudio de la Historia utilizando el francés como lengua vehicular. Se nos hizo saber que los textos debían estar en lengua francesa y se nos sugirió que utilizáramos manuales escritos en francés para que los alumnos comprendieran los puntos de vista de la historiografía francesa. Es decir, que en vez de un discurso de Azaña en castellano hemos de trabajar con la interpretación o la simple reseña del mismo que hace un historiador francés. Obviamente, nuestros colegas franceses no se someten a tal extravagancia didáctica en una clase de enseñanza secundaria. Los discursos del general de Gaulle se leen en francés y se trabajan en español.

Otro aspecto en el que, en mi opinión, cabría introducir algunas modificaciones es en la prueba externa. El

Al final del Segundo curso de Bachillerato, el alumnado que desee obtener la doble titulación debe realizar una prueba externa sobre las materias Lengua y Literatura francesas (oral y escrita) e Historia de España y Francia (escrita).



Clase de HEF en el Liceo Español Luis Buñuel

Un programa que empieza y que se extiende con ilusión y ganas de mejorar como el Bachibac pide crear espacios de trabajo cooperativo.

10

esquema de la misma, su planteamiento en dos partes, una de estudio de documentos y otra de desarrollo/composición de un tema, está en la tradición francesa del “Bac d’Histoire-Géographie”, tanto del general como del *Baccalauréat option internationale* (OIB) que se hace en las secciones internacionales y del que los profesores españoles tenemos experiencia también en su preparación y evaluación.

La discutible novedad de la prueba del Bachibac estriba en la limitación de palabras que los alumnos pueden escribir en cada fase o pregunta del examen. Es una característica habitual en las pruebas de lengua extranjera, pero que nunca se había establecido para los exámenes de Historia ni en Francia ni en España, y que considero que solo sirve para empobrecer y simplificar las respuestas. Evaluar la capacidad de síntesis o de organizar un texto con introducción, análisis del problema planteado y conclusión no precisa un corsé de palabras. Parece obvio que la extensión y coherencia de la respuesta con las consignas dadas guarde relación con la complejidad del tema planteado y con los conocimientos del alumno.

Hay, por último, un asunto para el que habría que encontrar también una

solución de consenso. Me refiero al extraño, por temprano, calendario para la realización de la prueba externa. ¿Cuál es la razón para efectuarla a principios de mayo? ¿Por qué no hacerla de forma simultánea a la PAU? Se pierde así casi un mes de clase que con un currículo tan denso es absolutamente necesario

Un programa que empieza y que se extiende con ilusión y ganas de mejorar como el Bachibac pide crear espacios de trabajo cooperativo. Creo que es esencial favorecer los intercambios de experiencias y de trabajo entre los centros de Bachibac. El MECED podría crear una plataforma específica para el Bachibac, al modo de la que existe en Francia (*Spirale*), en la que de manera fluida el profesorado comparte tareas, discute problemas o encuentra respuestas a situaciones planteadas en el proceso de aprendizaje que pueden ser recurrentes.

Asimismo, es necesario promover la elaboración de materiales para la clase de HEF. Hacen falta síntesis y propuestas didácticas adecuadas para una clase de 2º de Bachillerato. Los pocos manuales de Historia de España en francés son universitarios y, consiguientemente, inapropiados para un curso de iniciación en el que también hay alumnos de ciencias que no estudiaron Historia el curso anterior. Es también preciso incentivar, pues, desde el Ministerio o desde las comunidades autónomas la formación de grupos de trabajo en esta línea. Hace unos años se publicó un manual franco-alemán para el estudio de la historia contemporánea en clase de “*terminale*”. Tal vez el marco del Bachibac fuera el adecuado para que la cooperación bilateral excediese el ámbito administrativo. En este sentido también sería provechoso estimular los intercambios entre centros de enseñanza españoles y franceses que participan en el programa y que los alumnos de los dos países encontraran en los viajes u otras actividades compartidas la experiencia siempre enriquecedora de la colaboración.



En Gante durante el viaje de estudios (febrero 2016)

Proyecto de innovación: La Bitácora de la ALCE París – Desarrollo del fomento de la lectura en las ALCE mediante el uso de las TIC

Lucía Manso Estébanez¹ y Noelia M^a Rodríguez Toquero²

**“La lectura es el viaje de los que no pueden tomar el tren.”
Francis de Croisset**

Este artículo aborda la importancia de establecer un Plan de fomento de la lectura en la Agrupación de Lengua y Cultura Españolas (ALCE) de París, a través del uso de las TIC, como medio para mejorar la competencia lingüística y digital de nuestros alumnos, ampliar su conocimiento de autores españoles y/o latinoamericanos, fomentar su autonomía de aprendizaje e interconectar a los alumnos de las diferentes aulas.

1. La necesidad de desarrollar un Plan de Fomento de la Lectura en la ALCE de París

La legislación vigente respalda la necesidad de promover la lectura en los diversos programas educativos. El artículo

¹ Lucía Manso Estébanez es maestra de la Agrupación de Lengua y Cultura española de París y coordinadora del proyecto de innovación.

² Noelia M^a Rodríguez Toquero es maestra de la Agrupación de Lengua y Cultura española de París y responsable TIC del proyecto.

2.2 de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), modificada por la LOMCE, incluye el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas como uno de los factores que favorecen la calidad de la enseñanza. Además, la lectura forma parte de los principios pedagógicos y de los objetivos generales de las diferentes etapas educativas.

Nuestro proyecto de innovación nace como propuesta didáctica con el fin de fomentar la lectura en la ALCE de París. La propuesta se articula en torno a la idea de mejorar el hábito lector y la comprensión lectora de nuestros alumnos de forma lúdica y sistematizada y mejorar su competencia lingüística en español. Es importante incluir un plan lector en la ALCE, ya que la lectura es la base para la adquisición de conocimientos, de acercamiento al mundo, de obtención de información –no solamente en el período escolar, sino a lo largo de la vida–, de desarrollo de la imaginación y la creatividad, de comunicación con las personas. Es, en suma, una forma de ampliación

La lectura es la base para la adquisición de conocimientos, de acercamiento al mundo, de obtención de información, de desarrollo de la imaginación y la creatividad, de comunicación con las personas. Es, en suma, una forma de ampliación de horizontes que ayuda al crecimiento personal y a la apertura de la mente.

Un blog o bitácora despierta una gran motivación en el alumnado, por los diferentes recursos que se pueden encontrar en él y por ser una fuente de expresión oral y/o escrita de conocimientos, de opiniones, de emociones y de interacción con otros participantes, ya sean profesores o alumnos de otras aulas.

12

de horizontes que ayuda al crecimiento personal y a la apertura de la mente.

Asimismo, la propuesta pretende la promoción de la lengua y cultura españolas a través de textos de escritores españoles y latinoamericanos, fomentando de manera explícita la adquisición de las competencias clave por parte de los alumnos, especialmente la competencia lingüística y la competencia digital. Además, el Plan de fomento de la lectura pretende potenciar la autonomía de los alumnos, tal como recoge la Orden EDU 3122/2010, por la que se regulan las enseñanzas complementarias de Lengua y Cultura españolas: “[...] en su dimensión de aprendiente autónomo el alumno ha de hacerse gradualmente responsable de su propio proceso de aprendizaje, con autonomía suficiente para continuar avanzando en su conocimiento de la lengua más allá del propio currículo”.

2. La conveniencia del blog como vehículo del Plan Lector: la Bitácora de la ALCE París

Las tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) han revolucionado de tal modo nuestra sociedad que encontramos su presencia en cada uno

de los ámbitos que la conforman. Han creado una nueva manera de desarrollo económico y han transformado el modo de relacionarnos, comunicarnos y transmitir información.

Centrándonos en el campo educativo, es necesario señalar el uso de las TIC como herramientas que han facilitado la divulgación del conocimiento, creando nuevos estilos de aprendizaje y desarrollando nuevas habilidades.

Según la Real Academia Española (RAE), “*un blog es un sitio web que incluye, a modo de diario personal de su autor o autores, contenidos de su interés, actualizados con frecuencia y a menudo comentados por los lectores*”. Un blog o bitácora es, pues, una manifestación de la sociedad internauta que puede ser aprovechada en educación de una forma sencilla. Particularmente, en el trabajo de las ALCE, puede llegar a ser un complemento más para la promoción y el aprendizaje de la lengua y de la cultura por varias razones:

- Despierta una gran motivación en el alumnado, por los diferentes recursos que se pueden encontrar en él y por ser una fuente de expresión oral y/o escrita de conocimientos, de opiniones, de emociones y de interacción con otros participantes, ya sean profesores o alumnos de otras aulas.
- Ofrece la posibilidad de crear, publicar, divulgar e intercambiar la información en una gran variedad de formatos, permitiendo trabajar con vídeos, imágenes e incluso audios, lo que complementa el desarrollo de las distintas destrezas de la lengua.
- Es accesible a través de diferentes dispositivos electrónicos, como por ejemplo ordenadores y tabletas, y permite la entrada a la bitácora en cualquier lugar, siempre que se disponga de conexión a Internet.



Niños disfrutando de la lectura en el aula

Además de los motivos anteriormente mencionados, existen otros factores que han propiciado la toma de esta decisión:

- Las características del propio programa de las ALCE han sido la primera causa. La ALCE de París está constituida por 51 aulas, las cuales se encuentran dispersas no solo por la región de la Isla de Francia sino también en otros departamentos del país, existiendo aulas tan lejanas entre sí como las de Tours, Orléans o Estrasburgo. Asimismo, las propias particularidades específicas de las aulas, como la gran heterogeneidad de alumnos, incluso dentro de un mismo nivel, han propiciado la creación del blog para una rápida, fácil y mayor difusión de libros, que al mismo tiempo permitirá adaptar las lecturas a cada uno de los alumnos.
- Las grandes distancias a las que nos hemos referido anteriormente son causa del aislamiento de los estudiantes, que tiene a su vez como consecuencia la imposibilidad de crear relaciones e interactuar con los restantes compañeros de otras aulas. El blog se convertirá en el vínculo de unión con todos ellos, al ofrecerles la oportunidad de intercambiar información, opiniones y recomendaciones de lecturas en español que les resulten interesantes, a través de comentarios en las distintas entradas publicadas.
- Su utilidad como medio de trabajo, en las aulas que cuenten con acceso a Internet, así como su posterior uso en el hogar, fomentando la autonomía de los alumnos y, de esta forma, permitiendo que estos desarrollen la competencia digital. La Orden EDU 3122/2010, por la que se regulan las enseñanzas complementarias de Lengua y Cultura españolas, recoge que: “[...] si

bien el eje de la enseñanza se sitúa en las sesiones presenciales, [...], la posibilidad de acceder, fuera del aula, a materiales organizados en formatos digitales proporciona al profesor la oportunidad de aprovechar las ventajas de estos formatos a la hora de orientar el trabajo autónomo de los alumnos”.

3. ¿En qué consiste nuestro Plan de fomento de la lectura?

La *Bitácora de la ALCE París* es el espacio web donde se ubica el Plan de fomento de la lectura de la ALCE de París. En este espacio, los contenidos se organizan por pestañas. El apartado más importante del Plan es el *Rincón de la lectura*, donde se clasifican obras de lectura seleccionadas según las etapas de enseñanza de la ALCE –A, B y C–, establecidas de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Las lecturas están graduadas por niveles de aprendizaje, clasificadas según la dificultad de las mismas y teniendo en cuenta los intereses del alumnado. Para profundizar en el proceso lector del alumno, cada libro cuenta con una propuesta de actividades.

4. Fases del Proyecto

Para llevar a cabo el Proyecto de innovación constituimos un grupo de trabajo, en el que participa el equipo docente de la ALCE³, en el marco del Plan de Formación de la Consejería de Educa-

³ Relación, en orden alfabético, de los miembros del grupo de trabajo que han participado en el Proyecto de innovación, contribuyendo al desarrollo del Plan de fomento de la lectura: Remedios Alcaide López, M^º Paz Rosalina Alonso Gutiérrez, Natividad Alonso Martín, Ana M^º Aragonés Ayllón, Juan Manuel Dios Oubiña, M^º Dolores García Moreira, Natalia Guallart Gracia, Lucía Manso Estébanez, Elisa Gonzalo Gonzalo, Ana María Juárez Pérez, Noelia M^º Rodríguez Toquero, Purificación Orduña Pérez y Rosa María Vila Gimeno.

El apartado más importante del Plan es el *Rincón de la lectura*, donde se clasifican obras de lectura seleccionadas según las etapas de enseñanza de las ALCE -A, B, C-, establecidas de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Las lecturas están graduadas por niveles de aprendizaje, clasificadas según la dificultad de las mismas y teniendo en cuenta los intereses del alumnado.

El Plan Lector recoge el desarrollo de las competencias clave por parte del alumnado como medio para aplicar de forma integrada los contenidos propios de las enseñanzas de la ALCE. Se hace especial hincapié en la adquisición y desarrollo de la competencia de comunicación lingüística, la competencia digital y de aprender a aprender por parte del alumnado, aunque también se trabajará el resto de competencias clave a través de una propuesta de actividades variada.

14

ción para 2016, aprobado por el INTEF. A lo largo de las ocho sesiones propuestas fuimos desarrollando nuestro Plan Lector en tres fases diferenciadas:

4.1. Fase inicial

En esta fase, de diseño y creación del plan, establecimos los elementos curriculares del Plan Lector: objetivos, competencias clave, contenidos, metodología, recursos personales y materiales y criterios de evaluación.

Nos centraremos en este artículo en los objetivos, las competencias y la metodología de trabajo, por ser los elementos básicos de la propuesta curricular que dan respuesta a qué se pretende conseguir con el Plan de fomento de la lectura y a cómo vamos a lograrlo.⁴

Nuestro Plan Lector está diseñado con el fin de que las familias se impliquen en el proceso lector de sus hijos, fomentando entre el alumnado el gusto por la lectura como medio de adquisición de vocabulario y mejora de su capacidad comunicativa en español, a través de las herramientas que ofrece la enseñanza digital. Además, se pretende promover la cultura española mediante obras de lectura seleccionadas de escritores españoles e hispanoamericanos. Como ya hemos apuntado anteriormente, consideramos una experiencia muy enriquecedora interconectar a los alumnos de las distintas aulas de la ALCE de París, dado el aislamiento que existe entre las mismas.

El Plan Lector recoge el desarrollo de las competencias clave por parte del alumnado como medio para aplicar de forma integrada los contenidos propios de las enseñanzas de la ALCE. Se hace especial hincapié en la adquisición y desarrollo de la competencia de comunicación lingüística, la competencia digital y

la de aprender a aprender por parte del alumnado, aunque también se trabajará el resto de competencias clave a través de una propuesta de actividades variada. Parece evidente que un Plan de fomento de la lectura desarrolla la comunicación lingüística de los agentes inmersos en el proceso lector, puesto que se trabajan las cuatro destrezas de la lengua –comprensión y expresión orales y comprensión y expresión escritas– no solo durante el propio proceso lector, sino también a través de las actividades relacionadas con la lectura. Igualmente, la adquisición de la competencia digital se llevará a cabo mediante el uso del soporte utilizado como vehículo de comunicación entre los profesores y los alumnos y entre los alumnos entre sí: el blog. La capacidad de aprender a aprender está también presente, ya que los alumnos aprenderán a navegar de manera autónoma por la bitácora de la ALCE y regularán su propia implicación en la lectura y en el aprendizaje del español; se les dotará de herramientas para que sean capaces de buscar lecturas apropiadas a su nivel y en relación con sus intereses; y se realizarán actividades que fomenten la reflexión sobre sus propias capacidades y su proceso de aprendizaje.

En lo que respecta a la metodología, se fomenta el trabajo individual: los alumnos acceden al blog con el fin de conocer la interfaz y la organización de contenidos a través de las diferentes pestañas; una vez localizada la pestaña donde se encuentran las lecturas de su nivel, seleccionan alguno de los libros que desean leer y observan la ficha de lectura y las actividades propuestas; llevan a cabo la lectura del libro elegido y realizan las actividades que consideren oportunas; finalmente, hacen llegar estas a su profesor del aula presencial, quien realiza las correcciones pertinentes para ser publicadas posteriormente en el blog. Los alumnos pueden también realizar comentarios sobre el trabajo de otros alumnos de las diferentes aulas.

⁴ Se puede consultar el diseño curricular completo del Plan de fomento de la lectura de la ALCE de París entrando en el blog *Bitácora de la ALCE París* a través del presente enlace: <https://alceparis.wordpress.com/plan-lector-del-alce-paris/>

Es oportuno destacar la variedad de recursos materiales de que se dispone para llevar a cabo el Plan de Fomento de la lectura, puesto que nuestros alumnos podrán acceder no solo a los materiales impresos en soporte papel que puedan obtener a través de las bibliotecas de las diversas instituciones presentes en París, del fondo bibliográfico de la ALCE o del Centro de Recursos Didácticos de la Consejería de Educación, sino también a los materiales digitales de acceso a través de ordenadores, tabletas u otros dispositivos móviles.

4.2. Fase de desarrollo del proyecto

4.2.1. Creación del blog soporte y creación de pestañas

El primer paso previo a la creación del blog fue elegir qué plataforma utilizar para su elaboración. Entre los muchos gestores de contenido que se pueden encontrar en Internet para llevarlo a cabo, como por ejemplo *Blogger*, *Wix*, *IMCreator*, etc., se tomó la decisión de utilizar la plataforma *WordPress*, por los siguientes motivos:

- Es una plataforma gratuita: Tanto su creación como su mantenimiento conllevan coste cero.
- Cuenta con múltiples temas de soporte gratuito que permiten elegir su estética y su estructura.
- Tiene una interfaz intuitiva. El menú y las herramientas del blog son de fácil manejo, posibilitando y simplificando el trabajo de los profesores en la elaboración de contenidos.
- Ofrece la posibilidad de subir archivos en formato PDF, modo muy útil para publicar las actividades de los libros que, además, permite que los alumnos puedan acceder a ellas en cualquier lugar, simplemente descargándolas.

4.2.2. Organización de la Bitácora de la ALCE París

Antes de comenzar a explicar la organización del blog, es necesario señalar los principales elementos de una bitácora: la página y la entrada (también comúnmente conocida por el término inglés *post*). Ambas se utilizan para la elaboración de contenidos, pero poseen características muy distintas que definirán su uso:

- Las páginas están diseñadas para crear temas estáticos, que se mantengan inalterables durante largos periodos de tiempo. No se organizan ni cronológicamente ni por temática y son elementos que permiten una estructuración del menú de forma jerárquica.
- Las entradas, a diferencia de las anteriores, tienen como fin la elaboración dinámica de textos. Se ordenan según cronología inversa –es decir, las más recientes siempre aparecerán las primeras para su visionado– y se archivan por *categorías*, las cuales son los diferentes temas por los que podemos clasificarlas, y por *etiquetas*, palabras clave con las que identificarlas en las búsquedas de contenidos.

Bitácora de la ALCE París

¿QUIÉNES SOMOS? - ALCE PARÍS: PLAN LECTOR - RINCÓN DE LA LECTURA

Plan Lector

Buscar ...

Entradas recientes

- El Misterio de la Mujer Automata
- Zalacain el aventurero
- Una Buena Costumbre
- Luisón
- El hijo del frío

OBJETIVOS

- Promover el plan lector de la ALCE entre los alumnos y a las familias de la comunidad educativa.
- Dar a conocer el blog entre los miembros de la comunidad educativa de la ALCE para que las familias se impliquen en el proceso lector de sus hijos.
- Fomentar entre el alumnado el gusto por la lectura, como medio de adquisición de vocabulario y mejora de su capacidad comunicativa en español, a través de las herramientas que ofrece la enseñanza digital.

Teniendo en cuenta las peculiaridades de cada una, se decidió crear las siguientes páginas:

- *¿Quiénes somos?*: subdividida en otras dos, *Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas ALCE* y *¿Dónde estamos?* En ellas, nos presentamos y explicamos todas las características del programa: sus objetivos, a quién va dirigido, organización, ubicación, etc.
- *ALCE Paris Plan Lector*: donde exponemos nuestro Proyecto de innovación para el fomento de la lectura a través de las TIC: objetivos, contenidos, metodología, recursos, etc.
- *Rincón de la lectura*: en la que se irán elaborando listas con propuestas de libros de lectura para las distintas etapas, según el MCERL, organizadas en tres secciones: A)

Nivel Principiante, B) Nivel Intermedio y C) Nivel Avanzado, creándose un fondo de biblioteca para los alumnos, las familias y los profesores.

Los restantes apartados lo constituyen las categorías creadas para el archivo de las diversas entradas que se realicen en la bitácora:

- *Actualidad*: difusión de noticias relacionadas con la literatura española e hispanoamericana.
- *Efemérides*: donde se publicarán las actividades que realicen los alumnos sobre los libros propuestos (dibujos, vídeos, audios, escritos, etc.)
- A) *Nivel Principiante, B) Nivel Intermedio y C) Nivel Avanzado*: donde se encuentran las reseñas de los libros seleccionados y sus actividades correspondientes.

4.2.3. Búsqueda de las lecturas apropiadas para las diferentes etapas

Una vez elaborada la parte técnica de la bitácora (estructura, organización por pestañas, categorías...), se inició el proceso de dotar al blog de contenido. Para resultar más operativos y eficaces, se establecieron tres subgrupos de trabajo, según las etapas de la ALCE, encargados, respectivamente, de buscar lecturas adecuadas para las etapas A, B y C (según el MCERL), clasificadas por niveles y cursos: A1, A2.1 y A2.2, para la etapa A; B1 y B2, para la etapa B; y C1, para la etapa C.

En la primera etapa (A), resulta conveniente graduar las lecturas para cada uno de los cursos, ya que los lectores están afianzando tanto el hábito lector como la competencia comunicativa en su lengua materna, por lo que la clasificación de las lecturas no sólo atenderá a criterios de dominio del español, sino que también será necesario proponer lecturas acordes a su nivel de lectores

The screenshot displays the ALCE Paris blog interface. At the top, there is a search bar labeled 'Buscar...'. Below it, the 'Entradas recientes' (Recent Entries) section lists two articles:

- Zalacaín el aventurero**: Published on 25 marzo, 2016, by chipeta15. It is categorized as '(C) NIVEL AVANZADO'. The article summary mentions the author Pío Baroja and the year 2003.
- Una Buena Costumbre**: Published on 24 marzo, 2016, by anamarijuarez. It is categorized as '(A) NIVEL PRINCIPIANTE'. The article summary mentions the author David Paloma-Teresa Novoa and the year 2002.

Below the article list, there is a 'Comentarios recientes' (Recent Comments) section, an 'Archivos' (Archives) section showing 'marzo 2016', and a 'Categorías' (Categories) section with the following options: (A) Nivel Principiante, (B) Nivel Intermedio, (C) Nivel Avanzado, and Actualidad.

noveles. En las etapas intermedia (B) y avanzada (C), la clasificación atiende a criterios más generales, ya que el nivel de los lectores puede cambiar teniendo en cuenta ciertas variables, como la competencia lingüística en español de los alumnos, su habilidad lectora o sus intereses.

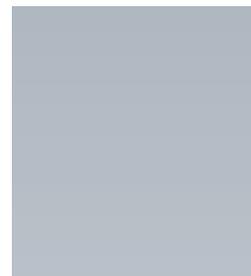
4.2.4. *Fichas de los libros y actividades*

Una vez seleccionadas las lecturas, se crean las fichas de los libros. Cada etapa cuenta con cuatro fichas de libros, una por cada libro seleccionado. Estas son útiles en tanto que sirven de referencia para que cada alumno lleve a cabo la selección del libro más apropiado según sus intereses y su nivel de dominio de la lengua española.

Finalmente, se proponen actividades con el fin de facilitar la comprensión del libro, para que los lectores profundicen en el proceso de la actividad lectora, disfruten y generen gusto por la lectura de libros en español. Estas actividades irán encaminadas al desarrollo de la competencia lingüística en español de nuestros alumnos, a través de una propuesta variada en la que se trabajarán las cuatro destrezas comunicativas. Las actividades propuestas se dividen en tres bloques diferenciados:

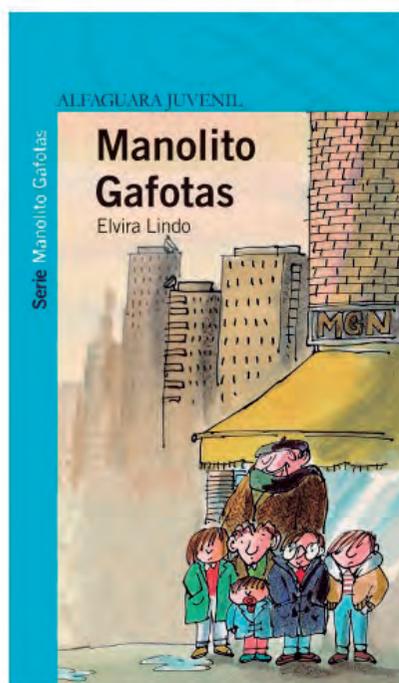
- *Actividades de pre-lectura:* diseñadas para ser realizadas por los alumnos antes de comenzar la lectura del libro, tienen como finalidad generar interés por el libro escogido, desarrollar la creatividad y la imaginación del lector, y crear expectativas sobre el libro al que van a enfrentarse. Por eso las preguntas propuestas son de tipo abierto, siendo posibles tantas respuestas válidas como lectores tenga la obra. También pueden plantearse pequeñas investigaciones acerca del contexto histórico en el que tiene lugar la obra, búsqueda de información del autor/a...

- *Actividades durante la lectura:* realizadas por los alumnos en el momento en el que llevan a cabo la lectura del libro. Los objetivos de las mismas son, por un lado, lingüísticos, puesto que se ofrecen actividades de tipo léxico, para



Manolito Gafotas

24 marzo, 2016 - luciamanso



- Nivel: B1/B2
- Título: Manolito Gafotas
- Autora: Elvira Lindo
- Año de publicación: 1994
- Lugar de publicación: Madrid
- Editorial: Alfaguara Infantil y Juvenil, colección "Próxima parada"
- Género: Novela infantil - juvenil
- Tema: Narra las aventuras del protagonista en tono cómico

- **Sinopsis:** Manolito Gafotas, como lo conocen todos en su barrio de Carabanchel, es un niño alegre y divertido que vive con sus padres, su abuelo Nicolás y su hermano pequeño, el Imbécil. Manolito siempre está dispuesto a contar su visión de las cosas: habla por los codos y pone la cabeza como un bombo a todos los de su alrededor, especialmente a su madre. Junto a su mejor amigo, el Orejones López, y su mayor enemigo, el chulito Yihad, la vuelta al colegio Diego Velázquez se convierte en una aventura...
- **Invitación a la lectura:** Es un libro muy divertido y gracioso en el que el personaje principal va contando las historias que le ocurren en su vida cotidiana. Las historias que cuenta Manolito os podrían pasar a cualquiera de vosotros, bueno, algunas de ellas porque Manolito es un niño especial. Lo mejor del libro es que te ríes un montón. Si quieres saber qué aventuras le ocurren a Manolito te invito a que hagas un viaje por el Carabanchel de 1994. ¡Te divertirás muchísimo!

incrementar el vocabulario y reforzar la adquisición de nuevas construcciones gramaticales por parte de los lectores, y, por otro, ayudan a comprender el texto a través de preguntas relacionadas con la lectura. Además, se proponen algunas actividades de tipo cultural, para acercar los usos y costumbres españoles a nuestros alumnos.

- *Actividades post-lectura:* que ayudan a los lectores a reflexionar sobre el libro, tras su lectura. Este apartado incluye actividades de comprensión de la lectura, planteando preguntas no solo relacionadas directamente con el texto sino también otras creativas que animen al alumno a proponer finales alternativos o redactar un capítulo de manera diferente a la expuesta, desarrollando así su imaginación. Este momento resulta también apropiado para profundizar en el autor, realizar valoraciones y recomendaciones del libro o analizar a los personajes.

A título de ejemplo, en el Anexo I, se recogen las actividades propuestas para el libro *Manolito Gafotas*, de Elvira Lindo.



Maestras mostrando a los alumnos el blog en el aula

4.3. Fase de puesta en práctica del proyecto

Tras realizar la selección y clasificación de las lecturas apropiadas para los alumnos de la ALCE, elaboradas las fichas de los libros y las actividades, procede publicar todo el contenido del Plan lector en nuestra herramienta de difusión: la *Bitácora de la ALCE París*. De este modo, el contenido será accesible a la mayor parte de los alumnos de la ALCE, ya que la casi totalidad del alumnado dispone de un ordenador con acceso a Internet.

En este momento resulta pertinente enviar un correo electrónico informando a las familias de la existencia del Plan de fomento a la lectura, de la finalidad del mismo y de la dinámica de intervención de los alumnos en el blog. Asimismo, se debe solicitar la participación activa de las familias en el proceso lector de sus hijos y, por lo tanto, en el presente Plan Lector.

Para difundir el proyecto entre nuestro alumnado y facilitar su participación en el mismo, los maestros presentamos la bitácora en las clases presenciales, a través de una sencilla explicación en la que se expongan puntos clave acerca de cómo navegar por el blog, cómo están clasificadas las lecturas, cómo acceder a las actividades y sobre la dinámica para su participación tanto en el Plan lector como en el blog. Como ya se ha expuesto con anterioridad, los alumnos realizarán las intervenciones en el blog a través de sus profesores presenciales, entregándoles a ellos el material elaborado sobre las actividades propuestas. Los docentes realizarán las entradas en el blog, especificando siempre la autoría de los documentos creados. Los alumnos podrán también participar directamente en el blog publicando comentarios sobre sus propios trabajos o los de otros alumnos.

Durante el presente curso académico, la participación en el Plan de fomento a la lectura se está llevando a cabo

de manera voluntaria por los alumnos y sus familias desde casa, estando previsto que, en el curso académico 2016-17, el Plan Lector pueda llevarse a todas las aulas de manera generalizada, incluyendo un tiempo de lectura en las sesiones presenciales, siempre y cuando sea aprobado por el equipo docente de la ALCE.

5. Conclusión

En el momento de redactar este artículo, el proyecto se encuentra en la fase previa a la puesta en práctica, por lo que no podemos formular conclusiones acerca de la acogida del mismo entre nuestro alumnado. Lo que sí podemos expresar es la ilusión derrochada por el equipo docente en la elaboración y el desarrollo del Plan, la buena disposición para conocer los aspectos técnicos del blog y el interés mostrado por los maestros en la búsqueda y creación de contenidos.

Esperamos que la *Bitácora de la ALCE París* sea un referente para que nuestros alumnos incrementen su autonomía de aprendizaje y mejoren su competencia lingüística y digital a través de esa dinámica actividad que es la lectura. Invitamos a los lectores del presente artículo a visitar nuestro blog en dirección web <https://alceparis.wordpress.com/>

Bibliografía

ACADEMIA WORDPRESS. *Como utilizar efectivamente las etiquetas y categorías en WordPress*. Febrero 2013 [en línea]. Disponible en: <https://academiawordpress.wordpress.com/2013/02/20/como-utilizar-efectivamente-las-etiquetas-y-categorias-en-wordpress/>

RODRÍGUEZ TORRES, JACOB: "Diferencia entre usar una página y una entrada WordPress". Febrero 2013 [en línea]. Disponible en: <http://www.xelso.com/web/diferencia-entre-usar-una-pagina-y-una-entrada-en-wordpress/>

Anexo I: Propuesta de actividades de lectura del libro *Manolito Gafotas*, de Elvira Lindo

ACTIVIDADES DE PRE-LECTURA

El libro trata de las aventuras que le pasan a un niño llamado Manolito. Antes de leer el libro, trata de responder a estas preguntas. Lo importante no es acertar, sino imaginarte las cosas que pasan en el libro a tu manera.

1. ¿Cómo te imaginas al protagonista, Manolito? Haz un dibujo y una breve descripción de él: cuántos años tiene, cómo es la casa donde vive, su barrio, cómo te lo imaginas físicamente (pelo rubio/moreno/rizado/liso..., alto/bajo, gordo/flaco...) y su personalidad (si es valiente/atrevido/cobarde, divertido/gracioso, inteligente, estudioso/vago...).

2. A Manolito le ocurren varias aventuras. ¿Puedes tratar de predecir algunas de ellas? ¿Qué crees que le puede pasar? Marca las opciones que consideres correctas.

- Manolito y su abuelo se cuelan en el metro.
- Manolito va de excursión al zoo con sus compañeros de clase.
- Manolito va a una manifestación en la Gran Vía.
- Manolito se hizo pis en clase porque se puso muy nervioso.
- Manolito va a la piscina con sus amigos Orejones López y Yihad.
- A Manolito le huelen mucho los pies y no le dejan probarse unos zapatos en una zapatería.
- Manolito y su abuelo se encontraron con una presentadora de televisión.
- Manolito salió a dar la lección de Sociales, pero no se la sabía.
- Manolito y su abuelo se encuentran un billete de lotería premiado.
- A Manolito y a su abuelo les atracan en el barrio.
- A Manolito le regalan unos patines por su cumpleaños.
- A Manolito le castiga su maestra sin recreo por pasarse notitas con su amigo el Orejones López.

- ❑ Manolito se queda después de clase a ayudar a su maestra para hacerle la pelota y que no le ponga malas notas.
- ❑ Manolito hace unas pintadas en la escalera de su casa.
- ❑ Manolito y Yihad se pelean por un trineo para bajar la colina nevada.

3. “Gafotas” y “Orejones” son mote, es decir, sobrenombres que se les da a algunas personas a raíz de algún rasgo físico o de personalidad que le llama la atención a la gente.

- ¿Conoces a alguien de tu entorno que tenga un mote? ¿Cómo le llaman y por qué le llaman así?
- ¿Tienes tú un mote? ¿Cuál es y por qué te lo han puesto? Si no lo tienes, ¿cuál te gustaría que te pusieran? ¿Por qué?

ACTIVIDADES DURANTE LA LECTURA

4. El libro *Manolito Gafotas* fue escrito en el año 1994. En ese año todavía no teníamos el euro en Europa y cada país tenía su propia moneda. En España esa moneda era la peseta. En el libro aparecen varias cosas que se pagan con pesetas. Averigua cuántas pesetas equivalen a 1€ y calcula

las siguientes cantidades: 1€ = _____ pesetas

- El abuelo le da todas las noches a Manolito 25 pesetas por sacarle la cama. ¿Cuántos euros recibiría a día de hoy por esta tarea?
- El abuelo pregunta si por 600 pesetas pueden ir en taxi hasta casa. ¿Cuánto son 600 pesetas en euros? ¿Tú podrías ir a tu casa desde el centro por esa cantidad de dinero?
- Un día les piden 200 pesetas al abuelo y a Manolito por la calle. ¿Te parece mucho dinero? ¿Tú se lo darías?
- A Manolito se le caen 20 duros al suelo. ¿Sabes cuánto es eso?
- En una ocasión el abuelo da una limosna de 300 pesetas a una familia en la Puerta del Sol. ¿Qué cantidad habría dado el abuelo en euros?
- En la hucha de Manolito hay 150 pesetas. ¿Cuánto ha conseguido ahorrar?

5. Manolito tiene una forma especial de hablar y utiliza muchas expresiones coloquiales. ¿Quieres aprender el lenguaje coloquial en español y hablar como un niño/a de Carabanchel? Une las frases coloquiales con su significado y averigua lo que significan. Te ayudará a comprender mejor lo que Manolito quiere decir.

Cortarle el rollo a alguien	Criticar o insultar a alguien
Contar algo con pelos y señales	Dar una vuelta, un paseo
Meterse a alguien en el bote	Estar harto de una situación
Darse un garbeo	Fastidiarle los planes a alguien
Poner verde a alguien	Nunca está todo el mundo contento
Estar algo en el quinto pino	Dar muchos detalles cuando cuentas una historia
No tener pelos en la lengua	Hacer una locura o algo que no se espera de esa persona
Írsete la olla	No ser adecuado estar en ese sitio
Ponerse negro/a	Estar algo muy lejos
Estar hasta las narices de algo	Decir la verdad de lo que se piensa sobre un tema
Te entra por una oreja y te sale por la otra	Caerle bien a alguien
Irse de la lengua, chivarse	Contar algo que se supone que no puedes contar
Nunca llueve a gusto de todos	Enfadarse, cabrearse por algo
No pintar nada en un lugar	Alguien que no hace caso de lo que le dices

6. La historia tiene lugar en Madrid. Manolito vive en Carabanchel, pero algunas veces sale del barrio para ir a otras partes de Madrid. Anímate a averiguar dónde están estos sitios a los que va Manolito en Madrid y cómo iría en el metro para llegar hasta ellos:

- Pontejos: mercería cerca de la Puerta del Sol.
- La Gran Vía
- El Museo del Prado

Aquí tienes la dirección web donde puedes encontrar un mapa de metro actualizado de la ciudad de Madrid. ¡Pásatelo en grande descubriendo lugares emblemáticos de la capital de España!

<https://www.metromadrid.es/export/sites/metro/comun/documentos/planos/Planoesquematicoespanol.pdf>

7. A continuación tienes unas preguntas sobre las aventuras que van narrando en el libro. Puedes contestar a las que quieras, están ordenadas por capítulos para que te resulte más sencillo.

Capítulo 1: El último mono

–¿Por qué le pusieron al protagonista el nombre de Manolito?

Capítulo 2: El cuerno de Manolito

–¿Qué es el cuerno al que se refiere Manolito?

–El abuelo de Manolito dice en el libro que su hija debe estar llamando al 091. ¿A quién llamas en España si marcas el 091?

Capítulo 3: Vaya diagnóstico más idiota

–¿Por qué le llevó la madre de Manolito a ver a la *sita* Espe?

–Si no tuviera gafas Manolito, se pegaría con Yihad. ¿Por qué no se pega con él?

Capítulo 4: El capitán Merluza

–¿Por qué tuvo que ir Manolito al oculista? ¿Y su padre?

–¿A quién llama Manolito el capitán Merluza?

–¿Por qué Yihad tenía miedo a la salida del colegio?

Capítulo 5: Un pecado original

–¿Por qué Manolito y el abuelo se ponen a hablar con el que les pide el dinero?

–¿Cuál era el pecado original que cometió Manolito Gafotas?

Capítulo 6: El uno para el otro

–¿Qué plan le dijo el abuelo para conquistar a la chica que le gustaba?

–¿Por qué Manolito se quedó sin volver a clase de kárate?

–El abuelo de Manolito dice que “están hechos el uno para el otro” ¿Quiénes?

Capítulo 7: Paquito Medina no es de este mundo

–¿Por qué castigan a Manolito el fin de semana sin salir de casa?

Capítulo 8: No sé por qué lo hice

–¿Por qué dicen que la madre de Manolito podría trabajar en la CIA?

–Manolito hace una travesura... ¿Qué se le ocurre al abuelo para que no le echen la bronca a Manolito?

Capítulo 9: La Paz Mundial

–¿De qué tenían que disfrazarse los niños de la clase de Manolito para el Carnaval y de qué parecía que iban disfrazados?

–¿Quién gana el primer premio en el concurso?

Capítulo 10: Un cumpleaños feliz

–¿Qué le compra Manolito de regalo a su abuelo? ¿Te parece un regalo apropiado para un señor que cumple 80 años?

–¿Por qué tuvieron que ir al médico Manolito y sus amigos con el abuelo Nicolás el día de su cumpleaños?

ACTIVIDADES POST-LECTURA

8. Ahora que ya te has leído el libro entero, sabrás cuáles de las situaciones del ejercicio 2 son ciertas y cuáles estaban ahí para despistar. Elige la aventura que más te guste y nárrala. Puede ser una de las que ocurrió de verdad o, por el contrario, otra que pienses que podría haberle pasado a Manolito y resultar graciosa. ¡Seguro que eres un magnífico escritor o una brillante escritora! ¡Regálanos un divertido relato!

9. Elvira Lindo es una reconocida escritora de novela infantil y juvenil. Pero su currículum es muy amplio. Busca la biografía de la autora y realiza un pequeño resumen de la misma. ¿Sabías que Manolito Gafotas es el primer título de una serie de libros con el mismo personaje? ¿Podrías nombrar otros títulos de la serie?

10. Es muy importante conocer la opinión que los lectores tenéis sobre los libros escogidos. ¿Te ha gustado leer *Manolito Gafotas*? ¿Por qué sí (o no)? ¿Recomendarías este libro a otros niños de la ALCE?

Celia en clase de español: Una aproximación a la utilización de las adaptaciones literarias de TVE en clase de español

Beatriz Gómez

Professeur agrégé d'espagnol de l'Académie de Versailles

Si una imagen vale más que mil palabras para el refranero español, una imagen en movimiento puede ser utilizada, por el profesor de esta lengua, para que sus alumnos extranjeros se proyecten en un contexto cultural aún desconocido para ellos y puedan verbalizarlo con más de mil palabras.

La utilización de materiales audiovisuales no ha hecho más que desarrollarse desde que los adelantos técnicos comenzaron a permitir su uso en las aulas. Sus límites, sin embargo, han ido concretándose al mismo ritmo que se democratizaba la técnica, a través de leyes de defensa de la autoridad intelectual que restringían su exhibición pública.

Este artículo presenta una propuesta para facilitar a los profesores de español el acceso a estos materiales audiovisuales y su explotación. Gracias al interés mostrado por Doña Beatriz Belloqui, Inspectora Académica Regional de la Academia de Versailles, se me propuso una colaboración con el “Programa aca-

démico de Formación de personal”¹ de Versailles durante la jornada de estudios del 15 de octubre de 2014. Se trataba de recoger en una ponencia, destinada a los profesores de español que realizan labores de formación en esta Academia, las conclusiones de una jornada de estudios previa, “*Le téléspectateur en Espagne: sujet et consommateur culturel de masse*”², en la que participé con una comunicación titulada: “La invención de la mujer en las adaptaciones literarias de TVE desde la Transición española”.

El objetivo era rescatar todo el material analizado en dicha comunicación para promover su utilización en las clases de español, atendiendo sobre todo a una novedad interesante: la puesta en línea de toda la oferta de TVE desde 2010

¹ Programme Académique de Formation des personnels (P.A.F.).

² Esta jornada de estudios tuvo lugar el 31 de enero de 2014 y fue organizada por el CREC de la Universidad de París III Sorbonne Nouvelle y el CRIIA de la Universidad de París Nanterre.

La utilización de materiales audiovisuales no ha hecho más que desarrollarse desde que los adelantos técnicos comenzaron a permitir su uso en las aulas.

La legislación actual no solo no limita la utilización de los materiales audiovisuales de TVE, sino que exhorta a los profesores a que se sirvan de ellos. Una conexión a Internet en el aula permitiría, por lo tanto, al profesor y a sus alumnos el acceso a una vasta colección de contenidos y la posibilidad de recrear fácilmente un contexto cultural español en el extranjero.

24

y su vocación de servicio público a nivel europeo, sin “limitación de la libertad en la prestación de servicios”, “para fomentar la alfabetización mediática” a través de “la formación permanente de profesores y formadores”.³

Es decir, que la legislación actual no solo no limita la utilización de los materiales audiovisuales de TVE, sino que exhorta a los profesores a que se sirvan de ellos. Una conexión a Internet en el aula permitiría, por lo tanto, al profesor y a sus alumnos el acceso a una vasta colección de contenidos y la posibilidad de recrear fácilmente un contexto cultural español en el extranjero.

Así pues, la utilización del material audiovisual que nos brinda RTVE en línea desde el 2010 tiene sin duda un especial atractivo para la enseñanza del español como lengua extranjera. Pero no solamente por la facilidad de acceso y la libertad de difusión, sino por lo que este servicio público encarna.

En efecto, durante la Transición española, TVE asumió una misión pedagógica explícita: se trataba de fundar un imaginario colectivo que permitiera al espectador proyectarse en una nueva identidad democrática.

Con ese objetivo, a finales de los años setenta, el Ministerio de Cultura español firma un acuerdo con TVE para producir miniseries, conocido como el plan de los 1.300 millones, por la enorme inversión que supuso.⁴ Gracias a este compromiso,

podieron producirse un gran número de teleseries basadas en las adaptaciones de obras de escritores españoles.⁵

En este artículo se pretenden abordar, a través de una de las series estudiadas en la ponencia citada, las posibilidades que ofrecen estos documentos en la clase de español.

La elección de la serie obedece a dos razones: En primer lugar, la necesidad de rescatar un clásico de la literatura infantil española que evoca el período de la Segunda República, breve pero, no obstante, esencial, por su intensidad, para comprender la segunda mitad del siglo XX en España, dado que no es fácil encontrar material que se adapte a los niños y sea al mismo tiempo lo suficientemente complejo como para permitirles una reflexión histórica. En segundo lugar, era también necesario rescatar del olvido a una escritora, Elena Fortún, que dio vida en sus novelas a una niña inolvidable que encarna la resistencia ante una sociedad que tiende a otorgar a las mujeres un papel secundario. La Segunda República significó, en efecto, un gran avance para la situación de las mujeres en España, que obtuvieron el derecho al voto y una cierta presencia política y social, destinada a desaparecer durante cuarenta años a causa del franquismo. Cabe imaginar que la recreación del universo republicano por TVE se debió a la voluntad de incluir a las mujeres en la construcción de una nueva identidad nacional que combatiera la misoginia que tantos años había sido dominante en España.

Por todo ello, presentaré en primer lugar la obra literaria de Elena Fortún, para adentrarme después en la serie que TVE le dedica a Celia, su personaje más emblemático.

³ La normativa vigente sobre explotación de materiales audiovisuales de las televisiones nacionales en el contexto europeo se encuentra fundamentalmente en dos textos: la *Ley 17/2006, de 5 de junio, de la radio y la televisión de titularidad estatal* (BOE de 6 de junio; última modificación, especialmente el art. 2, de 21 de abril de 2012) y la *Directiva 2010/13/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 10 de marzo de 2010, sobre la coordinación de determinadas disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas a la prestación de servicios de comunicación audiovisual (Directiva de servicios de comunicación audiovisual)*.

⁴ Hay dos intervalos de cinco años en las tres décadas en los que no se produce serie alguna: del 85 al 90 y del 98 al 2003. Estas dos brechas de 5 años pueden deber-

se a razones presupuestarias, porque TVE se proponía quizás una inversión cada 10 años y, una vez alcanzada esta, abandonaba las adaptaciones.

⁵ En el anexo que se incluye al final se recoge un índice cronológico de todas estas series disponibles en línea.

Encarnación Aragonese de Urquijo, más conocida por el pseudónimo literario de Elena Fortún,⁶ nace en Madrid en 1886. Su padre era oficial de la guardia real y su madre pertenecía a la nobleza vasca. Estudió Filosofía y Letras en Madrid y se casó, a los veinte años, con el militar republicano y escritor Eusebio de Gorbea y Lemmi⁷, con el que tuvo dos hijos, el pequeño de ellos, Bolín, fallecido en 1920.

Elena Fortún empieza a escribir tras la muerte de su hijo pequeño, trauma del que intentará sobreponerse en Tenerife, adonde su marido será destinado durante dos años. Allí, los hijos de su mejor amiga le inspirarán el mundo infantil de sus novelas. De vuelta a Madrid, en 1929, su compañera del Lyceum Club María Lejárrega, que había leído sus relatos, le anima a publicarlos. Sus historias se hacen célebres inmediatamente. En 1934, el editor Manuel Aguilar edita en libro algunos de los relatos de Celia, aparecidos en el semanario *Gente menuda*, y el éxito es arrollador.

Celia se convierte así en una novela de aprendizaje, un *bildungsroman*, que no solo incorpora el componente autobiográfico infantil, sino que también elabora el retrato de la España de la Segunda República a través de los ojos de una niña de 7 años, una perspectiva que no había existido en la literatura española hasta entonces.

Las novelas de Celia son una privilegiada vía de acceso al período de la Segunda República en España. En efecto, Elena Fortún se inspira de las directrices pedagógicas de la Institución Libre de Enseñanza, fundada en 1876 por un grupo de catedráticos, entre ellos el filósofo Francisco Giner de los Ríos. Como dice Cossío, el pedagogo krausista⁸, es

⁶ Tomado de una de las obras de su marido.

⁷ Su marido tuvo que exiliarse tras la Guerra Civil y se suicidó en Buenos Aires en 1948.

⁸ El krausismo es una doctrina que defiende la tolerancia académica y la libertad de cátedra frente al dogmatismo. Debe su nombre al pensador postkantiano alemán



Monumento a Elena Fortún en el parque del Oeste de Madrid

esta “una época saturada de pedagogía”. La madre de Celia, por ejemplo, pasa las tardes en el Lyceum Club,⁹ habla idiomas y es una mujer educada. Y el padre de Celia está encantado de que su esposa sea moderna. Es decir, que se podría decir que la familia de Celia prefigura casi un ideal orteguiano para España.

La infancia de Celia ocupará los cinco primeros volúmenes de la colección:

Celia, lo que dice (1929)

Celia en el colegio (1932)

Karl Christian Friedrich Krause (1781-1832). Esta filosofía tuvo gran difusión en España, donde alcanzó su máximo desarrollo práctico gracias a la obra de su gran divulgador, Julián Sanz del Río, y a la Institución Libre de Enseñanza, dirigida por Francisco Giner de los Ríos, además de la contribución de un gran jurista como Federico de Castro. El krausismo se funda en una conciliación entre el teísmo y el panteísmo, según la cual Dios, sin ser el mundo ni estar fuera de él, lo contiene en sí y de él trasciende. Dicha concepción se denomina Panenteísmo.

⁹ Como también hacía Encarna Aragonese, que frecuentaba allí a María de Maeztu, Victoria Kent, Zenobia Camprubí o María Lejárrega.

Las novelas de Celia son una privilegiada vía de acceso al período de la Segunda República en España.

La prosa de Elena Fortún es transparente, sencilla y muy dinámica, repleta de diálogos que dotan de calidad dramática y que pueden ser por lo tanto escenificados por los alumnos en el contexto de la enseñanza del español.

26



Monumento a Elena Fortún en el parque del Oeste de Madrid (Detalle)

Celia novelista (1934)
Celia en el mundo (1934)
Celia y sus amigos (1935)

A partir de 1939, con la excepción de *Celia en la revolución*, el personaje de Celia crece y se adapta a la nueva realidad franquista siguiendo los consejos de Manuel Aguilar, que era un hombre del régimen, mientras que los primeros cinco tomos de la colección son retirados de la circulación en 1944:

Celia madrecita (1939)
Celia en la revolución (1943)
Celia, institutriz en América (1944)
El cuaderno de Celia (1947)
Celia se casa (cuenta Mila) (1950)

Poco antes de la muerte de Elena Fortún, se publicaron los volúmenes recopilatorios de relatos breves editados anteriormente en revistas como *Gente Menuda* y *Crónica*, dirigidos por separado al público infantil masculino y femenino, siguiendo la línea ideológica del franquismo, que predica la educación diferenciada por sexos:

Los cuentos que Celia cuenta a las niñas (1951)
Los cuentos que Celia cuenta a los niños (1952)

Celia en la revolución es un texto precoz, de 1934, cuyo borrador fue terminado en 1943, aunque no fue publicado hasta 1987 –44 años después– cuando la nuera y única heredera de la escritora entregó sus papeles a la investigadora Marisol Dorao. Elena Fortún nunca quiso publicarlo por temor a las represalias de ambos bandos, pero el éxito excepcional que tuvo en los años ochenta ha llevado a la editorial Renacimiento a editarla de nuevo este año.¹⁰

¹⁰ FORTÚN, Elena (2016): *Celia en la Revolución*, Sevilla, Ed. Renacimiento.

La prosa de Elena Fortún es transparente, sencilla y muy dinámica, repleta de diálogos que la dotan de calidad dramática y que pueden ser por lo tanto escenificados por los alumnos en el contexto de la enseñanza del español. Además, la viveza de los diálogos, al ser puestos en boca de niños, facilita la crítica social y la reflexión, al tiempo que divierte.¹¹

Celia es un texto inscrito plenamente en las vanguardias. De hecho, una de las modalidades estilísticas de Elena Fortún, que la vincula con el código de los surrealistas o del teatro del absurdo, consiste en aplicar la lógica infantil para desmontar las frases hechas. Por ejemplo, en un diálogo entre dos niños publicado el 3 de junio de 1928, Pepín y Toto discuten así la expresión, para ellos absurda, de “petición de mano”:

–P. (defraudado) *¿Y qué va a hacer Don Juan con la mano de María Luz?... ¿Le cortarán la mano?*
 –T. *No le dolerá, le darán cloroformo y luego le saldrá otra.*
 –P. *Mentira.*
 –T. *¿No me han salido a mí los dientes que se me cayeron?*¹²

Este rasgo puede constituir en clase de español una excelente herramienta de reflexión sobre la lengua y el carácter arbitrario del signo y, asimismo, divertir a los niños al tiempo que los vuelve más conscientes de las diferencias culturales, cuyo origen es, a veces, puramente lingüístico.

Desde el punto de vista iconográfico, los dibujos de Molina Gallent, presentes en las primeras ediciones y que han sido recuperados en las ediciones actuales, son de un extraordinario dinamismo. Celia, con sus sólidas piernas que le permi-

¹¹ Cabe decir, sin embargo, que se encuentran a veces giros coloquiales en las novelas que han caído en desuso y resultan de difícil comprensión para un alumno extranjero.

¹² Prólogo de MARTÍN GAITE, Carmen (2012): *Celia, lo que dice*, Madrid, Alianza editorial, p. 41.

ten desplazarse con libertad, parece una avanzadilla de la República, a la que de hecho se llamó “la niña bonita”.

La serie se estrena en 1993 en TVE, dirigida por José Luis Borau, con un guión de Carmen Martín Gaité, gran admiradora de la obra de Fortún. Se adaptaron en un primer momento las dos primeras novelas de la serie, *Celia, lo que dice* y *Celia en el colegio*, en seis capítulos de una hora cada uno. Se preveía una segunda temporada, que nunca pudo realizarse pese al empeño de sus creadores.

El tema de apertura de la serie es especialmente interesante. Se trata de una canción infantil que retoma las melodías habitualmente conservadoras que suelen cantar los niños, para presentar a Celia como una niña totalmente ajena a lo que se espera de su condición:

*Hay en Madrid una niña,
Hay en Madrid una niña,
Niña que Celia se llama ¡ay, sí!,
Niña que Celia se llama.
A las personas mayores,
A las personas mayores,
Celia no entendía nada ¡ay, no!
Nada de nada de nada...
Y se pasaba los días,
Y se pasaba los días,
Viviendo un cuento de hadas ¡ay, sí!,
Viviendo un cuento de hadas.
Celia, hija mía, ¿qué vas a hacer con tanta fantasía?
Celia, cállate, be quiet, you are a naughty girl!
Celia, chiquitina, ¡nunca serás Emperatriz de la China!
Celia, ¿qué hace usted?
Ora pro nobis, ¡pórtese bien!
Celia [...] libera nos, Domine...
¡Amén!¹³*

Esta canción, que en la serie va acompañada de los dibujos de Molina Gallent, que adornan los títulos de crédito

to, así como la lectura del prefacio de la novela *Celia, lo que dice*, que describe al personaje, constituyen medios idóneos de carácter interdisciplinar –musicales, artísticos y literarios– para presentar a Celia en la clase de español:

Celia ha cumplido siete años. La edad de la razón. Así lo dicen las personas mayores. Celia es rubia; [...] Tiene los ojos claros y la boca grande. Es guapa. Mamá se lo ha dicho a papá en secreto, pero ella lo ha oído.

No se envanece por tal cosa. Es seria, formal y reflexiva, razonadora... [...] Así, pensando y pensando, ha entendido que, siendo los mayores tan grandes y tan ásperos, tan diferentes en todo a los niños, no pueden comprender nada de lo que los niños piensan o hacen. [...]

Algunas veces está triste. Entonces, los mayores dicen: “¡Feliz edad!... ¡Que dichosos son los niños!”.

¡Dichosos! Ellos sí que lo son, que se van a la calle cuando quieren, se acuestan cuando les parece bien [y] comen lo que les gusta. [...]

¡Y qué tono se dan! “Cuando las personas mayores hablan, los niños no rebistan.” “A los mayores no se les contradice nunca.” En la mesa: “A comer y a callar”.

No sé adónde llegarían las cosas si hubiera que callarse siempre. [...]

Felizmente, ella tiene siete años. ¡La edad de la razón! ¿Será por haber pasado esa edad que los mayores no comprenden las cosas más sencillas? ¡Y es inútil explicárselas!¹⁴

Habiendo familiarizado a los alumnos con el personaje, el siguiente paso consiste en visionar un extracto del primer capítulo, que se titula “Noche de Reyes”, como el del libro.

Es un documento que resulta muy interesante para trabajar con los alum-

La serie de *Celia* se estrena en 1993 en TVE, dirigida por José Luis Borau, con un guión de Carmen Martín Gaité, gran admiradora de la obra de Fortún.

¹³ Esta transcripción de la canción que abre la serie en cada capítulo es mía.

¹⁴ FORTÚN, Elena (2012): *Celia, lo que dice*, Madrid, Alianza editorial, 2012, p. 47.

nos cuando se acerca la Navidad y que va más allá de la visión, a veces demasiado estereotipada y complaciente, que pueden ofrecer los villancicos españoles. Esta es una imagen de la Navidad española que refleja la fantasía de los niños más que el origen bíblico de las fiestas, al tiempo que recuerda las diferencias sociales que esta época pone de manifiesto y que hoy, como en 1929, siguen existiendo. La primera escena de “Noche de Reyes” dura nueve minutos. Esta es la transcripción exacta de esos nueve minutos:

MADRE *Por favor, Miss, acueste a Celia, que debe estar durmiéndose ya...*

NANNY *Desde luego, señora. I'm sorry.*

NANNY *Vamos, no son horas de leer.*

CELIA *¿Dónde lo pone? Yo no tengo sueño...*

NANNY *Sí, lo tiene usted.*

CELIA *¿Y usted cómo lo sabe?, el sueño es mío.*

NANNY *Come on, naughty girl...*

TÍA *Si eres mala, los Reyes te traerán carbón esta noche...*

CELIA *¡Porque usted lo diga, señora!*

MADRE *¡Niña!*

CELIA *Hasta mañana, papá.*

PADRE *Que duermas bien, hija.*

MADRE *Buenas noches.*

CELIA *Adiós, mamá.*

MADRE *Dale un beso a tu tía, anda.*

TÍA *Buenas noches, monina. ¡Qué edad tan preciosa...!*

CELIA *Eso será la suya, que se acuesta cuando quiere y hace lo que le da la gana...*

(Celia va a dar un beso a su hermano Cuchifritín.)

NANNY *What are you doing?*

CELIA *Solamente quería darle un beso. Cuando nació, dijeron que era para que jugara con él. Resulta que no puedo ni verlo.*

NANNY *Jugar, jugar... ¿es que no piensa en otra cosa a sus siete años cumplidos?*

(Celia se asoma al balcón para hablar con la niña de la portería, Solita.)

CELIA *Solita, Solita, ¿qué te van a echar los Reyes?*

SOLITA *Huy, los Reyes, a mí... Ni siquiera les he escrito, ¿para qué?*

CELIA *¡Adiós!*

LA MADRASTRA DE

SOLITA *Solita, no te entretengas, ¡venga!*

SOLITA *Ya va, señora, ya va...*

LA MADRASTRA *El tiempo que pierdes...*

(Aparece el Rey Baltasar en el balcón, Celia se despierta y va a su encuentro.)

BALTASAR *¡Dios te salve, Celia!*

CELIA *Mejor que te salve a ti, porque como te caigas...*

BALTASAR *Yo no me caigo, ¿no ves que no tengo peso?*

CELIA *¿Ah, no? ¿Entonces puedes volar?*

BALTASAR *Ya lo creo... Fíjate bien... ¿Qué te parece, eh? Mira, mira...*

CELIA *¡Eh, no te vayas aún, oye!*

BALTASAR *Sólo estaba dando una vuelta. ¿Qué quieres?*

CELIA *Que no te olvides de mis juguetes.*

BALTASAR *¿No los ves? Ahí los tienes...*

CELIA *¿Me has traído la cocina?*

BALTASAR *Sí.*

CELIA *¿Y el oso también?*

BALTASAR *Y una vajilla, y cazuelitas y libros...*

CELIA *¡Qué bueno eres! ¿No te habrás olvidado de Solita?*

BALTASAR *Yo no me olvido de nadie.*

CELIA *Pues, hijo, el año pasado no le trajiste nada.*

BALTASAR *Sí le traje, pero tú te quedaste con todo. Dejo juguetes en los balcones de los niños ricos y ellos deben repartirlos luego con los niños pobres.*

CELIA *Entonces, ¿tengo que repartir todo esto con Solita?*

BALTASAR *Eso me temo.*
 BALTASAR *Huy, pero si ya está amaneciendo... ¡Adiós! ¡Hasta el año que viene! ¡Me voy!*

(El Rey Mago se va volando y Celia empieza a bajar sus regalos con una cuerda al nivel de la portería.)

CELIA *¡Solita, Solita! ¡Mira lo que nos han dejado los Reyes! Vino el Rey negro y estuvo hablando conmigo y me dijo que todo esto era para las dos...*

SOLITA *Anda la Pepa, ¿para mí?*

CELIA *Hay un rompecabezas... Y este osito... Y un juego de cocina...*

EL PADRE *¿Pero qué haces, hija?*

CELIA *Repartiendo...*

EL PADRE *Repartiendo... Anda, entra, que con este frío te puede dar cualquier cosa...*

CELIA *Me lo había dicho el rey Baltasar.*

EL PADRE *Ya, y también que dieses los más caros... Vamos...*

(El padre de Solita, Pedro, sube a devolver los regalos de Celia.)

EL PADRE *¡Hola!*

PEDRO, EL PADRE DE

SOLITA *Aquí están los juguetes. Aquí tiene usted, señor.*

EL PADRE *Muchas gracias.*

PEDRO *De nada, a mandar.*

EL PADRE DE

CELIA *Quédatelos para tu niña.*

PEDRO *No, de ninguna manera.*

EL PADRE DE

CELIA *Insisto, quédatelos.*

PEDRO *Bueno, pues, muy reconocido...*

EL PADRE DE

CELIA *En todo caso, esto; como es una niña pequeña...*

PEDRO *Sí, por supuesto, y gracias otra vez.*

EL PADRE DE

CELIA *A ti Pedro, ¡que los disfrute!*

PEDRO *¡Gracias, señor!*

CELIA *¡Qué bueno eres, papá!*

EL PADRE *Ya veremos cuando se entere tu madre...*

CELIA *¿No crees que se parece a alguien?*

EL PADRE *¿Quién?*

CELIA *El oso.*

EL PADRE *No sé... Bueno, ahora que lo dices...*¹⁵

Esta secuencia ofrece muchas posibilidades de explotación en la clase de español. En efecto, aparecen términos del típico vocabulario navideño español, como *poner carbón* o *escribir a los reyes*; también contamos con un ejemplo de la aplicación de la lógica infantil para desmontar las frases hechas en el diálogo de Celia con su nanny inglesa:

—*Yo no tengo sueño...*

—*Sí, lo tiene usted.*

—*¿Y usted cómo lo sabe?, el sueño es mío.*

También se puede intentar que los niños respondan a la adivinanza que Celia propone a su padre al final, cuando le pregunta a quién se parece el oso. De esa forma, los alumnos tendrán que someter cada una de sus respuestas a una argumentación, que consistirá en describir al personaje elegido, hasta que acierten la solución: es la nanny, con sus gafitas redondas, la que recuerda al muñeco.

Finalmente, la escena invita a reflexionar sobre las realidades sociales a las que Elena Fortún ya era sensible pocos años antes de la proclamación de la Segunda República. Es precisamente el Rey Mago el que establece que los bienes no pertenecen a los ricos, sino que, legítimamente, les corresponden a todos. No se trata entonces de caridad, tal y como la entendería a posteriori el nacionalcatolicismo franquista, sino de justicia. Es, por lo tanto, un mensaje de

¹⁵ La transcripción de los diálogos de esta escena es mía.

La escena invita a reflexionar sobre las realidades sociales a las que Elena Fortún ya era sensible pocos años antes de la proclamación de la Segunda República.

reminiscencias comunistas en tiempos de la monarquía, justo antes de la Segunda República, que sigue estando de actualidad y puede favorecer un clima de diálogo y de reflexión en clase que vaya más allá de la representación pintoresca de la Navidad española.

Anexo: Corpus de adaptaciones literarias de TVE desde la Transición Española disponibles en línea

- 1978 *El camino* Adaptación de la novela de Miguel Delibes (1950). Dirigida por Josefina Molina, con guión de Jesús Martínez de León y Josefina Molina. 5 capítulos de media hora.
- 1978 *Cañas y barro* Adaptación de la novela de Vicente Blasco Ibáñez (1909). Dirigida por Rafael Moreno Marchent. 6 capítulos de 1 hora.
- 1979 *La Barraca* Adaptación de la novela de Vicente Blasco Ibáñez (1898). Dirigida por León Klimovsky. 9 capítulos de 1 hora.
- 1980 *Fortunata y Jacinta* Adaptación de la novela de Benito Pérez Galdós (1886-1887). Dirigida por Mario Camus. 10 capítulos de 1 hora.
- 1982 *Los gozos y las sombras* Adaptación de la novela de Gonzalo Torrente Ballester (1957-1962). Dirigida por Rafael Moreno Alba. 13 capítulos de 1 hora.
- 1982 *Juanita la Larga* Adaptación de la novela de Juan Valera (1895). Dirigida por Eugenio Martín. 2 capítulos de 1 hora. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=u3rH6BqfqRQ> En rtve.es solo aparece la adaptación de 1971 en 5 capítulos de 25 minutos.
- 1983 *La plaza del Diamante* Adaptación de la novela de Mercé Rodoreda (1962). Dirigida por Francesc Betriu. 4 capítulos de 1 hora.
- 1985 *Los pazos de Ulloa* Adaptación de las novelas de Emilia Pardo Bazán *Los Pazos de Ulloa* (1886) y *La madre naturaleza* (1887). Dirigida por Gonzalo Suárez. Guión de éste, Manuel Gutiérrez Aragón y Carmen Rico-Godoy. 4 capítulos de 1 hora.
- 1990 *La forja de un rebelde* Adaptación de la novela autobiográfica de Arturo Barea (1951). Dirigida por Mario Camus. 6 capítulos de 1 hora y media.
- 1991 *Los jinetes del alba* Adaptación de la novela de Jesús Fernández Santos (1984). Dirigida por Vicente Aranda. 5 capítulos de 1 hora.
- 1992 *El Quijote* Adaptación de la primera parte de la novela de Miguel de Cervantes (1605). Dirigida por Manuel Gutiérrez Aragón. Guión de Camilo José Cela. 5 capítulos de 1 hora.
- 1993 *Celia* Adaptación de las novelas de Elena Fortún *Celia, lo que dice* (1929) y *Celia en el colegio* (1932). Dirigida por Jose Luis Borau. Guión de Carmen Martín Gaité. 6 capítulos de 1 hora.
- 1995 *La Regenta* Adaptación de la novela de Leopoldo Alas Clarín (1884-1885). Dirigida por Fernando Méndez-Leite. 3 capítulos de 1 hora y media.
- 1998 *Entre naranjos* Adaptación de la novela de V. Blasco Ibáñez (1900). Dirigida por Josefina Molina. 3 capítulos de 1 hora y media.
- 1998 *El abuelo* Adaptación de la novela de Benito Pérez Galdós (1897). Dirigida por José Luis Garci. Guión José Luis Garci y Horacio Valcárcel. 2 capítulos de 1 hora y 20 minutos, aproximadamente.
- 2003 *Arroz y tartana* Adaptación de la novela de Vicente Blasco Ibáñez (1894). Dirigida por J. A. Escrivá. 2 capítulos de 1 hora.
- 2009 *Martes de carnaval* Adaptación de la trilogía teatral de Ramón del Valle-Inclán (1930). Dirigida por J. L. García Sánchez. Guión de éste y Rafael Azcona. 3 capítulos de 1 hora y media.

Emoción.Arte

En un lugar de París donde se habla español...

M^a Carmen Palau Subiela

Maestra del Colegio Español Federico García Lorca

El Colegio Español Federico García Lorca de París rinde homenaje, durante el presente curso escolar, a la figura de Miguel de Cervantes y a su novela de caballerías, universalmente conocida, *Don Quijote de la Mancha*, centro de interés del Plan Anual del Colegio.

En 2016 se cumplen cuatrocientos años de la muerte de Miguel de Cervantes, y quiso el tiempo que, con motivo de esta conmemoración, volaran sus palabras hasta París para dar vida a su obra.

El Colegio Español Federico García Lorca de París rinde homenaje, durante el presente curso escolar, a su figura y a su novela de caballerías, universalmente conocida, *Don Quijote de la Mancha*, centro de interés del Plan Anual del Colegio.

Así pues, se programó una sucesión de actividades literarias y artísticas, conducentes, por una parte, al acercamiento, conocimiento y actualización del autor y de su obra, y, por otra, a la reflexión y debate en torno a los valores que la impregnan.

Las actuaciones del centro incluyeron la investigación y el estudio de la vida de Cervantes y su legado, la lectura de adaptaciones adecuadas a cada edad, la celebración de tertulias literarias semanales, la organización de un carnaval quijotesco, exposiciones de diferen-

tes propuestas plásticas en torno al tema y una conferencia de Jean Canavaggio, eminente especialista en la obra cervantina.



En el ámbito de las artes escénicas, la emoción está servida... una creación y representación teatral repleta de sorpresas visuales. “Las Aventuras de Don Quijote de la Mancha” es una pieza que fue adaptada para ser interpretada por los alumnos de 4º y 6º de Educación Primaria en el marco del VII Encuentro de Teatro Escolar en Español, organizado por la Consejería de Educación de la Embajada de España, que tuvo lugar el 30 de marzo en el auditorio del Instituto Cervantes.

Esta obra, miscelánea de distintas técnicas escénicas, es una propuesta contemporánea, pero respetuosa a la vez con la novela original, que pretende promover y enfatizar algunos valores literarios y humanísticos del “Quijote”, a la vez que nos sumerge en el mundo quijotesco mediante la fusión de diferentes estéticas, universales y complementarias: música, expresión corporal, danza contemporánea, sombras chinescas y dramatización.

La fantasía e imaginación y la fresca creación infantil recrean un paisaje manchego, escenario de algunos pasajes teatrales que llevan al público a rendirse



ante los encantos de sus personajes, locos y tiernos a la vez. La obra se estructura en tres actos:

Primer Acto:
“De cómo Don Quijote fue nombrado caballero”

Las sombras chinescas representan el marco mágico perfecto para acercar la imaginación infantil a la literatura clásica. Y, al estilo de la corte versallesca con las sombras de Dominique Séraphin, este recurso dramático, difundido en Europa por Marco Polo, ubica al espectador en un escenario de luces y sombras de fuerte sabor bucólico.

El cuadro, como pintura viva, reproduce la escena en una venta de la Mancha, donde don Quijote es armado caballero por el posadero, en presencia de otros personaje, antes de partir en busca de acciones meritorias de tal homenaje.

Los beneficios del trabajo de los niños con sombras chinescas responden a su naturaleza de arte integral, en el que la literatura se complementa con las artes plásticas, la música y la destreza para la manipulación y articulación de títeres de varillas con movimientos sencillos. El resultado es el arte escénico en combinación con la escultura.

Los niños juegan y se identifican con sus personajes y sus valores, mientras ganan seguridad y autoconfianza. Esta vertiente del arte fomenta, además de la imaginación, la participación y la socialización a través del juego.

Segundo Acto: “ Los molinos de viento”

El segundo acto, que nos presenta la aventura de los molinos de viento, oscila entre el plano de la realidad, representado por los diálogos del caballero con su escudero, y el imaginario, plasmado en un cuadro de fantasmagorías que simula los gigantes que pueblan la imaginación del caballero. Figuras blancas, recortadas en un fondo de luz negra, bailan desenfrenadas en un trance que nos adentra en el tormento de lo imaginado por la mente de don Quijote.

Es un cuadro de contrastes para los sentidos, un vaivén entre realidad y fantasía, música renacentista y contemporánea, luz blanca y luz negra, lo estático y lo dinámico, y, en definitiva, entre la vida y la muerte.

La importancia del teatro en educación estriba en que conecta al niño con el mundo del arte, le abre las puertas de la sensibilidad estética, de la capacidad de emocionarse y de emocionar a un público, produciendo admiración y

gratificación con el consiguiente deseo de volver a interpretar. Además, el teatro lleva al alumno a adquirir visiones diferentes de la vida y del mundo. Lleva al conocimiento de historias sin fronteras de espacio o tiempo y al orgullo de su propia cultura, presentada en un entorno multicultural como es el Colegio Federico García Lorca de París.

Frente al poder de los multimedia, la televisión, los videojuegos... educa hacia el gusto de asistir al teatro.





34



Enumerar todos los beneficios de acercar al niño al arte dramático configuraría una lista interminable. Pero sí es conveniente destacar, al menos, que este recurso didáctico cobra especial sentido en edades muy tempranas, ya que permite ejercitar la dicción y expresión verbales, fomenta el interés por la lectura y la literatura, y desarrolla la atención y la concentración, la autodisciplina, el control emocional y la autoestima.

En definitiva, contribuye a desarrollar habilidades tanto lingüísticas como no lingüísticas en beneficio del rendimiento académico de los alumnos.

Tercer Acto: “Las bodas de Camacho”

El tercer acto lleva a escena el encuentro entre el mundo de lo terrenal y sus conveniencias sociales, frente a lo espiritual.

El momento nuclear de este pasaje es la danza de los “Cortejos de Cupido” frente al Interés, en una atmósfera impregnada de lirismo, donde el color rojo pone el acento en el componente pasional. Símbolo del amor puro y sensual, esta danza contemporánea pone el desenlace a una historia de amor con voluntad de eternidad. El amor entre Quiteria y Basilio triunfa más allá de la interposición del rico Camacho.

La conexión visual entre la danza y la escena de matrimonio, detenida por la súbita aparición de Basilio, tiene una dimensión alegórica como recuerda Rodrigo Caro en *Días geniales o lúdricos*, donde menciona danzas que han representado pantomímicamente toda una historia, como en la antigüedad “La batalla de titanes”, “El nacimiento de Júpiter”, “La prisión de Saturno”, “La caída de Ícaro”, “El laberinto de Creta”, entre otros.

El movimiento acompasado de las ninfas en la danza simboliza el palpito de los jóvenes enamorados que, en un envolvente mar de amor profundo, tie-

nen la posibilidad de rechazar lo aparente para entregarse a lo puro.

El espectáculo contemporáneo de teatro y danza, con sus diferentes estéticas creando belleza, remite al niño a la conexión con sus propias emociones y contribuye al control emocional.

La experiencia, además de los beneficios que aporta a sus habilidades físicas y mentales, incrementa sus aptitudes creativas partiendo de su propia estética.

Numerosas investigaciones ponen de manifiesto que las actividades que integran la música y el movimiento contribuyen a mejorar la motivación y la imagen corporal de sí mismo, así como los problemas de comportamiento y estudio.

La técnica desarrollada en este contexto artístico de aprendizaje se inspira en la de la Fundación Psicoballet de Maite León.

Las coreografías de esta representación quijotesca son un producto colectivo de aportaciones individuales: por un lado, los alumnos aprenden a valorarse a sí mismos; por otro, se promueve el respeto y la aceptación hacia las creaciones, tanto propias como de los demás. El niño se recrea en sus propias creaciones y descubre una forma divertida de expresar su “yo” verdadero, venciendo el miedo al sentido del ridículo. El baile integra múltiples aspectos del ser humano que juegan un papel esencial en el bienestar emocional del alumno. La danza permite, a su vez, al niño la construcción eficaz del relato comunicando estados de ánimo y sentimientos.

Dolores Ponce, investigadora consagrada al estudio de la relación entre literatura y danza, afirma que la literatura se nutre de la danza y la danza de la literatura. Para la autora, solo desde la estrecha relación entre ambos lenguajes artísticos podemos concebir su verdadera identidad. Ejemplos de autores de la talla de Homero, Flaubert, Calvino... ejemplifican apariciones de la danza en cuentos y novelas para mostrar estados

como la armonía, la inmortalidad, la ruina, la represión...

El discurso de la pieza llega a su fin con un Cervantes que, rodilla en tierra, orgulloso de su legado cultural, se despiende del público, pero no sin antes recordar aquellos valores que hicieron de don Quijote un personaje inmortal: la valentía, la justicia, la nobleza y el amor.

Bibliografía

- CARO, RODRIGO (1978): *Días geniales y lúdicos*. Ed. Jean-Pierre Etienvre. Madrid, Espasa-Calpe, I, 96-97.
- REQUENA-PÉREZ, CARMEN MARÍA y otros: (2015): “Imagen corporal, autoestima, motivación y rendimiento en practicantes de danza”, *Revista de Psicología del Deporte*, Vol. 24, 37-44.
- CERNUDA-LAGO, AMADOR (2012): “Arte social comunitario y aplicaciones clínicas del psicoballet. 40 años de experiencia cubana”. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Intervención Psicosocial, Arte Social y Arteterapia (Murcia, 28 noviembre-1 diciembre).
- PONCE, DOLORES (2010): *Danza y literatura, ¿qué relación?* México, Ed. Conaculta.
- LEÓN, MAITE: <http://www.danzaballet.com/fundacion-psico-ballet-maite-leon/>
- MARTÍNEZ DEL FRESNO, B. / MENÉNDEZ SÁNCHEZ, N.: “El proyecto de investigación “Temas cervantinos en la danza europea (siglos XVIII al XX)””, *III Jornadas de Danza e Investigación*, [Barcelona], 2004, 71-83.
- PINILLOS, M^a CARMEN (1997): “Emblemas en el Quijote. El episodio de las bodas de Camacho”, *Criticón*, nº 71, 93-104.
- CERVANTES SAAVEDRA, MIGUEL DE (2004): *Don Quijote*. Adaptación de Agustín Sánchez Aguilar. Barcelona, Vicens Vives, Colección Cucaña.
- Le Séraphin de l'Enfance. Recueil de pièces d'ombres chinoises* (1845). Metz, Gangel frères & P. Didion.

Proyecto ARTE: Descubriendo el lenguaje surrealista de Buñuel

Dolores Barranco Cascón

Profesora del Liceo Español Luis Buñuel

El Departamento de Arte del Liceo Luis Buñuel ha desarrollado este curso un interesante proyecto didáctico, protagonizado por alumnos de 4º de ESO, que ha tenido como objetivo principal rendir un homenaje al universal cineasta turo-lense que da nombre al liceo y a otros grandes artistas de fama internacional: el catalán Salvador Dalí y el belga René Magritte, ambos miembros distinguidos del grupo de surrealistas de París, animado por André Breton, que trabajaron con él o le fueron cercanos; la original pintora mexicana Frida Khalo, cuya personal estética, aunque ella no la considerase surrealista, responde en gran medida a los cánones establecidos por el surrealismo; o a la surrealista española afinada en México, tras su andadura por España y Francia, Remedios Varo.

El proyecto ha permitido, en un ambiente didáctico lúdico y creativo, acercar al alumnado a la iconografía surrealista plasmada en la filmografía buñueliana y despertar sus reflexiones sobre las claves estéticas de este movi-

miento artístico que tanta trascendencia tuvo en los albores del segundo tercio del siglo XX.

El diseño básico del proyecto fue el siguiente:

- **Contenidos:** Estudio de la importancia de los elementos visuales básicos (punto, línea, plano), que van a constituir la obra completa proyectada, consistente en la interpretación de obras surrealistas de los autores mencionados, en la que resaltarán el contraste fondo/figura, el *collage* y el fotomontaje.
- **Material:** Papel y cartón, esencialmente material reciclado.
- **Técnicas:** *Collage*, acentuando el contraste y la obra en relieve, aplicando dobleces, recortes y solapas; recorte de papel y cartón, construcción de relieves prismáticos, vacíos y huecos. Cada estudiante podrá elegir entre 3 y 4 técnicas.
- **Composición:** Repetición por simetría, traslación, semejanza,

El proyecto ha permitido, en un ambiente didáctico lúdico y creativo, acercar al alumnado a la iconografía surrealista plasmada en la filmografía buñueliana y despertar sus reflexiones sobre las claves estéticas de este movimiento artístico, que tanta trascendencia tuvo en los albores del segundo tercio del siglo XX.



superposición, yuxtaposición e intersección de las formas.

- **Cromatismo:** Dominará el blanco y negro, con la inclusión de un trabajo policromo por alumno, que corresponderá a la interpretación de una obra surrealista y un fotograma o cartel de la filmografía de Buñuel. Se trabajará con técnicas mixtas, húmedas y/o secas, además del *collage*.
- **Proceso de trabajo:** El procedimiento seguido fue: a) Lectura de la propuesta de trabajo y subrayado de ideas importantes, b) distribución inicial del trabajo por parejas de alumnos, c) selección de imágenes, d) elaboración de un listado de elementos a tener en cuenta en la composición, e) elaboración de bocetos (individuales), y f) puesta en común.
- **Fases del trabajo:**

1 **Boceto:** composición utilizando la *línea* para determinar los contornos y un mínimo contenido de las formas. Técnicas de reproducción: Coordenadas. Materiales: lápiz de color, rotuladores, papeles recortados y DAO (Diseño Asistido por Ordenador).

2 **Simplificación del conjunto:** Plano, fondo/figura. Técnica: rotuladores y *collage*. Color: blanco y negro o monocromo, policromía en obras surrealistas.

3 **Montaje del conjunto:** La obra se dividirá en 12 rectángulos, numerados, tamaño DIN A4/A3, cada uno de los cuales incluirá un detalle del conjunto. Cada alumno compartirá las características de su trabajo con los alumnos que tengan números contiguos. Decidirán por parejas el tono, la textura y el material que utilizarán, y elegirán una imagen de Buñuel y una pintura surrealista. Cada alumno aplicará las



técnicas de recortado y *collage* que integrarán sus imágenes y detalles escogidos: Buñuel y fotograma, artista surrealista y su obra. **Técnicas:** *collage*, recortado utilizando distintas técnicas, buscando efectos 2D y 3D con el volumen en bajo relieve. **Gamas cromáticas:** Se diferenciarán las gamas acromática, monocroma y policroma (cálidas, frías y colores complementarios). **Texturas:** visuales con puntos, líneas y planos integrados en todas las técnicas.

Iniciado a mediados de febrero, trabajando sobre imágenes de Luis Buñuel y de algunos artistas surrealistas, durante el proceso creativo los alumnos se fueron familiarizando paulatinamente con este complejo lenguaje, que altera la realidad mediante el juego de imágenes inconexas. Al principio –resultaba obvio– surgió la tensión que siempre provoca el enfrentarse a lo desconocido, cuando el objetivo final no se visualiza inmediatamente. Preguntas y más preguntas, falta de confianza en lo que puede hacer cada uno, necesidad de fuentes de información sobre muchos temas conectados con el nuclear del proyecto, aparente pérdida de la seguridad recién adquirida en un trabajo previo sobre el tema “¿Fronteras? ¿Por qué? ¿Para qué?”...

Tras un arranque inseguro al leer la propuesta teórica, después de ver un esbozo de una primera composición y una maqueta virtual de cómo podría quedar el conjunto una vez instalado en el espacio escogido, a la entrada del Liceo, los ánimos se calmaron.

El conjunto representará una película de la que cada uno realizará un fotograma, 12 en total, con la técnica del collage, montando las distintas piezas de cada fotograma en una especie de ventana.

El proyecto echa a andar. Las imágenes en papel se mezclan, se reparten y empezamos a recortar, manipular con texturas diversas, en 2D y 3D, películas



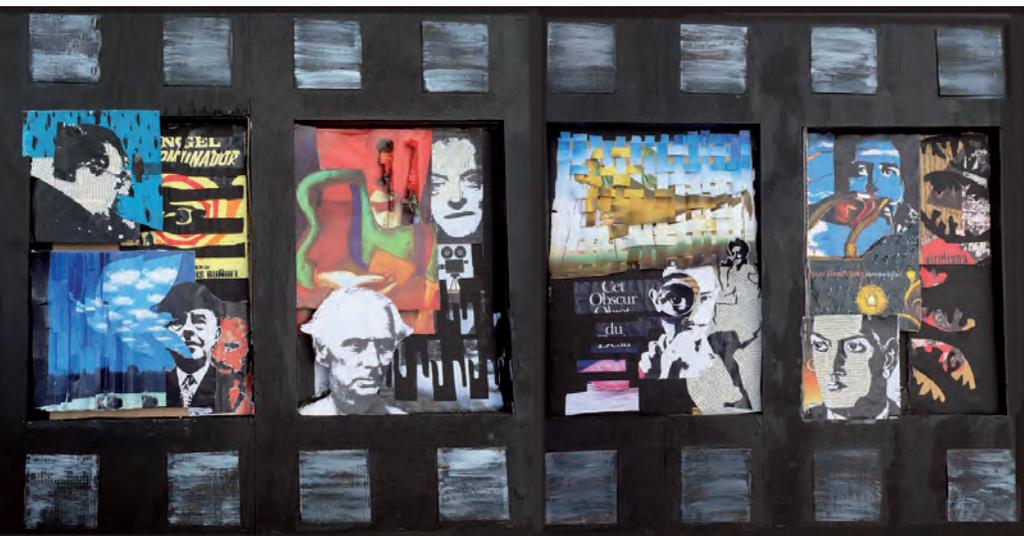
Coni,
Aynhoa,
Andrea y
Marina



Hugo,
Audry,
Arthur y
Nacho

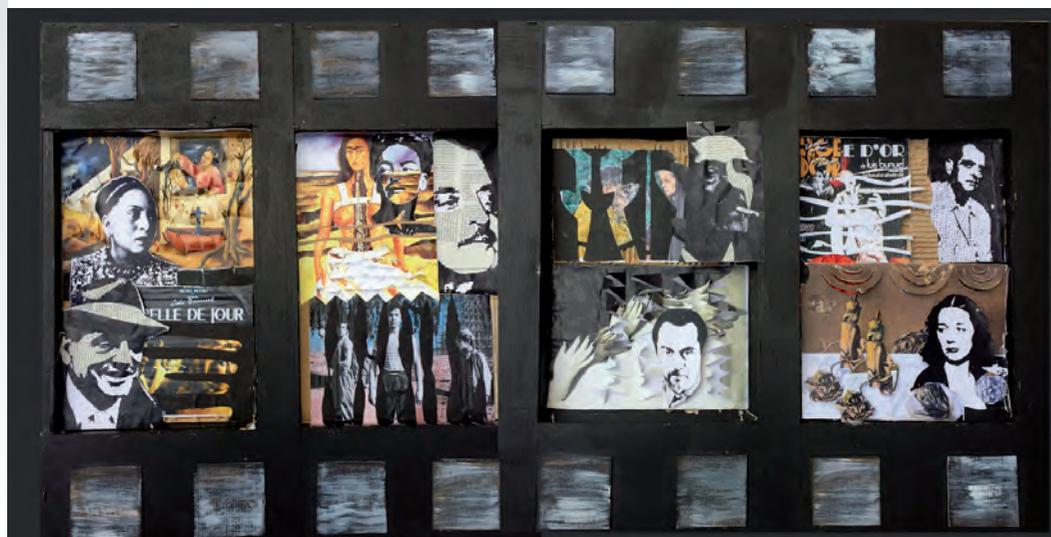
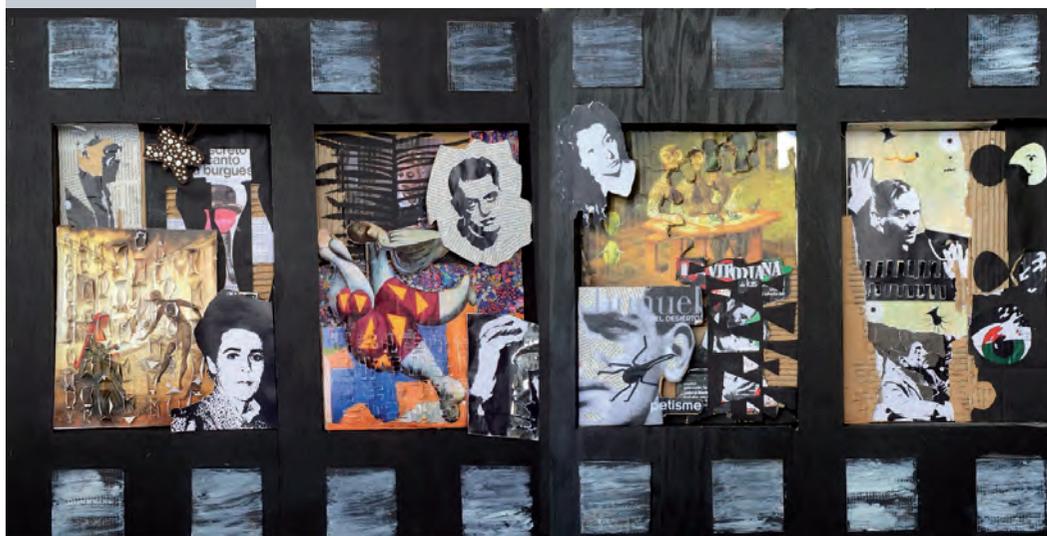


Pedro,
María,
Lara y
Lola



de Buñuel representadas por carteles o fotogramas, obras surrealistas de Dalí, Picasso, Frida Kahlo, un total de seis hombres y seis mujeres que desarrollaron su producción en España, Francia y Méjico...

Con cartón, con madera, y probando, probando, el proceso creativo va progresivamente avanzando con interés, con ilusión, derrochando creatividad y, casi sin percibir el esfuerzo exigido, vemos acercarse la fase final, en que las obras producidas cuelgan ya de las paredes del liceo.



Contar historias de la Historia

M^a Paz R. Alonso Gutiérrez

Maestra de la ALCE de París

No cabe duda de que el principal vehículo de transmisión del saber, hasta la invención de la imprenta, ha sido la tradición oral.

No cabe duda de que el principal vehículo de transmisión del saber, hasta la invención de la imprenta, ha sido la tradición oral. Algunos discípulos de los grandes maestros, de los grandes sabios, se limitaron a poner por escrito lo que de ellos aprendían de viva voz. De ahí la importancia de la oratoria y de la retórica, consideradas en sí mismas como artes y como materias de estudio.

La llegada de la imprenta marca el paso a la modernidad, porque permite superar la limitación del maestro, del profesor, del sabio, que solo podía enseñar a los afortunados que cabían en las aulas. A partir de la imprenta, el saber podrá ser condensado en manuales y llegar así hasta todo aquel que quiera aprender. El libro de texto, el manual, se convierte en un referente en la adquisición del conocimiento.

A pesar de que un libro pueda estar pedagógicamente bien construido, carece de la fuerza de la voz humana en la transmisión del saber. Le falta cercanía, proximidad. Le falta el estímulo que la

voz del maestro aporta. No somos solo inteligencia. También somos voluntad y necesitamos una motivación externa. Y un mayor estímulo cuanto menor es la edad del que aprende.

Y llegamos a la revolución digital. El acceso al libro digital supone un salto gigantesco en cuanto a la posibilidad de saber. Sin embargo, poseer conocimientos no siempre despierta nuestro interés. El libro digital hecho voz humana no es otra cosa que un intento de acompañamiento. No obstante, el libro digital carece de la cercanía del que enseña, del que se adapta, completamente, al que aprende, y que solo se da en la comunicación personal directa. En el “tú a tú” o en el “tú a usted”.

Después de los últimos tres siglos de teorías sobre la estructura del pensamiento humano, sobre cómo aprendemos mediante la integración en nubes, mediante la conexión de los *inputs* y su integración en lo que ya hemos adquirido anteriormente, después de tanta defensa de la importancia de acercar el

Hay autores especialistas que reflexionan sobre la conveniencia de enseñar la Historia desde un punto de vista social, argumentando sobre si el protagonista debe ser el héroe del hecho histórico o, por el contrario, el grupo social que entiende su devenir histórico bajo el prisma de la concepción filosófica del momento en el que vive y actúa en consecuencia.

42

conocimiento a la realidad de cada alumno, me vienen a la memoria los relatos de la Historia con los que mi madre nos entretenía durante los trayectos en coche por la ciudad y sus atascos.

Sin saber leer, logré memorizar pequeños pasajes de la Historia de España, a modo de cuentos: Viriato y sus luchas independentistas frente a los romanos; Pelayo y sus victorias en Covadonga; diferentes episodios de la reconquista, como las hazañas del Cid Campeador; y las figuras de los Reyes Católicos, visionarios de una Península Ibérica unida en un solo reino cristiano y la proyección de esa unidad en todo el mundo conocido gracias a los navegantes portugueses y, obviamente, a Cristóbal Colón; la llegada de Hernán Cortes y su acompañamiento a caballo o la derrota de los españoles en la triste noche de Tenochtitlán...

No pretendo en este artículo debatir sobre el enfoque o la metodología de la Historia como ciencia, pero hay autores especialistas que reflexionan sobre la conveniencia de enseñar la Historia desde un punto de vista social, argumentando sobre si el protagonista debe ser el héroe del hecho histórico o, por el contrario, el grupo social que entiende su devenir histórico bajo el prisma de la concepción filosófica del momento en el que vive y que actúa en consecuencia.

Todos somos conscientes de que enseñar Historia, determinar el elenco de los hechos más relevantes de nuestra historia, la de España, es una tarea que se toman muy en serio las distintas reformas legislativas en materia de educación. Enseñar historia conlleva un enfoque ideológico, como refleja Ramón López Facal en un interesante artículo¹ en el que analiza los cambios de contenidos en las últimas reformas educativas en función de criterios de la ideología política con mayoría en las Cortes.

¹ "La LOMCE y la competencia histórica", *Ayer* 94/2014 (2), 273-285.

Generalmente, el educador, el profesor, que también tiene derecho a tener su ideología política a nivel personal, intenta ser objetivo y presenta lo que dicen los unos y los otros. Un límite lo suele poner el vector tiempo: un programa a impartir dentro de un calendario escolar y con un compromiso final, el nivel de conocimientos que tiene que alcanzar el alumno. El otro límite lo determina el interés del alumno por aprender.

Mi madre era maestra y ejercía con sus hijos la vieja pedagogía de despertar la curiosidad, de asombrar. Y para ello solo contaba con la voz y su prodigiosa imaginación. Y en su saber hacer, espontáneo sin duda, encontrábamos las delicias del conocer sin esfuerzo, o con tan solo el esfuerzo de prestar atención a un relato apasionado y apasionante.

Más tarde, con los años, en la adolescencia y como por casualidad, descubrí dónde estaba el secreto. En la biblioteca de mi abuela abundaban los relatos de historia, libros cuyo precio marcado en la solapa trasera me hizo sonreír (1,25 pesetas), y cuyas fechas de impresión sonaban a siglo pasado (1800 y poco más). Toda palabra salida de la boca del que enseña debe estar sustentada, refrendada por el conocimiento. "El libro es, por un lado, el instrumento de humanización que nos saca del estado de *homo neandertalensis* en que todos nacemos; y, por el otro, la plenitud misma de ese hombre humanizado. Porque este hombre humanizado precisa del libro, como de respirar, para pensar y sentir, para esclarecer la realidad y el laberinto del mundo."²

Mis hermanos y yo fuimos, para mi madre, como los habitantes de Tenochtitlán para los españoles: gentes que a duras penas sabían asociar el nombre en español de sus realidades más próximas. ¿Cómo habían de entender el contenido

² José Jiménez Lozano (2003): *Libros, libreros y lectores*, Valladolid, Ámbito.

de saberes explicados en las aulas europeas?

Llegó, pues, la imprenta en un momento muy oportuno, poco antes del descubrimiento de América, cuando hacía falta comunicar el renacimiento de la cultura europea a todo un continente. Pero solo la palabra deseosa de transmitir, directa, acompañada del mirar a los ojos, fue capaz de ir por delante buscando equivalencias imposibles entre culturas tan distantes. Siempre la palabra, pues de nada hubiera servido llevar escritos la aritmética, la geometría, la astronomía, la música, el catecismo o la biblia.

Estudiar Historia requiere la adquisición de la experiencia del tiempo que pasa. Y todos sabemos que el tiempo en la infancia no pasa, se eterniza. Comprender una línea vital del paso del tiempo es todo un descubrimiento. ¿Cómo podemos ayudar al alumno a interiorizar veinte siglos de hechos, de guerras, de sucesiones dinásticas..., en dos o tres sesiones semanales? Solo haciendo relevante lo más importante. Y una manera de hacer relevante lo importante es añadir detalles que cautiven la atención del que escucha.

Guiada por esta inquietud, me he dedicado a leer novelas históricas para adornar los principales hechos de la historia. Su lectura me ha permitido, en primer lugar, disfrutar con una comprensión más profunda de los mencionados hechos y, en segundo lugar, despertar el interés de mis alumnos, a quienes, al hilo de lo que cuento, se les ocurren preguntas sobre detalles que a veces yo misma no conozco, pero que entre todos podemos descubrir. Pequeños detalles que se cuelan en el relato y que poseen la magia de transformar al alumno en un lector habitual:

“Así es. Es la parte más delicada de la preparación. El bergamoto es un árbol originario de Persia, aunque la fruta de la que me abastezco procede de Italia y

Marruecos, en donde también se cultiva. Su fruto, la bergamota, de aspecto incoloro con ciertos tonos verdosos, es muy aromático, con fragancia dulce y frutal, mezcla de pera y limón [...] Debo esperar varios días hasta que sus propiedades urentes desaparecen... Pero merece la pena, porque, añadido en pequeñas cantidades al perfume, confiere esa fragancia fresca y dulzona que agrada a las mujeres, las refresca, relaja y eleva su ánimo.

Hamet escuchaba atónito las explicaciones del perfumista.

—¿Dices que es urente?

—En efecto. Abrasa la piel al exponerlo a la luz. En más de una ocasión me he quemado los dedos al utilizarlo. Tengo que manejarlo por la noche, con la escasa luz que brinda una vela...”³

El alumno puede descubrir un crimen en el reino de Granada del siglo XV o realizar un viaje por la península Ibérica del siglo VI, llevando una copa sagrada desde Mérida, la Mérida romana, hacia las rebeldes tierras cántabras del norte. Habla Hermenegildo, hijo de Leovigildo, rey de los godos:

“He decidido que conservéis la copa de ónice. Me preocupa enviar las dos al norte. En realidad, no sabemos bien qué nos aguarda allí y si ambas unidas son tan poderosas, podría resultar arriesgado llevarlas a un lugar desconocido. Es evidente que la copa de oro pertenece a los pueblos cántabros, pero no lo veo tan claro con la de ónice. Ese cáliz es sagrado...”⁴

Realizar los viajes novelados de la historia nos permite también acercarnos a la geografía de España. Una hija bastarda de Fernando de Aragón, siglo XV,

³ José Luis Gastón Morata (2007): *El perfume de Bergamota*, Córdoba, Almuzara, pág. 142.

⁴ María Gudín (2009): *Hijos de un rey goda*, segunda parte de la trilogía *La reina sin nombre*, Madrid, Ediciones B, Madrid 2009, pág. 181.

Estudiar Historia requiere la adquisición de la experiencia del tiempo que pasa. Y todos sabemos que el tiempo en la infancia no pasa, se eterniza. Comprender una línea vital del paso del tiempo es todo un descubrimiento.

Incluso la complejidad política puede hacerse más cercana en novelas que, sin pretender enseñar Historia, sitúan al lector en los momentos turbulentos, obligándole a tomar una postura.

ignorante de su ascendencia real, intenta así descubrir el origen de su existencia:

“*En Vitoria no había convento de agustinas, así que se alojaba en casa de un pariente de Inés y de Diego, don Íñigo de Múgica e Ibarra, quien había sido avisado de su llegada. Iba a ser su última parada larga antes de emprender el camino directo de vuelta a Madrigal y María tuvo que reconocer que prolongó su estancia allí porque deseaba disfrutar durante unas jornadas más de la libertad a la que tan fácilmente se había acostumbrado, antes de volver a las obligaciones que, como abadesa, le esperaban en el monasterio.*”⁵

Otras veces, nos hacen reflexionar desde la perspectiva que Unamuno llamaba la “intrahistoria”:

“*María la Excelenta, Abadesa de las Huelgas, Burgos, era medio hermana de Juana la Loca. ¿Por qué la Historia llama loca a una reina? ¿Es acaso una forma de encerrarla y poder reinar en su lugar? ¿A quién benefició su locura? ¿Al padre Fernando, rey de Aragón y que así conservaba su poder en el reino de Castilla? ¿A su hijo Carlos, que accede al poder a los 18 años? ¿Qué pruebas existen de su locura? ¿Por qué mantuvo el cadáver de su esposo a su lado durante años?*”⁶

“*¿Y acaso no fue locura lo que llevó a María Pacheco, viuda de Padilla, al destierro hasta su muerte? ¿Qué fuerza la sostuvo para enfrentarse, junto con su esposo y los otros Comuneros, Juan Bravo y Francisco Maldonado, al Emperador Carlos V, primero de España, y a negarse a pedir clemencia después?*”⁷

⁵ Toti Martínez de Lezea (2005): *La Abadesa María, la Excelente*, Madrid, Maeva, pág. 193.

⁶ José Luis Olaizola (2007): *Juana la Loca*, Barcelona, Booket, Planeta.

⁷ M^a Teresa Álvarez (2007): *La comunera de Castilla*, Madrid, La esfera de los libros.

Incluso la complejidad política puede hacerse más cercana en novelas que, sin pretender enseñar Historia, sitúan al lector en los momentos turbulentos, obligándole a tomar una postura, como en la segunda mitad del siglo XIX, bajo el reinado de Isabel II:

–“*Pasaron varios días. Prim seguía al caer y la reina doña Isabel iniciaba viaje para tomar baños de mar en Lequeitio, muy recomendados por los médicos para atenuar la enfermedad de la piel que padecía desde niña. La acompañaban su confesor y el rey consorte, con nutrido bagaje de moscones, duquesas, correveidiles, personal de servicio y la habitual cuerda de elementos de la Real Casa. Don Francisco de Asís humedecía las puntillas haciendo mohines de pasta flora sobre el hombro de su fiel secretario Meneses [...] Los diputados –viajeros en un tren de tercera– habían aprobado el último presupuesto del Ministerio de la Guerra, a sabiendas de que la mayor parte de éste se destinaba al inútil intento de calmar la ambición de espadones de cuartel, que tasaban su lealtad a la Corona en ascensos y prebendas, acostándose moderados y despertándose liberales según las vicisitudes del escalafón [...]*”

Todo el mundo conspiraba en aquel verano de 1868. El viejo Narváez había muerto en marzo, y González Bravo se creía lo bastante fuerte como para gobernar con mano dura. Otros no tenían más remedio que veranear en el exilio; la mayor parte de los personajes de relieve, como Prim, Serrano, Sagasta o Ruiz Zorrilla, se hallaban en el destierro, confinados o bajo discreta vigilancia, mientras dedicaban sus esfuerzos al gran movimiento clandestino denominado La España con honra. Todos coincidían en afirmar que Isabel II tenía los días contados, y mientras el sector más templado especulaba con la abdicación de la reina en su hijo Alfonsito, los radicales acariciaban sin rebozo el sueño republicano. Se decía que don Juan Prim llegaría de

*Londres de un momento a otro; pero el legendario de los Castillejos ya había venido en un par de ocasiones, viéndose obligado a poner pies en polvorosa.*⁸

Y del País Vasco, donde veraneaba la reina Isabel II, de Bilbao exactamente, arranca otra novela, cuya protagonista, Elvira, la hija del último ministro de Alfonso XII, nieto de Isabel II, deja al fallecer unos cuadernos de juventud, en los que describe el final del reinado de Alfonso XII y la llegada de la Segunda República. Momentos convulsos en toda España y especialmente en Madrid, momentos que Elvira vive con sufrimiento por lo que le pudiese pasar a su familia y a su novio.⁹

Una cuestión importante que debe plantearse todo profesor es: A la hora de acercar la Historia como ingente cúmulo de hechos, ¿qué criterios debo seguir para seleccionar lo más inmediato, lo imprescindible, lo útil para mis alumnos?

Joaquín Prats, en *Enseñar Historia: Notas para una Didáctica Renovadora*¹⁰, analiza la selección de hechos y recursos y ofrece al profesor la siguiente esclarecedora propuesta:

“Sin la pretensión de ser exhaustivo, se pueden señalar diversos tipos de temáticas que adoptaran diversas presentaciones, tanto en cuanto a la selección de hechos, como de las distintas épocas de la Historia, como en el tipo de ámbito de conocimiento que se seleccione (economía, cultura, política, etc.), como en su dimensión espacial-política (local, regional, nacional, occidental, etc.). Los que considero de mayor importancia son los seis siguientes:

⁸ Arturo Pérez-Reverte (2006): *El maestro de esgrima*, Madrid, Santillana, Punto de lectura.

⁹ Miguel Aranguren (2009): *La hija del ministro*, Madrid, La esfera de los libros.

¹⁰ Mérida, Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros, 2001, Cf. en especial págs. 66-69.

1. Temas que incorporen elementos para el estudio de la cronología y el tiempo histórico. Se trata de trabajar sobre uno de los elementos definidores y específicos de la Historia: el tiempo y los “tempos” o ritmos de cambio. Los estudiantes se deben dar cuenta del carácter convencional de las unidades de medida del tiempo, y acercarse a la comprensión de problemas tan complejos como los referidos a la noción de tiempo/causalidad en la Historia, la adquisición del sentido de continuidad temporal, y la comprensión de los distintos ritmos de crecimiento histórico y desarrollo histórico que, como es sabido, son conceptos distintos.

2. Estudios de acontecimientos, personajes y hechos significativos de la Historia. Se trata de centrar el trabajo en la caracterización histórica de los acontecimientos sucedidos. Es cierto que ha existido un cierto rechazo, en los últimos años, al confundir este concepto con la Historia de “reyes y batallas” que debían aprenderse de forma memorística o que se quedaban en la pura anécdota. Pero *es necesario recobrar este tipo de contenidos concretos para resituarlos en el contexto de una explicación más general*. Desde esta perspectiva, es útil el trabajo sobre elementos de la Historia local, sobre los grandes hitos, sobre la guerra, sobre la biografía de un personaje, sea este relevante o no, etc., *pero siempre contextualizados, analizados como plasmación concreta de explicaciones más amplias, o como elementos que ayudan a entender un periodo o un momento. El estudio de acontecimientos, hechos y personajes puede poseer, además, una destacada utilidad didáctica, como procedimiento para reforzar la adquisición de método y técnicas de análisis histórico y, lo que es más importante, para aprender a matizar un campo de observación.*

3. Temas que planteen las ideas de cambio y continuidad en el devenir

Una cuestión importante que debe plantearse todo profesor es: A la hora de acercar la Historia como ingente cúmulo de hechos, ¿qué criterios debo seguir para seleccionar lo más inmediato, lo imprescindible, lo útil para mis alumnos?

Frente a tendencias más estructuralistas que propugnan una idea compartimentada del pasado, desde mi punto de vista, es conveniente trabajar el concepto de continuidad y cambio en la Historia.

histórico. Frente a tendencias más estructuralistas que propugnan una idea compartimentada del pasado, desde mi punto de vista, es conveniente trabajar el concepto de continuidad y cambio en la Historia. Para la comprensión de estos conceptos se debe incidir, al menos, en cuatro aspectos que pueden ser considerados como más importantes:

- a) Los cambios se producen en el tiempo; a veces, son muy rápidos (el ritmo de cambio actual, por ejemplo) y, otras veces, lentos (las transformaciones de la vida campesina a lo largo de los siglos IX y X).
- b) El ritmo de cambio varía entre sociedades que viven en el mismo tiempo histórico (las comunidades prehistóricas actuales, por ejemplo). Por ello, hay que aprender a disociar el tiempo histórico, que es continuo, de los procesos y hechos que en él se producen.
- c) Los cambios no han ocurrido de forma continua y no siempre han sido positivos ni progresivos. Los alumnos suelen confundir fácilmente cambio y progreso y, ante unos adolescentes en proceso de maduración personal, hay que dejar claro que la escala de valores difiere de unas sociedades a otras. Deben estudiarse, así mismo, los momentos de transformación acelerada en que se precipitan todos los elementos que han ido configurando una nueva etapa social, política o cultural.
- d) Los estudios históricos priman los análisis de los cambios y suelen descuidar los estudios que tratan sobre los factores de continuidad. Por ello *sorprende ver el rebrote de ideologías sociales, costumbres o litigios, por ejemplo, étnicos o de carácter económicos que parecían olvidados*. Incluso en acontecimientos tan paradigmáticos

como la Revolución Francesa, por ejemplo, podemos encontrar motivaciones y elementos que son un claro fruto de un rebrote de elementos tradicionales que, sin embargo, impulsan la propia Revolución. Por ello, *es preciso incorporar elementos históricos que consideren y ejemplifiquen la pervivencia del pasado en sociedades que, aparentemente, ya han roto con él*.

4. Estudios que versen sobre la explicación multicausal de los hechos del pasado. Los conceptos de causalidad histórica son complejos y no concitan siempre una unanimidad entre los historiadores. Por ello, es conveniente elegir contenidos históricos que permitan comprobar la dificultad y la complejidad a la hora de determinar las causas de los acontecimientos. [...]

5. Trabajos que dejen patente la complejidad que tiene cualquier fenómeno o acontecimiento social. Este aspecto posee un gran valor educativo, en la medida que contribuye a despejar y combatir el mecanicismo, el dogmatismo o la emisión de juicios precipitados. El estudio de la Historia permite, mejor que cualquier otra disciplina académica, comprobar la complejidad de los hechos humanos. Es más formativo entender la formulación de un problema que conocer su resultado sin saber cómo se ha llegado a este. [...]

6. *Por último, los estudios de los lugares paralelos. Se trata de establecer comparaciones entre realidades históricas que son simultáneas en el tiempo pero que ofrecen características diferentes. En realidad, se trata de trabajar un esquema de diferencias.* [...] Comprender la diferencia conduce a la relativización de las situaciones e identificaciones demasiado esquemáticas, de ahí su interés en

un planteamiento educativo de la selección de contenidos. [...]

Ante este reto, los criterios de selección deben verse a la luz de lo que le pedimos a la Historia en un determinado nivel, el de la educación obligatoria, que debe permitir al alumnado tener una idea lo más clara posible del conocimiento histórico...”

Los párrafos resaltados respaldan mi pensamiento sobre la utilidad de la novela histórica como vía de transmisión de unos conocimientos básicos de los principales hitos de la Historia de España.

Si para Joaquín Prats la selección de hechos históricos y de recursos para la secundaria obligatoria es una tarea muy compleja, me permito añadir una reflexión sobre lo que esta selección supone en el campo en que, en el momento presente, centro mi actividad profesional, las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas, cuya tarea docente se desarrolla fuera de España, en cumplimiento de la normativa educativa, que subraya el derecho que detentan los hijos de los españoles emigrados a recibir estas enseñanzas. La Orden EDU/3122/2010 establece, en su artículo 1, que “estas enseñanzas se orientarán a la consecución del adecuado nivel de competencia lingüística, al conocimiento de la realidad sociocultural española y al enriquecimiento intercultural”.

El alumno de las ALCE es, por tanto, un estudiante de otros sistemas educativos que tiene que aprender la Historia enfocada desde el punto de vista del “otro” y cuyos hitos seguramente no coincidan con los hitos de la Historia de España. Necesita aprender lo más relevante de la Historia de España en paralelo con la Historia del país donde vive, y necesita encajar lo relevante de ambas Historias.

El alumno de las ALCE es un alumno cuyo principal interés es la adquisición de la lengua española o su refuerzo. La

cultura es un medio. Por lo tanto la Historia de España ocupa un lugar secundario. No menos importante, ciertamente, pero secundario.

Aun así, el profesor puede captar su atención mediante el relato de hechos y mediante la descripción de la vida de determinados personajes que resalten las interacciones de ambas Historias, la de España y la del país donde vive, facilitando de este modo su enriquecimiento intercultural e intentando superar las visiones nacionalistas.

El objetivo de este artículo es transmitir mi experiencia como lectora de novela histórica y crear en el maestro, en el profesor, la inquietud de leer este tipo de narrativa como medio de acrecentar el bagaje de recursos que pueden enriquecer la presentación de cualquier tema, y como medio de despertar el asombro y el interés por aprender.

Reseño novelas principalmente para el profesor, para el maestro, aunque quizás también sean válidas para algunos de nuestros alumnos. Son novelas que me han sido de gran utilidad para poder contar historias sobre hechos históricos, con las que he captado la atención de mis alumnos, y que juzgo enriquecedoras desde el punto de vista social, porque ayudan a comprender las sociedades en las que se produjo el hecho histórico, el pensamiento de sus gentes y, además, pueden servir de base para una análisis de los valores propios de cada época. Solo puedo añadir que es el trabajo ilusionado de unos quince años y que aquí lo expongo con la llaneza del que desea ser útil sin ninguna otra pretensión.

“El jefe de bloque se dirigió a un rincón donde se apilaban retales y los apartó. Retiró una tabla y empezaron a brotar libros. Dita no pudo refrenar su alegría y aplaudió como si se tratara de un número de prestidigitación.

—Ésta es tu biblioteca. No es gran cosa.— Y miró de reojo para ver qué efecto causaba en ella.

El objetivo de este artículo es transmitir mi experiencia como lectora de novela histórica y crear en el maestro, en el profesor, la inquietud de leer este tipo de narrativa como medio de acrecentar el bagaje de recursos que pueden enriquecer la presentación de cualquier tema, y como medio de despertar el asombro y el interés por aprender.

No era una biblioteca extensa. En realidad, estaba formada por ocho libros, y alguno de ellos en mal estado. Pero eran libros. En ese lugar tan oscuro donde la humanidad había llegado a alcanzar a su propia sombra, la presencia de los libros era un vestigio de tiempos menos lúgubres, más benignos, cuando las palabras sonaban más fuerte que las ametralladoras. Una época extinguida. Dita fue tomando en sus manos los volúmenes de uno en uno con el mismo cuidado con el que se sostiene a un recién nacido.[...]

Fredy Hirsch la observaba en silencio, complacido ante su mirada absorta y su boca abierta mientras hojeaba el atlas. Si tenía alguna duda sobre la responsabilidad que había depositado en aquella chiquilla checa, se le disipó en ese instante. Supo que Edita cuidaría esmeradamente la biblioteca. Tenía ese vínculo que une a algunas personas con los libros.¹¹

Todos libros que propongo, a continuación, como recursos didácticos están publicados en el presente siglo, por lo que las dificultades del lenguaje quedan bastante minimizadas, y muchos de ellos se pueden encontrar en ediciones de bolsillo. Sus autores continúan escribiendo, excepto Mercedes Salisachs, a quien hemos perdido recientemente.

- Reino Visigodo: *La princesa sin nombre, Los hijos de un rey goda y El astro nocturno*, trilogía de María Gudín, publicada por Ediciones B.
- Invasión musulmana: *La ciudad de azabar*, de César Vidal (Madrid, MR Ediciones, 2010), y *El perfume de bergamota*, de José Luis Morata (Córdoba, Almuzara, 2007).
- Formación y crecimiento de los reinos cristianos: *María de Molina, tres coronas imperiales*, de Almudena de Arteaga (Madrid, Booket,

Ediciones Martín Roca, 2007), y *El médico judío*, de Pedro Gargantilla (Madrid, La esfera de los libros, 2008).

- Reinado de los Reyes Católicos: *La abadesa María la Excelenta*, de Toti Martínez de Lezea (Madrid, Ediciones Maeva, 2008).
- Los Austrias: *Juana la Loca*, de José Luis Olaizola (Barcelona, Booket, Planeta, 2007); *El aprendiz de caballista*, de César Vidal (Barcelona, Punto de Lectura, 2006); *La Comunera de Castilla*, de María Teresa Álvarez (Madrid, La esfera de los libros, 2007); *Rojo amanecer en Lepanto*, de Luis Zueco (Madrid, De Librum Tremens, 2011); y *La princesa de Éboli*, de Almudena de Arteaga (Madrid, Booket, Ediciones Martín Roca, 2007).
- Los Borbones: *Capricho*, de Almudena de Arteaga (Barcelona, Booket, Planeta, 2012); *El maestro de esgrima*, de Javier Pérez-Reverte (Madrid, Punto de Lectura, Santillana, 2006); y *La hija del ministro*, de Miguel de Aranguren (Madrid, La esfera de los libros, 2009).
- La Guerra Civil: *Volverá a reír la primavera*, de José Luis Olaizola (Madrid, MR Ediciones, 2012).
- Dictadura de Franco: *Goodbye España*, de Mercedes Salisachs (Madrid, Booket, MR Ediciones, 2010).
- La Segunda Guerra Mundial: *La bibliotecaria de Auschwitz*, de Antonio G. Iturbe (Barcelona, Planeta, 2013).

¹¹ Antonio G. Iturbe (2013): *La bibliotecaria de Auschwitz*, Barcelona, Planeta, págs. 44-45.

Presentación del Equipo “Sanz del Río”¹

Ángel Cabello de Alba Hernández (SIE París)
Fernando Huerta Alcaide (SIE Montpellier)
Emilio Olmos Herguedas (SIE Saint Germain-en-Laye)
Juan Antonio Pelegrín Abellón (SIE Brest)
José Manuel Pérez González (SIE Burdeos)
Mariano Rodríguez Berja (SIE Lyon)
Braulio Saavedra Padrón (SIE San Juan de Luz-Hendaya)
Fabiola de Santisteban Fernández (SIE Ferney-Voltaire)
Carlos Sarria Gómez (SIE Grenoble)

Seguramente existen pocos trabajos tan apasionantes y motivadores como el nuestro. Además, son muy pocas las actividades que poseen una repercusión social y ciudadana tan importante e intensa como sigue teniendo la educación. Pero también es cierto que, en estos momentos, pocas tareas resultan tan complejas y se ven sometidas a cambios tan profundos, rápidos y continuados.

Y esta percepción, que resulta válida a un nivel general, se hace más acusada

en el campo concreto de la acción educativa exterior, en el que participamos en primera línea, como profesores de Geografía e Historia de las distintas secciones internacionales españolas de Francia. Nadie puede negarnos que se trata de una tarea enormemente compleja, exigente y que nos sitúa incesantemente en la vanguardia respecto a los contenidos, los métodos y los recursos educativos.

En efecto, a diario nuestra labor docente se enfrenta a un buen número de dificultades: armonizar conteni-

Seguramente existen pocos trabajos tan apasionantes y motivadores como el nuestro. Además, son muy pocas las actividades que tienen una repercusión social y ciudadana tan importante e intensa como sigue teniendo la educación. Pero también es cierto que, en estos momentos, pocas tareas resultan tan complejas y se ven sometidas a cambios tan profundos, rápidos y continuados.

¹ Julián Sanz del Río nació en 1814 en una familia campesina de Torrearévalo (Soria) y murió en Madrid en 1869. Estudió en Córdoba, Granada, Toledo y Madrid. Inició su carrera docente en la Universidad Central de Madrid en el ámbito del Derecho y de la Filosofía. Completó su formación en Bruselas y en Heidelberg (Alemania), donde entró en contacto con el círculo de pensadores krausistas preocupados por la modernización de la enseñanza. Fue un gran impulsor de la mejora universitaria y de la renovación educativa en el siglo XIX. Con un enorme prestigio como profesor, muchos de sus discípulos desarrollaron importantes proyectos modernizadores, entre los que destacan el Regeneracionismo o la Institución Libre de Enseñanza. Se caracterizó por defender una nueva enseñanza, moderna, abierta y vinculada a Europa. Por su voluntad inquebrantable de mejorar la educación en España, su integridad personal, su honestidad profesional y su talante abierto y dialogante, constituye un referente ejemplar en estos difíciles comienzos del siglo XXI. La biografía sobre la obra y el pensamiento de Julián Sanz del Río es abundante y enormemente diversa. Así, por ejemplo, Rafael V. Orden Jiménez se ha ocupado en numerosas ocasiones de su pensamiento filosófico, Fernando Martín ha abordado aspectos biográficos y de formación, mientras que Antonio Machín Romero ha recuperado la actualidad de su pensamiento durante la última década. Sobre su importancia para la Institución Libre de Enseñanza, puede consultarse el imprescindible número monográfico de la Revista de Enseñanza del Ministerio de Educación y Ciencia (nº 243 de marzo-abril de 1976).

El banco de recursos multimedia pretende ser un lugar de diálogo, de encuentro y de intercambio de experiencias, con el ánimo de conformar una auténtica comunidad colaborativa, que sirva para romper nuestro aislamiento profesional, que impulse los avances individuales y favorezca los colectivos, y que sea capaz de compartirlos, mejorarlos y transmitirlos hacia el futuro.

50

dos y métodos de trabajo dispares y cambiantes, hacer compatibles las pautas de la administración española con la indicaciones de la francesa que nos acoge en sus centros, carecer del apoyo de libros de texto coherentes y adecuados para todas las necesidades de nuestros alumnos, asumir la enseñanza en numerosos niveles y enmendar, sobre la marcha, una secuenciación de contenidos no siempre adecuada. Por si fuera poco, nuestro alumnado responde a un perfil singular, y aunque se encuentra especialmente motivado y capacitado, requiere una atención específica en campos que, poco a poco, vamos descubriendo, y entre los que sobresale una atención especial a la lengua española. A todo ello hemos de añadir un entorno social ciertamente diverso y enriquecedor, pero que conlleva una adaptación no siempre fácil ni corta, tanto a nivel personal y familiar como a nivel profesional, especialmente frente a una comunidad educativa con pautas y valores que al principio nos resultan desconocidos y desconcertantes.

Por encima de todas estas dificultades, en la práctica nos encontramos ante una situación especialmente estimulante y enriquecedora, que nos empuja a mejorar y que nos permite enormes avances en nuestra práctica didáctica y pedagógica. Sin embargo, resulta evidente que el balance global difícilmente puede resultar por completo satisfactorio, pues casi siempre libramos nuestra batalla en solitario, con un enorme desgaste personal y profesional, mientras que todo lo que vamos consiguiendo se desvanece cuando concluye cada ciclo temporal de docencia en el exterior. Es decir, que incluso los avances más innovadores y más positivos, habitualmente, acaban perdiéndose y olvidándose. Por ello, nos encontramos continuamente en el punto inicial, partiendo siempre de cero, como Sísifo que consume sin descanso su energía colectiva en el mismo y repetido esfuerzo.

En este contexto, la propuesta de trabajo del Equipo “Sanz del Río” tiene por principal objetivo la creación de un banco de recursos multimedia², que resulte operativo y práctico, que nos ayude en nuestra labor diaria, que nos permita compartir métodos, enfoques y actividades, y que aumente la coherencia y la calidad de nuestra labor docente. Además, pretende ser un lugar de diálogo, de encuentro y de intercambio de experiencias, con el ánimo de conformar una auténtica comunidad colaborativa, que sirva para romper nuestro aislamiento profesional, que impulse los avances individuales y favorezca los colectivos, y que sea capaz de compartirlos, mejorarlos y transmitirlos hacia el futuro.

A un nivel más concreto, pretendemos perfeccionar nuestra base científica y actualizar nuestros medios docentes, potenciar el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación, mejorar la autoestima profesional y elevar nuestra consideración ante los centros, administraciones y comunidades educativas.

Igualmente, confiamos que nuestro trabajo colectivo sirva para perfeccionar el proceso de aprendizaje, priorizando la participación activa de nuestro alumnado, mejorando sus resultados académicos, incrementando su motivación y favoreciendo eficazmente su desarrollo integral en un entorno plurilingüe y multicultural.

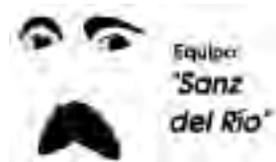
² Es preciso dejar constancia de que el Equipo “Sanz del Río” se conforma a partir de la convocatoria del Plan de Formación de personal docente para 2016 de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia, aprobado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que ha permitido la puesta en marcha de un grupo de trabajo en red dirigido a la “Elaboración de materiales multimedia para la enseñanza de la Geografía e Historia en las secciones internacionales españolas de Francia”. Este grupo de trabajo ha sido el embrión del Equipo “Sanz del Río” y su labor constituirá la primera fase de un plan de trabajo, que confiamos pueda seguir desarrollándose en el futuro.

Por último, contribuiremos al desarrollo y mejora de competencias en lengua española, mediante un aprendizaje integrado con los contenidos de nuestras asignaturas, a la vez que difundiremos el patrimonio cultural y la riqueza, universalidad y diversidad de la cultura española y del mundo hispanohablante.

En definitiva, pensamos que ha llegado el momento de avanzar en la buena dirección, que no es otra que la del trabajo en equipo, de modo colaborativo,

abierto y enriquecedor, para que ello nos permita mejorar sustancialmente las condiciones de nuestra labor docente y optimizar sus resultados, avanzando en la creación de nuevos contenidos, la innovación de los enfoques didácticos y –especialmente– en la adecuada, amplia y duradera difusión de los resultados alcanzados, con el fin último de hacer perdurable su aprovechamiento.

Desde nuestros centros educativos en Francia, a 7 de marzo del año 2016.



Jean Canavaggio, toda una vida dedicada a la obra cervantina

En este número de la revista *Calanda*, tenemos el placer y el honor de entrevistar al Dr. Jean Canavaggio, Profesor emérito de la Universidad de Paris Ouest Nanterre La Défense y eximio hispanista, que ha dedicado toda su vida a la investigación sobre autores y temas de la literatura española. El Profesor Canavaggio ha sido distinguido, entre otros, con el Premio Goncourt 1986, por su magistral biografía sobre Cervantes, tantas veces editada y en tantas lenguas, y el Premio Ciudad de Alcalá de las Artes y las Letras, en 2005.

Con esta entrevista¹, *Calanda* pretende rendirle un homenaje, en reconocimiento de sus más de 50 años dedicados a la investigación sobre el Siglo de Oro,

¹ La entrevista con el profesor Canavaggio tuvo lugar en París, el día 14 de abril, en la Consejería de Educación de la Embajada de España. Participaron en ella Justo Zambrana Pineda (Consejero de Educación), Alberto Aparicio Tesán (SIE de St Germain-en-Laye), Francisco Jiménez Martínez (Liceo Español Luis Buñuel) y M^a Carmen Martínez Giménez e Isidoro Pisonero del Amo (Asesores Técnicos).

con una predilección especial, manifestada de forma recurrente, por la obra de Miguel de Cervantes,² y a la vez solicitarle que, con su gran experiencia como cervantista, nos ilustre sobre la trascendencia, literaria y cultural, que la obra cervantina supone para Occidente.

Buenas tardes, Profesor Canavaggio. En primer lugar, le agradecemos que haya aceptado concedernos esta entrevista, precisamente este año en que se conmemora el fallecimiento de William Shakespeare y de Miguel de Cervantes, los dos escritores de mayor calado y trascendencia en la literatura de Occidente, si no mundial.

- *Nuestra primera pregunta versa –resulta obvio– sobre los motivos que*

² En el anexo que se incluye al final de la entrevista, se recoge una breve selección de la ingente producción investigadora del profesor Canavaggio.

En este número de la revista, tenemos el placer y el honor de entrevistar al Dr. Jean Canavaggio, Profesor emérito de la Universidad de Paris Ouest Nanterre La Défense y eximio hispanista, que ha dedicado toda su vida a la investigación sobre autores y temas de la literatura española, en especial sobre la obra cervantina.

le acercaron a Cervantes. Desde su primer artículo sobre “Alonso Pinciano y la estética literaria de Cervantes en el Quijote”, publicado en Anales Cervantinos en 1958, han transcurrido casi 60 años, dedicados con tesón y fidelidad ejemplares a la obra cervantina. ¿Qué estímulos le animaron a consagrar su vida a la investigación sobre la literatura del Siglo de Oro y, en especial, de Miguel de Cervantes?



El Consejero de Educación conversa con el Profesor Canavaggio
[Foto: M^a Carmen Martínez Giménez]

Siendo alumno de la Escuela Normal Superior y, tras haberme graduado de licenciado en la Sorbona, dediqué los años 1957 a 1959 a la redacción de mi “Diplôme d’Études Supérieures”. El tema me fue indicado por mi director, Robert Ricard, a sugerencia, creo, de Marcel Bataillon. Se trataba para mí de examinar el posible impacto de la *Philosophía Antigua Poética*, de Alonso López Pinciano, sobre la estética literaria de Cervantes en el *Quijote*. Al final de mi estancia, seguí el consejo de Ricard y fui a ver a don Francisco Maldonado de Guevara, el entonces director de los *Anales Cervantinos*, por si estuviera dispuesto a publicar mi memoria. Mi gran sorpresa fue que aceptó de inmediato sin leerla.

A partir del otoño de 1963, pasé a ser, durante tres años, becario de la Casa de Velázquez, para preparar mi “thèse d’État”. Quería inicialmente ampliar mis anteriores investigaciones, aplicándolas al conjunto de las ideas estéticas y literarias de Cervantes. Fue entonces cuando descubrí en su versión original la *Teoría de la novela en Cervantes*, el gran libro recién publicado por Edward C. Riley, quien pronto iba a convertirse en un entrañable amigo. Desistiendo de mi propósito, me volví entonces hacia el teatro cervantino, al que había dedicado un capítulo de mi memoria. Mis maestros de la Sorbona trataron de disuadirme de dedicar diez años de mi vida a estudiar un teatro sin interés para ellos. No obstante, mantuve mi decisión. No solo por el atractivo que ejercía sobre mí la personalidad y la obra del autor del *Quijote*, sino porque consideré que su caudal dramático requería otras aproximaciones que las que se habían intentado hasta la fecha.

Una vez defendida y editada mi tesis, entre 1975 y 1977, Claude Durand, director de la editorial Fayard,

publicó en 1986 el *Cervantes* que yo quería ofrecer al lector francés, a partir de un estado de la cuestión que, a mi parecer, justificaba semejante empresa. ¿En qué consistió mi propósito? Primero, en establecer, con todo el rigor requerido, lo que se sabe de una vida más rica en incógnitas que en certidumbres, separando lo fabuloso de lo cierto y de lo verosímil; también en situar en su época a quien fue actor oscuro y testigo lúcido de un momento decisivo de la historia de España; por último, en seguir hasta donde fuera posible el movimiento de una existencia que, de proyecto que fue inicialmente, se ha convertido en un destino que nos esforzamos por volver inteligible.

Mis investigaciones tomaron entonces nuevo rumbo con la preparación de una nueva traducción francesa de las obras en prosa de Cervantes, destinada a la Bibliothèquede de la Pléiade, un proyecto al que había asociado a tres colegas, Claude Allaigre, Michel Moner y Jean-Marc Pelorson. Lo que me había propuesto, en un primer momento, consistía en limitarme a la *Galatea* y al *Persiles*, que no habían sido nunca traducidos íntegramente al francés, con el fin de reunirlos con el *Quijote* y las *Novelas ejemplares*, traducidos por Jean Cassou a partir de las primeras versiones del siglo XVII y editados en la misma colección medio siglo antes. Pero pronto me di cuenta de que lo que íbamos a producir sería un agregado de realizaciones inconexas. Sin poner en tela de juicio la legitimidad del procedimiento elegido por Cassou, nos pareció posible definir otro ideal: tomar como base exclusiva el texto de Cervantes, sin acumular, en nuestra traducción, las particularidades léxicas y sintácticas de una época que ha dejado de ser nuestra. Nos hemos aplicado a mantener su vocabulario, a guardar lo más posible, sin



El Profesor Canavaggio firmando una de sus obras
[Foto: M^o Carmen Martínez Giménez]

cortes arbitrarios, el amplio y sinuoso movimiento de los períodos, sin atenuar una rugosidad que es su marca propia ni imponerle un ritmo que no es el suyo. Estas maneras de escribir son consustanciales al arte de Cervantes. Por ello hemos querido conservarlas, para no comprometer la necesaria distancia ante un texto que se ha convertido en un clásico. Iniciada en 1990, nuestra labor iba a concluir en 2001, con la publicación, en dos tomos, de estas *Œuvres romanesques complètes*.

- *En el ámbito de la literatura española, tres grandes obras han creado personajes arquetípicos que han pasado a formar parte del imaginario colectivo a escala mundial –la Celestina, don Juan y don Quijote–, llegando incluso a convertirse en nombres comunes en muchas lenguas. Usted publicó en 2006 la obra Don Quijote, del libro al mito. ¿Podría resumir, para los lectores de Calanda, algunas de las claves que, en su opinión, llevaron a ese proceso mitificador?*

Don Quijote ha estado siempre presente en el espíritu de los hombres... Las costumbres, los gustos, las sensibilidades han evolucionado considerablemente desde hace cuatro siglos y, en el mismo movimiento, la representación que las generaciones sucesivas se hicieron del ingenioso hidalgo, de acuerdo con las continuidades y con las rupturas, con las transiciones y con los nuevos puntos de partida.

56

No había dejado de apreciar el amplio eco que siguen despertando las aventuras del ingenioso hidalgo, hasta entre quienes solo las conocen de oídas. En este sentido, la fama de que goza don Quijote no deja de ser paradójica, y esta comprobación fue el punto de partida de este nuevo libro, editado en 2005 y traducido al año siguiente al español y al italiano. Y es que, por un lado, tenemos la tradición de los aficionados al texto del *Quijote* que, desde hace cuatro siglos, lo someten a sucesivas reinterpretaciones; y, por otro lado, el “mito” en que se ha convertido la empresa de don Quijote, por obra de quienes suelen reducir la novela de Cervantes al episodio de los molinos de viento y al contraste gráfico o plástico que forma la pareja del ingenioso hidalgo y de su escudero. Pues bien: en el cruce de estas dos trayectorias se encuentra el personaje cuyo recorrido me he dedicado a seguir a través de ediciones, traducciones, comentarios, imitaciones, ilustraciones, adaptaciones teatrales, coreográficas, musicales, cinematográficas. De esta manera, he mostrado cómo las múltiples lecturas del libro han venido a ser cada vez más complejas, en tanto que el personaje se ha convertido en un ejemplo irreductible a cualquier significado unívoco y conclusivo. Así pues, don Quijote ha estado siempre presente en el espíritu de los hombres. Esta presencia llegó a tomar formas variadas, pero nunca se ha esfumado. Las costumbres, los gustos, las sensibilidades han evolucionado considerablemente desde hace cuatro siglos y, en el mismo movimiento, la representación que las generaciones sucesivas se hicieron del ingenioso hidalgo, de acuerdo con las continuidades y con las rupturas, con las transiciones y con los nuevos puntos de partida. Más que recusar la imagen que, desde hace

doscientos años, nos hemos hecho de don Quijote, o inscribirla en un paréntesis que sería necesario cerrar, conviene situarla en una dialéctica, la de las recepciones sucesivas de la obra de donde el caballero procede. Detrás del bufón de las primeras adaptaciones, se detectan las últimas carcajadas del Renacimiento; detrás del extravagante remodelado por el Siglo de las Luces, una nueva mirada del hombre en sociedad; detrás del defensor de las causas perdidas, otra articulación de lo immanente y de lo trascendente.

- *¿Cuáles son, según usted, las principales cualidades que encumbran a El Quijote como obra literaria de trascendencia universal?*

En nuestro tiempo de crisis de los valores, donde la pérdida del sentido de lo sagrado no ha conjurado la angustia de la muerte, la transfiguración romántica del ingenioso hidalgo ya no parece oportuna. Si el que conoció tal transformación nos conmueve a veces, si nos hace sonreír más a menudo, se concibe que su reivindicación de reforma y justicia pueda tener para algunos la apariencia de una paranoia. Sin embargo, este perfil de un héroe a veces trágico, a veces cómico, a la vez sublime y ridículo, es indudablemente fascinante. Queda por saber qué destino se le reserva. Para la mayoría de nuestros contemporáneos, el *Quijote* se ha convertido en una simple referencia. Para ellos, el personaje a quien la novela debe su título se dedica quizá a personificar el descubrimiento de una ausencia radical de sentido, en el esfuerzo de todo hombre por dar a su vida un sentido más profundo. Pero es, entonces, cuando corre el riesgo de ser condenado a sobrevivir bajo formas deterioradas, a costa de un inevitable empobrecimiento. En cambio, para los que no renun-

ciaron a acompañarlo en sus aventuras, a darle la vida a partir de los signos trazados antes por Cervantes, el Caballero de la Triste Figura conserva su vigor y su fuerza. En tanto que símbolo de una búsqueda de lo absoluto por la vía, siempre engañosa, de lo relativo, de esta búsqueda que conduce incansablemente toda novela, sin la menor duda, no ha terminado de conmovernos.

- *En el Congreso Internacional “Recreaciones quijotescas y cervantinas en las artes / Cervantes y su obra”, celebrado en diciembre de 2014 en la Universidad de Navarra, se presentó su obra Retornos a Cervantes y pronunció usted una conferencia plenaria sobre el tema “El humanismo de Cervantes”. ¿Qué rasgos fundamentales destacaría del humanismo de Cervantes?*

Cualquier aproximación al humanismo de Cervantes nos enfrenta con dos interrogantes previos. Primero, ¿cómo definir el humanismo, tratándose de un concepto que ha tomado, con el tiempo, diferentes acepciones? Luego, ¿en qué medida es lícito asociarlo con la personalidad y la obra del autor del *Quijote*? Nacido en Alemania en el siglo XIX, el término “humanismo” ha admitido, desde su aparición, varias definiciones, hasta designar, hoy en día, cualquier doctrina que toma a la persona humana por fin. Un primer acercamiento posible es el que nos ofrecen aquellos que, en el siglo XVI, se llamaron a sí mismos “humanistas”, forjando este neologismo latino para dar cuenta de un saber generalmente adquirido en las aulas universitarias: el de las letras griegas y latinas, o “letras de humanidad” (*studia humanitatis*), diferenciadas así de las letras sagradas. Esta primera acepción no parece, en principio, poder aplicarse a Cervantes. El calificativo de “inge-

nio lego” que se dio primero a sí mismo, reiterado por Tamayo de Vargas algunos años después de su muerte, solía designar, con connotaciones a veces despectivas, a los que no habían pasado por dichas aulas. Este fue, precisamente, el caso de nuestro escritor, de quien ignoramos, a falta de datos concretos, las circunstancias exactas en que inició sus estudios. Por otra parte, conviene precaverse contra el peligro de reducir la formación intelectual de Cervantes a un virtual monopolio erasmista. A fin de cuentas, el legado humanista, decantado por Cervantes a través de unos filtros que no estamos en condiciones de identificar a las claras, se observa más bien en lo que conserva de la aspiración utópica a casar el cristianismo con las letras humanas, y la ética de Cristo y los apóstoles con la de Sócrates y Séneca: en otros términos, algo que encaja, *mutatis mutandis*, con aquella acepción de “humanismo” que forma parte del uso actual y vulgar del término: creencia en la innata dignidad del hombre y aspiración a realizar plenamente ese potencial. Es un ideal que, por cierto, inspira conocidos tratados, ensayos y coloquios de Erasmo que tuvieron amplia repercusión europea. Sin embargo, cabe recordar, con Anthony Close, que “los residuos de pensamiento erasmista que pueden tal vez hallarse en los escritos de Cervantes y sus coetáneos cobran un sentido muy distinto al que tenían medio siglo antes, por estar encuadrados en un contexto ideológico post-tridentino”. Así pues, en última instancia, el desacuerdo de Cervantes con el tono medio de su época puede dejar traslucir a veces el influjo de tal o cual determinada corriente de pensamiento, pero no contamina ni un ápice su concepto de la condición humana. Tampoco afecta aquello que Anthony Close considera “un

En nuestro tiempo de crisis de los valores, donde la pérdida del sentido de lo sagrado no ha conjurado la angustia de la muerte, la transfiguración romántica del ingenioso hidalgo ya no parece oportuna... Sin embargo, este perfil de un héroe a veces trágico, a veces cómico, a la vez sublime y ridículo, es indudablemente fascinante... En tanto que símbolo de una búsqueda de lo absoluto por la vía, siempre engañosa, de lo relativo, sin la menor duda, no ha terminado de conmovernos.

No se debe establecer una valoración de la Segunda Parte del *Quijote* en detrimento de la Primera. El contenido humano de los protagonistas se impone de forma más evidente en la Segunda, así como un tratamiento más variado y sutil de la relación entre la realidad e ilusión. Pero la Primera contiene ya los elementos que Cervantes va a desarrollar en adelante.

58

providencialismo intrínseco a su actitud vital”, según el cual “los altibajos de la fortuna [...] desembocan a la larga, en el castigo de los culpables y el triunfo de los virtuosos”. Expresa, ante todo, la elección de un espíritu abierto, enemigo de prejuicios, aunque respetuoso con el dogma y el culto, formado muy lejos del polvo de las bibliotecas, en la escuela de la vida y de la adversidad.

- *La crítica cervantina no se ha dejado deslumbrar por las ingeniosas e hilarantes aventuras de los protagonistas en la Primera parte de El Quijote y considera más importante la Segunda parte de la obra, donde a través del diálogo Cervantes moldea a los dos protagonistas como auténticos seres humanos, que han ido acercando sus puntos de vista en ese proceso de ósmosis que Salvador de Madariaga llamó “quijotización de Sancho y sanchificación de don Quijote”. ¿Podría hacernos un breve balance sobre los valores de una y otra partes de la obra?*

Creo que no se debe establecer una valoración de la Segunda Parte del *Quijote* en detrimento de la Primera. Por cierto, el contenido humano de los protagonistas se impone de forma más evidente en la Segunda, así como un tratamiento más variado y sutil de la relación entre realidad e ilusión. Pero la Primera contiene ya los elementos que Cervantes va a desarrollar en adelante. Además, sin desestimar el proceso descrito por Madariaga, fundamentalmente Don Quijote y Sancho permanecen uno y otro fieles a sí mismos. Lo que sí se puede observar, es la mayor extensión de los relatos intercalados en la Primera, en perjuicio de la presencia de los protagonistas, mientras que el desdoblamiento de perspectivas que nace del descubrimiento por Don Quijote de una historia de sus

anteriores aventuras comunica a la Segunda mayor complejidad.

- *¿El Caballero del Verde Gabán lo representa intelectualmente a Cervantes más que otros personajes?*

Bueno, ese es otro tema debatido. Los hay que dicen que ese personaje encarna un ideal de humanismo cristiano que podría representar en cierta medida los ideales de Cervantes. Otros afirman que es un hombre pacato que no se atreve a nada, que se esconde cuando don Quijote desafía al león y don Quijote se burla de él diciéndole “Váyase vuesa merced, señor bidalgo, a entender con su perdigón manso y con su hurón atrevido, y deje a cada uno hacer su oficio”. Yo creo que la verdad está en ambas partes. Nunca se puede decir que ahí está el trasunto directo de Cervantes. Igual pasa con la pareja don Quijote-Sancho. Yo creo que Cervantes es, a la vez, don Quijote y Sancho. Y cuando se está despeñando por la pendiente del Quijote, ahí está Sancho, que le recuerda que hay otra manera de ver las cosas; y viceversa.

- *Cervantes omitió conscientemente el lugar de origen de don Quijote para que todos los pueblos de la Mancha se disputaran el honor de ser la patria del caballero. Pero, apoyada en los sonetos y versos atribuidos por Cervantes a los académicos de Argamasilla de Alba del final de la Primera parte, la crítica ha venido considerando este pueblo como el lugar de don Quijote. No obstante, hace unos años un grupo de investigadores apoyó que el lugar de don Quijote era Villanueva de los Infantes, municipio de la provincia de Ciudad Real. Y recientemente Francisco Parra, catedrático emérito de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, ha retado a que expertos cervantistas demuestren que Villanueva*

de los Infantes no es “el lugar de La Mancha” de cuyo nombre “no quería acordarse” Miguel de Cervantes. ¿Qué opina, profesor Canavaggio, sobre el lugar de don Quijote y las razones de Cervantes para ocultarlo?

La cuestión que me interesa personalmente es la siguiente: ¿por qué Cervantes dijo no querer acordarse del nombre de dicho lugar? Más que nada, en relación con una finalidad artística, la del paso de lo particular histórico a lo universal poético, para decirlo con palabras de la *Poética* de Aristóteles, citadas por don Quijote y por Sansón Carrasco en el momento en que disertan, en el capítulo 3° de la Segunda Parte, sobre lo que ha de ser la historia de las hazañas del ingenioso hidalgo. En el capítulo primero de la Primera Parte, el protagonista salta a lo universal poético sorteando el escollo de sus señas de identidad. Se llamaba, según se nos dice, “Quijada”, “Quesada” o “Quijana”, y tendremos que esperar el final de la novela para que recobre el nombre de Alonso Quijano. Por cierto, el personaje, tal como se perfila, es ubicado en aquel lugar por su condición, su entorno y su estilo de vida; pero los escasos elementos que permiten esta ubicación, así como los relativos a la época de su nacimiento, no llegan a particularizarlo como si fuera el mero trasunto de un modelo vivo, nacido en una fecha precisa y en un determinado pueblo. En tales condiciones, no se trata de determinar si Villanueva de los Infantes puede considerarse como posible referente implícito de aquel “lugar de la Mancha”, porque este lugar se nos descubre como una construcción verbal, elaborada a partir de los datos dispersos de múltiples experiencias, entre las cuales bien pudo intervenir el recuerdo de muchos pueblos. Desde esta perspectiva, se entiende, entre otros ejemplos, por qué se nos

habla siempre *del cura y del barbero* de este lugar, cuando Villanueva de los Infantes, si nos atenemos a lo que nos dicen las *Relaciones topográficas*, hubo de tener seguramente varios curas y barberos. Su presencia exclusiva en la narración se debe a que son uno y otro amigos de don Quijote. Además cabe observar que este lugar no se describe nunca, ni siquiera en la carta de Teresa a Sancho, y que sus vecinos se reducen a media docena de personas. Por cierto, en la novela, se mencionan lugares concretos (Puerto Lápice, Almodóvar del Campo, Quintanar de la Orden y, por supuesto, El Toboso, entre otros). Pero, sobre todo, la acción se sitúa inicialmente en la Mancha, más precisamente en el antiguo y conocido Campo de Montiel, por lo cual los protagonistas recorren sitios reales. Pero esta localización no afecta a aquel lugar inicial de donde sale don Quijote. ¿Cómo explicar entonces esta diferencia? Por los imperativos de un determinado proceso de elaboración artística. Alonso Quijano no podía convertirse en “don Quijote de Villanueva de los Infantes”, ya que el precedente de Amadís de Gaula le obligaba a buscar un referente del mismo tenor. Así es como viene a llamarse “don Quijote de la Mancha”, en un claro afán mimético que, sin embargo, resulta cómico para el lector, debido al desfase entre Gaula y Mancha, “un gran territorio distinto de los vecinos, por alguna calidad que le diferencia dellos”, como dice Sebastián de Covarrubias. Por consiguiente, la mención explícita del Campo de Montiel, al iniciarse el capítulo segundo de la Primera Parte, facilita, dentro de este “gran territorio”, una localización mínima del comienzo de la primera salida del protagonista.

El personaje de don Quijote, tal como se perfila, es ubicado en aquel lugar por su condición, su entorno y su estilo de vida; pero los escasos elementos que permiten esta ubicación, así como los relativos a la época de su nacimiento, no llegan a particularizarlo como si fuera el mero trasunto de un modelo vivo, nacido en una fecha precisa y en un determinado pueblo.

Decía Unamuno que Cervantes era un escritor notablemente inferior a su creación... ¿Hasta qué punto Cervantes se ha dado cuenta de lo que estaba haciendo?... Lo entendemos nosotros, desde nuestra perspectiva, ¿pero hasta qué punto Cervantes se dio cuenta de que estaba inventando la novela?

60

- *¿Cree usted en esas tradiciones, explotadas para promover el turismo por la zona, como por ejemplo la de Argamasilla, en cuya iglesia se custodia el retrato de un caballero que fue curado milagrosamente de una enfermedad del cerebro, en el que, según la tradición popular, se habría inspirado Cervantes cuando anduvo por la zona?*

No, yo no creo. Yo creo que el lugar de la Mancha de donde salió don Quijote es un lugar imaginario, la síntesis de experiencias múltiples.

- *Haciendo literatura-ficción: Si Cervantes no hubiera escrito el Quijote...*

Decía Unamuno que Cervantes era un escritor notablemente inferior a su creación. Bueno, las novelas, sí, claro: *La Galatea*... Y el teatro, que fue el tema de mi tesis, ¿cuándo se representa? Muy poquito. Es un “gran teatro frustrado”, como decía Francisco Nieva. Pero el *Quijote* ha sido una ocurrencia genial. ¿Hasta qué punto Cervantes se ha dado cuenta de lo que estaba haciendo? Él dice: “Yo no quiero ir con la corriente del uso”. Pero eso tiene muchos significados. Lo entendemos nosotros, desde nuestra perspectiva, ¿pero hasta qué punto Cervantes se dio cuenta de que estaba inventando la novela?

- *Yo tenía un profesor de Filosofía en la Universidad de Barcelona, donde estudié, Gonçal Mayos, que decía que él estaba totalmente seguro de que Cervantes no era consciente de la grandeza de lo que estaba consiguiendo; sobre todo, él hablaba de la Segunda Parte del Quijote y de que todos esos juegos de espejos que hay incluso a él mismo se le escapaban un poco.*

Es posible. Lo que no cabe duda es que el aliciente fue la respuesta de Avellaneda. Creo que contestar a un escritor mediocre que, además, le estaba

robando el tema, le animó. Pero este juego de espejos es una cosa magnífica.

- *Querriamos preguntarle también por Alonso Fernández de Avellaneda, ese autor a la sombra de la Segunda Parte cervantina. Dadas las numerosas e importantes referencias que a él se hacen, ¿hasta qué punto piensa usted que su sombra determina el Quijote de 1615? ¿Qué valoración le merece esta falsa segunda parte?*

En mi opinión, el interés del *Quijote* apócrifo no reside en su valor literario, que considero escaso, sino en el impacto que tuvo en la elaboración de la Segunda Parte auténtica. Ahora bien, no conviene exagerar este impacto. En contra de lo que afirman algunos, su sombra no determina el *Quijote* de 1615, solo hizo que Cervantes modificara la trayectoria de sus personajes e imaginara el genial traslado de don Álvaro Tarfe desde la obra apócrifa hasta la suya. Debemos a Luis Gómez Canseco, el último editor del *Quijote* de Avellaneda, un excelente balance de la deuda contraída por Cervantes.

- *¿Y se ha descubierto algo recientemente sobre que el supuesto autor ficticio pudiera tener que ver con Lope de Vega? Porque, sorprendentemente, Lope y Cervantes, convivieron en la misma calle unos cuantos años y Lope, según la crítica ha demostrado, celebraba tertulias en su casa casi semanalmente y, a pesar de ser Cervantes mayor que él y tener gran prestigio como escritor, nunca lo invitaba.*

Sobre las relaciones entre ambos escritores, se conserva una carta de Lope en la que dice que a él un día se le habían olvidado las gafas y se las pidió prestadas a Cervantes, y parecían huevos estrellados.

Bueno, yo no soy ningún especialista en Avellaneda, pero se supone que está

la mano de Lope detrás de Avellaneda. Quien nos ha ofrecido un estado de la cuestión muy bueno es Gómez Canseco, en la edición de Avellaneda que acaba de publicar la Real Academia. En su magnífica introducción pasa revista a todas las hipótesis –hay cuarenta o cincuenta– y termina con un retrato robot de Avellaneda que nos permite acercarnos a la idea de que Lope estuvo detrás.

- *Profesor, entonces cuando Lope decía que no podría haber necio que alabase a don Quijote, ¿usted cree que era realmente sincero en esa afirmación?*

Bueno, lo que no sé es en qué momento escribe esta carta, porque hay una discordancia, un debate entre si la carta circuló antes o después de que se publicara la Primera Parte del *Quijote*. Creo que hay un artículo de Nicolás Marín sobre el tema. Pero lo que comenta Lope no creo que sea el *Quijote* como lo estamos leyendo, sino los rumores que van corriendo en torno a que va a salir un libro y el tema, sobre todo el prólogo, donde Cervantes se burla de la erudición de segunda mano que acompaña a los poemas de Lope.

- *¿Pudo envidiar Lope el éxito del Quijote, del que se vanagloriaba el ingenioso hidalgo en la Segunda Parte, en su conversación con el Bachiller, para mí uno de los momentos preferidos de la obra, cuando le da explicaciones el Bachiller, ese personaje tan simpático?*

Yo creo que sí. Es un capítulo magnífico. Hay un debate literario sobre si la historia de don Quijote se ha de escribir en clave de historiador o de poeta. Lo que se nota es que Lope quiso competir con Cervantes en el campo de la prosa y finalmente no lo consiguió porque, como prosista, tiene algunas cosas

interesantes, pero el gran Lope es el Lope del teatro y de la poesía. Y, en el caso de Cervantes, dice el propio autor que no quiso tener la gracia de ser poeta, pero hay poesías suyas que merecen la pena. Y, cuando ocurrió el episodio del proceso de Lope por libelos contra Elena Osorio, circulaban romances –no se sabe quién los había escrito–, y alguien dice que son tan buenos que hay dos o tres posibilidades, y una es que pueden ser de Cervantes, de modo que también Cervantes tenía cierta fama como poeta, pero se han perdido muchísimas de sus poesías. Hay una especie de ir y venir entre teatro y prosa en Lope y Cervantes. En Cervantes se nota un cierto rencor cuando en el prólogo de las *Ocho comedias* dice “*entró luego el monstruo de naturaleza, el gran Lope de Vega, y alzóse con la monarquía cómica, avasalló y puso debajo de su jurisdicción a todos los farsantes; llenó el mundo de comedias propias, felices y bien razonadas, y tantas, que pasan de diez mil pliegos los que tiene escritos, y todas (que es una de las mayores cosas que puede decirse) las ha visto representar, o oído decir, por lo menos, que se han representado*”. Lope llenó el mundo de comedias porque tenía un gran sentido de la industria teatral. Y, en uno de los entremeses, el de *La guarda cuidadosa*, hay un soldado que improvisa una trova y el zapatero remendón comenta: “*A mí poco se me entiende de trovas; pero estas me han sonado tan bien, que me parecen de Lope, como lo son todas las cosas que son o parecen buenas*”.

- *Y en lo que respecta a la formación cultural, humanística de Cervantes, que en sus obras, y de modo especial en el Quijote, demuestra que no era el ingenio lego que él declara ser,*

Lo que se nota es que Lope quiso competir con Cervantes en el campo de la prosa y finalmente no lo consiguió porque, como prosista, tiene algunas cosas interesantes, pero el gran Lope es el Lope del teatro y de la poesía.

baciendo gala de frases latinas como el ovidiano “Donec eris felix multos numerabis amicos, tempora si fuerint nubila solus eris”, lo cual demuestra que había leído bastante. Y con la vida tan ajetreada que tuvo también, ¿de dónde sacó tiempo para adquirir esa cultura?

Yo escribí un artículo titulado “El humanismo de Cervantes”, en el que traté de acercarme al tema, porque, efectivamente, Cervantes no es ningún ingenio lego. Pero, por otra parte, no se sabe ciertamente qué estudios hizo, posiblemente hasta el preuniversitario, cuando está con López de Hoyos, que le llama su “caro y amado discípulo”. Luego se va a Italia. ¿Qué pasa en Italia? ¿Con quién se relaciona? Con el Cardenal Acquaviva, con el círculo de Colonna... Pero se nota que ha leído muchísimo, seguramente en Italia –en Argel me parece difícil–, en España tal vez en los momentos de descanso en Sevilla, pero es difícil elaborar una “doctrina cervantina”, lo que intentó Américo Castro en un gran libro, *El pensamiento de Cervantes*, pero no

creo que podamos elaborar un sistema del pensamiento de Cervantes. Hay una serie de orientaciones, se puede encontrar la huella de Erasmo –Bataillon hablaba de un erasmismo tardío–, pero el erasmismo de finales del XVI no es el erasmismo del tiempo de Erasmo: hay otro clima intelectual, otro tipo de recepción. La formación de Miguel de Cervantes es, en cierto modo, un enigma.

- *Y los famosos consejos que don Quijote da a Sancho, cuando va a ser gobernador de la Ínsula Barataria, parecen de una gran modernidad.*

Sí, sí, por supuesto. Pero lo interesante es que precisamente quien los recibe es Sancho y hasta qué punto los aplica. Porque cuando administra justicia, cuando tiene que resolver casos, no acude tanto a los consejos de don Quijote como a su conocimiento de los refranes, y siempre encuentra una solución con su astucia.

- *Y cuando todos pretenden burlarse de él, los deja a todos corridos, con la sabiduría con que falla los casos que le presentan.*

Realmente, los burladores se quedan totalmente sorprendidos, porque la respuesta de Sancho es que se quiere ir con su rocín porque el cargo de gobernador ya no le conviene.

- *A mí lo que me sorprende es el tipo de vida que llevó, que no se parece en nada a la de Lope, vitalista al máximo disfrutando de cada minuto de la vida, y siempre en el límite; Cervantes, por el contrario, tuvo una vida bastante complicada. Entonces, ¿cómo es posible que en sus obras no se muestre una visión pesimista? En el Quijote, por ejemplo, hay una ironía suave, con una visión compasiva de los personajes, una visión objetiva con una pluriperspectiva, que no presenta cómo los ve él sino cómo los ven*



El Profesor Canavaggio con los entrevistadores
[Foto: M^a Carmen Martínez Giménez]

los demás. ¿Cómo puede hacer algo tan grande una persona que ha vivido una vida tan difícil?

Con tantos desaires: Lepanto, las heridas, el cautiverio; luego las comisiones andaluzas, los problemas de familia... La dificultad está en penetrar en Cervantes. Cervantes no se confiesa. Hay un autobiografismo de Cervantes en sus prólogos y en el *Viaje del Parnaso*, pero es un autobiografismo sesgado, es una reconstrucción; el prólogo de las *Novelas ejemplares* es una maravilla desde este punto de vista. Se nota que, cuando se autorretrata, no pasa por alto ninguno de sus defectos, de sus achaques, y al mismo tiempo supera la visión un poco desengañada. La dedicatoria del *Persiles* es magnífica y la escribe dos o tres días antes de morir. Y cuando se compara, por ejemplo, el mundo literario de Cervantes con el mundo de uno de sus contemporáneos, Mateo Alemán, que no llevan la misma vida, pero sí comparten dificultades, se ven dos visiones del mundo totalmente distintas. ¿Dónde está la clave de este optimismo, de esa sonrisa, la sonrisa de Cervantes?

• *¿Lo pasó mal en Argel Cervantes?*

Yo creo que sí. Intenta fugarse cuatro veces y todas fracasa. Y no lo matan, solo lo castigan, porque llevaba cartas de recomendación de don Juan de Austria y el precio del rescate, 500 escudos de oro, era una cantidad importante, que sin duda el amo no quería perder. Luego hay posibles contactos, amistad, relaciones con gente importante en Argel. Por ejemplo, con Agi Morato, que era un personaje importante, el padre de Zoraida, cuya hija se había casado con el sultán de Marruecos y luego se casó con Hassan; y este Agi Morato se sabe que era renegado esclavón, hombre culto. ¿Por qué Cervantes le

concede tanto papel en sus ficciones? Luego hay otra hipótesis, la de José Manuel Lucía Mejías, que defiende que tal vez Cervantes era una especie de *porteur*; porque, aunque la primera vez sale solo, la tercera y la cuarta reúne a diez o veinte compañeros. ¿Y cómo se las arregla para esconderse en una gruta sin que la gente se dé cuenta de que han desaparecido? Quizá había algún trato, pero con quiénes, no se sabe. Esto explicaría parte de las acusaciones de Blanco de Paz y también el hecho de que Cervantes prepara unas informaciones donde sus compañeros dicen que ha sido un hombre estupendo, que ha sido valiente en Lepanto y que, además, nunca ha renegado, que era una persona admirable. Esas preguntas, en las que sin duda hay parte de verdad, las prepara Cervantes a modo de defensa propia. Pero en este tema hay muchas cosas que se nos escapan.

- *Me parece que es en La gran sultana donde hay un parlamento muy elogioso de Argel. Yo recuerdo que, en la representación de la Compañía Nacional de Teatro, me impactó la visión cosmopolita que da de unas tierras de libertad, de comprensión hacia la diferencia, y eso parece que no concuerda con la visión de una persona que estuvo allí cautivo –y si se intentó fugar, lógicamente es porque no quería estar allí–.*

Con la distancia, en el tiempo y en el espacio, una vez libre, tal vez vea las cosas de otra manera. Y, sí, tiene también unas frases sobre la justicia del cadí, una justicia que dice que no pasa por las combinaciones de los jueces españoles, que se guían por la ley del encaje.

- *Coincidiendo con el año de la conmemoración del 400 aniversario de la publicación de la Segunda Parte de*

Cuando se compara el mundo literario de Cervantes con el mundo de uno de sus contemporáneos, Mateo Alemán, que no llevan la misma vida, pero sí comparten dificultades, se ven dos visiones del mundo totalmente distintas. ¿Dónde está la clave de este optimismo, de esa sonrisa, la sonrisa de Cervantes?

Las investigaciones realizadas en el convento de las Trinitarias de Madrid han concluido después de casi dos años de dudas: los restos del escritor estarían enterrados junto a otros de adultos y niños en un nicho bajo la cripta de la iglesia de San Ildefonso. Los restos de Cervantes se encontrarían fragmentados y mezclados con los de otros 16 difuntos, incluida su esposa, en una sepultura situada en el extremo del suelo de la cripta del convento.

64

El Quijote, en febrero de 2015 empezaron las excavaciones en el Convento de las Trinitarias de Madrid con el objetivo de intentar localizar los restos mortales de Miguel de Cervantes, en las que han colaborado más de 50 especialistas, uno de los cuales, el médico forense doctor Francisco Etxeberría, confirmaba no hace mucho que “Es posible considerar que entre los fragmentos de la reducción de huesos localizada en el suelo de la cripta de la actual iglesia de las Trinitarias se encuentran algunos pertenecientes a Miguel de Cervantes”. *¿Podría este descubrimiento contribuir, en su opinión, a una mayor proyección del autor?*

Las investigaciones realizadas en el convento de las Trinitarias de Madrid han concluido después de casi dos años de dudas: los restos del escritor estarían enterrados junto a otros de adultos y niños en un nicho bajo la cripta de la iglesia de San Ildefonso. Los huesos, pertenecientes a seis hombres, cinco mujeres y seis niños, fueron reunidos en un enterramiento situado a 1,35 metros de profundidad en torno a 1730, un siglo después de la muerte del escritor. Tal reducción obedeció al traslado entre 1673 y 1698 de la iglesia primitiva a otra de nueva construcción, ambas dentro del perímetro conventual. Los restos de Cervantes se encontrarían fragmentados y mezclados con los de otros 16 difuntos, incluida su esposa, en una sepultura situada en el extremo del suelo de la cripta del convento. Los vestigios óseos más atribuibles son los de cuatro adultos. Esa es la conclusión a la que han llegado los expertos. Reconocen, sin embargo, que todavía no se puede cotejar este hallazgo con una prueba de ADN. No obstante, no se descarta una tercera fase que llevaría a realizar una serie de “análisis de carácter bioquímico” para poder determinar

este extremo. Se va a intentar extraer ADN de esas muestras, aunque el cotejo es prácticamente imposible, porque los restos de Luisa, la hermana de Cervantes, están en un osario en Alcalá de Henares. A pesar de esta imposibilidad, creo que las Trinitarias se van a beneficiar de un considerable aumento del número de turistas chinos y japoneses, pero dudo que contribuya a una mayor proyección del autor del *Quijote*.

- *Resulta casi inevitable la comparación entre los aniversarios de Shakespeare y Cervantes. En España, como sabrá, algunas personas han criticado la falta de rigor en los preparativos de la conmemoración. El escritor Javier Cercas ha llegado a comentar que más nos valdría regalar Cervantes a los ingleses, pues ellos lo habrían de tratar mejor. ¿Ha seguido de cerca la polémica? ¿Cuál es su opinión? Y, más importante, ¿en qué ha fallado España –si lo ha hecho– a la hora de “hacer suyo” a Cervantes como los británicos han asimilado a Shakespeare?*

No me considero capacitado para intervenir en este debate, aunque no cabe duda de que la conmemoración de Shakespeare en Gran Bretaña ha sido mejor preparada y organizada que la de Cervantes en España. Voces más autorizadas que la mía lo han dicho en varias ocasiones.

- *A mí me da la sensación de que, no sé si entendiéndolo de una manera completa o no, Shakespeare es más o menos una presencia viva en la sociedad inglesa, mientras que Cervantes tiene una presencia mucho más reducida en la sociedad española. Hay gente muy apasionada, que vuelve al Quijote, que vuelve a Cervantes una y otra vez, pero para muchos se ha difuminado en el símbolo, en los molinos de viento, en esas*

anécdotas... No sé si eso tiene solución a estas alturas.

No lo sé. De todas formas, este es el caso del *Quijote*, porque las demás obras ni siquiera se leen, como *Las novelas ejemplares*, que son magníficas. Mientras que el teatro de Shakespeare es un mundo enorme y se está representando no solo en Inglaterra sino en Francia. Yo veo por ejemplo en Francia que la gente que lee el *Quijote* en una edición francesa prefiere la de Aline Schulman porque es una versión no modernizada, pero con sintaxis distinta de la de Cervantes: corta las frases, lo cual es más agradable para el lector... Por poner un ejemplo, en el caso de mis hijos, ninguno hasta la fecha había leído el *Quijote*, ni siquiera en mi versión. Afortunadamente, hace un par de días, recibí un *mail* de uno de ellos, que está en Londres, diciendo: "Acabo de leer la página 483". Y tiene treinta y tantos años.

- *En todo caso, ¿cuáles de los actos conmemorativos del 400 aniversario del fallecimiento de Cervantes le parecen de mayor trascendencia para la difusión de su memoria? Uno de ellos parece calcado de su libro: nos referimos a la exposición "Miguel de Cervantes: de la vida al mito (1616-2016)", que tendrá lugar en la Biblioteca Nacional, en Madrid, del 4 de marzo al 22 de mayo.*

Me resulta difícil contestar a esta pregunta, en vista de los numerosos actos organizados en España y en el extranjero. Personalmente, he participado ya en algunos o estoy a punto de hacerlo, como por ejemplo en Madrid a finales de mayo. En la Casa de Velázquez se celebrará una mesa redonda sobre las biografías de Cervantes. En cuanto a la exposición a la que Ud. se refiere, imaginada por José Manuel Lucía Megías, estoy seguro de que merece la pena visitar-

la, aunque, desafortunadamente, mi agenda no me lo va a permitir.

- *No sé si es por formación o por deformación profesional, pero dado que algunos nos dedicamos a la enseñanza de chicos muy jóvenes y, lógicamente, nos encontramos con los problemas de la lengua, con los problemas del cambio de época, con todo eso que un texto clásico supone, yo le quería pedir consejo. ¿Qué hacemos: les ponemos una edición modernizada, les ponemos una edición anti-gua, les ponemos fragmentos? ¿Cómo les animamos a un mundo que necesitamos venderles, que es historia de aventuras, pero que para ellos están a años luz?*

Ese es un gran problema, y creo que cada vez mayor, pues la distancia con la lengua del Siglo de Oro va creciendo. Yo no soy muy partidario de una adaptación al estilo de la de Trapiello; yo comprendo su idea, pero el resultado finalmente nos aleja bastante del *Quijote*. Entonces, cómo diría yo, dar ese rodeo no sé si vale la pena. Yo prefiero un primer acercamiento a algunos episodios debidamente elegidos. Yo entré en el *Quijote* de esta manera. Mi primer contacto fue un tebeo cuando tenía seis años. Aunque no sabía quién era don Quijote, me llamó la atención porque era una de las secuencias preparadas por los Duques, cuando a don Quijote y a Sancho se les aparece Merlín; y luego empecé a leer capítulos, el de la venta, cuando es armado caballero, el retablo de Maese Pedro, pero poco a poco y con cierta dificultad al principio, porque, evidentemente, entrar en Cervantes no es fácil, y, luego, la lectura completa la hice bastante tarde, cuando hice aquella memoria sobre el Pinciano y Cervantes. Yo me acuerdo que estaba en España y empecé a leer el *Quijo-*

Yo no soy muy partidario de una adaptación del *Quijote*. Yo prefiero un primer acercamiento a algunos episodios debidamente elegidos. Yo entré en el *Quijote* de esta manera. Mi primer contacto fue un tebeo cuando tenía seis años. Y luego empecé a leer capítulos... pero poco a poco y con cierta dificultad al principio...

"Yo prefiero un Quijotito original a un Quijote completo, íntegro, en un idioma que es el nuestro, el de hoy, y no el de Cervantes.

te en la edición de Martín de Riquer, y un detalle divertido es que no me había adaptado al horario español, de modo que, cuando llegaba a capítulos en que hablaba de comida, a la una o la una y media me venía un hambre que no podía seguir. Pero esa fue, claro, una lectura un poco orientada con respecto al tema de la memoria. Y, luego, la lectura más atenta fue como traductor. Pero son las diferentes etapas de toda una vida y el problema que usted me plantea es totalmente distinto.

- *Es un problema complicado. En la Sección Internacional donde yo trabajo somos dos profesores de Lengua y Literatura y tenemos el eterno debate: mi compañera es partidaria de una edición modernizada y a mí me parece que no podemos analizar la lengua, el estilo, si lo cambiamos; podemos explicarlo, podemos animarlos a que lean, pero por otra parte, en cuanto vamos al texto original, ¿cómo hacer que se interesen por algo que, cada cinco palabras, dos se las tienes que ir explicando? Es un debate en el que no es fácil ponerse de acuerdo. Me gustaría enlazar, ahora, con un tema más amplio. En una de sus respuestas, hablaba usted del paso de don Quijote al estatus de mito y cómo, al convertirse en un mito, ha quedado incluso reducido a la figura desproporcionada de don Quijote y Sancho. El problema es, no sé, si los enseñantes hemos hecho algo mal para que haya esa pérdida de sustancia, para que Cervantes no esté vivo en la sociedad española. No sé si es culpa nuestra o de quién, pero cómo es posible que el mejor novelista quizá de todos los tiempos se haya convertido a veces en un asunto de especialistas o de profesores de literatura. No sé qué hemos hecho mal: si es la dificultad del texto o si es que no lo hemos sabido enfocar.*

Culpa no creo que tengan los profesores. Hay toda esta mitificación, y el episodio de la lectura en voz alta, en la que yo participé. Siempre me pregunto: los chicos, la gente que sube al estrado y empieza a leer, ¿qué es lo que entienden? Leen, la gente aplaude y ya está.

- *¿Pero no le parece que ha cambiado mucho la sociedad? Yo recuerdo que, cuando nosotros estudiábamos, nos encantaba leer los textos clásicos en la mejor edición que hubiera del texto original y, aunque con esfuerzo, disfrutábamos con ellos. Y en ese momento, los estudiantes tenían interés en leer los textos; ahora es prácticamente imposible. ¿Y qué opina usted de la adaptación de Pérez Reverte –muy reducida, menos de un tercio de la obra original– que apadrina la RAE, que afirma en la introducción que todas las palabras que aparecen en su versión son cervantinas, y que ha tenido en cuenta la edición de Francisco Rico, para no separarse un ápice del léxico original?*

Yo prefiero un Quijotito original a un Quijote completo, íntegro, en un idioma que es el nuestro, el de hoy, y no el de Cervantes. Pero creo que este es un problema más general, que afecta también a la novela picaresca, como *El Lazarillo*, y por supuesto al teatro. ¿Quién lee comedias de Lope entre los muchachos? Es un gran problema. Yo no sé si en Inglaterra se plantea el mismo problema con Shakespeare.

- *¿Algo que le haya llamado la atención en sus investigaciones cervantinas?*

Hay una frase que siempre me llama la atención: en el episodio de Ezpeleta, cuando está en Valladolid y don Gaspar de Ezpeleta, que es un caballero de Santiago, navarro, queda herido de muerte en duelo por un tipo que

finalmente era un marido cornudo. En casa de Cervantes lo acogen dos días y muere al final, y entonces empieza una investigación de un alcalde de casa y corte que no quiere que se sepa quién es el matador porque es un amigo, y entonces trata de orientar la investigación hacia la familia de Cervantes. Y hay una serie de preguntas que los diferentes inquilinos de la casa contestan. Y, cuando viene el turno de su hermana Andrea, y le preguntan quién es su hermano, responde: “*Un hombre que escribe e trata negocios y por su mucha habilidad tiene muchos amigos*”.

- *¿Cuáles han sido sus mayores retos en el ámbito de la investigación cervantina?*

Probablemente el estudio del teatro de Cervantes, por ser un sector olvidado o desestimado de su producción y porque lo había elegido como tema de mi tesis doctoral.

- *¿Y sus mayores satisfacciones a lo largo de su amplia etapa de profesor e investigador?*

Cada una de mis etapas me ha proporcionado enormes satisfacciones, aunque recuerdo con especial cariño mis dos estancias en la Casa de Velázquez, primero como becario y, más tarde, como director, así como mis diez años de docencia en Nanterre.

- *Queremos terminar esta entrevista agradeciendo al Dr. Canavaggio la gentileza de haber querido compartir su enriquecedora experiencia de profesor e investigador cervantino con los lectores de Calanda. En su nombre y en el nuestro, muchas gracias, profesor Canavaggio.*

Anexo: Selección de trabajos y publicaciones del Profesor Jean Canavaggio.

1. Obras individuales

1.1. Estudios

Cervantès dramaturge: un théâtre à naître, Paris, PUF, 1977 (obra publicada con el patrocinio del Ministère des Universités).

Cervantès, Paris, Mazarine, 1986 (Premio Goncourt 1986 de Biografías); nueva edición revisada y aumentada, Paris, Fayard, 1997; versión española, Madrid, Espasa, 1ª éd., 1987, 2ª éd., 1992, 3ª éd., 1997, 4ª éd., 2003, 5ª éd. 2015; italiana, Roma, Lucarini, 1988; alemana, Munich, Artemis, 1989; inglesa, New York, Norton, 1990; japonesa, Tokyo, Hosei University, 2000; portuguesa, Sao Paulo, editora 34, 2005.

Un mundo abreviado: aproximaciones al teatro áureo, Biblioteca Aurea Hispánica, 9, Madrid/Frankfurt am Main, Iberoamericana Editorial Vervuert, 2000.

Cervantes entre vida y creación, Biblioteca de Estudios Cervantinos, Alcalá de Henares, Centro de Estudios Cervantinos, 2000.

Don Quichotte, du livre au mythe: quatre siècles d'errance, Paris, Fayard, 2005 (Premio Roland de Jouvenel de l'Académie Française 2006); versión italiana, Rome, Salerno Editrice, 2006; española, Madrid, Espasa, 2006.

Retornos a Cervantes, New York, IDEA, 2014.

1.2. Ediciones

Morales, *Comedia de los amores y locuras del Conde loco*, édition commentée d'un manuscrit inédit, Paris, Centre de Recherches hispaniques, 1969 (obra publicada con el patrocinio del CNRS).

"Cada una de mis etapas me ha proporcionado enormes satisfacciones, aunque recuerdo con especial cariño mis dos estancias en la Casa de Velázquez, primero como becario y, más tarde, como director, así como mis diez años de docencia en Nanterre."

Cervantes, *Los baños de Argel. Pedro de Urdemalas*, introd., ed. y notas, Madrid, Clásicos Taurus, 1992.

Calderón de la Barca, *La dévotion à la croix*, pièce en trois journées, texte français d'Albert Camus, édition présentée, établie et annotée par Jean Canavaggio, Paris, Gallimard, Folio théâtre, 2013.

Cervantès, *Numance*, édition et traduction de Jean Canavaggio, Paris, Gallimard, coll. Folio théâtre, 2014.

Thérèse d'Avila, *Livre de la vie*, traduction et édition de Jean Canavaggio, Paris, Gallimard, Folio classique, 2015.

2. Obras en colaboración

2.1. Estudios

L'Espagne au temps de Philippe II, Paris, Hachette, 1965, 290 p. (en collaboration avec P. Vilar, P. Chaunu, H. Lapeyre, M. Devèze et P. Guinard), Paris, Hachette.

Histoire de la Littérature espagnole (coord. générale et collab.), Paris, Fayard, tome I, 1993; tome II, 1994 (versión española, Barcelona, Ariel, 1994-95, 6 volumes).

La Comedia. Actas del seminario hispano-francés organizado por la Casa de Velázquez (1991-92), ed. J. Canavaggio, Madrid, Collection de la Casa de Velázquez, 48, 1995.

La invención de la novela. Actas del seminario hispano-francés organizado por la Casa de Velázquez (1992-93), ed. J. Canavaggio, Madrid, Collection de la Casa de Velázquez, 1999.

“Cervantes et la France / Cervantes y Francia” (coord.), *Mélanges de la*

Casa de Velázquez, 37-2 (2007), pp. 7-148.

“Le théâtre espagnol du Siècle d'or” (coord. et collab.), *Europe*, 90^e année, n° 1002/octobre 2012, pp. 1-179.

2.2. Ediciones

Théâtre espagnol du XVI^e siècle, éd. R. Marrast, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1983 (intr. générale et collab.).

Théâtre espagnol du XVII^e siècle, éd. R. Marrast, Paris, Gallimard, Bibl. de la Pléiade, t. I, 1994 (introd. générale), 1726 p.; t. II, 1999 (introd. générale et collab.).

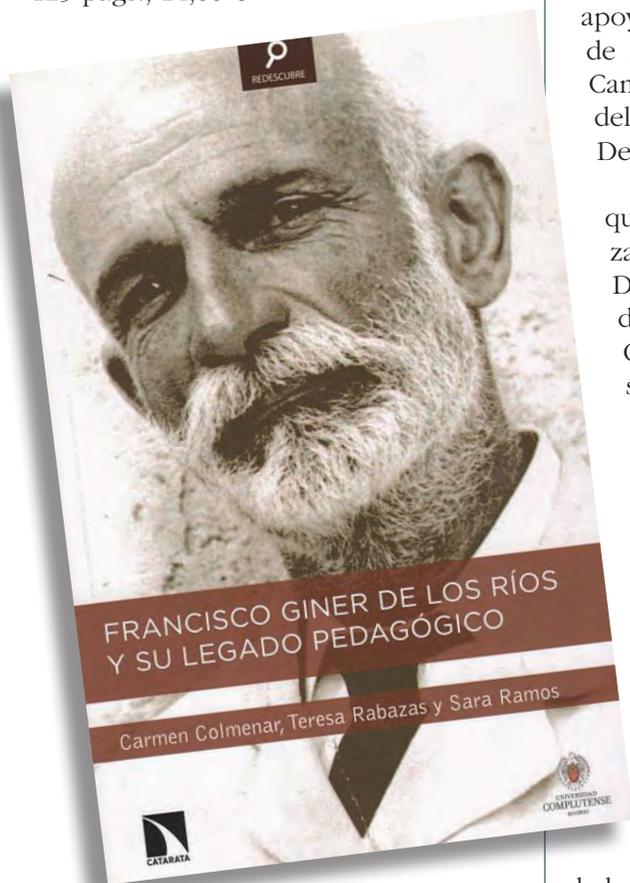
Cervantès, *Œuvres romanesques complètes*: t. I, *Don Quichotte*, précédé de *La Galatée*; t. II, *Nouvelles exemplaires*, suivies de *Persilès et Sigismunda*, introduction, traduction et notes, avec la collaboration de Claude Allaigre, Michel Moner et Jean-Marc Pelorson, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 2001.

Thérèse d'Avila. Jean de la Croix, *Œuvres*, édition publiée sous la direction de Jean Canavaggio, avec la collaboration de Claude Allaigre, Jacques Ancet et Joseph Pérez, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 2012.

Cervantès, *Don Quichotte de la Manche*, préface, chronologie, avertissement de Jean Canavaggio, présentation de Michel Moner, traduction de Claude Allaigre, Jean Canavaggio et Michel Moner, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 2015.

**Francisco Giner de los Ríos
y su legado pedagógico**
**Carmen Colmenar, Teresa Rabazas
y Sara Ramos**

Madrid, Los libros de la Catarata, 2015.
125 págs., 14,00 €



Las efemérides constituyen ocasiones singulares que nos permiten aproximarnos y redescubrir personajes o acontecimientos relevantes de nuestro pasado colectivo. Además, en algunas afortunadas ocasiones, estas celebraciones efímeras dejan una estela fructífera y perdurable que puede ser aprovechada y profundizada tiempo después. Y precisamente esto es lo que ocurre con la aproximación a la obra, la figura y el contexto histórico de Francisco Giner de los Ríos que, con notable acierto, nos proponen Carmen Colmenar, Teresa Rabazas y Sara Ramos. En efecto, las autoras nos brin-

dan una sólida monografía, que ha sido publicada, con motivo del centésimo aniversario de la muerte del pedagogo malagueño, por la minoritaria (aunque reconocida y prestigiosa) editora “Libros de la Catarata” y que ha contado con el apoyo de la Universidad Complutense de Madrid y del programa “Moncloa. Campus de Excelencia Internacional” del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En primer lugar, debemos advertir que Carmen Colmenar, Teresa Rabazas y Sara Ramos forman parte del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense, lo que sin duda nos sirve para explicar la coherencia, articulación y desarrollo de los tres grandes apartados que conforman su trabajo colectivo. El primero de todos ellos lleva por título “Francisco Giner de los Ríos y su época” y se encarga tanto de aproximarnos al momento histórico que vivió el rondeño como de resumir su trayectoria vital. Se trata de una síntesis valiosa, que sigue la estela marcada por los principales historiadores encargados del siglo XIX español. En nuestra opinión, la única debilidad de este apartado tiene su origen en la completa separación de los dos temas abordados, que el lector descubre simplemente anexados y diferenciados por completo en su estructura, enfoque y estilo. Así que la figura de Giner de los Ríos se nos presenta al margen y distante de su contexto social y pedagógico, sin ninguna relación con los variados y dinámicos movimientos pedagógicos del momento (sirva como ejemplo que apenas si se mencionan al pionero Julián Sanz del Río o a la figura señera de Francisco Ferrer y Guardia).

El capítulo segundo, que se ocupa del “Pensamiento pedagógico”, conforma seguramente el apartado más ambicioso de la obra. Se encuentra organizado en

Las autoras nos brindan una sólida monografía, publicada con motivo del centésimo aniversario de la muerte del pedagogo malagueño.

Al proponer un balance global de la obra, es preciso dejar constancia del desarrollo homogéneo y bien articulado de la misma, equilibrado incluso en la extensión de cada uno de sus apartados. Sin embargo, también debe apuntarse el desconcierto del lector ante la ausencia de conclusión o síntesis final.

torno a cuatro campos temáticos, que a nuestro juicio se escalonan en una acertada progresión, desde los aspectos más generales hasta los más concretos, y que se ocupan sucesivamente de las bases filosóficas, las influencias pedagógicas, los principios teóricos y las propuestas concretas de mejora educativa. Especialmente interesante resulta la síntesis que se ofrece del krausismo español, la aproximación a fundamentos filosófico-educativos muy variados (desde Sócrates hasta Froebel) y la estrecha relación del pensamiento pedagógico de nuestro malagueño con las corrientes internacionales más avanzadas del momento (como ocurre, por ejemplo, con los postulados de John Dewey). Ello permite al lector valorar y reconocer adecuadamente el novedoso planteamiento que asume Giner de los Ríos, lo avanzado de su propuesta y, al mismo tiempo, su perfecta conexión con el entorno pedagógico internacional. Algunas citas oportunas nos remiten a las aportaciones de los principales estudiosos de Giner de los Ríos, lo que demuestra una vez más la solidez del enfoque escogido.

El tercero –y último– de los capítulos se encuentra consagrado a “La gran obra de modernización de la pedagogía: la Institución Libre de Enseñanza”. Y en él se repasan con detalle la génesis y el desarrollo del proyecto, lo que se acompaña de una oportuna aproximación a sus principios pedagógicos esenciales (aconfesionalidad, educación integral y en libertad, papel de mediador del docente, defensa de la coeducación, educación social y ciudadana, métodos innovadores y aspectos concretos sobre los grupos de alumnos o la duración de los periodos lectivos). Además, se aborda la progresiva influencia de la ILE en las instituciones educativas de nuestro país, así como la creciente difusión de sus principios pedagógicos, sobre todo a partir del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* y del empuje de numerosos discípulos de Giner de los Ríos,

entre los que sin duda destacó Manuel Bartolomé de Cossío. El repaso del amplio elenco de instituciones innovadoras que fueron surgiendo incluye la afamada Residencia de Estudiantes, el importante Museo Pedagógico Nacional (cuna después de las Misiones Pedagógicas desarrolladas durante la Segunda República), la decisiva Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (que fue responsable directa de un gran avance modernizador y europeizador en la universidad), el Centro de Estudios Históricos o la Escuela Superior de Magisterio. Además, las autoras se posicionan de manera crítica frente a posturas tradicionales y discriminadoras que fueron mantenidas en relación con el papel de la mujer en la enseñanza, como la creación de la controvertida Escuela de Institutrices, que sin duda constituye uno de los puntos más equivocados y menos avanzados de toda esta corriente de renovación pedagógica. Por último, el apartado finaliza con un repaso de la labor desarrollada por la Fundación Francisco Giner de los Ríos. En primer lugar, durante los años veinte y treinta del siglo pasado. En segundo lugar, desde su revitalización en el año 1978, lo que ha supuesto la recuperación de las aulas de la naturaleza y de las colonias escolares, y que ha culminado con la reciente rehabilitación y ampliación de la sede histórica de la Residencia de Estudiantes en Madrid.

Al proponer un balance global de la obra, es preciso dejar constancia del desarrollo homogéneo y bien articulado de la misma, equilibrado incluso en la extensión de cada uno de sus apartados. Sin embargo, también debe apuntarse el desconcierto del lector ante la ausencia de conclusión o síntesis final. Y, sin duda, ello hubiera resultado de indiscutible interés, considerando las posiciones y enfoques afines de las autoras. Además, podría haber servido para rematar de manera más ambiciosa la obra, quizá reinterpretando la figura estu-
dia-

da u ofreciendo nuevas claves para una lectura más actual de sus propuestas pedagógicas. No obstante, seguramente el objetivo principal del trabajo haya sido otro, puesto que resulta bien patente su marcada orientación hacia la difusión y la divulgación. Y, desde este punto de vista, la publicación se resuelve de un modo completamente acertado, acompañando contenidos apropiados con un registro escrito que facilita la lectura, pues se encuentra liberado de las notas a pie de página (y de todo el aparato crítico que es habitual en las obras académicas), lo que sin duda servirá para atraer al lector menos especializado y para ampliar de manera eficaz su público potencial.

En definitiva, resulta aconsejable la lectura que nos propone “Libros de la Catarata” y que viene firmada por Carmen Colmenar, Teresa Rabazas y Sara Ramos. Más aún en el ámbito específico de la acción educativa exterior, puesto que nos servirá para profundizar en la rica y variada tradición pedagógica de nuestro país, que no resulta menor ni menos original que la de otros países de nuestro entorno. Por otro lado, nos permitirá reflexionar sobre la importancia de la labor educativa dirigida a un sector concreto de la población y sobre su influencia en un conjunto social (en nuestro caso, se trata de un grupo no muy numeroso de hispanohablantes, de nivel socio-cultural medio y alto, que se encuentran inmersos en un contexto lingüístico ajeno, pero que desean mantener una vinculación con su lengua y con su legado cultural).

En un nivel más concreto, esta obra también puede servirnos como pretexto para reflexionar y debatir sobre temas que hoy se encuentran más abiertos que nunca (en parte por el creciente protagonismo de las TIC), como la pervivencia de los libros de texto a la hora de pautar la práctica docente o la posibilidad de avanzar en la personalización de la formación de nuestros alumnos.

Incluso, en el ámbito concreto de la enseñanza de la Historia, nos resultará enriquecedor recordar que la presentación no lineal de los contenidos de nuestra materia puede ofrecernos posibilidades interesantes, o que la aproximación regresiva (desde nuestro presente y retrocediendo hasta el pasado más remoto) puede resultar ventajosa desde el punto de vista didáctico. Quizá ello resulte efectivo para hacer comprender la complejidad y la diversidad del mundo actual, quizá también pueda servirnos para superar la preponderancia (casi monopolística) que ejerce la historia del siglo XX sobre los contenidos que actualmente impartimos.

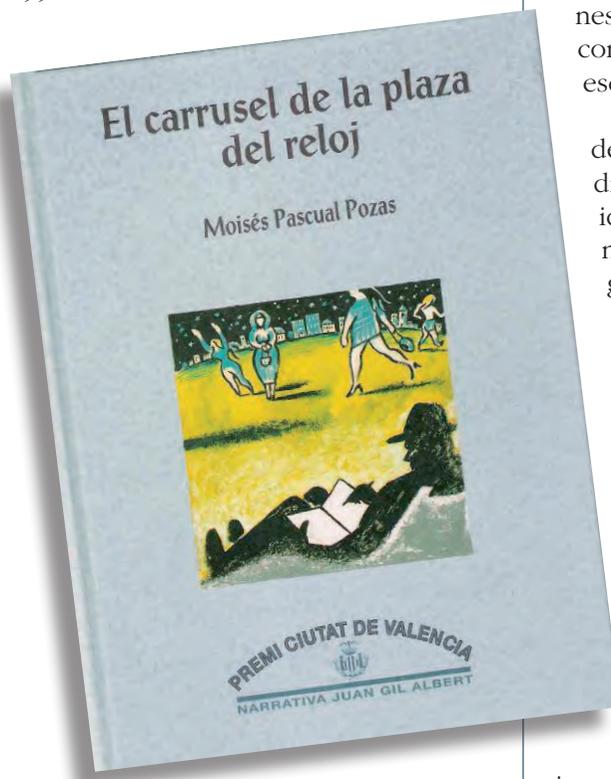
EMILIO OLMOS HERGUEDAS
Profesor de la Sección Internacional
Española de Saint-Germain-en Laye

En un nivel más concreto, esta obra también puede servirnos como pretexto para reflexionar y debatir sobre temas que hoy se encuentran más abiertos que nunca (en parte por el creciente protagonismo de las TIC), como la pervivencia de los libros de texto a la hora de pautar la práctica docente o la posibilidad de avanzar en la personalización de la formación de nuestros alumnos.

Viajar para escribir, o escribir para viajar, la clásica consigna de Kerouac, Chatwin o Michaux se aplica perfectamente a buena parte de la obra de nuestro autor. Y como Chatwin, que deformaba su crónica viajera para convertirla en plena literatura, Pascual Pozas no ha dudado en mezclar experiencias que vivió o personajes que conoció; ha hecho, en definitiva, de la biografía, materia literaria.

72

Avignon era una fiesta
El carrusel de la plaza del reloj
Moisés Pascual Pozas
Ayuntamiento de Valencia, Valencia,
1994



El carrusel de la plaza del reloj, tercera novela de Moisés Pascual Pozas, presenta una estructura dual: el narrador, Ricardo Arenas, recuerda desde Messina, frente a las aguas del estrecho, el año académico transcurrido en Avignon, la vida de bohemia y amores nunca felices de un grupo de expatriados entre los que destacan Macario y el propio narrador, ambos profesores de literatura en un lycée de la ciudad. Junto a ellos el lector encontrará a Marcel, docente hedonista cuyo interés por las menores le jugará una mala pasada; Dimitri, un griego de aspecto misterioso, en quien Moisés Pascual gusta de proyectar un halo legendario; o, por acotar esta enumeración que podría ser más prolija, Anabel, mujer inasible, ora *femme fatale* ora criatura desnortada digna de conmiseración. Todos

ellos, bajo los acordes del acordeón de Popeye, bailan en la novela una danza de amores sin futuro, suben y bajan de un carrusel de resonancias míticas en el que las esperanzas se frustran, las pasiones se enconan y el futuro se acorta con la mecánica repetitiva de un curso escolar.

Moisés Pascual Pozas (Santibáñez de Zarzaguda, Burgos, 1948) ha acudido a su propia experiencia para idear la armazón de su novela, pero no estamos ante un texto autobiográfico en el sentido clásico. La carrera docente del autor, así como su envidiable nomadismo (profesor de Literatura española en diferentes instituciones de más de una decena de países), están en la base de los paisajes de Avignon y Messina y en el aire de desencanto con que Macario y Ricardo Arenas abordan su tarea como enseñantes. “Ves, la misma agresividad gratuita que tus compatriotas [...] Vienes de una tierra de inquisidores. No conocéis la dialéctica, ni la sonrisa por la sonrisa. Sois maestros en las luces y las sombras, pero principiantes en el esfuminado”. Las palabras del griego Dimitri, dirigidas a Ricardo, el español que, pese a sus maneras desenvueltas, no consigue librarse de un sempiterno poso provinciano, podemos imaginarlas fácilmente en boca del autor, capaz de multiplicar los ángulos de su punto de vista gracias a su continuo peregrinaje. Viajar para escribir, o escribir para viajar, la clásica consigna de Kerouac, Chatwin o Michaux se aplica perfectamente a buena parte de la obra de nuestro autor. Y como Chatwin, que deformaba su crónica viajera para convertirla en plena literatura, Pascual Pozas no ha dudado en mezclar experiencias que vivió o personajes que conoció; ha hecho, en definitiva, de la biografía, materia literaria.

Porque una cosa es el armazón y otra el desarrollo de la novela. Pascual

Pozas nunca ha sido –ni ha querido ser, como él mismo ha declarado– un escritor prolijo, a manera de tantos escritores cuya principal preocupación es publicar una novela al año. Muy al contrario, su literatura parece necesitar de la reflexión pausada en la construcción de un estilo que es, indudablemente, su rasgo más significativo. Es aquí, en la cuidada construcción de la frase, en los abundantes destellos de lirismo, en el gusto por la metáfora, donde *El carrusel de la plaza del reloj*, Premio Juan Gil Albert de Narrativa en 1994, alcanza sus mejores logros: “No era la melodía, no era el mar, ni los olivos, ni el sol que abrasa, era todo eso y era una mujer con los pies desnudos...”; o “En la penumbra del sueño, una voz lejana hablaba de una ciudad que subía al monte para mirar al mar”. La prosa, cuidada y mimada con esmero, no rehúye, sin embargo, la sentencia (“Sólo lo marginal resiste al olvido”), mezcla registros variados y se adentra con atrevimiento en el siempre proceloso campo del monólogo interior. Y Pascual Pozas sale victorioso de una empresa que es, ante todo, literaria, entendiendo como tal ese viejo y apasionante juego a través del cual las palabras constituían un mundo, le otorgaban entidad y sentido. La voz de Ricardo Arana habla desde la distancia de dos años y de unos centenares de kilómetros de azul mediterráneo: su Avignon evocado se va tiñendo de equívocos, de trampas del destino o de las personas, de aires de tragedia torpe pero irremediable. Y el estilo de la novela aúna dos ciudades y dos historias de desamor: Macario, cada vez más hundido en el mutismo, muere por un amor que nunca consumó; Ricardo, pese a su cinismo, resulta incapaz de vencer los horrores del incesto y pierde, no solo sus sueños arribistas y el deseable cuerpo de Flavia, sino su último y frágil agarradero ante los embates del tiempo y las ilusiones pérdidas. Y en el aire –como buen lector que es Pascual

Pozas– quedan acordes de Neruda, de Baudelaire, de los clásicos de los Siglos de Oro, de Sciascia, de Kavafis, de Juan Ramón y de tantos otros. Porque Ricardo, Macario y los otros se marcharán, pero el carrusel se quedará girando.

Abrió la primera página de *El carrusel de la plaza del reloj* tras haber concluido la relectura de *Lolita*, ese prodigio de la lengua que cambió el devenir de la literatura norteamericana. Mal asunto para casi cualquier escritor de nuestro tiempo desfilan después de Nabokov. Créanme: la novela de Pascual Pozas aguantó bien el envite.

ALBERTO APARICIO

Profesor de la Sección Internacional
Española de Saint-Germain-en-Laye

Pascual Pozas sale victorioso de una empresa que es, ante todo, literaria, entendiendo como tal ese viejo y apasionante juego a través del cual las palabras constituían un mundo, le otorgaban entidad y sentido.

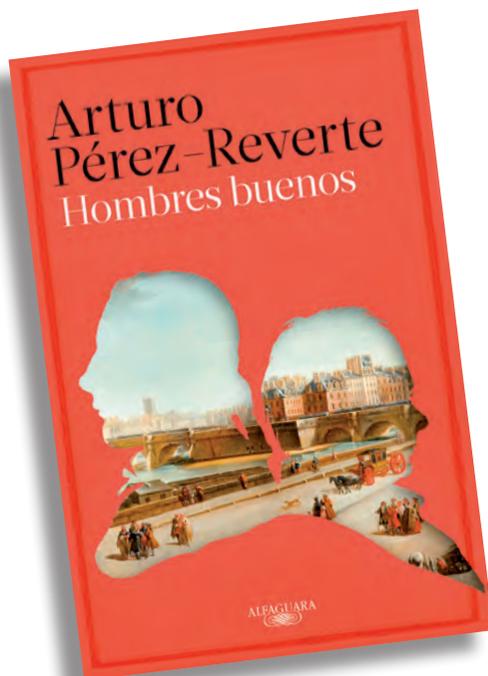
Pérez-Reverte hace gala en todo momento de excepcionales dotes de narrador y, con un lenguaje llano, siguiendo el consejo de Juan de Valdés, teniendo en mente la confabulación con el lector de Ken Follet y respetando escrupulosamente el precepto horaciano de *prodesse et delectare*, nos sumerge en una ficción, que desde el primer momento tendemos a vivir como real, a pesar de que abundan en ella los elementos ficticios.

74

Hombres buenos

Arturo Pérez-Reverte

Madrid, Alfaguara, 2015, 592 págs.,
22,90 €



El proceso de fabulación que convierte la realidad en un universo de ficción, que con frecuencia sentimos más intenso que nuestra vida cotidiana, no se ajusta a una fórmula narrativa única. Junto a la famosa de Miguel Delibes (“un hombre, un paisaje, una pasión”), coexisten otras muchas, que suelen compartir como elementos comunes esfuerzo y paciencia constantes, el modelo de los grandes escritores que han precedido y la aceptación del principio de que la forma puede dar lustre o empobrecer el mensaje. Estos variados enfoques contienen, asimismo, el germen humanizador que la literatura conlleva: el cervantino mundo de los ideales, la kafkiana angustia de unos seres atrapados en un laberíntico deambular por la existencia o el numinoso y opresivo espacio de la indefinida biblioteca de galerías hexagonales borgiana. Pero, como afirma Vargas Llosa, “la literatura, además de sumirnos en

el sueño de la belleza y la felicidad, nos alerta contra toda forma de opresión”.

Y esto es lo que logra Pérez-Reverte en *Hombres buenos*: por un lado nos divierte con una atractiva trama, donde no faltan intrigas, bandoleros y sicarios, duelo a espada al amanecer o escarceos amorosos en los cortesanos salones de París, ni la habitual tensión de las novelas del autor, que arrastran permanentemente al lector hacia adelante; por otro, explota hábilmente los diálogos de los personajes, siguiendo el modelo cervantino, y a través de ellos reflexiona sobre la situación por la que están atravesando España y Francia en el último tercio del siglo XVIII, cuando el pensamiento auténticamente racional y un modelo empírico de ciencia intentan abrirse camino frente al dogmatismo religioso y cultural imperante.

Pérez-Reverte hace gala en todo momento de excepcionales dotes de narrador y, con un lenguaje llano, siguiendo el consejo de Juan de Valdés, teniendo en mente la confabulación con el lector de Ken Follet y respetando escrupulosamente el precepto horaciano de *prodesse et delectare*, nos sumerge en una ficción, que desde el primer momento tendemos a vivir como real, a pesar de que abundan en ella los elementos ficticios: la Real Academia Española, tras someterlo a voto en una reunión de la corporación, comisiona para realizar un viaje, casi clandestino, a París a dos de sus miembros, dos hombres “buenos”, cumplidores y honorables, el brigadier de marina retirado don Pedro Zárate y Queralt, llamado “el Almirante”, y el pacífico don Hermógenes Molina, “don Hermes”, el bibliotecario de las instituciones, con el objetivo de adquirir para la Academia un ejemplar completo de la 1ª edición de la *Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, impresa en 28 tomos *in folio*, “la más brillante realización moderna del intelecto humano... Una de esas obras sabias y decisivas, raras en la historia de la humanidad, que iluminan a los hombres que las leen y abren la puer-

ta de la felicidad, la cultura y el progreso de los pueblos.” Agnóstico y librepensador el primero, monárquico y ferviente católico el segundo, pero ambos partidarios de “las luces” que podrían iluminar las conciencias españolas de la época, la empresa encomendada les procura una convivencia que contribuye a soldar una respetuosa amistad, que hace evocar al lector la inmortal pareja de don Quijote y Sancho.

Hay que destacar la habilidad con la que Pérez-Reverte plantea al lector un juego de luces y sombras, convocando, junto a los dos protagonistas, a múltiples personajes, históricos unos, ficticios los más, actuales algunos y de época otros, apenas perfilados con unos pocos trazos, como el pedante y radical ilustrado Manuel Higuera o el carpetovetónico Justo Sanchez Terrón, o naturalistamente radiografiados, como el sanguinario abate Bringas.

Como suele suceder en todas sus novelas ambientadas en periodos históricos del pasado, el escritor se documenta sobre la época y los espacios narrativos para recrear fielmente la acción, el Madrid de Carlos III, el viaje en berlina de Madrid a París, y “la ciudad de los filósofos”, de la que se citan abundantes lugares: la rue Neuve des Petits Champs, en la que se ubica la residencia del Embajador de España, el Conde de Aranda, “a dos pasos del Louvre y del Jardín de las Tullerías”; el Palais Royal, los Campos Elíseos, la rue de Saint Honoré, el Pont Royal, el Pont Neuf, Notre-Dame, la rue Jacob, el desaparecido cementerio de los Inocentes –actual place Joachim du Bellay–, St. Denis, petit Châtelet, le Marais, les Cordeliers, les Petits Augustins, el hotel de Bourbon, Saint-Germain-l’Auxerrois, la rue Plâtière –donde en la época residía Rousseau–, el desaparecido cementerio de Saint-Jean, el café Procope –lugar de encuentro de Rousseau, Marivaux, Diderot...– y tantos otros. Pero lo novedoso de *Hombres buenos* en la trayectoria narrativa de Pérez-Reverte

es que, con singular acierto, alterna la trama de aventuras con la reflexión metaliteraria sobre la construcción de la novela, mostrando al lector las mimbres con las que va tejiendo su relato.

Con mesura, la obra está salpicada de situaciones cómicas, como las alusiones al académico Francisco Rico (objeto de la ironía cariñosa de novelistas compañeros de la RAE: Javier Marías, primero, en *Los enamoramientos*; ahora Pérez-Reverte), al que muchos académicos querrían ver convertido en protagonista de una novela policiaca del autor ambientada en la sede de la RAE, e incluso ser cada uno de ellos su asesino; los guiños literarios (como ese becqueriano “Clavó en mi pupila su pupila azul”); las citas de obras tuyas inexistentes y de otras inventadas; o algunos comentarios metaliterarios: “Las pulgas y chinches resolví dejarlas para otra ocasión, más propias de ventas de camino frecuentadas por arrieros y caballerías de paso.”

Con esta obra, “una novela de aventuras y de ideas, una novela histórica y posmoderna, una novela de personaje y de espacio”, como la ha calificado Darío Villanueva, Pérez-Reverte no solo da un paso más en su carrera de narrador hacia una enriquecedora diversidad sino que rinde homenaje, como él sabe hacerlo, fabulando, a la RAE (1713), en su III aniversario recién celebrado, y a la Ilustración, que con sus “luces” promovió la confrontación de dos posiciones ideológicas en nuestro país, la de tradicionalistas y la de ilustrados, cuyos símbolos, en cierto modo simplificadores, podrían ser las corridas de toros y el teatro, que, lamentablemente, concluyó dando la espalda temporalmente al progreso. “Qué triste. Los españoles seguimos siendo los primeros enemigos de nosotros mismos. Empeñados en apagar las luces allí donde las vemos brillar.”

ISIDORO PISONERO
Asesor Técnico,
Consejería de Educación

Con esta obra, "una novela de aventuras y de ideas, una novela histórica y posmoderna, una novela de personaje y de espacio", Pérez-Reverte no solo da un paso más en su carrera de narrador hacia una enriquecedora diversidad sino que rinde homenaje, como él sabe hacerlo, fabulando, a la RAE (1713), en su III aniversario recién celebrado, y a la Ilustración.



