

REVISTA DE eEDUCACIÓN

número extraordinario 2004



El Quijote y la educación



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE

Alejandro Tiana Ferrer
Secretario General de Educación

VICEPRESIDENTE

Javier Díaz Malleo
Secretario General Técnico

VOCALES

José Luis Pérez Iriarte
Director General de Educación,
Formación Profesional e Innovación Educativa

María Antonia Ozcariz Rubio
Director General de Cooperación
Territorial y Alta Inspección

Carmen Pérez Cristóbal
Subdirectora de Información y Publicaciones

Director del Instituto Nacional de
Evaluación y Calidad del Sistema Educativo

Director del Centro de Investigación
y Documentación Educativa

Director del Instituto Superior
de Formación del Profesorado

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTOR

SECRETARIA

Carmen Labrador Herranz

JEFE DE REDACCIÓN

EQUIPO DE REDACCIÓN

Guillermo Álvarez Pérez
Margarita Cabañas Coribuela
Silvia Mantero Martínez

CONSEJO EDITORIAL

José Luis García Garrido
Gerardo Muñoz Sánchez-Brunete
Gloria Pérez Serrano
José Luis Rodríguez Diéguez

CONSEJO ASESOR

Gonzalo Anaya Santos
Jesús Beltrán Llera
Antonio Bolívar Botia
César Coll Salvador
Agustín Dosil Maceira
Félix Etxebarria Balerdi
M^a Angeles Galino Carrillo
Julián Martín Martínez
Mario de Miguel Díaz
Juan Manuel Moreno Olmedilla
José Luis Negro Fernández
Ramón Pérez Juste
M.^a Dolores de Prada Vicente
Manuel de Puellas Benítez
Juan Carlos Tedesco
Mercedes Vico Monteoliva

Dibujo de portada de *Ramón Pérez Carrió*

Revista cuatrimestral

Publicaciones de la Secretaría General de Educación

Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INICESE)
San Fernando del Jarama, 14 28002 Madrid Tel. (+34) 91 745 92 00 Fax (+34) 91 745 92 49
e-mail: revista.educacion@ince.mec.es

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Edita: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Subdirección General de Información y Publicaciones
NIPO: 176-04-169-6 ISSN: 0034-8082 Depósito Legal: M. 57 / 1958

Imprime: Solana e Hijos Artes Gráficas, S.A. San Alfonso, 26-La Fortuna (Leganés) Madrid

La revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos firmados

Número extraordinario 2004

Suscripciones en la Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
Juan del Rosal, 14 - Ciudad Universitaria - 28040 MADRID (España) - Teléfono: +34 91.453.9800 ext. 73026
Fax: +34 91.453.9884 - e-mail: publicaciones@cuniv.mec.es

El Quijote y la educación

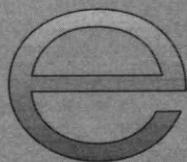
Coordinación del número* :
Gabriel Janer Manila

* Este número extraordinario se realizó siendo Jefe de Redacción D. Rogelio Blanco Martínez

S u m a r i o

GABRIEL JANER MANILA: Presentación	5
JULIO RUIZ BERRIO: El oficio de maestro en tiempos de Cervantes ..	11
ANTONIO VIÑAO FRAGO: Oralidad y escritura en el <i>Quijote</i> : ¿Oposición o interacción?	27
LEONOR SIERRA: Analfabetos y cultura letrada en el siglo de Cervantes: los ejemplos del <i>Quijote</i>	49
ANNA MARÍA BERNARDINIS: Los peligros de la lectura y el caso de Don Quijote de La Mancha	61
ANTONIO CASTILLO GÓMEZ: «Aunque sean los papeles rotos de las calles» cultura escrita y sociedad en el <i>Quijote</i>	67
JUAN CARLOS GONZÁLEZ FARACO: Arte, lenguaje y educación: apuntes para una crítica de la razón pedagógica en el <i>Quijote</i>	77
MARÍA ZAMBRANO: La liberación de Don Quijote	105
JORGE CHEN SHAM: La interpretación noventayochista del <i>Quijote</i> : consagración filosófica de su sentido «profundo»	111
MARÍA LLUÏSA QUETGLES ROCA: La educación en el <i>Quijote</i>	119
MARÍA STOOPEN: Las nociones de sujeto, historia y cosmos en el <i>Quijote</i>	139
MIGUEL JOSÉ PÉREZ y JULIA ENCISO: Don Quijote, enseñar para la aventura: el diálogo, fundamento de la educación	149
GABRIEL GENOVART: La caballería como una pedagogía superior y Don Quijote de La Mancha	165
PARK CHUL: La república utópica en el <i>Quijote</i>	177
PEDRO C. CERRILLO: Cervantes poeta: el valor de los versos del <i>Quijote</i>	189
GABRIEL JANER MANILA: De la risa regeneradora y jocunda	195

ALEJANDRO TIANA FERRER: Ediciones infantiles y lectura escolar del <i>Quijote</i> . Una mirada histórica	207
GIUSEPPE FLORES D'ARCAIS: La educación: diálogo, convencimiento, consenso	221
PEDRO GIL MADRONA y ONOFRE RICARDO CONTRERAS JORDÁN: Una experiencia interdisciplinar desde el área de Educación Física: el <i>Quijote</i> y sus juegos motores	227



Presentación

Hoy, gracias a la teoría de la recepción literaria de Hans Robert Jauss y W. Iser, sabemos que un texto literario –y el *Quijote* puede servirnos de ejemplo– conlleva un potencial de significaciones que podemos considerar virtuales, sólo capaces de hacerse realidad o evidenciarse en la imaginación del lector. Aquellas propuestas de los teóricos de la *escuela de Constanza* pusieron de manifiesto la capacidad de toda obra literaria de promover o suscitar múltiples lecturas y en esto, justamente, hicieron caer el acento al redefinir el concepto de clásico. La obra clásica es aquella que puede ser leída de forma diversa tanto en el espacio como en el tiempo. Quiero decir que cada nueva generación, cada escuela, cada geografía, en última instancia cada lector, podrá leer de forma nueva aquel texto y encontrar algunas respuestas a las preguntas fundamentales que plantea su tiempo.

Con anterioridad, la crítica formalista había buscado el encuentro de los valores formales immanentes en el texto. Una obra literaria poseía una serie de valiosas y permanentes cualidades indiscutibles, siempre vigentes, que, con el paso del tiempo, seguían inmutables. Posteriormente, la crítica marxista se alejó de los valores formales y buscó en el texto literario el reflejo de las tensiones sociales, el testimonio de los dramas colectivos y la afirmación de la lucha de clases. Quienes, más adelante, se alinearon en los postulados de la *teoría de la recepción* no negaron las aportaciones de aquellas escuelas. Siguieron pensando que toda obra de arte contiene valores estéticos permanentes, que en todo texto hallamos las tensiones sociales y el testimonio de los tiempos en que fue escrito; pero les interesaba poner el acento en el protagonista fundamental de la recepción: el lector. Para ellos, la lectura es ante todo un proceso mediante el cual el lector construye el sentido de aquello que lee. A partir de esta idea, Jauss afirmaba que el lector convierte en «habla» el texto y aplicaba a la lectura de la obra literaria los conceptos de «lengua» y «habla» de Saussure. El lector convierte en significado actual aquello que potencialmente está en la obra e introduce en el marco de su lectura su propio concepto del mundo. Otros, entre ellos Paul Zumthor, habían sugerido con anterioridad ese lado salvaje que contiene el acto de leer, la posibilidad de descubrimiento, de aventura, de capacidad de hallar los aspectos inacabados e incompletos que la deben caracterizar y definir, como definen todo placer.

El lector aparece como uno de los actantes de la gestación literaria. Y al tratar de entender aquel sentido que un determinado tiempo o un lector individual atribuyen a un texto literario no se pueden dejar de considerar ni la experiencia ni los efectos que la literatura tiene sobre el pensamiento y la vida de los hombres. Quiero decir con ello que, al iniciar la lectura de un texto literario, contamos con una suma de comportamientos, de conocimientos, de ideas preconcebidas, de emociones que van a ejercer su influencia. Lo ha dicho recientemente G. Steiner¹: «Todo intento de comprensión, de «correcta lectura», de recepción sensible es, siempre, histórico, social e ideológico. No podemos «escuchar»

(1) G. Steiner: *Errata*. Madrid: Siruela, 1998.

a Homero como lo escuchaba su público original». El significado no está exento de referencias externas. Cada lectura individual de un texto nos lleva a la «espiral de la interpretación», según la expresión de Albert Menguel, y de esta forma el texto participa en el proceso de formación de la experiencia humana. Testimonio del espíritu del tiempo, expresión de las neurosis del escritor, espejo de una sociedad... Puede ser todo eso, pero además encontramos en su interior el testimonio de nuestro tiempo, la expresión de nuestras propias neurosis, el espejo de nuestras realidades. Y es interesante investigar las preguntas a las que aquella obra a lo largo del tiempo supo dar alguna respuesta. Sería pues atractivo conocer cómo fue leído el *Quijote* en el siglo XVIII; cómo fue leído durante el Romanticismo, o en ocasión del tercer centenario de su publicación, hace ahora cien años. Entre los trabajos que presentamos, el del profesor Juan Carlos González Faraco se acerca a este tema con cierto pudor, pero, crítico y sagaz, se pregunta por las lecturas pedagógicas del *Quijote* en los tiempos que se avecinan y que él llama «de la modernidad tardía». En otro trabajo, en este caso el del profesor Jorge Chen Sham, de la Universidad de Costa Rica, presentamos la interpretación profundamente filosófica que las gentes del noventa y ocho hicieron de la novela de Cervantes.

Pero además de las múltiples lecturas que un determinado texto posibilita y de la diversidad de sentidos que se le atribuyeron a lo largo del tiempo, hay algo que cabe subrayar: en nuestra lectura actual del *Quijote*, como en la lectura de cualquier otro texto literario, intervienen de manera terminante las lecturas que la precedieron, aquello que con cierta melancolía llamamos nuestra biblioteca interior. Desde esta perspectiva, podríamos referirnos a la influencia de Kafka sobre Cervantes, en el sentido de que, habiendo leído a Kafka con anterioridad a la lectura del *Quijote*, dicha lectura habrá ejercido su efecto sobre la posterior lectura cervantina. O como aquel que, habiendo leído el *Ulises* de Joyce, lee con posterioridad la *Odisea* de Homero. ¿Se puede hablar en este caso de la influencia de Joyce sobre Homero? Leemos como si fuéramos tejiendo un palimpsesto. Nuestras lecturas van configurando una serie de impresiones que quedan plasmadas en la entretela de nuestra memoria, al enfrentarnos con una nueva lectura, aquellas figuraciones se activan e intervienen en la tarea de significar el nuevo texto.

Desde esta perspectiva hemos construido este número especial de la *Revista de Educación* dedicado al IV centenario de la publicación de la primera parte del *Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Hemos convocado para ello a estudiosos que desde lugares a veces muy lejanos han querido participar en nuestro proyecto y lo han hecho con aquel justo entusiasmo tan necesario para las cosas más hermosas. Buscamos la contribución de cervantistas prestigiosos cuyo campo de estudio se hubiera aproximado al ancho mundo de los temas educativos. A otros los reclutamos en nuestro propio campo: el del área de la Teoría e Historia de la Educación. Pretendíamos que el *Quijote* fuera leído desde la perspectiva de las Ciencias de la Educación. Y desde el palimpsesto que el estudio científico de la Educación ha tejido en nosotros, se ha abordado una novísima lectura del *Quijote*. Entre aquella lectura del III centenario y la nuestra de hoy nos separa un siglo. Pero, justamente, este siglo que nos separa fue el siglo del niño y nuestro bagaje de conocimientos teóricos y prácticos sobre el quehacer educativo es complejo y valioso. Leer la novela de Cervantes desde esa complejidad puede que haya definido nuestra lectura de hoy, cuando comenzamos el siglo XXI, tal vez cuando se inicia la modernidad tardía. Sabemos que nuestra lectura —nuestras lecturas— no pueden pretender ser definitivas. No hay ninguna lectura que pueda considerarse definitiva. Habrá otras nuevas lecturas, enfoques nuevos, maneras diferentes a las nuestras de entender la prodigiosa aventura de Don Quijote. Y así es como debe ser. De lo contrario, le habríamos extendido el certifi-

cado de defunción. Don Quijote vuelve a cabalgar cada vez que un lector empieza a leer por primera o por enésima vez la historia de sus extravagantes y lunáticas desdichas. Cada vez que un lector abre una de las múltiples ediciones del *Quijote* y comienza a leer: «En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha mucho tiempo que vivía un hidalgo de los de lanza en astillero, adarga antigua, rocín flaco y galgo corredor...» abre de nuevo el espacio mágico por el que van a moverse Don Quijote y Sancho, su escudero. Pero también otros singulares personajes salidos del imaginario de Cervantes: el cura y el barbero, Aldonza Lorenzo, Sancho, el ventero, el vizcaíno, los cabreros, Maritornes, la hermosa Dorotea, la infanta Micomicona, el mozo de mulas, el loco sevillano, el bachiller Sansón Carrasco, Teresa Panza, el caballero de los Espejos, el del Verde Gabán y tantos otros: pastores, marqueses, rufianes labriegos, estudiantes, venteros, pastores enamorados, titiriteros y monos adivinos que circulan por el interior del relato y configuran un vivo retablo de las maravillas de su tiempo. De una época en la que el oficio de maestro—advierde Julio Ruiz Berrio—comenzaba a configurarse y a consolidarse sus estudios. Ahí están aquellos personajes para acompañar a Don Quijote en su aventura: metáfora de la realización personal, punto de encuentro entre el analfabeto y el lector, entre la cultura letrada y la cultura popular, fundamentalmente de tradición oral, pero además, apunta Antonio Viñao, en el *Quijote* oralidad y escritura se implican en un recíproco proceso de simbiosis; personalidad extraviada por la lectura cuyo extravío puede ser el único espacio en el cual un lector de su época podía construir su identidad. Y otras lecturas que el *Quijote* brinda como un río inacabable de sugerimientos. Quedan por referenciar algunos trabajos imprescindibles: el de Park Chul sobre la República utópica, el de Gabriel Genovart sobre la educación caballeresca, el de Pedro Cerrillo sobre los versos del *Quijote* y su valor didáctico, el de María Stoopen sobre las nociones de sujeto, historia y cosmos en el *Quijote*, el de Alejandro Tiana sobre las múltiples y diversas ediciones infantiles del *Quijote*. Y otros que se refieren a los viejos juegos que aparecen en la novela, a la risa regeneradora que el relato de Cervantes procura. Todo ello traza nuestra lectura de hoy, sometida a los avatares sociológicos e históricos de nuestro tiempo, a nuestras lecturas anteriores, a nuestra manera de entender el mundo. Pero eso es, justamente, aquello que debemos pedir al *Quijote* en su iv centenario: que nos permita hacer una lectura de nuestro tiempo, a partir de todos los tiempos que llevamos auestas. Sólo así el caballero de la Triste Figura nos estará hablando de nosotros mismos y Cervantes será nuestro contemporáneo.

GABRIEL JANER MANILA
Universitat de les Illes Balears

Nota del Jefe de Redacción

Desde el número 305 de 1995 hasta el 333 de 2004 he tenido en suerte participar en el Consejo Editorial, como redactor jefe de la Revista de Educación asumiendo tareas de coordinación, diseño, edición y distribución. Un total de veintinueve números ordinarios y media docena de extraordinarios son el resultado del esfuerzo y de la colaboración de más de medio millar de autores, de numerosos asesores externos, recensionistas y correctores de estilo. Del mismo modo, en esta tarea ha sido inestimable la tarea de los miembros del Consejo de Dirección y de los coordinadores de cada número. Durante este período, cuatro han sido los directores de la revista (Alejandro Tiana Ferrer, José Luis García Garrido, Gerardo Muñoz Sánchez-Brunete y Santiago Arellano Hernández), de los que siempre sentí su apoyo. Sólo me resta darles las gracias por la confianza otorgada. Y han sido dos los secretarios de la revista, los profesores José Manuel Moreno Olmedilla y Carmen Labrador Herraiz, sin su ayuda estos números hubieran sido diferentes; pues su experiencia y conocimientos en todo momento los han puesto a disposición, un verdadero alarde de desinterés y ecuanimidad en sus decisiones.

Finalmente no se puede olvidar a los becarios quienes se han entregado laboriosamente y, con frecuencia más allá de sus obligaciones: Nuria Vaquero, Mercedes Serrano Parra, Teresa Pastor Casares, Silvia Mantero Martínez, Marcos Fernández Manso y Guillermo Álvarez Pérez. En la tarea de correspondencia con los autores, elaboración de nóminas, etc. ha sido imprescindible la colaboración de Julia Gómez Moreno, Paloma Hernández Gil y Consuelo Alonso Pérez. Del mismo modo que la ayuda prestada por Santiago Piñas Rodríguez, así como la del resto del personal del extinto Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) y actual Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE).

Por último, deseo señalar singularmente la eficaz ayuda de Margarita Cabañas Corihuela. A la revista llegamos al mismo tiempo. Sus juicios, precisiones e indicaciones han sido tan imprescindibles como su generosa colaboración. Gracias a todos, pues estimo que juntos logramos una publicación respetada y considerada como única en su especialidad.

ROGELIO BLANCO MARTÍNEZ
Director General del Libro, Archivos y Bibliotecas



EL OFICIO DE MAESTRO EN TIEMPOS DE CERVANTES

JULIO RUIZ BERRIO (*)

RESUMEN. Se trata de una época muy interesante, puesto que en ella se configuró en gran parte el oficio de maestro del Antiguo Régimen. Hechos históricos tan importantes como el desarrollo del Protestantismo en Europa, la realización del *Concilio de Trento*, la creación de una Administración nacional por parte de Felipe II, la elección de una capital por razones geopolíticas –el caso de Madrid–, influyeron de modo especial en el interés de las autoridades civiles y religiosas por la formación elemental y, con ella, por el establecimiento de escuelas de primeras letras en diversos tipos de población.

En esta segunda mitad del siglo XVI y primera del XVII se pueden registrar más de 14 tipos de maestros, pero nos centramos de modo especial en el maestro que abría escuela pública tras conseguir el permiso del Consejo de Castilla o bien de corregidores o regidores municipales. Tras conocer cómo se obtenía el permiso para abrir aula, vamos recordando las condiciones que se exigían a los candidatos, tiempos y tipos de examen, precios que tenían los aprendizajes, currículo enseñado, métodos utilizados, estima social... Completamos la visión de esos maestros con una breve historia de la acreditación que ellos mismos solicitaron y con la constitución de la cofradía correspondiente, la Hermandad de San Casiano.

ABSTRACT. This is a very interesting period, in which a significant part of the teaching trade of the Ancien Régime was shaped. Important historical developments such as the development of Protestantism in Europe, the Council of Trent, the creation of a national Administration by Philip II, and the election of a capital for geopolitical reasons (Madrid) particularly influenced civilian and religious authorities in their interest in elementary education, leading to the establishment of primary schools in different kinds of towns.

In the latter half of the 16th and the first half of the 17th century there were over 14 types of teachers, but we shall particularly focus on teachers who opened up a public school after being granted permission by the Council of Castile or by local mayors or councilmen. After reviewing how permission was obtained to open a classroom, we shall recall the conditions that had to met by the candidates, examination periods and types, the price of learning, the curriculum that was taught, the methods that were used, their status in Society... We shall complete this view of teachers with a short account of the certificate that they themselves certified and the establishment of the corresponding guild, the Fraternity of St. Casiano.

Es costumbre ya inveterada entre los historiadores de la cultura y de la educación caracterizar a los discursos de la Ilustración especialmente por su «optimismo pedagógico»,

dada su creencia firme en el poder de la educación para renovar la cultura del pueblo, conseguir su elevación moral, transformar la economía y asegurar la convivencia

(*) Universidad Complutense de Madrid.

en cada nación. Ellos otorgaron a la instrucción un valor decisivo en la política de las sociedades y en el desarrollo de los individuos, razón por la cual decidieron *ilustrar* a todos en general y especialmente a las clases poderosas, aristocracia y burguesía.

Sin embargo, cuando contemplamos la realidad escolar de la España de tiempos de Cervantes, que no es otra que la España del siglo XVI —y una pequeña parte de la centuria siguiente— nos encontramos con una sociedad que ofrece dos momentos muy definidos de interés rotundo por la educación: una primera etapa, iniciada ya en el reinado de los Reyes Católicos, en la que el movimiento humanista estimulado por el Renacimiento y posibilitado por la invención de la imprenta promueve el interés por la literatura, las ciencias y las artes, mediante la creación de modernos centros de enseñanza, el estímulo hacia los descubrimientos científicos y técnicos, la depuración de las lenguas clásicas y la sistematización de las modernas, etc., comprendiendo también la preocupación municipal en muchas poblaciones por el establecimiento y funcionamiento de escuelas de primeras letras.

La segunda etapa, coincidente con los reinados de Felipe II y Felipe III, contemplará un desarrollo mucho mayor del número de escuelas, así como un cuidado especial por los elementos personales y materiales del proceso educativo, especial-

mente por los maestros, por los currículos y por los conocimientos impartidos. Y cuando detectamos que ese crecimiento escolar y esa vigilancia pedagógica se debe en buena parte a las resoluciones del *Concilio de Trento* (1545-1563), bien directamente o bien a través de diversos Sínodos¹ y Constituciones², que ordenaban a los obispos y a los párrocos la apertura de escuelas y el control religioso y moral de las mismas, nos damos cuenta de que nos encontramos ante un gran movimiento de fe en el poder de la educación, puesto que se apuesta por la instrucción vigilada³ para llevar a cabo el movimiento de la Contrarreforma, para asegurar la creencia en la fe, para evitar el alejamiento de la ortodoxia del Catolicismo⁴. La publicación de *Cristos*⁵ en casi doscientas lenguas diferentes por parte de la Compañía de Jesús, por ejemplo, es un índice más de ese valor seguro que se concede a la instrucción. En último término, y dicho de otra manera, también estamos ante un fenómeno concreto y amplio de optimismo pedagógico, aunque ciertamente haya muchas diferencias en su punto de partida, puesto que en el siglo XVI se parte de un concepto de hombre como ser débil y pecador⁶, mientras que el optimismo pedagógico de la Ilustración sostiene que el niño, como dijo Rousseau, es bueno por naturaleza, pero la sociedad lo pervierte.

(1) Sobre la proliferación de leyes canónicas en relación con la enseñanza en este siglo XVI pueden conocerse cifras y datos concretos en B. Bartolomé Martínez: *Las escuelas de primeras letras*, 1993. En B. Delgado: *Historia de la educación en España y en América*, II: *La educación en la España Moderna (siglos XVI-XVIII)*. Madrid, Fundación Santa María/ Ediciones SM, pp. 178 y 179 especialmente.

(2) En ese sentido conviene recordar la importancia destacada de la Constitución *Etsi minime*, de Pío V, de 6 de octubre de 1571, por la que se mandaba a los obispos que crearan en sus diócesis sociedades o cofradías para la instrucción religiosa de los niños y jóvenes, como recordaba hace ya bastante años Julia Varela en *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Madrid, La Piqueta, 1983, p. 267.

(3) Sobre la «desconfianza» que se tiene hacia el niño, y sus consecuencias pedagógicas, es interesante el capítulo sobre «Los grandes principios pedagógicos» en la obra de F. J. Laspalas Pérez: *La reinventación de la escuela*. Pamplona, EUNSA, 1993, pp. 121-183.

(4) Por otra parte conviene recordar, como lo hace M. Fernández Álvarez (*Felipe II y su tiempo*. Madrid, Espasa Calpe, 1998, p. 260) al hablar de la sociedad española de la segunda mitad del siglo XVI, que:

Lo religioso impregnaba aquella sociedad, no ya sólo en los grandes acontecimientos personales: nacimiento, boda, muerte; o en los sociales: Navidad, Semana Santa, Fiestas patronales. Es que, jornada a jornada, desde el primer toque de las campanas parroquiales llamando a misa, hasta la retirada al descanso, pasando por el ángelus del mediodía, la vida entera estaba impregnada por lo religioso. De tal forma, que cualquier cosa que hoy veríamos como privativo de una comunidad determinada se tomaba entonces como algo que afectaba a todos.

(5) ABebedarios para aprender a leer que empezaban por la palabra Cristo.

(6) El concepto de hombre en el cristianismo es a la vez pesimista —en la vida terrenal— y optimista —creencia firme en la vida eterna—.

Reconocido el fenómeno de optimismo pedagógico que se aprecia en la segunda mitad del siglo XVI, así como el consecuente movimiento de impulso de la enseñanza elemental en España, que se vehicula a través de la escuela, creo que es oportuno hacer un par de aclaraciones que amplíen nuestra información y no equivoquen nuestro juicio. Se trata de puntualizaciones que no pretenden tratar ni repetir aspectos de la cultura y de la enseñanza en tiempos de Cervantes, como ya se hace en otros artículos de esta *Revista*, sino que buscan, sencillamente, ayudar a centrar los marcos culturales y las realidades escolares en que actuaban y se movían los maestros de primeras letras. En ese sentido, y precisamente por haber destacado el desarrollo de la enseñanza elemental en el siglo XVI, es conveniente contemplar el fenómeno dentro de una perspectiva global, y recordar por un lado que la cultura con mayúsculas era cuestión de las élites⁷, mientras que «en el mundo rural –que constituía no lo olvidemos, la gran mayoría de la población– el analfabetismo era abrumador»⁸. Como precisaba el hispanista Joseph Pérez hace ya una década a su pregunta de «¿quién podía en aquella época aprovecharse de las enseñanzas de los libros?», sólo «una pequeña élite, ya que el 80 u 85 por ciento de la población como mínimo eran totalmente analfabetos, sobre todo en las zonas rurales»⁹. Por otro lado, también es pertinente recordar que el gran desarrollo cultural de la época de Felipe II no consistió en una especie de repentina llamarada:

De hecho, el Siglo de Oro de la civilización española no se explica más que en la medi-

da en que fue preparado desde hacía muchos años, antes incluso de Carlos V. Desde los tiempos de los Reyes Católicos, el progreso del castellano, el desarrollo de la imprenta, la fundación de las universidades de Alcalá y Salamanca, favorecieron las discusiones alrededor de la religión, del derecho, de la cultura antigua [...] Al mismo tiempo, los grandes descubrimientos y los problemas que ellos plantean suscitan la eclosión de una literatura científica demasiado tiempo menospreciada fuera de España: bajo la impulsión de un Santa Cruz, de un Nonius, de un Martínez Guijarro, de un Hernández de Oviedo, de un Pérez de Oliva, de un Miguel Servet, las matemáticas, la cosmografía, las ciencias físicas, la medicina, lograron progresos decisivos¹⁰.

Otra precisión que se hace necesaria es la que nos pone de relieve las diferencias entre los siglos XVI y el XVII. Y no es solamente porque, como sabemos todos, los siglos no existen, ya que son una artificial muleta en que nos apoyamos a veces los historiadores, sino porque en este caso se registran grandes distinciones en cuestiones generales como la economía, la política, las relaciones internas y externas, etc., entre la sociedad española de las épocas de Carlos V y Felipe II y la de los últimos Austrias, a la vez que en toda una serie de aspectos concretos. Y entre estos últimos creo que merece la pena indicar las diferencias existentes en el tipo y en el ideal de vida de los españoles, entre el optimismo social y personal del XVI y el pesimismo de las gentes españolas del XVII, entre las grandes creaciones de los Austrias mayores y los abandonos e inconsistencias de los menores.

En el caso de las escuelas elementales y de los maestros es fácil constatar que se

(7) «La culture des Élites espagnoles a l'Époque Moderne», en *Bulletin Hispanique* (1995). *Bulletin Hispanique*, (1997) 1. Université Michel de Montaigne, avec le concours du Centre National de la Recherche Scientifique.

(8) M. Fernández Alvarez: *Op. cit.*, 1998, p. 277.

(9) J. Pérez: El hombre del Renacimiento. En *El siglo de Fray Luis de León*. Madrid, Ministerio de Cultura, 1991, pp. 22-23.

(10) Jean François Canavaggio: «Prelude au Don Quichotte», en *L'Espagne au temps de Philippe II*. Paris, Hachette, 1965, p. 219.

repiten también las diferencias de un tiempo a otro, lo que deseo subrayar para poder enfocar con más acierto el presente trabajo. Vaya por delante que en la historiografía al caso, con bastantes publicaciones a lo largo del siglo xx, se suele tratar de una vez las dos centurias, bajo ese techo común y tan cómodo de la *Modernidad*, pero al hacerlo se desvirtúan muchas realidades y se desenfocan procesos, instituciones y discursos verdaderamente distintos. Ya no digamos cuando ese tratamiento se aplica a una microsociedad, y si ésta es tan compleja como lo es la de Madrid, que se convirtió en aquellos tiempos nada menos que en la Corte de España, un mayor rigor en el análisis al referirse a aquella sociedad exige establecer periodos distintos, por lo menos el previo al reinado de Felipe II, el de la primera capitalidad, y el de la segunda y definitiva. Pero en el caso de la enseñanza, en razón de las diferencias de la educación y de los mismos maestros, se distinguen con facilidad cuatro: un primer tiempo de lento desarrollo de la escuela y de la instrucción; un segundo momento en que surgen auténticos montones de maestros ante el polo de atracción en que se ha convertido la villa por ser la Corte y haber aumentado su población y su importancia de modo extraordinario; un tercer tiempo en que los maestros deciden controlar la competencia entre escuelas y se asocian para ello y para vigilar la calidad de la enseñanza; y un cuarto tiempo final en que el gremio va reduciendo cada vez más el número de maestros que pueden abrir escuela mientras que al mismo tiempo aumenta las exigencias para entrar en aquél, en la Hermandad de San Casiano.

LOS MAESTROS DE LA ESCUELA PÚBLICA

Sabemos que en la época de Cervantes se podía contabilizar varios tipos de escuela elemental según su fundación y características: parroquiales, municipales, de los Doctores, públicas, diocesanas, caritativas, de huérfanos, de huérfanas, de amiga¹¹, de hospital, de órdenes religiosas, de fundación real, públicas, particulares, etc., por lo que podríamos hablar de varios tipos de maestro, generando cada uno un oficio de enseñante. Pero como en la mayoría de estos casos se advierten coincidencias y repeticiones en las prácticas y comportamientos de tales maestros, creo que es más acertado distinguir entre dos modelos de ellos, el que imparte sus tareas en una familia –sea de la nobleza o de la temprana burguesía– y el que desarrolla sus actividades en un aula pública, sea financiada por diversas instituciones o bien mediante el desempeño de una actividad libre y remunerada. A ellos habría que añadir un tercer tipo, el maestro regio, de cuyo oficio ya habló Julia Varela en su momento¹², y cuya pedagogía ya estudió mucho antes Ángeles Galino¹³.

De esos tres tipos, ¿cuál nos interesa más porque represente al maestro clásico de primeras letras en la sociedad española de aquella época? Del primer tipo hay que decir que desempeñaba realmente un oficio distinto al de maestro público, por los alumnos, por el espacio de enseñanza, por la retribución, por el control de su comportamiento y de sus lecciones, etc. Del último tipo, el regio, hubo muy pocos representantes, puesto que fueron pocos los príncipes del periodo. Sin embargo, estamos obligados a mencionar que precisamente para

(11) Hasta en una letrilla del famoso poeta Luis de Góngora aparece la existencia de escuelas de amiga, así como la asistencia de niñas a la misma. Es en aquella letrilla que empieza así:

Hermana Marica,
mañana que es fiesta
no irás tú a la *amiga*,
ni iré yo a la escuela.

(12) J. Varela: *Op. cit.*, 1983, pp. 64 y ss., con el título de «El oficio de maestro regio: enseñar deleitando».

(13) A. Galino: *Los tratados sobre educación de príncipes (siglos XVI y XVII)*. Madrid, Instituto de Pedagogía del C.S.I.C., 1948.

esos príncipes se escribieron más tratados de educación que para los otros alumnos, escritos pedagógicos que unas veces fueron tenidos en cuenta y en otros casos sirvieron de pauta para la educación de hijos de la alta nobleza. Y qué duda cabe de que en tales obras encontramos dos características pedagógicas innovadoras en aquel tiempo: una nueva concepción de la infancia, considerándola persona y creyendo en el poder de la instrucción en las edades más pequeñas y un nuevo concepto de la enseñanza, como una actividad que debe ser atractiva y no un castigo o una carga. Características, ambas, que tardarán en incorporarse a la práctica de la escuela popular.

Desechados el ayo y el maestro regio nos queda el maestro de escuela pública. Escuela de enseñanza que se da en público de la gente, de modo social, en grupo, tanto si su fundación y/o mantenimiento es eclesiástico, conventual, noble, etc., o bien si es un establecimiento abierto al público y que por ello cobra a cada alumno de acuerdo con lo que le enseña: leer y/o escribir y/o contar. Pero especialmente nos vamos a referir a este maestro que, con el permiso de las autoridades civiles, y tras el examen correspondiente según los tiempos, tendrá matrícula abierta para cualquier muchacho en la edad idónea que esté dispuesto a abonar los honorarios, y sus padres a firmar un contrato con el maestro¹⁴, en el que se señalaba lo que se iba a enseñar y en qué tiempo.

¿Quiénes desempeñaban ese puesto de maestro?, ¿qué condiciones debía reunir un aspirante? La contestación no debe ser única, pero sí hay que reconocer que dado el carácter gremial del ejercicio de cualquier profesión u oficio, y la del magisterio lo era,

el espíritu que presidía ese ejercicio era el de cualquier corporación, aunque la verdad es que los maestros en España tardaron bastante en asociarse formalmente para regular sus derechos y deberes ante la sociedad y ante la competencia¹⁵. Pero mientras tanto, las relaciones con los clientes, con los alumnos y sus padres, eran similares a las de otros profesionales con sus clientes respectivos, de venta del producto oportuno —en este caso la enseñanza, a quien la retribuiera según los precios estipulados— necesitando el permiso del Consejo de Castilla para instalar su escuela, si era en villas y ciudades importantes, o bien el del Corregidor correspondiente o el de las autoridades locales si se trataba de una población reducida. En muchas ocasiones la verdad es que el proceso era a la inversa, es decir, eran las autoridades, las civiles, las diocesanas o las parroquiales, las que buscaban maestro que atendiera la escuela al caso, y firmaban un contrato entre las dos partes. Como se decía en algunas partes del norte de España, las leyes autorizaban al «Alcalde y Regidores de cada pueblo para que puedan por sí solos *hacer conducción* de Maestros de Escuelas de primeras Letras, sin necesidad de juntar Concejo, ni tomar Voto de los Vecinos por un Trienio, excepto en los Pueblos donde hubiere costumbre contraria»¹⁶.

En cuanto a la formación y personalidad de los que ejercían el magisterio nos volvemos a encontrar con una amplia gama de casos. Se daba el caso de muchos sacristanes que hacían de maestros, de algunos párrocos, de eclesiásticos regulares, de bastantes casos de zapateros o sastres que preferían la instrucción a su primer oficio, de preceptores de latinidad, y en la

(14) La reproducción de uno de estos contratos puede leerse en la obra de R. Ródenas Villar: *Maestros de escuela en el Madrid de los Austrias*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 2000, pp. 26-27.

(15) Hablaremos del proceso específico posteriormente, pero ya podemos adelantar que por primera vez lo hicieron en 1642.

(16) Así rezaba la Ley 32 de 1617 (el año siguiente a la muerte de Cervantes, por cierto), 66, lib. I, tít. 10, de Navarra. T. Virto de Vera: *Dirección de padres de huérfanos, y superintendentes de escuelas del Reyno de Navarra, con varias reflexiones sobre cada uno de ambos empleos*. Pamplona, Imprenta de Miguel Ignacio Cosculluela, 1802, p. 62.

mayoría de los casos de jóvenes que en torno a los veinte años de edad, dados sus conocimientos básicos, sobre todo de escritura, se decidían por abrir escuela. En cualquier caso no recibían formación alguna, y si de antes no tenían otra cultura, su preparación se limitaba a haber hecho algún año de escuela y, con frecuencia, a haber sido ayudante de un maestro con escuela abierta o bien a haber sido leccionista.

Cuestión distinta a la de la formación es la del examen. En la mayoría de los pueblos que sostenían escuela eran las mismas autoridades del municipio las que procedían a examinar a los candidatos. ¿Sobre qué? pues durante mucho tiempo, y con las matizaciones que exige la variedad de los pueblos de toda España, ese examen versó sobre la doctrina cristiana, la lectura, las tablas de la aritmética y, sobre todo, conocer y escribir algún o algunos tipos de letra (no olvidemos que ese maestro podía ser también secretario del municipio o fiel de hechos). Además se pidió en varias ocasiones que supieran cantar, con el fin de poder hacer de sacristanes en las iglesias.

Un aspecto específico al hablar de pruebas para poder ejercer de maestro fue la regulación de lo que pudiéramos llamar examen «oficial», que surgió como problema candente en las grandes ciudades, especialmente en Madrid y Barcelona, donde el aumento de población por varias razones hacía aumentar también el número de maestros. Aunque en otro apartado dedicaremos unas páginas a ello, vaya por delante que de ese examen y su aprobación se hizo una batalla larga y dura, que tenía por objeto regular las competencias entre los maestros de una misma población, a la vez que asegurar una calidad mínima en cada caso así como el prestigio social de la profesión. En el siglo xvi comenzó a haber examinadores maestros en algunas poblaciones, como es el caso

de la de Madrid, en la que, nada más convertirse en capital del Reino, «los Señores del Consejo Real de Castilla remitieron al Maestro más Decano, y ejemplar, que existía en Madrid, que a la sazón era Antonio López Arias, las aprobaciones de los Maestros del Arte de Escribir, y ejercitó la ocupación por sí sólo seis años, y fue el primer aprobador que ha habido en Madrid», como relata con toda fidelidad uno de los maestros más famosos que hubo en España, Blas Antonio de Cevallos, en su *Libro histórico, y moral, sobre el origen y excelencias del Nobilísimo Arte de Leer, Escribir y Contar, y su enseñanza*, publicado en Madrid, por Antonio González de Reyes, en 1692¹⁷.

Respecto a la retribución del magisterio podríamos decir que hubo dos módulos de cantidades que se estipularan. Uno el correspondiente a las grandes poblaciones, que, por distintos anuncios y otros documentos de que se disponen sabemos que en la segunda mitad del siglo xvi y primera del xvii solía ser de dos reales al mes por enseñar a leer, cuatro reales si se enseñaba a leer y escribir, y seis si se añadía la enseñanza de las cuentas. En los pueblos de reducida vecindad y de precios de vida inferiores el módulo era más bajo, por supuesto. En cualquier caso es conveniente enfocar la cuestión de estos costes desde el punto de vista de los maestros y de los alumnos. Para los primeros, su éxito económico estribaba en el número de alumnos que tuvieran, y en ese sentido es interesante saber que las aulas solían estar llenas en muchos casos, oscilando desde unos 40 niños hasta 140. Por lo que podemos afirmar que unos maestros disfrutaban de notables ganancias, sobre todo los más famosos, y en las ciudades, mientras que otros tenían varios problemas a la hora de terminar el mes, entre otras razones porque no hay que olvidar que tenían que pagar el

(17) E. Cotarelo y Mori (1913-1916): *Diccionario biográfico y bibliográfico de calígrafos españoles*. 2 vol. Madrid, Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, t. II, pp. 1302-1303.

alquiler del local, los materiales escolares necesarios y el pasante que les ayudara. La verdad es que uno de los principales enemigos de los maestros aprobados en las ciudades fue el intrusismo, llevado a cabo por gentes desaprensivas sin los conocimientos mínimos y normalmente sin el decoro necesario, pero que hurtaban a los maestros reconocidos decenas de alumnos posibles. Esta debilidad económica empujó a los maestros a tener pupilos si podían, o a ejercer varios oficios simultáneamente, entre los que fue corriente el de escribano.

Desde el punto de vista de los alumnos, los estipendios normales que cobraban los maestros eran siempre altos, pues con los sueldos que cobraban los trabajadores en las ciudades o en el campo llegaban como mucho a pagar el precio por enseñar a leer a un hijo, pero no podrían comprar otra cosa, y no digamos cuando —como era bastante frecuente— una familia tenía cuatro o cinco hijos en edad escolar. De esta manera descubrimos una de las causas del abstencionismo escolar, así como de la herencia condicionante para no llegar nunca a subir en el contexto social. Si faltaba el estímulo social, y no había dinero para pagar ni tiempo para poder dedicarlo al aprendizaje de las letras, podemos entender la persistencia del analfabetismo en la mayoría del pueblo.

A pesar de que algunos de los maestros de las ciudades que he apuntado antes tuvieran retribuciones importantes, es preciso indicar que la mayoría de los maestros —ni siquiera los de mayor posición en la profesión o en las riquezas— no eran estimados por la sociedad. Hay un testimonio al respecto bastante esclarecedor. Y es el que aporta el citado maestro e historiador Blas de Cevallos, que cuenta cómo en la segunda mitad del siglo xvii un maestro famoso en Madrid, Felipe de Zavala, «uno

de los primeros fundadores de la Ilustre Congregación de la Magdalena, y de la Píadosísima del Refugio, Hermano de la Orden Tercera de N. Seráfico P. S. Francisco», tuvo un hijo Caballero del Hábito de Santiago, y cuando se estaban haciendo las informaciones para recibir el mismo, «no faltó un envidioso que por obstáculo depuso en las informaciones que se hicieron que *su padre había sido Maestro de niños*». Es verdad que los miembros del Consejo Real de las Órdenes de entonces decidieron que tal característica no era un demérito sino «un honorífico ejercicio», pero patente queda que el oficio de maestro era mirado de forma despectiva en aquella sociedad¹⁸.

Las enseñanzas que impartían estos maestros, como he dicho más arriba, eran la Doctrina Cristiana (principales oraciones), el aprendizaje de la lectura, el de la escritura y las cuentas. La verdad es que los buenos maestros de la época eran sobre todo, desde mi punto de vista, maestros de escribir, y, por supuesto, magníficos calígrafos e incluso ilustradores. Por lo que no es de extrañar que unas veces los historiadores busquen a los escribientes entre las filas de los maestros¹⁹ y otras veces indagemos noticias sobre los maestros entre las historias de calígrafos como las citadas de Cotarelo y Mori, Rico y Sinobas, Rufino Blanco o Manuel Barona Chorp.

¿Cómo se enseñaba a escribir? Se utilizaban plumas de ave que el maestro debía cortar previamente y se seguía la práctica de la copia, mediante muestras, a veces impresas en planchas de hierro. Allí el niño iba a prendiendo a formar en primer lugar letras, luego sílabas y por último frases. En cuanto al aprendizaje de la lectura, como recuerda Bernabé Bartolomé, servían «cartillas individuales y catecismos de pequeños formatos, ampliamente difundidos por

(18) E. Cotarelo y Mori, E.(1913-1916): *Op. cit.*, p. 655.

(19) Véase, por ejemplo, el denso capítulo de Aurora Egido sobre «Los manuales de escribientes desde el Siglo de Oro. Apuntes para la teoría de la escritura», en *Bulletin Hispanique*, *Op. cit.*, (1997) 1, pp. 67-94.

la imprenta», de los cuales se concedió el monopolio de distribución al Claustro de la Catedral de Valladolid en 1583. En realidad, como advertía Ricardo Sáez en 1996 al referirse a los maestros de las escuelas de Toledo, el método para la enseñanza de la lectura es «el mismo método que el que se seguía en toda Europa: el método silábico que opera según tres fases: la letras, la sílaba y la palabra»²⁰. Sobre los espacios en que se llevaba a cabo esa enseñanza y sobre la práctica y normas escolares diarias remito al magnífico resumen que el profesor Bernabé Bartolomé hace en su trabajo ya citado²¹.

LA ACREDITACIÓN: CÓMO SE GENERA

Como he prometido antes voy a dedicar unas cuantas páginas a uno de los procesos más interesantes para conocer mejor el tipo de maestros que había en la época, el proceso de la acreditación. A lo largo de él entramos en contacto con las ambiciones de institucionalización y de poder de los maestros de la capital de España, así como con su lucha por lograr el control comercial y profesional de esa actividad de la enseñanza elemental. Veremos primero cómo se generó la acreditación, después analizaremos las zonas de originarse de ese modo y, finalmente, conoceremos las disposiciones sobre exámenes que consiguieron que se reconocieran administrativamente y que se siguieran. Contemplándolas nos informamos del maestro ideal que perseguían los que ya eran maestros aprobados, y cómo usaban de ellas para hacer una criba de escuelas abiertas y de maestros no competentes o no bienvenidos.

En el año 1600 el Consejo de Castilla ordenó²² que los maestros que tenían escuela abierta en Madrid, así como los que aspiraran a abrirla, deberían acreditar sus saberes mediante un examen pertinente, haciendo responsable al Corregidor de la Villa de Madrid de la realización del mismo y de que sus resultados fueran los oportunos, por lo que de allí en adelante a él correspondería el nombramiento de los maestros de la Corte y de las villas y aldeas vecinas. Antes de terminar ese mismo año, el Corregidor de la época, Mosén Rubí de Bracamonte de Ávila, nombró a un examinador y convocó a todos los maestros que enseñaban a leer, escribir y contar en Madrid a presentarse a examen en días y horas determinados, mandando que suspendieran sus clases hasta que logran el nombramiento oportuno.

LAS PETICIONES

Como nos podemos imaginar, esta disposición del Consejo de Castilla no fue producto de la casualidad. En tiempos antiguos algunas personas –padres, maestros, autoridades– ya habían echado de menos una demostración pública de la competencia de los que abrían escuela, pero en los veinticinco años previos a la determinación citada lo que encontramos son testimonios concretos. Por un lado, las *peticiones*, los ruegos a la autoridad para regularizar una situación de completa libertad de apertura de escuelas, de la que más que la insolencia profesional de muchos maestros lo que molestaba es que a mayor número de

(20) R. Sáez: «Enseignement et petites écoles au tournant du XVI^e siècle à Tolède: des texts aux pratiques», en A. Redondo, A. (dir.): *La formation de l'enfant en Espagne aux XVI^e et XVII^e siècles*. París, Publications de la Sorbonne-Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1996, p. 170.

(21) B. Bartolomé Martínez: *Op. cit.*, 1993, p. 192.

(22) «En la villa de Madrid, a tres días del mes de Junio de 1600 años, los señores del Consejo de S.M. mandaron por consulta que el Corregidor desta Villa examine los maestros que en ella enseñan a leer, escribir y contar, por personas que sepan del arte y se informen de sus vidas y costumbres y habilidades, y sin esto ninguno pueda enseñar. Francisco Martínez».

escuelas disminuían los ingresos posibles, como sucedía en otros sectores profesionales o comerciales en las urbes de entonces si no estaban regulados²³. Una de ellas es la petición 40 de las Cortes de 1576 sobre las cualidades que debieran tener los maestros de primeras letras. Dice así:

De enlo²⁴ de la habilidad y suficiencia, que tan necesaria es en los maestros que enseñan niños en tierna edad, es mucho más importante que sean personas de conocida cristiandad y exemplares costumbres, porque tales las aprendan dellos sus discípulos. Desto no hay el cuidado que se requiere, antes los que quieren hacer este oficio por su sola autoridad se introducen en él, de que se han seguido muchos inconvenientes. Suplicamos á vuestra Magestad, que pues en la crianza de los niños en aquella edad va tanto, y las costumbres que entonces aprenden con dificultad las olvidan, mando: que ninguno pueda poner escuela ni estudio para enseñar muchachos, sin tener aprouación de la justicia y regimiento del lugar do la hubiere de poner, y tenerse del la satisfazi6n que tanto es necesaria²⁵.

Se sabe también que ocho maestros de Madrid²⁶ presentaron más tarde, en 1587, dos²⁷ escritos al Consejo en el mismo sentido, solicitando que «S.M. mande que todos los Maestros de escuela que hay en esta corte y sus ayudantes sean examinados y aprobados; y para este efecto se nombren dos personas que entiendan bien esta arte y que se hagan ordenanzas para la conservación de ella»²⁸. Estos maestros respaldaron su solicitud con un documento oficial de la época del Emperador Carlos V, la *Real Provisi6n de 17 de mayo de 1553*, por la cual se mandaba en todos los reinos castellanos cumplir las constituciones (capítulos se dice en el documento) que sobre el funcionamiento de las casas de Niños de la Doctrina habían presentado al Consejo Gregorio Pesquera y Juan de Lequeitio, administradores de la Casa de Doctrinos de Valladolid²⁹. Entre los 19 capítulos había alguno que precisamente se refería a la necesidad de visitar y examinar a «todos los maestros de enseñar niños que hoviere en los pueblos de sus jurisdicciones»³⁰.

Como no hubo respuesta pronta a sus demandas, o quizá para que cobrara más

(23) En la primera mitad del siglo XVI, es decir, antes de que Madrid fuera sede de la Corte, muchas de las corporaciones habían elaborado sus Ordenanzas, sobre todo en el periodo entre 1540 y 1650. Uno de los casos más adelantado, quizá, fue el del gremio de zapateros, que lograron que en las Ordenanzas de la Villa de 1500 se estableciera el nombramiento anual de inspectores (*veedores*) del oficio y que se obligara aprobar un examen a los aspirantes a ejercer el oficio. Tomado el dato de la Obra de J. M. López García (dir.): *El impacto de la Corte en Castilla. Madrid y su entorno en la época moderna*. Madrid, Siglo XXI, p. 32.

(24) Transcribo este texto tal y como aparece en la obra de la que lo recojo.

(25) Tomo este texto de V. De la Fuente: *Historia de las Universidades, colegios y demás establecimientos de enseñanza en España*. Madrid, Imprenta de la Viuda e Hija de Fuentenebro, tomo II, 1885, p. 608.

(26) Sus nombres eran: Juan de Espinosa, Alonso Roque, Fernando de Ribera, Benito Ruiz, Pedro Gómez, Francisco de Montalvo, Domingo López de Iriarte y Santiago de Múxica. Todos ellos tenían escuela abierta en la Corte, y destacaban como valiosos maestros, habiendo dejado obra escrita algunos de ellos.

(27) El número de «dos» lo indica el Presidente del Consejo de Castilla, en las *Advertencias* que hace a petición del rey sobre los medios para remediar la situación de las escuelas de primeras letras, a partir de tales escritos. Véase J. L. de las Heras: «Un proyecto frustrado de ordenación de la enseñanza de las primeras letras en el Madrid del siglo XVI», en *Studia Historica. Historia Moderna*, (1991) IX, p. 100.

(28) E. Cotarelo y Mori (1913-1916): *Diccionario biográfico y bibliográfico de calígrafos españoles*. 2 vol. Madrid, Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, t. I, pp. 17.

(29) Sobre la génesis de la Provisi6n y el caso particular de Valladolid puede verse M^a Carmen Pérez: *La formation de l'enfant a Valladolid aux XVIe et XVIIe siècles: «los niños de la Doctrina cristiana» (1542-1627)*, en A. Redondo (dir.): *La formation de l'enfant en Espagne aux XVIe et XVIIe siècles*. Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1996, pp. 177 y ss.

(30) J. L. de las Heras: *Op.cit.*, 1991, p 98.

fuerza su petición, en agosto de ese año de 1587 se elevó³¹ al Rey, Felipe II, un Memorial³² «suscrito por algunos maestros de Madrid»³³ según Cotarelo, pero de carácter anónimo ya que no aparecen firmas. En ese escrito se reclamaba de nuevo la necesidad de examinar a los candidatos a abrir escuelas de primeras letras, tal como se hacía en otros oficios o ministerios. Es este un Memorial al que se ha hecho referencia en muchas publicaciones³⁴, aunque no

siempre, por cierto, con la claridad y distinción que Descartes pediría.

LOS INFORMES

Junto a las peticiones nos interesa el capítulo de *los informes*. De ellos uno es el evacuado por el Corregidor de Madrid en aquel momento, Luis Gaytán de Ayala, con fecha 12 de octubre de 1587, en el que el

(31) Le fue entregado al monarca por Manuel García de Loaysa, que era preceptor del príncipe Felipe III y capellán del Rey. De ahí que en algunos trabajos se le conozca como «Memorial García Loaysa», pero estimo que no es correcta esa denominación, ya que oculta el deseo y la ambición de un sector de los mismos maestros por hacerse con el control de los demás y de la enseñanza de primeras letras.

Es interesante recordar que Manuel García de Loaysa Girón, nacido en Talavera de la Reina en 1542, fue una figura eminente en su tiempo. Estudió en Alcalá de Henares Filosofía y Teología, fue canónigo de Toledo y arcediano en Guadalajara, fue llamado a la Corte en 1584, y murió en 1599, sin haber podido tomar posesión del arzobispado de Toledo, para el que había sido preconizado. (Q. Aldea Vaquero; Marín; T. Vives (coord.): *Diccionario de Historia eclesiástica de España*, t. II, p. 975. Madrid, Instituto Enrique Flórez del CSIC).

(32) «Memorial presentado al rey Felipe II sobre algunos vicios introducidos en la Lengua y escritura castellana, y medios tomados para su reforma, examinando a los maestros de primeras letras del lenguaje castellano y de su escritura», en Muñoz y Manzano, Cipriano (Conde de la Viñaza): *Biblioteca histórica de la filología castellana*. Madrid, Imprenta y Fundación de Manuel Tello, 1893. Obra premiada por la Real Academia Española. Edición facsimil: 1978. Madrid, Atlas, t. II, pp. 1166-1180. (Es la transcripción hecha por Martín Fernández de Navarrete en 1792, del manuscrito de la Biblioteca Alta de El Escorial, ms. L.I.13, fols. 262-266). Manuscrito idéntico se guarda en el Archivo General de Simancas, Consejo y Juntas de Hacienda, leg. 240, fol. 21., según informe ya en 1991 José Luis de las Heras (*op. cit.*, pp. 100-104).

(33) E. Cotarelo y Mori (1913-1916): *Op. cit.* I, p. 17. Es muy posible que fueran parte de los anteriores y otros, a tenor de los comportamientos de los maestros en aquellas décadas en cuestión de reivindicaciones y denuncias.

(34) Entre otras, y por orden cronológico, las siguientes:

- C. Muñoz y Manzano (Conde de la Viñaza): *Biblioteca histórica de la filología castellana*. Madrid, Imprenta y Fundación de Manuel Tello, 1893. Obra premiada por la Real Academia Española. Edición facsimil: 1978, 3 vol., Madrid, Atlas.
- Academia Española: *Memorias de la Real Academia Española*, VIII. Madrid, Imprenta Hijos de MGHernández, 1902.
- E. García y Barburín: *Historia de la Pedagogía española*. Madrid, Librería de Perlado, Páez, Cía., 1903.
- E. Cotarelo y Mori (1913-1916): *Diccionario biográfico y bibliográfico de calígrafos españoles*. 2 vol. Madrid, Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos.
- J. L. de las Heras: *Op. cit.*, 1991, p. 93.
- M^a A. Casanova: «La evaluación institucional para la mejora y la promoción del profesorado en los niveles no universitarios», en *Revista Complutense de Educación*, (1993) 4, 1, pp. 169-185.
- B. Bartolomé Martínez: «Siglo XVI. Las escuelas de primeras letras», en B. Delgado (dir.): *Historia de la Educación en España y América. La educación en la España Moderna (siglos XVI-XVIII)*. Madrid, SM-Morata, 1993, t. II, pp. 175-194.
- «Las escuelas de primeras letras», en B. Bartolomé (dir.): *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España. I, Edades Antigua, Media y Moderna*. Madrid, BAC, 1995, pp. 612-630.
- A. Viñao Frago: «Alfabetización y primeras letras (siglos XVI-XVII)», en A. Castillo Gómez (dir.): *Escribir y leer en el siglo de Cervantes*. Barcelona, Gedisa editorial, 1998, pp. 39-84.
- R. Ródenas Villar: *Maestros de escuela en el Madrid de los Austrias*. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 2000.

Ayuntamiento en pleno se muestra defensor de las Constituciones de 1553, y las estima muy beneficiosas para los Niños de la Doctrina y «de los demás que aprenden en escuelas públicas, en las cuales conviene que haya maestros escogidos y aprobados de costumbres y habilidad», pero se decanta por corregidores y regidores municipales a la hora de examinar a los maestros.

Estos maestros, cinco de los firmantes de la petición señalada más arriba, una vez que supieron que el Corregidor de la Villa y Tierra de Madrid informaba positivamente la petición, pero atribuía la responsabilidad y ejecución del examen a las justicias, tras hacer constar que los mejores examinadores son los del mismo oficio, se «ofrecieron» para asesorar a las autoridades que se encargaran de allí en adelante de valorar los conocimientos de quien aspirara a abrir escuela en la Corte³⁵.

La verdad es que el informe que consideramos decisivo, dados los conocimientos y la responsabilidad político-social del que lo emite, y dados sus análisis y propuestas, es el conocido como las *Advertencias*. Me refiero al del Conde de Barajas en 1588. Visto por la Corona el Memorial de 1587, al año siguiente pasó a manos del Consejo de Castilla para su dictamen, correspondiendo al Presidente del mismo entonces, D. Francisco Zapata de Cisneros, Conde de Barajas³⁶, el elaborar el informe sobre la denuncia y la petición, informe que a veces se confunde con el mismo Memorial. De él ha llamado siempre la atención la fuerte crítica que hace a las escuelas de Madrid, pues subraya que «son las peores de España», «lo uno, porque cualquier remendón pone escuela como y cuando le parece, sin tener letra, ni habilidad, ni examen, ni licencia; y

lo otro, porque como aquí hay tanta variedad de gente y tanta suma de muchachos, no ha habido nadie que haya reparado en esto»³⁷. Recomienda que los maestros «usen y enseñen por sus personas y tengan horas señaladas y precisas de asistencia en la escuela... en el invierno desde las ocho de la mañana hasta las doce del día, y por la tarde desde las dos hasta las seis; y en el verano desde las siete de la mañana hasta las once, y por la tarde desde las tres hasta las siete». Y propone dos clases de examen, uno en la Corte para todo el Reino, y otro ante las justicias de los pueblos para el de su residencia. De esa forma no se reduciría el número de maestros porque el examen fuera muy riguroso, ni habría que cerrar escuelas temporalmente si de toda la nación tuvieran que venir a examinarse a Madrid.

LA NORMATIVA

Y, después de las peticiones y el informe, viene la *normativa*. En este caso, como dijo Cotarelo en su día, «una minuta de Real Cédula»³⁸, o como podríamos expresarlo ahora, el proyecto de Real Cédula que el Consejo de Castilla presenta al Rey. Ahí es donde se ordena que en adelante «ninguna persona que haya sido maestro de escuela o quiera serlo, no ponga escuela pública ni la tenga en pueblo ni parte alguna destos [sic] reinos sin ser primero examinado, o por lo menos aprobado para ello como aquí se dirá, so pena de treinta mil maravedises por la primera vez que lo hiciere; y si no tuviere con qué pagarlos destierro del reino por tres años. Y que ningún maestro examinado y aprobado enseñe a leer y

(35) Documento que obra en el Archivo de Simancas., Consejo y Juntas de Hacienda, leg. 240, fol. 21, y transcrito por J. L. de las Heras en el artículo mencionado.

(36) Este Conde de Barajas, representante de una de las familias más activas y distinguidas en la vida política madrileña y nacional durante mucho tiempo, presidió el Consejo de Castilla desde 1582 hasta 1593.

(37) E. Cotarelo y Mori (1913-1916): *Op. cit.*, t. I, p. 18.

(38) *Ibidem*, p. 18.

escribir la lengua castellana sino por instrucciones y cartillas impresas de aquí adelante con licencia de los de mi Consejo, so pena de privación de oficio de maestro por tres años la primera vez que se le probare y la segunda de privación perpetua». Además, tendrán que proporcionar «información de sus costumbres, que no son viciosos, dados à vino ni deshonestos, y que no juran ni juegan, ni son hijos ni son nietos de judíos, moros, hereges [sic] ó quemados, ni penitenciados por el Santo Oficio, ni pos otros castigos infames y deshonorados, y que saben la Doctrina Christiana como la Iglesia manda que se sepa». Se establecen dos clases de maestro, unos para todo el país, y otro para las localidades correspondientes, responsabilizando de este último a los Corregidores y Gobernadores de las ciudades y cabezas de partidos realengos y de Señoríos, que se ocuparan de que algún maestro examinado si lo hubiere, «y si no de dos personas de letras y religiosos y otros seglares los que más noticia tuviesen de la lengua y escritura [sic] castellana»³⁹. Para velar por el cumplimiento de esta disposición, se encargó a los Justicias de aquellos Reinos que visitarán una vez cada año las escuelas y los maestros, «para ver si enseñan bien y en el cuidado que deben».

Dos dudas se ciernen sobre la concreción de esa Minuta. La primera es su fecha, puesto que no se conoce. Pero cuesta poco adivinar que a finales del año 1587 bien pudo ser redactada. Sin embargo, la pre-

gunta importante es: ¿se puso en vigor esta real carta? Dato que no podemos contestar realmente. Es verdad, como indiqué al principio, que en 1600 se recibió en Madrid un auto acordado del Consejo de Castilla ordenando llevar a la práctica las condiciones antedichas, y también es verdad que desde entonces en adelante, a través de numerosos legajos existentes en el Archivo Histórico de la Villa de Madrid, estudiados en distintas épocas por Cotarelo y por Ródenas Villar entre otros, se puede hacer un seguimiento completísimo de los maestros examinadores de maestros a lo largo de los siglos xvii y xviii, incluyendo los seriales corporativos que el recelo, la ambición y, sobre todo, la envidia, iban tejiendo con demasiada frecuencia. Pero Blas Antonio de Zevallos⁴⁰, en una obra pionera en la historia de la educación⁴¹, indica que los exámenes a los maestros habían comenzado en la última década del siglo xvi, observación que parece confirmar la copia de un título de maestro que incluye, el de Juan Lorenzo López, expedido en 27 de julio de 1591, en el que se lee que Ignacio Pérez, Roque de Liaño y Alonso Roque⁴² eran «*examinadores perpetuos y generales del nobilissimo arte de leer, escribir y contar en estos Reynos de España, en virtud de Reales Ordenes de su Magestad y Señores de su Real Consejo de Castilla*». Posiblemente podamos hablar de exámenes de maestros antes de comenzar el siglo xvii y de cuerpo de examinadores a partir de este siglo.

(39) Biblioteca de El Escorial, L.I.13, fol. 250, según trabajo mencionado de J. L. de las Heras. Esta «Minuta para que los maestros de escuela se examinen», transcrita por el Conde la Viñaza en su *Biblioteca histórica de la Filología castellana* (op. cit.), fue difundida a principios del siglo xx por Eugenio García y Barbarín, *Historia de la Pedagogía española*. Madrid, Librería de Perlado, Páez, Cía, 1903, pp. 278-279.

(40) «Cevallos» en transcripción moderna.

(41) *Libro histórico, y moral, sobre el origen y excelencias del Nobilissimo Arte de Leer, Escribir, y Contar, y su enseñanza. Perfecta instrucción para educar á la Juventud en virtud, y letras. Santos y maestros insignes que han executado la enseñanza de los primeros Rudimentos. Por el Maestro Blas Antonio de Zevallos, Hermano de la Venerable Orden Tercera de Penitencia de nuestro Serafico Padre San Francisco. Con licencia. En Madrid. Por Antonio Gonzalez de Reyes. Año de 1692.* [sic].

(42) Por cierto, en la notificación que el Corregidor de Madrid hace el año 1600 a todos los maestros de Madrid para que se examinen, se constata que seguían con escuela abierta Ignacio Pérez y Alonso Roque.

COMO SE ORIGINÓ LA ACREDITACIÓN

De todas formas, aquí y ahora no es la respuesta a las dudas indicadas lo que más interesa. Creo que es mucho más importante el ser conscientes de que en las últimas décadas del siglo XVI es cuando se determina la necesidad de acreditar los saberes por parte de los profesionales en ejercicio o de los aspirantes a serlo. Que la sociedad sintoniza con ello, y que las máximas autoridades asumen la petición y legislan sobre el caso. Pero, por encima de todo, que son los mismos profesionales los que lo solicitan reiteradamente.

¿Qué había sucedido para que confluieran las tres voluntades –sociedad, fuerzas vivas y profesionales– al comenzar el último tercio del siglo XVI? Si reducimos el escenario a Madrid, de donde eran los maestros que clamaban incesantemente por una regulación de su actividad, podremos apuntar con mayores posibilidades de acierto algunas respuestas que nos ayudaran a entender los cambios operados entonces y no antes. En primer lugar, que el último tercio del XVI es, lógicamente, posterior a 1561, año en que Madrid había sido designado sede de la Corte, hecho que aumenta extraordinariamente su importancia ya que en realidad la decisión de Felipe II fue la de instituir la capitalidad de un Estado Moderno, en el que se empezó a estructurar y centralizar una administración. Ese Madrid, cuya población no alcanzaba los 20.000 habitantes en 1561, crecerá hasta unos

90.000, lo que significa que se multiplicó la misma por 4,5 (¡nada menos!) antes de terminar el siglo⁴³. Los dos hechos hicieron aumentar las gentes de los oficios, la nobleza baja, los menestrales, etc., y, por ende y a la par, el número de maestros. Pero como sucedió con su urbanización, ese crecimiento fue acelerado, caótico, sin control. Y pasados los primeros tiempos, exigió la regularización.

Por otra parte, la existencia de una política planificada y centralista no se concibió sin un control de todos los oficios y profesiones, y de todas las gentes en realidad. Y los maestros, cuyo número e importancia aumentaba por momentos no podían ser una excepción. A estos factores habría que unir el incremento del movimiento económico a escalas hasta entonces desconocidas, lo que hacía preocuparse por una instrucción básica para asegurarse el personal competente, a la vez que mostraba con cierta inmediatez los buenos resultados que se podían alcanzar con el conocimiento de las primeras letras. Finalmente, y para no extendernos en este marco tan pequeño de exposición, hay que recordar otra razón de extraordinaria importancia en el desarrollo y vigilancia de las escuelas de primeras letras⁴⁴, el desarrollo del *Concilio de Trento* (1545-1563), que estableció⁴⁵ la obligación por parte de los maestros de enseñar la doctrina cristiana y por parte de los obispos la de controlar y vigilar lo enseñado por aquellos, así como los libros a utilizar en esa enseñanza⁴⁶.

(43) Ese salto se produjo en muchos otros órdenes. Por ejemplo, hasta el año 1500 Madrid no contaba más que con cuatro fundaciones religiosas (benedictinos, dominicas, franciscanos y clarisas), mientras que para el año 1600 había establecidas ya en la Corte 30.

(44) Sobre el concepto y configuración de estas «escuelas de primeras letras» puede verse en general la obra de J. Lasपालas Pérez: *La reinvencción de la «escuela». Cinco estudios sobre la enseñanza elemental en la Edad Moderna*. Pamplona, EUNSA, 1993 y en especial sus páginas 110-112, donde se resumen los rasgos que caracterizan a las mismas.

(45) Al respecto pueden verse distintos trabajos, especialmente los de Bartolomé Martínez y Viñao Frago ya citados.

(46) Entre otros índices de este control puede considerarse la concesión que se hizo en 1583 al Cabildo de la Catedral de Valladolid de imprimir y difundir la cartilla, monopolio que mantendría hasta el reinado de Fernando VII.

De esas y otras razones no explicitadas, se deduce con claridad que había intereses políticos, ideológicos, y económicos para dar luz verde a la regularización de los maestros. Al mismo tiempo, desde el punto de vista gremial, se puede detectar que se entremezclaron intereses de solvencia profesional junto a los corporativos para ocupar un rango de igualdad con los otros gremios, los de ambición por parte de un pequeño sector que quería dominar a los demás maestros y al mismo tiempo ganar un dinero extra mediante el ejercicio de examinador y la fama que proporciona, para sacarles de la mísera vida que llevaban muchos de sus compañeros. Bajo el aparente buen deseo de servir mejor a la sociedad que les paga, encubren una lucha enconada, como cualquier comerciante, por reducir el número de escuelas para tener mayor número de clientes. Como pide el famoso maestro y calígrafo Pedro Díaz Morante ya a principios del siglo XVII, se trata de «que haya tasa de maestros, y que los que quedaren sean pocos y los mejores, que mejor y más enseñarán pocos buenos, que muchos que no saben»⁴⁷.

En esa línea ambiciosa de poder el gran triunfo de la élite de los maestros consistió en el reconocimiento jurídico de su corporación, la *Hermanidad de San Casiano*, fundada en 1642 por dos examinadores precisamente, José de Casanova y Felipe Zabala⁴⁸. Se trataba de una congregación con fines apostólicos y sociales, que al principio influyó mucho sobre la elección de examinadores, y que desde el siglo XVIII decidió ella sobre las condiciones y tipos de examen⁴⁹.

DISPOSICIONES SOBRE EXÁMENES

Aunque haya dado prioridad a los procesos que originaron la costumbre de acreditar los saberes por parte de los maestros de primeras letras en el Antiguo Régimen, entiendo que puede completar su comprensión recordar, brevemente por supuesto, los tipos de examen que la normativa de aquellos siglos estipuló.

Empecemos por la práctica en la década última del siglo XVI. De entonces no conocemos disposiciones, pero sí tenemos información sobre exámenes del título de maestro de Juan Lorenzo López que citamos páginas arriba. Allí se dice que cumple las condiciones para presentarse a examen, incluida la Licencia eclesiástica para enseñar la doctrina cristiana, y luego detallan que los contenidos de su examen son:

- escribir «letra redonda, antigua, bastarda, liberal y a procesada»;
- conocer firmas, rúbricas y letras falsas;
- conocimiento de «las cinco reglas de cuentas, la ortographia y líneas que comprehenden las letras, particularmente las mayúsculas que llaman latinas o góticas, para su perfección, orden, igualdad, disposición, hermosura, simetría y distribución».

En cuanto a la primera mitad de la centuria siguiente creo que tampoco hay normativa, y las referencias a la práctica nos remite a las pruebas antedichas, que en muchos casos se resumen diciendo que se

(47) A.V.M., S-2.376.12. (Tomada la cita y la referencia de R. Ródenas Villar: *Op. cit.*, 2000, p. 153.

(48) Sobre ella pueden consultarse estos artículos:

– B. Delgado Criado: «La Hermandad de San Casiano», en B. Delgado (dir.): *Historia de la Educación en España y América. II, La Educación en la España Moderna (siglos XVI-XVIII)*. Madrid, SM-Morata, 1993, pp. 400-498.

– A. Martínez Navarro: «Las primeras ordenanzas de la Hermandad de San Casiano, de 1647», en *Revista de Ciencias de la Educación*, (1982) 111.

(49) Un siglo más tarde los políticos ilustrados presionaron a sus directivos para que se modernizara y diera prioridad a los aspectos académicos sobre los gremiales, transformándose en 1780 en el *Colegio académico del Noble arte de primeras letras*, y viendo aprobados sus Estatutos en 1781.

examinaban de «leer, escribir y contar». En cambio en las Ordenanzas de la Hermandad de San Casiano de 1668 no se regula el tipo de examen pero en la IV se establece que:

No se admita a examen de Maestro de dicho Ate a persona alguna que no tenga veinte años cumplidos [...] y que han de probar aver asistido con Maestro aprobado dos años continuos, y hacer información de su limpieza y buenas costumbres, por los yerros, y malos abusos que pueden acaecer, no siendo persona en quien concurran las calidades, y suficiencia, que para tales Maestros se requiere, enseñando a los niños la Doctrina Christiana, y buenos documentos, en quanto se debe mirar, por ser el principio de la enseñanza de nuestra Santa Fé Católica⁵⁰.

Y para encontrar disposiciones concretas sobre las condiciones para ser Maestro en Madrid y en las poblaciones importantes del Reino, hay que reconocer que es necesario saltar hasta principios del siglo XVIII, en que un Decreto especial del Consejo de Castilla de 16 de agosto de 1719 dispone que para ser Maestro de la Corte y Villa de Madrid, es decir, maestro de primera categoría⁵¹ en la práctica. Por su curiosidad, y porque recoge las aspiraciones de la Hermandad de San Casiano, es decir, de los maestros a lo largo del siglo anterior, transcribo que se decidía que los aspirantes a maestros tendrían que examinarse de lo siguiente:

- «que lea sueltamente en un Libro de molde de letra romanilla y de coro, o Bula, y en letra manuscrita antigua muy dificultosa; que lea de seguido

en las syllabas de la Cartilla, y que deletree algunos nombres, dando sentido a lo que le yese»;

- «que escriba todo tipo de letras y en todo tipo de números, indicando la composición de todos los trazos, y qué es escribir»;
- «cómo ha de enseñar esta letra bastarda a los niños, y el gobierno y disposición de la Escuela»;
- «en Ortografía tendrían que dar razón de lo más preciso»;
- «en la Aritmética, que sepa las cuatro reglas generales, con los quebrados y reglas de reducción y prorrateos, Reglas de tres, directa t con tiempos, y de quebrados, y enteros, y de quebrados solos, y falsas posición, reglas de aligaciones y mezclas, y de Testamentos, la extracción de la raíz cuadrada y cúbica»;
- y «en la Doctrina Christiana ha de dar razón de lo que contiene el Catecismo del padre Gerónimo Ripalda, y en particular del Mysterio de la Santísima Trinidad, y Humanidad, con los demás Mysterios de Nuestra Santa Fé Católica»;
- «pues ejecutando los Exámenes en esta forma habrá en esta Corte grandes maestros, que sepan *el Arte de Escribir científicamente*»⁵².

De tal examen se pueden extraer algunas consideraciones. La primera, que aquellos maestros nunca sabrían más que lo que se exige en las pruebas citadas. También

(50) L. Luzuriaga: *Documentos para la historia escolar de España*. Tomo I. Madrid, JAE e IC, Centro de Estudios Históricos, 1916, p. 24.

(51) Conviene recordar que por Real Provisión de 20 de diciembre de 1743 se aprobó, entre otros, un acuerdo de la Hermandad por el que de allí en adelante debería haber «tres exámenes, y títulos diferentes en esta conformidad: el primero general para esta Corte; el segundo, para Ciudades y Villas de largo vecindario; el tercero, para Lugares Aldeas, y Villas cortas» (*Ibidem*, p. 88). En realidad venía a sancionar una costumbre bastante extendida, que llevaba adscrita la de hacer exámenes más sencillos según se descendía en categoría.

(52) *Ibidem*, pp. 56-58. (el subrayado mediante cursivas es mío).

que dada la concepción centralista del control de exámenes y títulos, los maestros de otras poblaciones sabrían menos. Igualmente es importante darse cuenta de que lo principal del examen está dirigido a preparar magníficos calígrafos, pendolistas y peritos calígrafos, así como asistentes técnicos en el comercio y en la agrimensura; lo que es indicio una vez más de que los maestros compatibilizaban sus clases con otra serie de actividades, dejando mientras tanto a los muchachos con algún ayudante, que no era otra persona que un aspirante al magisterio, sin preparación alguna.

En resumen, creo que es consecuente afirmar que de las características, dimen-

siones y posibilidades del maestro del siglo xvi al xvii, en último término la mayoría de los maestros que cohabitaron en España en tiempos de Cervantes, se deduce que no solamente existió un oficio de unos maestros de capacidades y competencias diversas, sino que se configuró en gran parte el oficio del maestro ideal, un maestro cuyas costumbres, conocimientos, métodos y actividad escolar condicionaría la realidad del resto de maestros del Antiguo Régimen e incluso de gran parte de los que integró el Sistema escolar como maestros de enseñanza primaria en el siglo xix.



ORALIDAD Y ESCRITURA EN EL *QUIJOTE*: ¿OPOSICIÓN O INTERACCIÓN?

ANTONIO VIÑAO (*)

RESUMEN. La oposición tajante entre oralidad y escritura reflejada en el *Quijote*, por el contraste entre sus dos personajes principales, sólo puede mantenerse tras una lectura superficial de dicho libro. Don Quijote, un producto de la cultura tipográfica, que habla como un libro y cuya locura procede del abuso de lecturas inadecuadas, tendría el contrapunto de Sancho Panza, analfabeto, que comete todo tipo de incorrecciones lingüísticas y que, cuando habla, utiliza los recursos propios del mundo oral. *El Quijote*, sin embargo, constituye un texto donde oralidad y escritura, interaccionan en recíproco proceso de simbiosis, hibridación y transformación que afecta tanto al texto escrito como a Don Quijote y a Sancho Panza. En este sentido, este artículo pretende analizar dicha interacción entre oralidad y escritura a través, sobre todo, de los indicios o marcas de oralidad existentes en el *Quijote*. En especial de aquellos que se refieren a la presencia en el mismo de formas de composición oral, de préstamos o incorporaciones de producciones orales y de indicios sonoro-auditivos o de índole visual y teatral.

ABSTRACT. The categorical opposition between orality and literacy depicted in *Don Quixote*, because of the contrast between the two main characters, can only be contended after a superficial reading of the book. Don Quixote, a product of typographic culture, who speaks like a book and whose madness arose from the abuse of inadequate books, has his counterpoint in Sancho Panza, an illiterate, who is prone to all sorts of linguistic incorrections and who, when speaking, uses the resources of the oral domain. *Don Quixote*, however, is a text in which orality and literacy interact in a reciprocal process of symbiosis, hybridation and transformation that affects both the written text and the characters Don Quixote and Sancho Panza. Accordingly, this article purports to analyse the interaction between orality and literacy, particularly through the traces or marks of orality present in the character Don Quixote. Especially those referring to the presence in this character of oral compositions, loans or incorporations of oral productions and sonorous, auditive traces or those of a visual, theatrical nature.

La lectura de cualquier texto del pasado, en especial de los clásicos, sitúa al lector ante un dilema interpretativo. O bien se trata de recuperar los sentidos y significados que el autor y, como mucho, los lectores de su tiempo dieron a la obra (lo que el autor

quiso decir y lo que los lectores entendieron que decía), o bien se busca en dichos textos respuestas o interpretaciones que respondan a las preguntas e inquietudes del lector o comentarista moderno (Close, 1998a, p. cxlii; Lerner, 1996, p. 64). En la

(*) Universidad de Murcia

práctica dicho dilema posee, sin embargo, la artificialidad propia de todas las separaciones tajantes. De hecho, los análisis filológico-literarios centrados en la crítica textual o el contexto de producción y recepción coetáneo a la obra en cuestión o a su autor —en este caso el *Quijote* y Cervantes— difícilmente pueden sustraerse a los debates del tiempo en que se llevan a cabo. Asimismo, aun en las interpretaciones más esotéricas, cabalísticas o filosóficas de la obra cervantina —por otra parte abundantes— resulta imposible, salvo desvaríos, ignorar los límites textuales y contextuales impuestos tanto por dicha obra como por el tiempo y circunstancias del autor.

La anterior observación, necesaria en un trabajo de esta índole¹, ha de ser completada, en estos párrafos introductorios, con algunas referencias al tipo de interpretación o análisis que en él se realiza. De entre los distintos enfoques que han predominado en relación con la obra cervantina, desde la publicación en 1925 por Américo Castro de *El pensamiento de Cervantes* (Close, 1998a, pp. CLX-CLXI), éste se inserta en la doble línea interpretativa que representan los trabajos de Bajtin, con su énfasis en el dialogismo, la polifonía textual y heteroglosia o multiplicidad de voces con las que Cervantes inaugura la novela moderna —todo ello relacionado con los aspectos paródicos, cómicos y carnavalescos del *Quijote*, tratados en este volumen por Janer Manila—, y los desarrollados por Walter J. Ong, Paul Zumthor y otros historiadores y analistas de las interacciones entre lo oral y lo escrito, así como de la llamada poética de lo verbal. Una línea en la que, en relación con el *Quijote* y la obra cervantina, destacan, entre otros, los trabajos de Domínguez Caparrós (1988), Lázaro

Carreter (1998), Lozano Reineblas (1998), Martín Morán (1997), Paz Gago (1995, pp. 141-166), Rivers (1976; 1986; 1988), Rodríguez (1993), Sacido Romero (1995-97) y sobre todo Moner (1984; 1988; 1989). En este sentido, primero expondré algunas cuestiones sobre la presencia de la cultura escrita —más bien tipográfica— en el *Quijote*; después me referiré a los indicios o marcas de oralidad en el mismo; por último, concluiré con una serie de observaciones generales sobre la interacción entre oralidad y escritura en el *Quijote*.

EL QUIJOTE Y LA CULTURA ESCRITA

Alonso Quijano, Don Quijote, es un «hombre del libro» (Chevalier, 1989). No sólo su locura es un «efecto directo» de la lectura compulsiva de libros de caballerías, algo sólo posible en la cultura de la imprenta cuando «la palabra escrita se estaba convirtiendo, por primera vez, en una mercancía comercial extensamente asequible» que facilitaba el «sobresconsumo de materiales escritos» (Iffland, 1989, pp. 24-25), sino que, en palabras de Foucault, «todo su ser no es otra cosa que lenguaje, texto, hojas impresas, historia ya transcrita. Está hecho de palabras entrecruzadas». En la primera parte, la de 1605, Don Quijote «lee el mundo para demostrar los libros». Debe pues «mostrar en la realidad que los libros decían la verdad, que eran en efecto reales», transformando de este modo «la realidad en signo» de que lo relatado en aquellos libros es real, de que lo escrito y la realidad se asemejan e incluso son, en el fondo, una misma cosa. De ahí que recurra a dichos libros para «saber qué hacer y qué decir y qué signos darse a sí mismo y a los otros».

(1) Me refiero al hecho de que el que esto escribe no es filólogo ni historiador de la literatura —mi interés por el tema procede de anteriores investigaciones sobre la interacción entre lo oral y lo escrito realizadas desde la historia de la alfabetización entendida como un cambio en los procesos de comunicación o «conversación» entre los seres humanos— y de que la revista en que se publica el trabajo está dirigida a educadores, pedagogos y profesores en general y no a filólogos e historiadores de la literatura. Dado que estos últimos encontrarán poco de nuevo en estas páginas, este último aspecto es el que justifica su publicación.

Y en la segunda, la de 1615, además –al igual que Sancho– Don Quijote debe «ser fiel» al personaje que representa y al papel desempeñado en la primera parte protegiéndolo frente a «los errores, las falsificaciones» y «las continuaciones apócrifas» (Foucault, 1968, pp. 53-55).

Don Quijote, en palabras del narrador, «se enfrascó tanto en su letura [la de los libros de caballerías], que se le pasaban las noches leyendo de claro en claro, y los días de turbio en turbio; y así, del poco dormir y del mucho leer, se le secó el cerebro de modo que vino a perder el juicio. Llenósele la fantasía de todo aquello que leía en los libros» (DQ, I, 1, p. 39)². Además, como el nuevo lector tipográfico, no leía a otros o en voz alta, sino en solitario, privadamente y, hay que suponerlo, de modo silencioso. Así lo indica el hecho de que, como diría su sobrina al barbero tras la primera salida de Don Quijote, «muchas veces le aconteció a mi señor tío estarse leyendo en estos desalmados libros de desventuras³ dos días con sus noches, al cabo de los cuales arrojaba el libro de las manos, y ponía mano a la espada, y andaba a cuchilladas con las paredes» (DQ, I, 5, p. 74). Al margen de su locura y de la lectura de libros de caballerías y novelas pastoriles que son los libros que alimentan su discurso en la primera parte, Alonso Quijano, el hidalgo, muestra en la segunda parte, aquella en la que diserta con más extensión sobre cuestiones literarias, sociales o políticas, una cultura libresca mucho más rica y diversificada en la que entran desde los libros sagrados a las obras científicas pasando por las de ciencia política, literatura didáctica, poética, civilidad, historia, cosmografía, lingüística y mitología. Alonso Quijano, Don Quijote, puede conocer, conoce y usa en contadas ocasiones el habla rústica, pero se expresa unas

veces, –sobre todo en la primera parte– en un lenguaje arcaico y caballeresco, y otras veces, en su papel de hidalgo letrado –en especial en la segunda parte–, en el lenguaje pulido y elegante de quien conoce bien su lengua. En realidad habla como un libro. En el primer caso, remedando los libros de caballería y el lenguaje de los caballeros andantes (Rosenblat, 1971, pp. 26-32). En el segundo, siguiendo los preceptos del *Galateo español* (1593) de Gracián Dantisco sobre el «arte de la conversación refinada», preceptos que asimismo sigue o aconseja seguir en todo lo relativo al comer, al caminar, al vestir y al manejo del cuerpo (Chevalier, 1989). Loco o cuerdo, Don Quijote/Alonso Quijano, es el «homo typographicus» por excelencia.

Además el *Quijote* es, ante todo, un libro de y sobre libros, con continuas resonancias de otras obras y autores, escrito en una época en la que una nueva tecnología de la comunicación y de la palabra –la imprenta–, había alterado y estaba alterando los modos de leer y de escribir, de hablar y de pensar. En este sentido, Cervantes sería uno de los primeros escritores en advertir que se estaba originando una «situación radicalmente nueva» y que se había ya entrado en la «era tipográfica» (Chevalier, 1991, pp. 89-90). De hecho, el *Quijote*, como ha indicado Iffland (1989, pp. 29 y 31), constituye la «primera exposición» o «representación en la literatura» del proceso de producción de una obra literaria tal y como se llevaba a cabo en el nuevo mundo de la imprenta. En la segunda parte, tras llegar Don Quijote a Barcelona, entra en una imprenta, observa las diferentes etapas del proceso tipográfico, conversa con los allí trabajan y se interesa por todo lo relativo a la industria del libro y a su difusión comercial (DQ, II, 62, pp. 1142-1146). Por otro lado, en el *Quijote* pueden

(2) La edición del *Quijote* manejada es la del Instituto Cervantes – Crítica de 1998 dirigida por Francisco Rico. Para la localización de las citas se indica, por este orden, la parte a la que corresponde –en números romanos–, el capítulo de dicha parte y la página o páginas en que se hallan.

(3) He aquí un buen ejemplo de juego de palabras, propio del lenguaje oral, con fines paródicos y cómicos, tan abundantes en el *Quijote* y a los que luego aludiré.

hallarse referencias a distintos modos de leer y a distintos tipos de lectores, a libros de oraciones, de cuentas y de «memoria», a manuscritos, a cartas misivas, cédulas, testamentos y salvoconductos, a firmas y rúbricas, a escrituras delegadas y escribanos, a soportes de lo escrito tales como las cortezas de los árboles o la arena (Castillo Gómez, 2001), a las licencias de impresión y privilegios de venta de libros y a las censuras eclesiástica y civil, así como alusiones, en la segunda parte, a la difusión tipográfica y comercial de la primera, a sus lectores y a posibles errores de impresión. Por último, la impresión en 1614 de la «falsa» segunda parte de Avellaneda, hace que en la «verdadera» segunda parte, la «auténtica», la de 1615, aparezcan lectores de la «falsa» y que Cervantes, en un mundo de plagios y piraterías editoriales, afirme sus derechos sobre sus personajes –a modo de esbozo de la relación entre existente entre autoría y propiedad intelectual, algo inimaginable en la cultura del manuscrito– al hacer declarar a don Álvaro Tarfe –un personaje de la «falsa» segunda parte–, ante el alcalde del pueblo, que los «auténticos» Don Quijote y Sancho no eran, ni por asomo, los que él había conocido en esa «falsa» segunda parte (DQ, II, 72, pp. 1204-1208).

En último término, el *Quijote*, «libro de los libros» (Moner, 1989a, p. 90), es un producto de la cultura escrita, tipográfica y literaria. Lo que sucede –y de ahí el interés que ofrece su estudio desde la perspectiva de las relaciones e interacciones entre lo oral y lo escrito– es que, como tal producto tipográfico y literario, se escribe e imprime en un momento de transición desde una sociedad de «oralidad mixta» –por adoptar la terminología de Zumthor (1989, p. 21)–, cada vez más debilitada, en la que lo oral sigue disponiendo de espacios sociales y culturales en los que goza de cierta preeminencia y valoración como modo de expresión y pensamiento, y en la que la influencia de lo escrito es externa y superficial, a otra «oralidad segunda», en la que la preeminencia de lo escrito debilita los valores de la voz y de la escucha en el uso cotidiano, en la organización de la sociedad y en lo imaginario. Ade-

más, con independencia de lo anterior –o quizás a consecuencia de ello–, sea con fines paródicos, sea con la finalidad de introducir en su obra el lenguaje de su tiempo, el «de la calle y de los caminos», haciendo, como sucede en la vida real, que cada personaje hablara y se comportara con arreglo a su «calidad y carácter», y que, dentro de esta caracterización lingüística, cambiaran «cien veces de tono y de retórica como lo hacemos todos los hablantes» (Lázaro Carreter, 1998, pp. xxiii, xxvii y xxxi), el hecho es que el resultado final ofrece una multiplicidad de lenguajes y estilos escritos y orales –pero puestos por escrito y en una obra literaria, no académica o filológica–. En palabras de Anthony Close (1998, pp. LXII-LXIII), dicho resultado final es «un amplio abanico de registros y sociolectos que desborda al marco de lo estrictamente literario: la germanía, los chistes y cuentecillos, los lugares comunes del habla cotidiana [...], el lenguaje notarial, mercantil, litúrgico, términos del juego, juramentos e imprecaciones, el refranero, fórmulas epistolares, el lenguaje rústico», a los que añadir el lenguaje arcaico de los libros de caballería, el de la milicia, el náutico, el retórico de la oratoria, el de la prosa literaria, el culto, el poético, el de los cortesanos, y el de los que, por ser «discretos», saben discernir y hablar «con buen seso», como diría Covarrubias en su *Tesoro de la lengua castellana* (1611). Todo ello articulado y entretelado para entretener, deleitar, hacer pensar y parodiar o no, según la ocasión y el momento, todo tipo de registros y lenguajes.

EL QUIJOTE Y LA CULTURA O TRADICIÓN ORAL

El estudio de la oralidad o modos de manifestación y expresión propios del lenguaje oral, en aquellas culturas en las que el saber –dando a este término su más amplio sentido– se preserva y transmite exclusiva o primordialmente por vía oral, puede hacerse desde diferentes perspectivas. Una de ellas, aquella a la que recurren los antropólogos y estudiosos de las tradiciones orales vigentes, es la que combina la observa-

ción directa y la grabación o filmación de dichas creaciones o «textos» orales.

Como el recurso a este tipo de técnicas no es posible cuando nos referimos al pasado (aunque, a veces forzosamente, se hayan utilizado sus análisis para conocer los modos de transmisión oral y las estrategias narrativas y nemotécnicas de los aedos, bardos, juglares y recitadores de otras épocas), por trabajarse aquí exclusivamente con los rastros o huellas escritas de dichas creaciones orales (salvo que se trate de un pasado reciente), el estudio de las mismas, desde un punto de vista literario o socio-cultural, ofrece una serie de problemas y peculiaridades. O bien se trata de creaciones orales transcritas en un momento y por alguien determinado –o en diversos momentos y por diversas personas–, como los romances, cuentos y cuentecillos, anécdotas, poemas, villancicos, canciones, refranes, proverbios, adagios, fórmulas, frases hechas, adivinanzas, chistes, dichos y todo tipo de historias o relatos recitados o cantados, o bien de incorporaciones a un texto, literario o no, del lenguaje coloquial y del habla ordinaria o común o de alguna de las mencionadas producciones orales, a título de inspiración o incluso como transcripción más o menos modificada en función del relato. O bien, por último, se trata de textos escritos que imitan las manifestaciones y modos de expresión propios del lenguaje oral. En el primer caso, la transcripción de una producción oral implica –salvo que haya varias que recojan algunas de las variantes existentes– su «congelación». En todo caso, cuando sólo exista una transcripción, ésta será en el futuro la única fuente para conocer dicha producción, habiéndose perdido para siempre las demás variantes. En el segundo caso, cuando, como suele suceder, existen versiones escritas y orales

coetáneas al autor del texto escrito que recoge o incorpora, o en las que se inspira, la producción oral, siempre subsiste el problema de saber si la fuente de la que se toma dicha producción fue una fuente oral –por así decir, la calle– o escrita. Por último, la cuestión se complica todavía más en el caso de que en un texto escrito se imiten los modos de expresión propios del lenguaje oral –modos, como se verá, relativos a la composición estructural, al oído o a la vista de los lectores u oyentes–. En este supuesto también persiste la duda de si la fuente de procedencia fue oral o escrita, sólo que aquí, a diferencia del caso anterior, no se trata del contenido o asunto transcrito, sino de las formas retóricas con las que se adornan y muestran lo oral y lo escrito. Formas retóricas en muchos casos comunes a ambos lenguajes y que proceden de tratados de retórica dirigidos tanto al orador como al escritor o, incluso con preferencia, a este último⁴. En otras palabras, la operación de transposición literaria de producciones orales o de los actos de habla no debe hacernos olvidar:

- Que la introducción y difusión en una sociedad determinada de la escritura no supone, sin más, el paso de «la oralidad a las letras, sino, más bien, de la oralidad a una combinación de letras y oralidad» (Kegan, 1991, P. 84), es decir a una situación nueva de interacción y mezcla entre ambas.
- Que aunque en la operación de transposición literaria de las producciones orales y de los actos de habla se incorpore o se simule o imite dichas producciones y actos, siempre estaremos ante un texto no hablado, sino escrito. De aquí que dicha transposición implique siempre una

(4) No está de más recordar que la retórica fue, en sus orígenes, el arte de hablar en público, que las «artes» o tratados de la retórica eran textos escritos, y que todavía en la España del siglo xix, el tratado de retórica más prestigioso, el de Josef Gómez Hermosilla, editado en 1826, tenía el contradictorio o ambiguo título de *Arte de hablar en prosa y verso*.

operación de adaptación al nuevo medio (Domínguez Caparrós, 1988, pp. 8-9). Una operación que, sin embargo, deja huellas, indicios o marcas.

Una vez aclarado lo anterior –un requisito necesario para la cabal comprensión de lo que seguidamente se dirá– procede pasar a analizar los indicios o marcas de oralidad apreciables en el *Quijote*. Dichos indicios o marcas pueden catalogarse, siguiendo en buena parte el criterio de Moner (1988), como estructurales (formas de composición oral), préstamos o incorporaciones del mundo oral, auditivos y visuales.

INDICIOS ESTRUCTURALES O FORMAS DE COMPOSICIÓN ORAL

El diálogo, la estructura dialógica, es sin duda una de las formas más utilizadas, desde la antigüedad clásica, para simular o imitar, en un texto escrito, la conversación entre dos o más personas. Desconozco si se ha efectuado algún cálculo sobre el porcentaje que representan los diálogos, formalmente reconocibles por el uso del guión como signo visible, en el conjunto del *Quijote*. En este punto, me limito a constatar, sin más, la importancia cuantitativa y cualitativa del diálogo, desde un punto de vista estructural, no sólo en el *Quijote* sino en el conjunto de la novela cervantina. Una importancia que alcanza su máxima expresión en el *Coloquio de los perros*. Dicha constatación debe hacerse, sin embargo, teniendo en cuenta la difusión y relevancia concedida a esta forma de ficción conversacional en el Renacimiento.

Un segundo rasgo estructural, propio de las producciones orales y, en especial, de los relatos oralizados de origen oriental, es la presencia de historias intercaladas en el relato o historia central, a modo de incisos y digresiones más o menos extensas, y, relacionado casi siempre con ello, de

personajes que cuentan historias, cuentos o su propia vida y aventuras. En palabras de Moner (1989, p. 183), «el personaje cervantino, como el de las *Mil y una noches*, es un narrador en potencia». Basta, añade, que una cuestión o pregunta se plantee en un momento oportuno, o que una circunstancia o la disposición del auditorio lo favorezca, para «hacer surgir del personaje el narrador que hay en él», ya sea para contar «una anécdota» o la «historia de sus tribulaciones». Los narradores van añadiéndose uno a otro y a veces entremezclándose capítulo tras capítulo del *Quijote*. Así en la primera parte, por ejemplo, en los capítulos XII y XIII Pedro el cabrero cuenta la historia de Grisóstomo y Marcela; en el XIV es la misma Marcela la que narra la suya; en el XXII son algunos de los condenados a galeras los que, a petición de Don Quijote, relatan su vida y delitos; en el XXIV se inician las sucesivas historias entrelazadas de Cardenio, Luscinda, Fernando y Dorotea que continuarán entre los capítulos XXVII al XXIX; entre los capítulos XXXIII al XXXV Cervantes introduce la lectura de la «novela del «Curioso impertinente»; en el XXXVIII se inicia la historia del «cautivo» que finaliza en el XLII para entremezclarse en este capítulo y en los dos siguientes con la del oidor, su hija Clara y su enamorado don Luis así como con la de Cardenio, Luscinda, Fernando y Dorotea que, en el desarrollo de lo narrado, ha representado a su vez el papel y contado la historia ficticia –no auténtica ni verdadera como las otras– de la princesa Micomicona en los capítulos XXIX y XXX; y en el LI, por último, un cabrero narra la historia, apuntada en el capítulo anterior, de Leandra.

La división, en ocasiones, en capítulos de la obra y el recurso, asimismo en ocasiones, a las técnicas de creación de un clima de suspense y expectación que mantengan el interés del lector u oyente por continuar con el capítulo siguiente, son otras tantas estrategias de la composición o ejecución oral, asimismo presentes, aun-

que no sólo, en aquellas obras escritas para ser leídas en público y en voz alta. En cuanto a la división en capítulos, al menos en la primera parte del *Quijote*, se ha señalado cómo Cervantes, a partir del capítulo XIX, «incapaz de imaginar como un todo coherente una trama tan extensa», habría recurrido, para hacer más atractiva e interesante la obra, a introducir episodios independientes de la narración principal, así como detalles y pasajes, a cambiar pasajes preexistentes y a dividir lo escrito en capítulos que facilitaran dichas interpolaciones y adiciones. Todo ello «mediante formas de composición oral» próximas al *collage*, sin que, desde luego, el recurso a estas formas explique todos los aspectos de la composición de la obra (Anderson y Pontón, 1998, pp. CLXXII-CLXXIII). Asimismo, se ha señalado, a título de hipótesis, que los capítulos del *Quijote* «rara vez son largos y tienden a una extensión regular, como ocurre también en muchos libros de caballerías, lo mismo que en ciertas crónicas», con el fin de no «cansar a los oyentes» de «posibles lecturas orales» (Frenk, 1997, p. 28). Una circunstancia que explicaría, por ejemplo, aquellas divisiones que implican una interrupción en el relato de alguna de las historias intercaladas como las de Cardenio y el cautivo, entre otras. Quedan, por último, las interrupciones más o menos abruptas de algunos capítulos mediante el recurso a fórmulas que mantengan el suspense y el interés del lector u oyente. Tal es el caso de los capítulos VIII, XVIII, XIX, XXIII, XXVII, XXXII, XXXIX y I. de la primera parte y III, XI, XII, XXV, XXI, XXXI y XXXV de la segunda. Valgan como ejemplos de este tipo de fórmulas las empleadas al final de los capítulos XVIII («...diciéndole alguna cosa, y entre otras que le dijo fue lo que se dirá en el siguiente capítulo») y I. («El cual comenzó su historia de esta manera:») de la primera parte y XXVI de la segunda parte («... el trujamán comenzó a decir lo que oír y verá el que le oyere y viere el capítulo siguiente»). Aunque, sin duda, la interrupción más notable

sea la del capítulo VIII de la primera parte que finaliza con las espadas en alto de Don Quijote y el vizcaíno, dispuestos a arremetarse, con la disculpa de no haber escrito más el autor de la historia, para dar paso en el capítulo siguiente a la ficción autorial del hallazgo de su continuación en unos «cartapacios y papeles viejos», escritos en caracteres árabes, que contenían la *Historia de Don Quijote de la Mancha, escrita por Cide Hamete Benengeli, historiador árabe*.

Pueden señalarse en el *Quijote*, por último, dos marcas o indicios más de oralidad, de índole estructural, que afectan a su composición narrativa: el paso abrupto del estilo directo al indirecto o viceversa y la petición previa al comienzo de un relato, cuento o historia. Los cambios abruptos en la persona que habla o del narrador a un personaje y viceversa, es decir, de la voz referida a la citada, tan habituales en el *Quijote* (por ejemplo en II, 18, p. 776) y en otras obras de Cervantes, han sido asimismo considerados por algunos analistas «una voluntad de oralidad que prescinde muchas veces de lazos gramaticales o sintácticos que formalizaban el discurso en grados tal vez excesivos para la simultánea multiplicidad de voces que buscaba Cervantes» (Lerner, 1996, p. 67). Ya se trate de una imposición de las «leyes de la oralidad» a la narración escrita (Lozano-Renieblas, 1998), es decir, de un artificio buscado premeditadamente, ya de descuidos gramaticales, como también se ha sostenido, el hecho es que su existencia produce en los lectores una cierta impresión o efecto de oralidad.

La petición o ruego previo al comienzo de un relato constituye un ritual o fórmula habitual en las narraciones o recitaciones orales (Moner, 1984 y 1989, pp. 147-160). Por un lado, forma parte del pacto narrativo y, por otra contribuye a crear un clima de preparación tanto en el que narra como en los que oyen, así como de teatralidad en los lectores. De hecho, la casi totalidad de las historias intercaladas en el *Quijote*

empiezan con una petición, ruego previo o permiso al narrador para que dé comienzo al relato. Valga, a título de ejemplo, el relato del «loco sevillano» contado por el barbero en el capítulo I de la segunda parte:

A esta sazón dijo el barbero:

—Suplico a vuestras mercedes que se me dé licencia para contar un cuento breve que sucedió en Sevilla, que, por venir aquí como de molde, me da gana contarle.

Dio la licencia Don Quijote, y el cura y los demás le prestaron atención, y él comenzó desta manera:

(DQ, II, 1, p. 629)

PRÉSTAMOS O INCORPORACIONES DE PRODUCCIONES ORALES

Como ya se ha advertido, uno de los rasgos característicos de esa multiplicidad de voces que es posible oír en el *Quijote*, es la incorporación, junto a las resonancias literarias de las obras de otros poetas y escritores del mundo clásico o de su época (Márquez Villanueva, 1973), del lenguaje de la calle y de los caminos, del lenguaje coloquial y del habla cotidiana. Con independencia, pero en estrecha relación con ello, la obra cervantina, y el *Quijote* en particular, suele incorporar o inspirarse en ocasiones en cuentos, cuentecillos y anécdotas procedentes del folklore popular, de autoría anónima y transmisión oral aunque —como también sucedía en el caso de los refranes— muchos de ellos circularan asimismo por escrito en colecciones, recopilaciones y pliegos sueltos o hubieran sido incorporados o aprovechados desde el mundo de la novela o el teatro.

En este punto Barrick (1976) estableció la distinción y proporcionó abundantes ejemplos en su estudio sobre «la forma y función de los cuentos folklóricos» en el *Quijote* entre a) las alusiones familiares, breves, a modo de frases proverbiales o hechas, cuentos, fábulas, anécdotas o leyendas; b) los cuentos que sirven de base o inspiración de algún episodio; y c) los

cuentos insertos como relatos, interrumpidos o no, en ocasiones con alguna variante. La cuestión, no obstante, es algo más compleja. Por un lado, porque habría que distinguir, como ha hecho Chevalier (1978, pp. 44-51) entre el cuento folklórico y el cuentecillo tradicional, con lo que, en lo que al primero se refiere, sólo habría, a su juicio, dos ejemplos en el *Quijote*: el cuento de las cabras (DQ, I, 20) y el del pleito sobre los escudos prestados (DQ, II, 45). La deuda de Cervantes y de los escritores del Siglo de Oro con la tradición oral quedaría así pues minimizada si nos restringimos al cuento folklórico. De ahí que, en su estudio sobre el «cuento oral» en el Siglo de Oro, Chevalier (1978) utilice este otro concepto más amplio, y analice sus relaciones con refranes, frases proverbiales, pullas, burlas y consejas, es decir con esa rica cultura oral común a letrados y analfabetos, perfectamente conocida por unos y por otros. Una cultura que facilitaba la existencia de una amplia comunidad de lectores u oyentes familiarizada con las alusiones, referencias y personajes de la obra teatral o de la novela en cuestión cuando guardaban algún tipo de relación o procedían de dicha tradición oral. En este aspecto, Cervantes representa, en comparación con los escritores de su tiempo, un «caso excepcional por la densidad de relatos tradicionales que aparecen en las comedias que nos quedan de él», y, en lo que a la novela se refiere, por la «originalidad radical» del aprovechamiento, asimismo más frecuente, que hace de los cuentos tradicionales. Una originalidad que «reside en tres hechos: el componer una novela corta —*El Licenciado Vidriera*— a base de cuentecillos tradicionales, el apelar con frecuencia a burlas y consejas que hubo de conocer por vía oral, [y] el utilizar como punto de partida de varias obras suyas —*La Gitanilla*, *Rinconete y Cortadillo*, *El cautivo*— unas consejas familiares que circulaban por la España de su tiempo» (Chevalier, 1978, pp. 94-95 y 106). Aspectos, todos ellos, asimismo apreciables en el

Quijote, que explican que, al poco de salir la primera parte, sus personajes, en especial Don Quijote y su caballo y Sancho y su asno, fueran incorporados en forma de máscaras a fiestas y carnavales. O, también, las palabras del bachiller Sansón Carrasco cuando en el capítulo III de la segunda parte dice, con referencia a la primera:

[...] es tan clara que no hay cosa que dificultar en ella: los niños la manosean, los mozos la leen, los hombres la entienden, y los viejos la celebran, y, finalmente, es tan trillada y tan leída y tan sabida de todo género de gentes, que apenas han visto algún rocín flaco, cuando dicen: «Allí va Rocinante».

(DQ, III, 3, pp. 652-653)

Sólo la familiaridad previa con los distintos registros del lenguaje, y con las historias, alusiones, referencias, juegos de palabras, equívocos y malentendidos tan habituales en el *Quijote* explican que llegara a ser, en la España del siglo XVII, «casi tan familiar como el Romancero para el hombre de la calle» (Close, 1998a, p. cxlvi). Una obra considerada de «entretenimiento» que no invitaba «a ser conservada», sino «a pasar de amigo en amigo» y entrar «con facilidad en los boyantes mercados de segunda mano y alquiler» (Rico, 1998, p. cciv).

La originalidad de Cervantes en esta tarea de transposición o aprovechamiento literario de la tradición y cultura orales, efectuada en el *Quijote*, fue incluso más allá. Hizo popular un personaje, de honda raíz folklórica y oral, del que no se habla hasta la segunda salida de Don Quijote, en el capítulo VII de la primera parte. Un personaje que en principio quizás sólo estaba llamado a desempeñar un papel secundario, pero que poco a poco se situaría, como contrapunto, al mismo nivel que el personaje principal desplazándole incluso, en cuanto a

protagonismo, en la segunda parte, una vez que Cervantes tomara conciencia de las posibilidades que le ofrecía. Estamos hablando, como es obvio, de Sancho Panza.

El mismo nombre de Sancho Panza une dos diferentes tradiciones: Sancho es un nombre que «figura en el refranero desde la época medieval junto a un burro» (DQ, 1998, I, VII, p. 91, nota 37; Molho, 1976, pp. 249-252)⁵, y Panza «no es nombre de refranero, sino figura carnavalesca» (Molho, 1976, p. 252; Redondo, 1989). La figura literaria de Sancho Panza constituye, pues, una operación creativa que refunde y reelabora en un nuevo personaje popular dos arquetipos tomados de la tradición oral española y del folklore occidental: la del bobo-listo o necio-astuto, la del aldeano o rústico simple, crédulo y mentecato pero al mismo tiempo malicioso, sagaz y socarrón, a veces tonto fingido (Close, 1973; Molho, 1976), y la del voraz glotón, cobarde o medroso, barrigón y aprovechado.

Dos de los rasgos más característicos de esta reelaborada figura son, sin duda, sus irrefrenables deseos de hablar y su idiolecto. Y, dentro de este último, el recurso a los refranes y la forma de utilizarlos (Finello, 1991; Flores, 1985; Joly, 1975; Lázaro Carreter, 1998, pp. xxxi-xxxv). Hasta tal punto que al igual que el *Quijote*, y con él, el protagonista que da título al libro, se convirtió en la España del principios del siglo XX en objeto de un género específico de libros escolares (Tiana, 1997, pp. 281-284), asimismo Sancho Panza, retratado en la portada con una imagen algo «pantagruellesca», vería utilizado su nombre, como ficción autorial, en un *Compendio de Refranes y Fábulas para ejercicios de lectura elemental* (Sancho Panza, 1928).

Sobre sus irrefrenables deseos de hablar y su sentido agonístico, empático

(5) «Al buen callar llaman Sancho; al bueno, bueno, Sancho Martínez», «Hallado ha Sancho su rocín», «Topado ha Sancho con su asno», «Lo que piensa Sancho, sábelo el diablo», «Quien a Sancho haya de engañar, mucho ha de estudiar», «Quien a Sancho haya de engañar, por nacer está», «La mujer de Sancho, rueda, religión y rancho», «Revienta Sancho de hidalgo» (MOLHO, 1976, pp. 249-252).

y participante de los actos de habla –rasgos todos ellos característicos de los modos de expresión y pensamiento de las culturas orales (Ong, 1987, pp. 49-52)– baste recordar las quejas de Sancho por haberle Don Quijote impuesto el «aspero mandamiento del silencio» (DQ, I, 21, p. 228) tras la aventura de los batanes:

[...] y Sancho iba muerto por razonar con su amo y deseaba que él comenzase la plática, por no contravenir a lo que le tenía mandado; mas no pudiendo sufrir tanto silencio le dijo:

–Señor Don Quijote, vuesa merced me eche su bendición y me dé licencia, que desde aquí me quiero volver a mi casa, a mi mujer y a mis hijos, con los cuales por lo menos hablaré y departiré todo lo que quisiere; porque querer vuestra merced que vaya con él por estas soledades de día y de noche, y que no le hable cuanto me diere gusto, es enterrarme en vida.

(DQ, I, 25, p. 271)

O bien, las frases de Sansón Carrasco cuando en la segunda parte del *Quijote*, tras reconocer a Sancho como la «segunda persona de la historia» de la primera parte, afirma «que hay tal que precia más oídos hablar a vos que al más pintado de toda ella» (DQ, II, 3, p. 650) o cuando, con referencia a la promesa de una posible segunda parte, en ella afirma que «algunos que son más joviales que saturninos⁶ dicen: «Vengan más quirotadas, embista Don Quijote y hable Sancho Panza» (DQ, I, 4, p. 658). Todo ello por no aludir a las diversas ocasiones en las que en la segunda parte Don Quijote u otros personajes caracterizan a Sancho de gran hablador o se refieren a sus «gracias y donaires» (por ejemplo, DQ, II, 7, p. 682 y II, 30, pp. 878-879), o a la exclamación de Don Quijote tras una «arenga» de Sancho: «Plega a Dios, Sancho –replicó Don Quijote–, que yo te vea mudo antes de que muera» (DQ, II, 20, p. 799).

Sancho Panza –no sólo él, pero sobre todo él– se identifica por su hablar «rústico» frente al hablar «polido» de Don Quijote. Y uno de los signos de ese hablar «rústico» –junto a los vulgarismos, coloquialismos, «prevaricaciones idiomáticas» (Alonso, 1948) o incorrecciones cómicas, juegos de palabras, cómicos giros de frases y cambios de palabras o del orden de las mismas en una frase–, tomado de la tradición oral, es el uso y el modo de uso de los refranes (Flores, 1985). De hecho Sancho no es el único en utilizarlos cuando habla e incluso el mismo Don Quijote ensarta para demostrar a Sancho que él también sabe arrojarlos «como llovidos» (DQ, II, 7, p. 682). Hay que tener en cuenta que, sin entrar ahora en consideraciones sobre las diferencias entre refrán o proverbio –u otros términos como adagio, máxima, aforismo, apotegma o paremia–, diferentes cálculos ofrecen una cifra total, entre ambos, de 125 en la primera parte y 377 en la segunda (Joly, 1975, p. 5) o, con una concepción más restrictiva del refrán, de 171 entre ambas partes (Colombi, 1989, pp. 24-25), aunque otros cálculos menos estrictos elevan dicha cifra hasta los casi mil refranes, adagios, proverbios y frases proverbiales. dos refranes en un momento determinado de la segunda parte

Los primeros refranes que aparecen en el *Quijote* no son pronunciados por Sancho. De hecho, Sancho no dice su primer refrán («y como dicen, váyase el muerto a la sepultura y el vivo a la hogaza») hasta el capítulo XIX de la primera parte y la primera acumulación o retahíla de refranes hasta el capítulo XXV de esa misma parte:

–Ni yo lo digo ni lo pienso –respondió Sancho–. Allá se lo hayan, con su pan se lo coman: si fueron amancebados o no, a Dios habrán dado la cuenta. De mis viñas vengo, no sé nada, no soy amigo de saber vidas ajenas, que el que compra y miente, en su bolsillo lo siente. Cuanto más, que desnudo

(6) O sea, más alegres que melancólicos (DQ, I, 4, p. 658, nota 20).

nací, desnudo me hallo: ni pierdo ni gano. Más que lo fuesen, ¿qué me va a mí? Y muchos precisan que hay tocinos, y no hay estacas. Más ¿Quién puede poner puertas al campo? Cuanto más, que de Dios dijeron.

(DQ, I, 25, p. 273)

Dejo a un lado ahora los diferentes propósitos, sentidos o usos con los que Sancho y otros personajes, incluso en ocasiones el mismo narrador, recurren a los refranes, una cuestión tratada en diversos trabajos por, entre otros, Rosenblat (1971, pp. 25-43), Joly (1971, 1975, 1991) y Colombí (1989). Sólo me interesa, en este punto, destacar dos aspectos. El primero se refiere a la estructura en general rítmica, balanceada, equilibrada y en ocasiones rimada —el que compra y miente, en su bolsillo lo siente— de los refranes y frases proverbiales a fin de facilitar su memorización. Algo ya indicado por Ong (1987, p. 41) con dos ejemplos: «Divide y vencerás» —tres sílabas a cada lado, a modo de brazos de una balanza equilibrada en su eje con la «y» intermedia— y «Errar es humano, perdonar es divino» —tres palabras a cada lado de la balanza y la palabra «es» como eje, a su vez, de las dos balanzas, formadas además por un infinitivo y un adjetivo, que componen, a modo de brazos, la balanza general—. Los refranes y frases proverbiales, por razones si se quiere pragmáticas pero efectivas —al igual, como se verá, que otras producciones orales—, poseen en general una estructura poética. Responden a las exigencias de la poética de lo oral (sonoridad, ritmo, rima, equilibrio, estilo formulario, implicación corporal). Una mente, por tanto, en la que dichas frases o refranes se acumulen y vengan a la boca sin esfuerzo alguno bien puede calificarse de poética. Y ésta es justamente la diferencia entre Sancho y Don Quijote: la misma que existe entre la concepción que se tiene del refrán o proverbio en una cultura oral y la que se tiene en una cultura donde lo escrito está ya desplazando, por innecesarios y propios de rústicos y analfabetos, los modos de expresión del mundo y de la tradición oral.

Como ha mostrado Maxime Chevalier (1993), no todas las formas orales tradicionales experimentaron a la vez y del mismo modo ese proceso de devaluación, como formas de expresión, en la España del Siglo de Oro. Tanto el cuento, como el proverbio y el romance sufrieron un descenso en su valor y estima social durante los siglos XVI y XVII, pasando a ser tenidos, entre los escritores y el público letrado y culto, por propias del vulgo. Pero así como el cuento —cuentecillo, patraña o conseja de vieja— y el romance —desconectado de sus raíces épicas— devinieron formas de expresión grosera y trivial propias de analfabetos, semialfabetizados y niños, con los proverbios y refranes sucedió algo diferente. Considerados como axiomas o expresiones condensadas de lo veraz, de un antiguo saber o filosofía natural, a modo de filosofía universal y eterna, fueron a menudo objeto de admiración. La casi generalidad de los autores de la época muestra una familiaridad y un conocimiento de los mismos —facilitados por la comunicación oral y por recopilaciones impresas— parejos con la dignidad que les confieren. Como en ocasiones dicen algunos personajes letrados del *Quijote*, en especial Alonso Quijano, los refranes son «sentencias breves sacadas de la lengua y discreta experiencia», por ello muy verdaderos (DQ, I, 39, p. 451; I, XXI, p. 223; II, 43, p. 974). Este era el punto de vista del humanista y del culto, así como el de quienes vivían y se desenvolvían en el ámbito de la cultura escrita. La nueva dignidad conferida al refrán, la apropiación que del mismo se hacía desde la cultura escrita, desvirtuaba su finalidad y usos originales. En primer lugar, de entre la masa general de refranes se hacía una selección: los había vulgares y selectos. Estos últimos, además, debían ser utilizados como máximas o sentencias morales o de prudencia. Éste sería el precio a pagar por su reutilización. Como diría Don Quijote a Sancho, reprochándole una vez más su hábito de ensartar refranes, uno tras

otro, el refrán sólo tenía sentido «traído a propósito» (DQ, II, 43, p. 975) y como sentencia breve. Lo que sucede es que Don Quijote, como reconocería poco después, para «decir uno y aplicarle bien» sudaba y trabajaba «como si cavase» (DQ, II, 43, p. 977), mientras que, para Sancho los refranes eran su única «hacienda» o «caudal» (DQ, II, 43, 975) habiendo ya nacido, el «linaje de los Panzas», con «un costal de refranes en el cuerpo» (DQ, II, 50, p. 1043). De ahí que Sancho, frente al consejo de Don Quijote de que «en su futura condición de gobernador de la ínsula de Barataria» no ensartara y trajera los refranes «por los cabellos», por parecer «más disparates que sentencias», dijera:

—Eso Dios lo puede remediar [...] porque sé más refranes que un libro, y viéneseme tantos juntos a la boca cuando hablo, que riñen por salir unos con otros, pero la lengua va arrojando los primeros que encuentra, aunque no vengan a pelo. Más yo tendré cuenta de aquí en delante de decir los que convengan a la gravedad de mi cargo, que en casa llena, presto se guisa la cena, y quien destaja, no baraja, y a buen salvo está el que repica, y el dar y el tener, seso ha de menester.

(DQ, II, 43, pp. 974-975)

El segundo aspecto que nos interesa resaltar es la respuesta, algo airada, de Don Quijote a la chanza de su escudero. Una respuesta que termina con una frase que constituye, desde nuestra perspectiva, el elemento clave de la cuestión: un refrán «traído a propósito» no parecerá «mal» en su futura condición de gobernador, dice Don Quijote, pero «cargar y ensartar refranes “a troche y moche” hace la plática desmayada y baja» (DQ, II, 43, p. 975), es decir, impropia de dicha condición y reveladora de la

extracción social de quien habla. De ahí que, cuando en el capítulo V de la segunda parte —un capítulo que el traductor del manuscrito de Cide Hamete Benengeli considera apócrifo porque en él «habla Sancho Panza con otro estilo del que se podía prometer de su corto ingenio» (DQ, II, 5, p. 663)— Teresa Panza al hablar con su marido sobre el futuro de sus hijos —a los que Sancho quiere encumbrar socialmente—, cometa las mismas «prevaricaciones idiomáticas» de este último y ensarte también uno tras otro los refranes, Sancho, en un juego de papeles invertidos, no sólo le reprocha, como con él hacía Don Quijote, sus equivocaciones y el uso de los refranes tan habitual en él mismo, sino que llegue a llamarla «mentecata e ignorante» por esta última causa (DQ, II, 5, p. 668). Investido en su papel de futuro gobernador adopta ante su mujer el lenguaje que le correspondería como tal, aprendido de Don Quijote, y, al mismo tiempo, la actitud que hacía él tenía Don Quijote, haciendo ver a Teresa Panza que su forma de usar los refranes revela su condición de mujer tonta e ignorante⁷.

INDICIOS SONORO-AUDITIVOS

[...] procurar que a la llana, con palabras significantes, honestas y bien colocadas, salga vuestra oración y período sonoro y festivo, pintando en todo lo que alcanzáredes y fuere posible vuestra intención, dando a entender vuestros conceptos sin intrincarlos ni oscurecerlos.

(DQ, prologo, p. 18)

«Sonoro y festivo»: estas eran las palabras que el fingido amigo de Cervantes utilizaba en el prólogo de la primera parte para indicarle como debía ser el estilo de

(7) Hasta donde yo sé no se ha llamado la atención sobre el paralelismo entre esta escena y aquella de *Los santos inocentes* de Delibes en la que el recién alfabetizado Paco, el Bajo, enseña a leer a su hija Nieves. Cuando ésta le plantea las mismas cuestiones fonético-ortográficas que él planteaba a los «señoritos» alfabetizadores —que la Z con la l estaba de más porque para eso ya estaba la C— él, remediando a estos últimos, inflaba la risa y le respondía con las mismas palabras con las que a él le habían respondido: «eso, cuéntaselo a los académicos».

su escritura. El estilo «festivo» guardaba relación con la inmediata sugerencia de que escribiera para que al leer su «historia», entre otras cosas, el «melancólico se mueva a risa» y «el risueño la acreciente». El término «sonoro» se ha interpretado, por lo general, en el sentido de que lo escrito tuviera sonoridad, que sonara bien al oído de quien lo leyere o lo escuchare leer a otro. Un rasgo estilístico propio de las producciones orales, exigido por su misma condición oral, y utilizado en ocasiones en las producciones escritas, en especial de índole poética o dirigidas a la infancia⁸.

Unas veces esta sonoridad, este dirigirse al oído más que a la vista, se evidencia en el uso o presencia de palabras relativas a la percepción auditiva —escuchar, oído, oyente— o al tipo de voz o entonación de quien habla, y, en otras ocasiones, en el recurso a modos de expresión característicos de las producciones orales como, entre otras, las fórmulas y los «juegos acústicos y rítmicos» producidos mediante «duplicaciones, aliteraciones, rimas, concatenaciones» y «cadenas verbales» (Moner, 1988, pp. 119-121)⁹. Esta última sonoridad, en todo caso, puede derivarse de su uso en un relato, cuento o cuentecillo oral inserto en la obra, como algo consustancial al mismo, o bien ser un recurso estilístico más utilizado por Cervantes como narrador o al hacer hablar a alguno de sus personajes.

Como muchos autores han señalado, la aventura de los batanes (BQ, I, 20) proporciona un buen ejemplo de relato oral introducido en un texto literario que conserva buena parte del estilo propio de la condi-

ción verbal y auditiva de dicho relato. En una noche cerrada, que no «dejaba ver cosa alguna», Don Quijote y Sancho después de cenar se adentran en un prado con «árboles altos» en busca de alguna fuente o arroyo. El desconocimiento del lugar, las tinieblas, el silencio nocturno roto por el gran ruido de una cascada «y de unos golpes a compás, con un cierto crujir de hierros y cadenas», y el «estruendo» de los árboles movidos por el viento, infundían «miedo, temor y espanto». Ante el deseo de Don Quijote de avanzar solo a la búsqueda de una nueva aventura y el requerimiento a su escudero para que le esperase en aquel lugar durante tres días, Sancho decide atar los pies a Rocinante con el cabestro de su asno sin que Don Quijote lo advierta y, para entretenerle hasta el alba, promete contarle un cuento que inicia del siguiente modo:

—Pero, con todo eso, yo me esforzaré a decir una historia, que si la acierto a contar y no me van a la mano, es la mejor de las historias; y estéme vuestra merced atento que ya comienzo. «Érase que se era, el bien que viniere para todos sea, y el mal, para quien lo fuere a buscar...» [...].

—Digo, pues —prosiguió Sancho—, que en un lugar de Estremadura había un pastor cabrerizo, quiero decir que guardaba cabras, el cual pastor o cabrerizo, como digo de mi cuento, se llamaba Lope Ruiz; y este Lope Ruiz andaba enamorado de una pastora que se llamaba Torralba; la cual pastora llamada Torralba, era hija de un ganadero rico; y este ganadero rico....»

—Si desamano cuentas tu cuento, Sancho —dijo Don Quijote—, repitiendo dos veces lo que vas diciendo, no acabarás en dos días: dilo seguidamente y cuéntalo

(8) Léanse, oyéndolos, estos dos ejemplos entre tantos posibles:

«Mi corza, buen amigo, / mi corza blanca. / Los lobos la mataron / al pie del agua. / Los lobos, buen amigo, / que huyeron por el río. / Los lobos la mataron, / dentro del agua» (Alberti, 1937). Poema incluido en una «antología lírica escultor».

«Sábanas blancas en un armario / Sábanas rojas en una cama / Un niño en la madre / La madre en los dolores / El padre en el corredor / El corredor en la casa / La casa en la ciudad / La ciudad en la noche / La muerte en el grito / Y el niño en la vida». (Prevert, 1980, p. 187). Poema titulado «Primer día».

(9) Abundantes ejemplos del recurso en el *Quijote* a la paronomasia, la aliteración, la rima o la repetición como juegos acústicos —en ocasiones consideradas incorrecciones— pueden verse en Rosenblat (1971, pp. 109-205 y 305-325).

como hombre de entendimiento, y si no, no digas nada.

—De la misma manera que yo lo cuento —respondió Sancho— se cuentan en mi tierra todas las consejas, y yo no sé contar de otra, ni es bien que vuestra merced me pida que haga usos nuevos.

(DQ, I, 20, pp. 212-213)

Dejo a un lado en este momento otros aspectos no menos interesantes del cuento de la Torralba como el que dicho cuento sea de los de «nunca acabar» o el paralelismo entre el rítmico golpear de los batanes —pues esa era la causa de los golpes que amedrentaban a Sancho— y el no menos rítmico modo de contarlos. Sólo me detendré en tres detalles. El primero es el inicio formulario del cuento —Érase que se era...— siguiendo el modo tradicional de comenzarlos. El segundo es el estilo redundante, prolijo, repetitivo y acumulativo con el que Sancho relata el cuento. Y el tercero es la descalificación o devaluación que Don Quijote hace de dicha manera de narrar.

Los dos primeros aspectos —estilo formulario, acumulativo y redundante— son como señaló Ong (1987, pp. 40-47) modos de expresión propios de las producciones orales. Y no por capricho o por voluntad de utilizarlos, sino por necesidad. Una necesidad impuesta tanto por la memorización y el recuerdo como por las características de la transmisión y del relato oral: las fórmulas y repeticiones acumulativas no sólo facilitan el recuerdo sino que dan tiempo al que narra a preparar lo que sigue y al oyente a seguir al que narra. El que de la necesidad se haga en este caso virtud puede ocultar o velar su exigencia pero no debilitarla. Se habla así no porque ese modo de narrar sea el resultado de una opción entre otras posibles, sino porque es el único modo en el que los relatos orales pueden ser memorizados, recordados y

transmitidos. Como dice Ong (1987, p. 41), «las necesidades mnemotécnicas determinan incluso la sintaxis». De ahí que Sancho diga que no sabe contar cuentos de otra manera.

El tercer aspecto —la descalificación de este modo de narrar efectuada por Don Quijote— guarda un claro paralelismo con la antes referida al calificar de «plática desmayada y baja» el modo en que Sancho utilizaba los refranes. En este caso Don Quijote, «homo typographicus» por excelencia, lo que le exige a Sancho es que hable como un libro, es decir, no en espiral, avanzando y retrocediendo para avanzar después un poco más, a la manera oral, sino de modo lineal. Algo plausible en un texto escrito donde el lector puede, si lo desea, volver atrás y releer lo ya leído, pero no aconsejable en un relato oral en el que los oyentes no pueden volver a oír lo ya oído salvo que se les repita. «Dilo seguidamente y cuéntalo como hombre de entendimiento», dice Don Quijote a Sancho. O sea, sólo cuando abandones los modos de hablar y expresarse propios de la cultura y tradición oral, a la que como analfabeto perteneces, y hables como un libro, serás considerado «hombre de entendimiento» o «discreto» (DQ, I, 20, p. 213, nota 38) en el sentido con que Cervantes usa esta palabra: hombre de buen juicio, sensato e inteligente¹⁰.

El recurso a fórmulas o estrategias similares a las de los relatos orales o la búsqueda de sonoridad en la escritura se produce, en el *Quijote*, desde luego cuando algún «rústico» narra un cuento o cuentecillo, por ejemplo en el caso del cabrero que relata la historia de Grisóstomo (DQ, I, 12, p. 131), pero también, con independencia de ello, en la misma narración o en el habla de algún personaje. La misma indeterminación del comienzo —En un lugar de la Mancha de cuyo nombre no quiero acordarme, o sea, del que ahora no voy o no llevo a

(10) Las voces «discreto», «discretísimo», «discretamente» y «discreción» aparecen en el *Quijote* 222 veces, sobre todo como antítesis de necio, tonto, simple o rústico (Rosenblat, 1971, p. 59).

acordarme, o incluso no entro ahora en sí me acuerdo o no (DQ, I, 1, p. 35, nota 3)—guarda claras analogías con el principio de algunas narraciones populares (Rosenblat, 1971, pp. 70-75). El estilo oral, acumulativo y rítmico conseguido mediante la sucesiva repetición al comienzo de una serie de frases breves de un mismo adverbio —aquí, allí, acullá, allá, tanto/s, tanta/s—, pronombre —este, otro, quien— o conjunción —y, que— es utilizado en el *Quijote* en diversas ocasiones (DQ, I, 43, p. 509; I, 44, p. 529; I, 47, p. 546; I, 49, p. 562; I, 50, p. 570; II, 1, p. 634, entre otras) así como el recurso ocasional a las concatenaciones por el mismo Sancho cuando habla:

No sé esas filosofías —respondió Sancho—, mas solo sé que tan presto tuviese yo el condado como sabría regirle, que tanta alma tengo yo como otro, y tanto cuerpo como el que más, y tan rey sería yo de mi estado como cada uno del suyo; y siéndolo, haría lo que quisiese; y haciendo lo que quisiese haría mi gusto, estaría contento; y en estando uno contento, no tiene más que desear; y no teniendo más que desear, acabóse, y el estado venga, y a Dios y veámonos, como dijo un ciego a otro.

(DQ, I, 50, p. 573)

Asimismo sucede con las enumeraciones o listas (DQ, I, 47, p. 550; I, 49, p. 563), las rimas (DQ, II, 52, p. 587), si bien éstas son más excepcionales, las cacofonías —el gato al rato, el rato a la cuerda, la cuerda al palo— (DQ, I, 16, p. 173), frase tomada de un cuento popular, o «el malo que todo lo malo ordena, y los muchachos que son más malos que el malo» (DQ, II, 61, p. 1132)— o la yuxtaposición de frases breves a fin de imprimir un fuerte dinamismo y teatralidad al relato como la que seguidamente, a título de ejemplo, se recoge:

El ventero, que era de la cuadrilla, entró al punto por su varilla y por su espada, y se puso al lado de sus compañeros; los criados de don Luis rodearon a don Luis, porque con el alboroto no se les fuese; el barbero, viendo la casa revuelta, tor-

nó a asir de su albarda, y lo mismo hizo Sancho; Don Quijote puso manos a su espada y arremetió a los cuadrilleros; don Luis daba voces a sus criados, que le dejasen a él y acorriesen a Don Quijote, y a Cardenio y a don Fernando, que todos favorecían a Don Quijote; el cura daba voces; la ventera gritaba; su hija se afligía; Maritornes lloraba; Dorotea estaba confusa; Luscinda suspensa, y doña Clara desmayada; el barbero aporreaba a Sancho; Sancho molía al barbero; don Luis, a quien un criado suyo se atrevió a asirle del brazo porque no se fuese, le dio una puñada que le bañó los dientes en sangre; el oidor le defendía; don Fernando tenía debajo de sus pies a un cuadrillero, midiéndole el cuerpo con ellos muy a su sabor; el ventero tornó a reforzar la voz, pidiendo favor a la Santa Hermandad.... De modo que toda la venta era llantos, voces, gritos, confusiones, temores, sobresaltos, desgracias, cuchilladas, mojicones, palos, coces y efusión de sangre.

(DQ, I, 44, p. 525)

O como estos otros tres ejemplos, más breves, tomados, en los dos primeros casos, de los relatos del cabrero y del cautivo:

Yo quedé suspenso, Anselmo atónito, el padre triste, sus parientes afrentados, solícita la justicia, los cuadrilleros listos; tomáronse los caminos, escudriñáronse los bosques y cuanto había, y al cabo de tres días hallaron a la antojadiza Leandra en una cueva del monte.

(DQ, I, 51, p. 579)

Besé la cruz, tomé los escudos, volvíme al terrado, hecimos todos nuestras zalemas, tornó a parecer la mano, hice señas que leería el papel, cerraron la ventana.

(DQ, I, 40, p. 465)

Quedó molido Sancho, espantado Don Quijote, aporreado el rucio y no muy católico Rocinante.

(DQ, II, 58, p. 1106)

INDICIOS VISUALES (TEATRALIDAD)

Y es que los cuentos, unos encierran y tienen la gracia en ellos mismos; otros, en el modo de contarlos; quiero decir que algunos hay que aunque se cuenten sin preámbulos y ornamentos de palabra, dan contento; otros hay que es menester vestirlos de palabras y con demostraciones del rostro y de las manos y con mudar la voz, se hacen algo de nonada, y de flojos y desmayados se vuelven agudos y gustosos.

(Cervantes, 2001, p. 548)

Estas frases de Cipión, tomadas del *Diálogo de los perros*, sintetizan la importancia de la voz, de las manos, del rostro, de los gestos y del cuerpo, así como de la puesta en escena y de la *performance* o representación, en las narraciones orales.

Esta presencia de lo corporal en el acto narrativo oral va ligada, ya desde el principio, al hecho de traer a la memoria, de recordar, lo que se ha de contar. La memorización de las producciones orales, y su recuerdo, requieren, por lo general, movimientos rítmicos en la respiración, la gesticulación y el cuerpo –un cuerpo de simetría bilateral– (Ong, 1987, p. 41) acompañados o no de sonsonetes, música o danza. El mismo Cervantes lo advierte en el *Quijote* cuando Sancho intenta recordar al pie de la letra la carta dirigida por Don Quijote a Dulcinea:

Paróse Sancho Panza a rascar la cabeza para traer a la memoria la carta, y ya se ponía sobre un pie y ya sobre otro, unas veces miraba al suelo, otras al cielo, y al cabo de haberse roído la mitad de la yema de un dedo, teniendo suspensos a los que esperaba que ya la dijese, dijo al cabo de grandísimo rato:

(DQ, I, 26, p. 296)

No obstante, en una novela en la que los diálogos, historias, cuentos y cuentecillos eran tan abundantes, el problema que se planteaba era el de crear una atmósfera no sólo auditiva –como se ha visto– sino también visual y teatral que, mediante la

escritura, recreara la atmósfera propia de un cuento relatado oralmente ¿Cómo? Fundamentalmente por medio de dos estrategias: una visual y otra teatral.

Las referencias a los ojos y a la vista como fórmula o estrategia retórica para lograr que el lector u oyente «vieran» y vivieran lo que se decía o contaba, dándole al mismo tiempo mayores visos de veracidad, era un lugar común en las narraciones orales. De ahí que el cabrero, al contar la historia de Grisóstomo y Marcela, inicie la breve descripción de la madre de Marcela con un «No parece sino que ahora la veo» (DQ, I, 12, p. 131). Asimismo, cuando Sancho narra a Don Quijote el ya referido cuento de la Torralba, tras una de las interrupciones de su amo, dice:

Así que, señor mío de mi ánima –prosiguió Sancho–, que, como ya tengo dicho, este pastor andaba enamorado de Torralba la pastora, que era una moza rolliza, zahareña, y tiraba algo a hombruna, porque tenía unos pocos de bigotes, que parece que ahora la veo.

(DQ, I, 20, p. 213)

Una expresión que, reforzada, vuelve a usar en el cuento de los asientos:

–Es, pues, el caso –replicó Sancho– que estando los dos para sentarse a la mesa, que parece que ahora los veo más que nunca....

(DQ, II, 31, p. 887)

En otras ocasiones, sin embargo, no se trata de un relato o cuento narrado por escrito como si fuera un relato oral, sino del mismo Don Quijote que al describir al canónigo, por ejemplo, el contenido de los libros de caballería recurre a esta fórmula retórica para que visualice en su mente lo que describe: «¿hay mayor contento que ver, como si dijéramos, aquí ahora se muestra delante de nosotros un gran lago de pez hirviendo a borbotones....», u «Ofrécesele a los ojos una apacible floresta de tan verdes y frondosos árboles compues-

ta...», hasta llegar incluso a la repetición cacofónica cuando dice «¿Y hay más que ver, después de haber visto esto, que ver salir por la puerta del castillo un buen número de doncellas...» (DQ, I, 50, pp. 569-570).

En el prólogo del apócrifo *Segundo tomo del ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* de 1614, su autor, Fernández de Avellaneda (1972, I, pp. 7 y 12), calificaba de «comedia toda la historia de Don Quijote» y «las más de sus novelas» de «comedias en prosa», es decir, de obras teatrales en prosa. La teatralidad del *Quijote* puede analizarse desde distintas perspectivas (Baras, 1989): la posibilidad de que la idea original surgiera del anónimo *Entremés famoso de los Romances*, la inserción de espectáculos o escenificaciones, la adaptación novelada de historias propias del teatro de enredo, la abundancia de personajes disfrazados o fingidos, etc. La que aquí me interesa destacar es aquella característica o estilo, también denominado pictórico o visual, por la que el narrador da cuenta, de modo breve y esquemático, de lo que todos y cada uno de los personajes en escena hacen, piensan o dicen —e incluso de donde se sitúan, qué espacio ocupan o junto a quien se hallan— con el fin de que el lector u oyente «vea» con los ojos de la imaginación, es decir, imagine y componga en su mente la escena narrada.

Por lo general dicha escenificación suele ir a unida al inicio de un relato, cuento o historia, junto a la ya mencionada petición previa o licencia para narrar, aunque no siempre sucede así —por ejemplo, en la vívida y visual descripción de la pelea en la venta, asimismo ya citada (DQ, I, 44, p. 525)—. Además permite graduaciones diversas que van desde el esbozo o apunte a la más detallada exposición:

—Pues así es, esténme vuestras mercedes atentos.

No hubo ella dicho esto, cuando Cardenio y el barbero se le pusieron al lado, deseosos de ver como fingía su historia la discreta Dorotea, y lo mismo hizo Sancho, que tan engañado iba con ella como su amo. Y ella, después de haber puesto bien la silla y prevenidose con toser¹¹ y hacer otros ademanes con mucho donaire, comenzó a decir desta manera:

(DQ, I, 30, pp. 346-347)

Callaban todos y mirábanse todos, Dorotea a don Fernando, don Fernando a Cardenio, Cardenio a Luscinda, y Luscinda a Cardenio. Mas quien primero rompió el silencio fue Luscinda, hablando a don Fernando desta manera:

(DQ, I, 36, p. 427)

Llegada, pues, la hora, sentáronse todos a una larga mesa [...] y dieron la cabecera y principal asiento, puesto que él lo rehusaba, a Don Quijote, el cual quiso que estuviese a su lado la señora Micomicona, pues él era su aguardador. Luego se sentaron Luscinda y Zoraida, y frontero dellas don Fernando y Cardenio, y luego el cautivo y los demás caballeros, y al lado de las señoras, el cura y el barbero.

(DQ, I, 37, p. 442)

Y la orden que llevaban era esta: iba primero el carro, guiándolo su dueño; a los dos lados iban los cuadrilleros, como se ha dicho, con sus escopetas; seguía luego Sancho Panza con su asno, llevando de rienda a Rocinante. Detrás de todo esto iban el cura y el barbero sobre sus poderosas mulas, cubiertos los rostros como se ha dicho [...] Don Quijote iba sentado en la jaula.

(DQ, I, 47, p. 542-543)

(11) El «tosar» y «hacer otros ademanes» no era sólo, en el primer caso, para aclarar la voz antes de iniciar el relato, sino una técnica utilizada por los recitadores de cuentos para atraer la atención de los oyentes e indicar que iban a comenzar su relato (Moner, 1989, p. 151).

LA INTERACCIÓN ENTRE LO ORAL Y LO ESCRITO EN EL *QUIJOTE*: NATURALEZA Y ARTIFICIO

La antítesis Don Quijote/Sancho o, si se prefiere, escrito/oral o culto/rústico, sólo puede ser admitida como instrumento de análisis y comparación, nunca como separación tajante entre dos mundos opuestos sin relación o interacción alguna. De hecho, como se ha apuntado en repetidas ocasiones, en la segunda parte de la obra —frente a la caricaturización de ambos llevada a cabo por Fernández de Avellaneda en su *Quijote* apócrifo— el lector asiste a una cierta idealización de ambos personajes mediante la «quijotización» de un Sancho convertido en un campesino ingenioso y agudo capaz de expresarse al modo libresco, cortesano o culto cuando la situación lo requiere, así como, de la mano sobre todo de Don Quijote, a la acentuación de los aspectos formativos, moralizantes o ejemplarizantes de acuerdo con el lema, adoptado por Cervantes, de entretejer o deleitar y enseñar¹². De este modo, frente al dualismo bipolar de los arquetipos tradicionales enfrentados, «los héroes cervantinos no son planos y uniformes, sino que evolucionan y cambian hasta mezclarse en sus humores, acciones y discursos» (Egido, 1991, p. 42).

En este caso lo afirmado por Deyermond en relación con la «literatura oral» en la «transición de la Edad Media al Renacimiento» también puede aplicarse al *Quijote*. La oralidad, nos dice Deyermond (1988, p. 32) «influye en casi todos los géneros literarios que nos ofrece esta época de transición, sea de una u otra manera». Unas veces, prosigue, se trata de un «género tradicional—oral en sus orígenes y en su esencia— que se transforma en literatura escrita, como los romances y los refranes». Otras

veces «un género culto se «oraliza» como la transmisión oral-memorial de los *Proverbios morales* de Sem Tob, o la composición oral de los libros de caballería». Otras, por último, «un género culto se aprovecha de la oralidad hasta el punto de erigirse en documento histórico-lingüístico, como en los sermones populares o aspectos de *La Celestina*». Lo que hay, pues, entre lo oral y lo escrito es un proceso de interacción, transformación, adaptación al nuevo medio y simbiosis que puede ofrecer diversas posibilidades y formas.

El *Quijote* incorpora géneros de producción y transmisión oral —cuentos y refranes—, si bien en una época en la que ya se disponía de colecciones y recopilaciones impresas o manuscritas de dichos géneros y en la que los tratados de retórica entremezclaban lo oral con lo escrito en el uso de las figuras y modos de expresión. Asimismo, sus personajes, historias y dichos pasarían de inmediato al mundo de las frases hechas o proverbiales, de los refranes y de las farsas carnalescas. Además, el *Quijote*, al representar por escrito un mundo oral en su origen, puede ser utilizado como un documento histórico-lingüístico en el que analizar algunos de los aspectos de ese mundo oral y de los modos de interacción e hibridación entre lo oral y lo escrito. Todo ello, sin embargo, no debe hacernos olvidar que estamos ante una obra literaria y que entre las intenciones de Cervantes no entraba la de realizar un «estudio etnográfico sobre la tradición oral» o incluso una síntesis «de los principales rasgos del estilo oral» (Sacido Romero, 1995-97, p. 45). Sus propósitos, literarios y paródicos, de entretenimiento, ingenio y enseñanza, eran otros.

Dicho esto, me gustaría hacer dos últimas precisiones. Una de ellas es que, aunque este no fuera el propósito de Cervan-

(12) En la segunda parte de la obra, Sancho, al distinguir los «falsos» Don Quijote y Sancho de Avellaneda de los «auténticos», los de Cide Hamete Benengeli, caracteriza al «verdadero» Don Quijote de «valiente, discreto y enamorado» y a sí mismo de «simple gracioso, y no comedor ni borracho» (DQ, II, 59, p. 1114).

tes, el hecho es que, frente al nuevo mundo de los libros y de la imprenta del hombre culto y letrado, su obra muestra como los modos de expresión oral de Sancho, y de otros personajes rústicos, eran ya considerados como propios de analfabetos sin ingenio ni entendimiento. Nacidos, ideados y utilizados, dichos modos, no por razones estéticas sino pragmáticas, con el fin de facilitar el recuerdo, constituían el fondo de una cultura y de una mente rítmica y poética. En la nueva cultura de la imprenta habían perdido su utilidad y, por ello, eran modificados, abandonados o devaluados. De ahí que el paso desde el predominio de lo oral al de lo escrito-impreso como modo de «conversación» entre los seres humanos, deba ser contemplado al mismo tiempo –como en cualquier otro cambio histórico similar– más como un complejo proceso de ganancias y pérdidas que como un avance o un retroceso, más como una fase de interacción e hibridación entre ambos modos de «conversación» que como una situación de oposición y enfrentamiento.

La segunda observación guarda una relación estrecha con la anterior. A menudo, en el análisis del habla de Don Quijote y Sancho, o sea, del lenguaje «polido» y «rústico» en el *Quijote*, suele calificarse de natural o espontánea el habla rústica de Sancho, dando a entender que el modo de hablar que caracteriza a Don Quijote, propio de un hombre culto y letrado, responde a un artificio. En otras palabras, que el del primero se adquiere por la mera inserción en un contexto social determinado en el que dicha forma de hablar es la usual, y el del segundo es el resultado de una actividad educativa formalizada. Esta oposición entre lenguaje natural o espontáneo, que no requiere aprendizaje formal alguno, y lenguaje libresco o culto que sí lo requiere, sólo es posible realizarla desde la cultura letrada olvidando que las estrategias y figuras retóricas, los modos de expresión y las producciones de las cultu-

ras orales son, en ocasiones, el resultado de actividades asimismo formalizadas y artificiosas en cuanto a su uso y aprendizaje. Que sus distintas manifestaciones, posibilidades y formas no son utilizadas por todos los miembros de una cultura oral del mismo modo y con la misma extensión e intensidad, sino sólo por aquellos que han aprendido a utilizarlas en contextos y de acuerdo con modos determinados. El habla de Sancho puede parecerse espontánea y natural, pero guarda dentro de sí todo un artificio propio que, como diría Cervantes, requiere, para utilizarlo, ingenio y discreción. Un ingenio y una discreción que, al igual que sucedía entre los letrados, no todos los rústicos poseían.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBERTI, R.: «Mi corza», en M. A. SALVATELLA: *Cordialidades. Antología lírica escolar*. Barcelona, 1937, p. 60.
- ALONSO, A.: «Las prevaricaciones idiomáticas de Sancho», en *Nueva Revista de Filología Hispánica*, II-1 (1948), pp. 1-20.
- ANDERSON, E. M. y PONTÓN GIJÓN, G.: «La composición del Quijote», en M. DE CERVANTES SAAVEDRA: *Don Quijote de la Mancha*. Barcelona, Instituto Cervantes - Crítica, 1998, t. I, pp. CLXVI-CXCI.
- BARAS, A.: «Teatralidad del Quijote», en *Anthropos*, 98-99 (1989), pp. 98-100.
- BARRICK, M. E.: «The Form and Function of Folktales in *Don Quijote*», en *The Journal of Medieval and Renaissance Studies*, 6-1 (1976), pp. 101-138.
- CASTILLO GÓMEZ, A.: «La escritura representada. Imágenes de lo escrito en la obra de Cervantes», en *Volver a Cervantes. Actas del IV Congreso Internacional de la Asociación de Cervantistas*, Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears, 2001, pp. 311-325.
- CERVANTES, M. DE: *Novelas ejemplares*. Barcelona, Crítica, 2001.

- CHEVALIER, M.: *Flokklore y literatura: el cuento oral en el Siglo de Oro*. Barcelona, Crítica, 1978.
- «Alonso Quijano, homme du livre», en J.-G. GORGES (ed.): *Hidalgos e hidalgos dans l'Espagne des XVII^e et XVIII^e siècles*. Paris, CNRS, 1989, pp. 95-104.
- «Cervantes y Gutenberg», en *Boletín de la Real Academia Española*, LXXI (1991), pp. 81-99.
- «Conte, proverbe, romance: trois formes traditionnelles en question au Siècle d'Or», en *Bulletin Hispanique*, 95, 1 (1993), pp. 237-264.
- CLOSE, A.: «Sancho Panza: wise fool», en *Modern Language Review*, LXVIII (1973), pp. 344-357.
- «Cervantes: pensamiento, personalidad, cultura». en M. DE CERVANTES SAAVEDRA, *Don Quijote de la Mancha*. Barcelona, Instituto Cervantes – Crítica, 1998, t. I, pp. LXVII-LXXXVI.
- «Las interpretaciones del Quijote», en M. DE CERVANTES SAAVEDRA, *Don Quijote de la Mancha*. Barcelona, Instituto Cervantes – Crítica, 1998a, t. I, pp. CXLII-CLV.
- DEYERMOND, A.: «La literatura oral en la transición de la Edad Media al Renacimiento», en *Edad de Oro*, VII (1988), pp. 21-32.
- DOMÍNGUEZ CAPARRÓS, J.: «Literatura, actos de lenguaje y oralidad», en *Edad de Oro*, VII (1988), pp. 5-13.
- EGIDO, A.: «La memoria y el Quijote», en *Cervantes*, XI-1 (1991), pp. 3-44.
- FERNÁNDEZ DE AVELLANEDA, A.: *Don Quijote de la Mancha*. Madrid, Espasa-Calpe, 1972.
- FINELLO, D.: «Sobre la genealogía rústica de Sancho Panza», en *Actas del II Coloquio Internacional de la Asociación de Cervantistas*, Barcelona, Anthropos, 1991, pp. 493-499.
- FLORES, R. M.: «Sancho's Rustic Speech», en *El Crotalón*, II (1985), pp. 77-95.
- FOUCAULT, M.: *Las palabras y las cosas*. México D.F., Siglo XXI, 1968.
- FRENK, M.: *Entre la voz y el silencio*. Alcalá de Henares, Instituto de Estudios Cervantinos, 1997.
- IFFLAND, J.: «Don Quijote dentro de la «galaxia Gutenberg» (reflexiones sobre Cervantes y la cultura tipográfica)», en *Journal of Hispanic Philology*, XIV (1989), pp. 23-41.
- JOLY, M.: «Aspectos del refrán en Mateo Alemán y Cervantes», en *Nueva Revista de Filología Hispánica*, XX (1971), pp. 95-106.
- «Ainsi parlait Sancho Pança», en *Les Langues Néo-Latines*, CCXV (1975), pp. 3-37.
- «De paremiología cervantina: una reconsideración del problema», en *n Ínsula*, DXXXVIII (1991), pp. 23a-24b.
- KEGAN, K.: *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia – Morata, 1991.
- LÁZARO CARRETER, F.: «Estudio preliminar. Las voces del Quijote», en M. DE CERVANTES SAAVEDRA, *Don Quijote de la Mancha*. Barcelona, Instituto Cervantes – Crítica, 1998, t. I, pp. XIX-XXXVII.
- LERNER, I.: «El Quijote palabra por palabra», en *Edad de Oro*, XV (1996), pp. 63-74.
- LOZANO REINEBLAS, I.: «Notas sobre el estilo oral en Cervantes», en *Anales Cervantinos*, XXXIV (1998), pp. 335-341.
- MÁRQUEZ VILLANUEVA, F.: *Fuentes literarias cervantinas*. Madrid, Gredos, 1973.
- MARTÍN MORÁN, J. M.: «Cervantes: el juglar zurdo de la era Gutenberg», en *Cervantes*, 17 (1997), pp. 122-144.
- MONER, M.: «La *pétition préalable* au récit: quelques aspects de la fonction inaugurale d'un stéréotype», en *Mélanges de la Casa Velazquez*, XX (1984), pp. 261-283.
- «Técnicas del arte verbal y de la oralidad residual en los textos cervantinos», en *Edad de Oro*, VII (1988), pp. 119-127.
- *Cervantès conteur. Écrits et paroles*. Madrid, Casa de Velázquez, 1989.

- «La problemática del libro en el Quijote», en *Anthropos*, 98-99 (1989a), pp. 90-93.
- ONG, W. J.: *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México D.F., Fondo de Cultura Económica, 1987.
- PAZ GAGO, J. M^a.: *Semiótica del Quijote. Teoría y práctica de la ficción narrativa*. Amsterdam – Atlanta, GA, Rodopi, 1995.
- PRÉVERT, J.: *Palabras*. Barcelona, Lumen, 1980.
- REDONDO, A.: «El Quijote y la tradición carnavalesca», en *Anthropos*, 98-99 (1989), pp. 93-98.
- RICO, F.: «Historia del texto», en M. DE CERVANTES SAAVEDRA: *Don Quijote de la Mancha*. Barcelona, Instituto Cervantes – Crítica, 1998, t. I, pp. CXCII-CCXLII.
- RIVERS, E. L.: «Talking and Writing in *Don Quijote*», en *Thought*, 51 (1976), pp. 296-305.
- «Plato's Republic and Cervantes' *Don Quixote*. Two Critiques of the Oral Tradition», en CH. B. FAULHABER (ed.): *Studies in Honor of Gustavo Correa*. Potomac, Scripta Humanistica, 1986, pp. 170-176.
- «El principio dialógico en el *Quijote*», en *La Torre*, 2, 5 (1988), pp. 7-21.
- RODRÍGUEZ, A.: «El arte de la conversación en el *Quijote*», en *Cervantes*, XIII-I (1993), pp. 89-107.
- ROSENBLAT, A.: *La lengua del «Quijote»*. Madrid, Gredos, 1971.
- SACIDO ROMERO, A.: «Oralidad, escritura y dialogismo en el *Quijote* de 1605», en *Anales Cervantinos*, XXXIII (1995-97), pp. 39-60.
- SANCHO PANZA, *Compendio de Refranes y Fábulas para ejercicios de lectura elemental*. Barcelona, J. G. Seix Barral Hermanos, 1928.
- TIANA, A.: «Los libros de lectura extensiva y desarrollo lector como género didáctico. El *Quijote* en la escuela. Las gramáticas escolares», en A. ESCOLANO (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997, pp. 255-289.
- ZUMTHOR, P.: *La letra y la voz de la «literatura» medieval*. Madrid, Cátedra, 1989.



ANALFABETOS Y CULTURA LETRADA EN EL SIGLO DE CERVANTES: LOS EJEMPLOS DEL QUIJOTE

LEONOR SIERRA (*)

*Para mi «Netherlands» por su gran amistad.
En recuerdo de nuestro «spanglis»
y nuestras inolvidables jornadas de «shopping».*

*...si los receptores de la literatura eran tan
pocos y necesariamente intelectuales,
hay una serie de cosas que no entendemos.
¿Cómo es que los escritores, sobre todo
desde fines del siglo XVI, se dirigen una y otra vez
al vulgo, o sea, a un público amplio,
generalmente juzgado ignorante?...¹*

RESUMEN. En la Edad Moderna se constata, al igual que en el período medieval, un elevado índice de analfabetismo en el conjunto de la población. Sin embargo, con la llegada de la época moderna se produce un acercamiento, cada vez mayor, entre los analfabetos y la cultura letrada. De esta manera, el sector iletrado de la sociedad intensifica su relación con la lectura y la escritura, siempre a través de la oralidad. Este creciente contacto entre las clases populares y el universo culto está presente en muchas de las obras literarias de la Edad Moderna. Este es el caso de *El Quijote*, novela en la que Miguel de Cervantes describe, de forma magistral, la sociedad y la cultura del siglo xvii. Los analfabetos que aparecen en esta obra cervantina conviven, en diferentes ocasiones, con muchos de los elementos del ámbito cultural del Siglo de Oro. Así, los personajes iletrados de *El Quijote* entran en contacto con las instituciones docentes y las disciplinas académicas de su tiempo, siempre con la participación de un intermediario capacitado para leer y escribir.

ABSTRACT. In the Modern Age, just as in the Middle Ages, there was a high rate of illiteracy among the population at large. However, during the Modern Age there was a gradual approach between the illiterate and the learned culture. In this way, the illiterate sector of Society intensified its relations with reading and writing, though always by way of orality. The growing contact between the popular classes and the cultivated world is present in many of the literary works of the Modern Age. This applies to *Don Quixote*, a novel in which Miguel de Cervantes gives a masterful account of Society and culture in the 17th century. The illiterate appearing in this work by Cervantes on various occasions live alongside a number of elements in the cultural realm of the Golden Age. Thus the illiterate characters of *Don Quixote* come in contact with the teaching institutions and the academic disciplines of their day, always thanks to the participation of an intermediary who is able to read and write.

(*) Universidad de Alcalá de Henares.

(1) M. Frenk: *Entre la voz y el silencio: La lectura en tiempos de Cervantes*. Alcalá de Henares, Centro de Estudios Cervantinos, 1997, pág. 24.

INTRODUCCIÓN

Miguel de Cervantes vivió y desarrolló su actividad como escritor en una época en la que las monarquías europeas habían configurado la idea y la realidad de lo que se conoce como el «Estado moderno». Este tipo de Estado se caracterizaba por un alto grado de centralización, ya que todo el poder político se concentraba en la figura del rey.

Uno de los elementos que contribuyeron, de una manera más eficaz, a este proceso de concentración de autoridad en las manos reales, fue el sistema burocrático, creado por los monarcas para ejercer un gobierno más efectivo sobre sus territorios y súbditos. Este sistema administrativo contaba con una pieza indispensable, la escritura, en la que los gobernantes descubrieron el mejor instrumento para controlar a toda la sociedad. De esta manera, el rey gobernaba desde su despacho, en el que se redactaban y revisaban todos los documentos relativos a sus dominios, e incluso en el que se coordinaban todos los órganos administrativos del reino. En consecuencia, la escritura era utilizada, de la misma forma que lo es en la actualidad, como «un instrumento de poder y del poder»².

En el caso de España el monarca que, sin duda, ejemplifica mejor este tipo de gobierno es Felipe II, en cuya corte, altamente burocratizada, se recogía por escrito cualquier aspecto relacionado con el funcionamiento del reino. Además del rey, los encargados de redactar y revisar todos los documentos que afectaban a las tareas de gobierno, eran los profesionales de la escritura que estaban a su servicio: escribanos, secretarios, notarios, etc. Sin embargo, la labor de redacción, no era la única que había que tener en cuenta a la hora de ejercer con éxito el monopolio de la razón gráfica y en consecuencia, el control de la población. La administración real, junto con las tareas de escritura, debía encargarse de conservar tanto los documentos que se expe-

dían como los que se recibían, decidiendo lo que se debía y no se debía destruir³. El heredero de Felipe II, Felipe III, más preocupado por divertirse que por gobernar, concedió plenos poderes a un valido para que se hiciera cargo de los asuntos del Estado, entre los que se encontraba el funcionamiento del aparato burocrático. El primer valido fue el duque de Lerma, que tuvo este cargo hasta 1618, año en que fue sucedido por el duque de Uceda. A pesar de que el soberano no gobernaba, ambos validos continuaron utilizando la razón gráfica como un elemento esencial para dirigir el estado, ya que éste mantuvo su carácter centralizado.

Así, la escritura se convirtió en un elemento indispensable para los gobernantes del Estado moderno. Sin embargo, este desarrollo de la actividad escrituraria no quedó circunscrito a los órganos de gobierno, sino que afectó a todos los estratos sociales de la época: nobles y plebeyos, letrados y analfabetos. Por otro lado, este fenómeno no se produjo sólo en relación con el acto de escribir, sino también con la lectura y con todos los aspectos que conformaban la cultura de la época.

Durante la Edad Media la mayor parte de la población permaneció analfabeta y prácticamente aislada de la cultura letrada de su tiempo. La relación que mantuvo con la lectura y la escritura se realizó siempre con la presencia de un intermediario y mediante el uso de la voz. Asimismo, el escaso contacto que existió entre la gran masa social iletrada y el espacio erudito del medioevo tuvo lugar a través de los usos orales. Con la llegada de los tiempos modernos se produjo un cambio en este sentido, ya que no sólo los eclesiásticos y la élite social gozaron de la relación con lo escrito y lo reconocido como culto. Los menos privilegiados comenzaron a acceder, de forma cada vez más frecuente, al universo de los letrados, si bien, mantuvie-

(2) A. Castillo Gómez: «La fortuna de lo escrito: funciones y espacios de la razón gráfica (siglos xv-xvii)» en *Bulletine Hispanique*, 100 (1998), 2, pág. 368.

(3) F. Bouza: *Imagen y propaganda. Capítulos de historia cultural del reinado de Felipe II*. Madrid, Akal, 1998, pp. 29-30.

ron la tradición del medioevo y lo hicieron casi siempre oralmente.

De esta forma, aunque es cierto que durante la Edad Moderna los niveles de analfabetismo continuaron siendo elevados, también lo es que existió una mayor difusión de la cultura letrada en el conjunto de la sociedad. A este respecto es necesario tener en cuenta que el contacto con el mundo alfabetizado y erudito se produjo, en mayor o menor medida, en función de los siguientes aspectos: las diferencias regionales, si el modo de vida era urbano o rural, la condición social, la actividad profesional y el sexo⁴. En líneas generales, la alfabetización y por lo tanto, la posibilidad de acceder a la cultura «cultura», era prácticamente total entre los nobles y el clero. Si bien, un sector, cada vez más amplio, del tercer estamento accedió a la alfabetización y a ciertos aspectos del mundo docto. Este es el caso de los comerciantes y los artesanos, cuya labor profesional requirió que aprendieran a leer y escribir⁵. Además, las actividades comerciales o mercantiles se desarrollaron fundamentalmente en las ciudades, lo que favoreció que el número de población alfabetizada fuera mayor en el mundo urbano que en el rural. Por otro lado, las ciudades ofrecían unas oportunidades educativas, que en ningún caso se daban en el campo, ya que en ellas era más frecuente la existencia y el mantenimiento de escuelas, así como la presencia de centros universitarios en algunos casos⁶.

Asimismo, a partir de los diversos estudios que se han realizado sobre la actividad editorial y el mercado del libro en la época moderna, se ha comprobado que, poco a poco, el libro impreso dejó de ser un privi-

legio exclusivo de los nobles, y comenzó a estar al alcance de lectores pertenecientes a otros sectores de la sociedad⁷. Estos continuaron siendo una minoría en relación con los lectores de las clases privilegiadas, pero eran un número considerable si lo comparamos con la cantidad de usuarios del libro que había en épocas anteriores.

Por lo tanto, se produjo un incremento en los niveles de alfabetización en el conjunto de la sociedad moderna. Esta circunstancia sin duda favoreció que tanto la élite social, como las clases subalternas tuvieran un mayor contacto con la cultura erudita. De esta manera, por ejemplo, los miembros de las clases privilegiadas y los grupos más populares tenían acceso a los mismos géneros literarios, independientemente de su procedencia social. No obstante, es necesario precisar que, en muchos casos, esta relación con la cultura letrada, se produce de forma diferente en función del estamento social al que se pertenece. Los individuos altamente alfabetizados, por lo general pertenecientes al grupo de los más privilegiados (nobles y eclesiásticos) y a los profesionales de prestigio (abogados, notarios, médicos, etc.), accedían a los textos mediante la lectura erudita, esto es, una lectura silenciosa y solitaria, cuyo propósito principal era obtener nuevos conocimientos⁸. Por el contrario, la mayoría de los miembros de las clases populares, alfabetizados o no, recurrían a la lectura extensiva para conocer los diferentes géneros literarios. Este tipo de lectura se caracteriza por el uso de la voz y por la participación de un lector oralizador que lee para una asamblea de auditores. Muchos textos de ficción del Siglo de Oro fueron difundidos de esta

(4) B. Benassar: *La España del Siglo de Oro*. Barcelona, Crítica, 2001, pág. 272.

(5) A. Viñao Frago: «Alfabetización y primeras letras (siglos xvi-xvii)» en A. Castillo Gómez (compilador): *Escribir y leer en el siglo de Cervantes*. Barcelona, Gedisa, 1999, pág. 45.

(6) J. Amelang: «Formas de escritura popular: las autobiografías de artesanos» en A. Castillo Gómez (compilador): *Escribir y leer en el siglo de Cervantes*, pp. 130-135.

(7) R. Chartier: «Del libro a la lectura. Lectores «populares» en el Renacimiento» en *Bulletine Hispanique*, 99 (1997), 1, Burdeos, pág. 310.

(8) J. M. Prieto Bernalbé: «Prácticas de la lectura erudita en los siglos xvi y xvii» en A. Castillo Gómez (compilador): *Escribir y leer en el siglo de Cervantes*. Barcelona, Gedisa, pp. 317-318.

manera entre la población⁹; su lectura de viva voz permitía que los individuos analfabetos accedieran a los libros y los textos.

Así, durante la Edad Moderna los iletrados también intensificaron su relación con la lectura y la escritura, siempre mediante los usos orales. Asimismo, este aumento de su acceso a la cultura escrita en particular, supuso al mismo tiempo un mayor acercamiento a toda la cultura de su tiempo en general. Los analfabetos contactaron, a través de la voz, además de con los géneros literarios, con otras disciplinas que se estudiaban en la época y con las instituciones educativas modernas. Si bien, es necesario matizar que este encuentro no fue tan frecuente como el que tuvieron con la literatura.

Esta progresiva penetración de la cultura escrita y del mundo letrado en la sociedad de la Edad Moderna ha quedado reflejada en muchas de las obras literarias de este periodo. Este es el caso del *Quijote*, novela en la que Cervantes nos ha dejado un magnífico retrato de la sociedad y la cultura del siglo XVII. Son muchos los episodios de esta novela en los que se constata el encuentro de individuos no letrados con la cultura docta de su tiempo.

El objetivo de este trabajo no es otro que analizar cómo los iletrados de esta obra cervantina entran en contacto con algunos elementos del universo culto del Siglo de Oro. Me ocuparé, más concretamente, de la relación que pueden llegar a tener los analfabetos con las instituciones docentes modernas y con algunas áreas de estudio, propias del mundo académico. Consideraré en gran medida que este contacto siempre se establecía con la presencia

de un intermediario letrado y a través de la oralidad. En consecuencia, obviaré la relación que existió entre los iletrados y la cultura escrita, ya que en una ocasión anterior dediqué un artículo a este aspecto¹⁰.

Por último, creo que es importante señalar que he considerado como analfabetos a aquellos individuos que no saben leer o escribir con un mínimo de destreza. Es decir, he tenido en cuenta los estudios del profesor Antonio Viñao Frago, quien plantea que las investigaciones sobre los niveles de alfabetización no pueden estar basadas sólo en la capacidad de firmar o en la habilidad para escribir¹¹.

LOS ANALFABETOS Y LA CULTURA LETRADA

FIGURAS DE ANALFABETOS

A lo largo de su prodigiosa obra *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, Miguel de Cervantes nos presenta un numeroso y variado elenco de personajes analfabetos, de los cuáles sólo algunos manifiestan, de forma explícita, su incapacidad para leer y escribir. En el resto de los casos únicamente podemos intuir su condición de no letrados, teniendo en cuenta su posición social, profesión o el lenguaje que utilizan. No es posible afirmar categóricamente que estos personajes fueran iletrados, ya que en el texto del *Quijote* no encontramos palabras o hechos que directamente así lo atestigüen. Por lo tanto, en este trabajo me centraré en el análisis de aquellos personajes que aparecen como analfabetos «declarados»: Sancho Panza, Teresa Panza y un grupo de cabreros (I, caps. XI-XIV).

(9) R. Chartier: «Ocio y sociabilidad: la lectura en voz alta en la Europa Moderna» en *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona, Gedisa, 1992, pág. 123.

(10) L. Sierra Macarrón: «Escribir y leer para otros: figuras del analfabetismo en el texto cervantino» en A. Bernat Vistarini (ed.): *Volver a Cervantes. Actas del IV Congreso Internacional de la Asociación de Cervantistas, celebrado en Lepanto del 1 al 8 de octubre de 2000*. Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears, 2001, pp. 287-400.

(11) A. Viñao Frago: *Alfabetización y primeras letras (siglos XVI-XVII)*, pp. 39-51.

Sancho Panza es el ejemplo más representativo que, del analfabetismo, encontramos en la obra de Cervantes. El escudero de Don Quijote aparece descrito desde el principio de la novela como un iletrado. Esta descripción se conforma tanto con las palabras del propio Sancho, como con las de aquellos que están a su alrededor. Cervantes nos lo presenta en los primeros capítulos de la siguiente manera: «*En este tiempo solicitó Don Quijote a un labrador, un hombre de bien (si es que este título se puede dar al que es pobre), pero de muy poca sal en la mollera...*»¹². Sancho es un labrador, de escasos recursos, que vive en el mundo rural. Esta última circunstancia limita aún más sus escasas posibilidades de acceder a un nivel básico de alfabetización, ya que fue en el mundo urbano donde la población de la Edad Moderna tuvo un mayor contacto con la cultura escrita. Además de este retrato que, como narrador, nos proporciona Cervantes, Sancho Panza manifiesta abiertamente que no sabe ni leer ni escribir: «... *y así será menester que se me den por escrito; puesto que no se leer ni escribir, yo se los daré a mi confesor para que me los encaje y me los recapacite cuando fuera menester*»¹³. Esta ocasión pertenece al capítulo en el que se narran parte de las aventuras que el escudero vivió como gobernador, y en el que también se hace referencia a un momento de su vida en el que alguien intentó enseñarle a firmar: «*Bien se formar mi nombre –respondió Sancho–; que cuando fui prioste en mi lugar, aprendí a hacer unas letras como de marca de fardo, que decían que decía mi nombre*»¹⁴. Este ejemplo de Sancho Panza

demuestra que el saber firmar, no significaba necesariamente tener un nivel más elevado de alfabetización, esto es, un conocimiento mayor de las capacidades escrituraria y lectora¹⁵. Sancho se ve a sí mismo como un individuo poco inteligente y carente de conocimientos, tanto que llega incluso a compararse con un burro: «*Señor mío, yo confieso que para ser del todo asno no me falta más que la cola...*»¹⁶. Además, alude en varias ocasiones a su escasa preparación intelectual y a su limitado contacto con los ambientes cultos: «*No se apunte vuestra merced conmigo –respondió Sancho– pues sabe que no me he criado en la Corte, ni he estudiado en Salamanca...*»¹⁷. Por último, es su señor Don Quijote quien describe su precario grado de inteligencia: «*Mira, Sancho, por el mismo que denantes juraste te juro –dijo Don Quijote– que tienes el más corto entendimiento que tiene ni tuvo escudero en el mundo*»¹⁸.

Sin embargo, que a lo largo de toda la novela se haga referencia a la escasa formación académica del escudero, no significa que este no poseyera otro tipo de conocimientos de carácter popular. En numerosas ocasiones Sancho enuncia refranes y cuenta relatos, todos ellos pertenecientes al folclore del pueblo y transmitidos de generación en generación mediante el uso de la voz. Sirva como ejemplo el momento en el que Sancho Panza le cuenta a su señor un relato pastoril en el capítulo xx de la primera parte:

–Digo, pues –prosiguió Sancho–, que en un lugar de Extremadura había un pastor cabrerizo, quiero decir que guardaba cabras, el cual pastor o cabrerizo, como digo de mi cuento, se llamaba Lope Ruiz¹⁹.

(12) M. de Cervantes: *Don Quijote de la Mancha*. Edición del Instituto Cervantes dirigida por Francisco Rico. Barcelona, Instituto Cervantes-Crítica, 1998, (Biblioteca Clásica, 50), i, cap. vii, pág. 91.

(13) *Ibidem*, ii, cap. xliii, pág. 976.

(14) *Ibidem*, ii, cap. xliiii, pág. 976.

(15) A. Viñao Frago: *Alfabetización y primeras letras (siglos xvi-xvii)*, pág. 53.

(16) M. De Cervantes: *Don Quijote de la Mancha*, II, cap. xxviii, pág. 867.

(17) *Ibidem*, II, cap. xix, pág. 786.

(18) *Ibidem*, I, cap. xxv, pág. 277.

(19) *Ibidem*, I, cap. xx, pág. 212.

La esposa de nuestro escudero, Teresa Panza, es el siguiente personaje que aparece en el *Quijote* como iletrado «declarado». En primer lugar, es su propio marido quien alude a su falta de conocimiento cuando la insulta en repetidas ocasiones, por no comprender lo que él está proponiendo: «Ven acá, mentecata e ignorante, que así te puedo llamar, pues no entiendes mis razones y vas huyendo de la dicha»²⁰. En segundo, Teresa se describe a sí misma como una analfabeta, por ejemplo, en el capítulo I de la segunda parte, cuando le pide a un paje del marqués que le lea la carta que ha recibido de su esposo: «léamelo vuesa merced, señor gentilhomme —dijo Teresa—; porque aunque yo sé hilar, no sé leer migaja»²¹. En el caso de Teresa Panza hay que tener en cuenta que su situación como iletrada no sólo es consecuencia de la clase humilde a la que pertenece y del ambiente rural en el que vive, sino también de su condición de mujer²².

Por último, entre los analfabetos, que se identifican de forma explícita como tales, nos encontramos con un grupo de cabreros, con los que Don Quijote y su escudero se topan en una de sus múltiples aventuras. Los cabreros disfrutaban de una comida con nuestro caballero andante y su fiel servidor, y después de comer les invitan a escuchar cómo recita uno de ellos, el cual si es capaz leer y escribir: «...que hacer que cante un compañero nuestro que no tardará mucho en estar aquí; el cual es un zagal muy entendido y muy enamorado, y que sobre todo sabe leer y escribir...»²³. De esta frase se deduce que el resto de los pastores no sabían leer ni escribir, ya que tienen en alta estima al compañero que sí tiene estos conocimientos. Con este ejemplo se comprueba, que si se produjo cierta

difusión de las actividades escrituraria y lectora entre las clases populares, aunque continuó siendo mínima en comparación con la que tuvo lugar entre los grupos de privilegiados.

Una vez que han sido señalados cuáles son los analfabetos que, de forma más clara, nos describe Miguel de Cervantes en el *Quijote*, corresponde analizar cómo contactaron estos con la cultura letrada de su tiempo, mediante la transmisión oral.

LOS ILETRADOS Y LAS INSTITUCIONES DOCENTES

En primer lugar, hay que considerar que los analfabetos acceden a la cultura docta de la mano de un intermediario, perteneciente a ese ambiente erudito. Este mediador se convierte, a través del uso de la voz, en el vínculo de unión entre universo iletrado y el altamente alfabetizado. Así, los analfabetos «declarados» del *Quijote* adquieren algún conocimiento de las áreas de estudio del Siglo de Oro y de las instituciones educativas en las que estas se impartían, porque otros personajes de la novela, vinculados al mundo académico, les describen su funcionamiento.

El primer elemento del sistema docente español de época moderna que aparece en el *Quijote* es la escuela de primeras letras. Este tipo de escuela, que constituía la principal agencia de alfabetización en la España de ese período, es nombrada dos veces en la novela de Cervantes, y en ambas ocasiones interviene la figura de un iletrado. La primera de ellas, cuando Don Quijote le pide a Sancho que busque una escuela en la que le pongan por escrito la carta que ha redactado de memoria para su dama, doña Dulcinea del Toboso: «...y tú

(20) *Ibidem*, II, cap. v, p. 668.

(21) *Ibidem*, II, cap. I, p. 1038.

(22) M^a. del Mar Graña: Cid: «Palabra escrita y experiencia femenina en el siglo XVI» en A. Castillo Gómez (compilador): *Escribir y leer en el siglo de Cervantes*, pp. 211-242.

(23) M. de Cervantes: *Don Quijote de la Mancha*, I, cap. XI, pág. 120.

tendrás cuidado de hacerla trasladar en papel, de buena letra, en el primer lugar que hallares, donde haya maestro de escuela de muchachos, o si no, cualquier sacristán te la trasladará...»²⁴. Los niños o los muchachos, como dice nuestro caballero andante, acudían por primera vez a esta escuela cuando contaban, aproximadamente, seis años de edad; allí aprendían a leer y escribir en su lengua vernácula, a hacer las operaciones aritméticas más sencillas y a recitar partes del catecismo. El número de alumnos de estas escuelas oscilaba entre 38 y 140, lo que dificultaba tanto el ejercicio de la docencia, como la adecuada adquisición de los conocimientos por parte de los estudiantes²⁵. Además, sólo había un maestro y dos asistentes para tal número de niños, de tal manera que la atención individual era prácticamente inexistente.

Don Quijote también le menciona a Sancho esta figura del maestro de primeras letras. A partir de sus palabras es posible interpretar que se refiere a un profesional de la docencia laico, ya que lo distingue claramente del miembro del clero (un capellán) del que habla a continuación. Esta circunstancia es un reflejo de la parcial secularización que afectó al sistema educativo del Siglo de Oro. Ya en el siglo XVI habían surgido las primeras preocupaciones dentro del poder público o civil por intervenir y regular algunos aspectos de la educación de la época. Por ejemplo, algunos municipios promovieron la creación de escuelas de primeras letras²⁶.

Sin embargo, esto no significa que la Iglesia dejara de tener un gran control sobre la actividad docente en la España moderna. Tal y como había sido aprobado

en el *Concilio de Trento* (1545-1563), todos los maestros estaban obligados a enseñar la doctrina cristiana. En otros sínodos, como el de Salamanca de 1604, se estableció que todos los maestros debían contar con la licencia eclesiástica, que se obtenía tras realizar un examen, en el que se medía su nivel de virtud, costumbre, ciencia y doctrina cristiana²⁷. Esta influencia eclesiástica se dio también sobre los textos utilizados en la escuela de primeras letras, de tal manera que Sancho Panza, en el segundo episodio en el que se nombra a esta órgano educativo, hace referencia a la presencia de una cruz en las cartillas o silabarios: «Letras –respondió Sancho–, pocas tengo, porque aún no se el A, B, C; pero básteme tener el *Cristus* en la memoria para ser buen gobernador»²⁸. En este ejemplo se comprueba como el escudero, a pesar de ser analfabeto, tiene conocimiento de la existencia de las cartillas de aprendizaje de primeras letras, e incluso es posible que hubiera visto alguna.

Existe una tercera ocasión en la que, en el *Quijote*, se hace referencia a la escuela. Esto sucede cuando Sancho Panza y su esposa Teresa, en una de las conversaciones que mantienen, hablan sobre su hijo: «Advertid que Sanchico tiene ya quince años cabales, y es razón que vaya a la escuela, si es que su tío el abad le ha de dejar hecho de la Iglesia»²⁹. Pero, en este caso no es posible saber con exactitud si el matrimonio se refiere a la escuela de primeras letras o la escuela de gramática. Por un lado, debido a la edad que tiene Sanchico, es posible imaginar que se trate de esta última. En estas escuelas se impartía la enseñanza de la gramática latina y de los estudios relacionados con ella, como la

(24) *Ibidem*, I, cap. xxv, p. 282.

(25) VV.AA.: *Manual de Historia de España 3. Siglos XVI-XVII*, Madrid, Historia 16, 1991, pág. 382.

(26) A. Viñao Frago: «Alfabetización y primeras letras (siglos XVI-XVII)», pág. 55.

(27) *Ibidem*, pág. 56.

(28) M. de Cervantes: *Don Quijote de la Mancha*, II, cap. xlii, pp. 968-969.

(29) *Ibidem*, II, cap. v, p. 665.

retórica o la poética, siendo su propósito que los alumnos lograran manejar con soltura el latín. No siempre fue posible alcanzar con éxito este objetivo, pues en muchos casos las escuelas de gramática gozaron de muy baja calidad y de una considerable precariedad de medios³⁰. Además, se podría considerar que Sancho y Teresa Panza están refiriéndose a este tipo de escuelas, porque plantean la posibilidad de que su hijo se haga eclesiástico, de la mano de un abad tío suyo. Para convertirse en miembro del clero era indispensable adquirir cierto dominio de la lengua latina, y esto no era posible si previamente no se había recibido la formación elemental en las escuelas de niños. Lo más lógico sería pensar que, si Sancho Panza y su esposa querían que su hijo fuera eclesiástico, éste ya hubiera adquirido esos conocimientos básicos.

Por otro, podría ser que la escuela de la que habla el matrimonio Panza sea una de primeras letras, ya que en ocasiones, no sólo los niños, sino también los jóvenes acudían a estos centros educativos³¹. En cualquier caso, lo más significativo de este pasaje es, sin duda, que tanto Teresa Panza, como su marido son conscientes de la importancia que tiene la formación académica, sobre todo en el caso de su hijo varón. Por el contrario, consideran que lo mejor que puede ocurrirle a su hija es que encuentre un buen marido: «Mirad también que Mari Sancha, vuestra hija, no se morirá si la casamos: que me va dando barruntos que desea tanto tener marido como vos deseáis veros en el gobierno...».³²

El siguiente órgano educativo que está presente en el *Quijote* es la universidad. Esta institución aparece casi siempre representada a través de los estudiantes que han

formado parte de ella. Los dos tipos de alumnos universitarios que presenta Cervantes, siempre con la presencia de un analfabeto, son los bachilleres y los licenciados, si bien, aparecen con más frecuencia los primeros que los segundos. El bachillerato en artes duraba cuatro años, en los cuales se cursaban las siguientes materias: gramática, música, matemáticas, lógica, filosofía moral y filosofía natural. A partir de la fiesta de la Purificación de María (2 de febrero), dentro del cuarto año, se iniciaban los exámenes, ante un tribunal, para conseguir el título de bachiller. Para obtener el grado de licenciado era necesario continuar con el estudio de las disciplinas que se impartían en el tercer y cuarto años del bachillerato. Después, se realizaba un examen con mayor grado de exigencia que el de bachiller. El bachillerato en artes se puede considerar como el grado elemental de la formación universitaria de la época, ya que este título era requisito indispensable para acceder a otros estudios superiores, como los de Teología o Medicina.

El grado de licenciado era algo superior al de bachiller y por lo tanto, gozaba de más prestigio en la sociedad de la época. Esta circunstancia ha sido recogida por Cervantes en el capítulo xix de la primera parte, cuando don Quijote y Sancho Panza se encuentran con un cortejo fúnebre, en el que viaja un bachiller que finge ser licenciado: «Y así sabrá vuestra merced que, aunque denantes dije que yo era licenciado, no soy sino bachiller, y llámome Alonso López»³³. En este pasaje se nos presenta también la existencia de miembros del clero que poseían el título de bachiller, ya que el citado Alonso López se identifica también como clérigo: «...que no me mate; que

(30) A. Capitán Díaz: Breve historia de la educación en España. Madrid, Alianza, 2002, pp. 97-98.

(31) P. Cardim: «La presencia de la escritura (siglos XVII-XVIII)» en A. Castillo Gómez (coordinador): *Historia de la cultura escrita. Del Próximo Oriente a la sociedad informatizada*. Gijón, Trea, 2001, pág. 275.

(32) M. de Cervantes: *Don Quijote de la Mancha*, II, cap. V, p. 665.

(33) *Ibidem*, I, cap. XIX, pág. 203.

cometerá un sacrilegio: que soy licenciado y tengo las primeras ordenes³⁴. Además, Cervantes también nos proporciona algunos ejemplos de eclesiásticos que habían obtenido el grado de licenciado, como es el caso del cura de la población en la que vive don Quijote: «Por Dios señor licenciado, que los diablos lleven la cosa que de la carta se me acuerda, aunque al principio decía: «Alta y sobajada señora»³⁵. En este ejemplo se constata que Sancho Panza sabía que existían distintos títulos universitarios, ya que trata al cura con el que le corresponde, esto es, el de licenciado. Es posible también que nuestro escudero conociera alguna de las diferencias que había entre el bachillerato y la licenciatura, ya que mantiene un contacto relativamente estrecho con el cura y con un bachiller laico, Sansón Carrasco.

Este último es, sin duda, el universitario que aparece con más frecuencia en el *Quijote*, y el que tiene una relación más cercana con los analfabetos de la obra. Sansón Carrasco mantiene una larga conversación con nuestro caballero andante y su escudero a lo largo de varios capítulos de la segunda parte, corrigiendo en varias ocasiones a Sancho Panza por las equivocaciones que comete al hablar:

—Y de mí —dijo Sancho—; que también dicen que soy yo uno de los principales *presonajes*, della.

—Personajes, que no presonajes, Sancho amigo —dijo Sansón—³⁶

Sancho no acepta de buen grado estas correcciones, de la misma forma que no admite las que le hace su señor. Sin embargo, no tiene reparos en enmendar a su

mujer cuando esta comete algún error lingüístico: «*Resuelto* has de decir, mujer —dijo Sancho—, y no *revuelto*»³⁷.

Por último, en relación con la enseñanza universitaria, considero necesario señalar que la única universidad que se nombra en el *Quijote* es la de la ciudad de Salamanca: «...que el muerto era un hijodalgo rico, vecino de un lugar que estaba en aquellas sierras, el cual había sido muchos años estudiante en Salamanca»³⁸. Esto puede atribuirse al hecho de que, la de Salamanca, era la universidad más antigua que existía en España. Asimismo, el currículo educativo de las facultades de Salamanca servía como modelo para otras universidades de la época³⁹.

LOS ILETRADOS Y LAS DISCIPLINAS ACADÉMICAS

Tal y como he mencionado anteriormente, en los centros educativos de época moderna, como las escuelas de gramática y la universidad, se impartían una serie de materias, algunas de las cuales han sido recogidas por Miguel de Cervantes en el *Quijote*.

Son numerosos los episodios en los que los analfabetos de esta obra entran en contacto con alguna de las disciplinas académicas. La primera de ellas es el latín, cuyo dominio era el propósito fundamental de las escuelas de gramática. El conocimiento de la lengua latina permitía acceder a los estudios de bachiller o licenciado. Sancho Panza, como la mayoría de los no privilegiados de la época, establece una relación con esta lengua a través del sentido del oído. Es muy probable que los conocimientos que el escudero tenía del latín los hubiera adquirido en los oficios religiosos⁴⁰: «Quien ha infierno —respondió

(34) *Ibidem*, I, cap. XIX, pág. 203.

(35) *Ibidem*, I, cap. XXVI, pág. 296.

(36) *Ibidem*, II, cap. III, pág. 650.

(37) *Ibidem*, II, cap. V, pág. 670.

(38) *Ibidem*, I, cap. XII, pág. 129.

(39) A. Capitán Díaz: *Breve historia de la educación en España*, pp. 103-131.

(40) B. Benassar: *La España del Siglo de Oro*, pág. 272.

Sancho— *nula es retencio*⁴¹. En este ejemplo se observa cómo la transmisión oral del latín podía provocar que esta lengua no fuera comprendida correctamente por sus auditores, ya que Sancho malinterpreta la palabra *retencio*.

La siguiente disciplina que conocen los iletrados cervantinos, muy ligada al latín, es la gramática. La gramática latina era la materia fundamental del currículo de las escuelas de gramática, ya que se consideraba que era la base de todos los demás conocimientos⁴². Su aprendizaje continuaba en los años de la enseñanza universitaria, siendo una de las asignaturas esenciales en las facultades de artes. Sancho Panza, en una conversación que mantiene con Sansón Carrasco, alude a este área de conocimiento de la siguiente manera: «Con la *grama* bien me avendría yo —dijo Sancho—; pero con la *tica*, ni me tiro ni me pago porque no la entiendo»⁴³. En este caso el servidor de Don Quijote no sabe muy bien en qué consiste esta materia, ya que cree que el único término utilizado consta de dos palabras.

La Historia es otra de las disciplinas que conocen los analfabetos del Quijote a través de un intermediario. En el caso del saber histórico, la mayoría de las veces, el mediador es Don Quijote y el iletrado que recibe estos conocimientos no es otro que Sancho Panza. Son numerosas las ocasiones en las que el caballero andante cuenta episodios de la Antigüedad, recordando a personajes como Alejandro Magno o Julio Cesar: «Julio Cesar, animosísimo, prudentísimo, y valentísimo capitán, fue notado de ambicioso y algún tanto no limpio, ni en sus vestidos ni en sus costumbres»⁴⁴. En las escuelas de gramática y las facultades de letras se estudiaban algunos textos histó-

cos como parte de las enseñanzas gramaticales.

Por último, queda mencionar la astrología, que se enseñaba en las facultades de artes dentro de la disciplina de matemáticas. En uno de los episodios del Quijote, se narra cómo nuestro caballero andante y su escudero, en compañía de un grupo de cabreros, hablan sobre un estudiante de Salamanca, que tiene conocimientos de astrología: «Principalmente decían que sabía la ciencia de las estrellas, y de lo que pasa allí en el cielo, el sol y la luna...»⁴⁵.

CONCLUSIÓN

Durante la Edad Moderna tuvo lugar un proceso de difusión de la escritura y la lectura en el conjunto de toda la sociedad. El acceso a la cultura escrita, poco a poco, dejó de estar restringido a los privilegiados, y se extendió a otros sectores más desfavorecidos de la población. De esta forma, se incrementaron los niveles de alfabetización en todos los estamentos sociales y en consecuencia, aumentó también el contacto con los textos escritos y con otros aspectos de la cultura del Siglo de Oro. Sin embargo, esto no significó que los iletrados permanecieran ajenos a la cultura «cultura» de su tiempo. Entre los analfabetos también se intensificó notablemente la conexión con el mundo letrado de la época moderna, si bien, esta siempre requería de la presencia de un intermediario y se establecía a través de la voz y el oído.

Este creciente contacto que se produce, a lo largo de toda la Edad Moderna, entre los iletrados y la cultura docta ha sido recogido por Miguel de Cervantes en su obra *El Ingenioso hidalgo don Quijote de la*

(41) M. de Cervantes: *Don Quijote de la Mancha*, I, cap. xxv, pág. 281.

(42) VV.AA., *Manual de Historia de España 3. Siglos XVI-XVII*, pág. 383.

(43) *Ibidem*, II, cap. III, pág. 651.

(44) *Ibidem*, II, cap. II, pág. 644.

(45) *Ibidem*, I, cap. XII, pág. 129.

Mancha, en la que ha dejado para la posteridad un magistral retrato de la sociedad del Siglo de Oro. El escritor muestra a sus lectores las diferentes formas en las que los analfabetos, como Sancho Panza o su esposa Teresa, conocen algunos aspectos de las instituciones docentes de la época (escuelas de primeras letras, escuelas de gramática y universidades) y de las mate-

rias que constituían la enseñanza académica (el latín, la gramática, la retórica, la poética, la filosofía, la historia, etc.). En ambos casos, Cervantes siempre deja constancia de que, a pesar de no saber leer y escribir, estos personajes sabían de la importancia de la razón gráfica y de todas las instituciones y disciplinas que giraban en torno a ella.



LOS PELIGROS DE LA LECTURA Y EL CASO DE DON QUIJOTE DE LA MANCHA

ANNA MARIA BERNARDINIS (*)

RESUMEN. Se cuestiona la interpretación común del personaje de Don Quijote como una persona apartada por la lectura de los libros de caballería, obsesiva y excluyente, y en su lugar se propone considerar su locura como el único espacio en el que un lector de su época podía construirse una identidad original propia y ser el autor de su propio personaje. Desde este punto de vista, se puede aproximar el itinerario donquijotesco al del Emilio de Rousseau, presentando entonces una clave distinta a la funcionalista para estudiar la relación entre pedagogía y literatura.

ABSTRACT. This article questions the common interpretation of the character Don Quixote as a person set aside after reading books of knight-errantry who becomes obsessed and exclusive. Instead, the author proposes that we consider his madness as the only place where a reader in his day could build himself an original identity of his own and be the author behind his own character. From this standpoint, we might compare the path of Don Quixote with that of Rousseau's Emile, which would allow us to move away from the functionalist approach when studying the relationship between education and literature.

«Galeotto fue el libro y quien lo biciera»¹, el verso del Infierno dantesco es uno de los más célebres actos de acusación del libro y su autor: el efecto de su lectura sobre los dos amantes, Paolo y Francesca, provoca la dramática muerte, física y espiritual. En los albores de nuestra civilización, como en las demás, quedó patente la nefasta influencia de la lectura al exaltar, simétricamente, el poder benéfico de los buenos libros y la lectura (o audición), seleccionados y guiados por quienes preconizaban el valor educativo.

Los «peligros» (y, a la inversa, los méritos) de la lectura se atribuyeron a la lectura como tal (fantástica, y en consecuencia falsa; inmoral y amoral; ideológicamente persuasiva o realizable, etc.), a determinados géneros literarios (principalmente novelas, de amor o eróticas; de caballeros, satíricas, científicas, etc.) o al tipo de lectura (intensiva, exclusiva, o al contrario, dispersiva, superficial, omnívora, etc.) o a las funciones que podía desempeñar (de identificación, mimesis, catarsis; de evasión o realización; lúdica o formativa, de elevación social, etc.).

(*) Universidad de Padua, Italia.

(1) N. del T.: Dante Alighieri: *La Divina Comedia: Infierno*, Canto V, verso 137. Verso traducido tomado de la versión al castellano realizada por Angel Crespo.

Como a la heroína de Flaubert, Madame Bovary, al igual que Don Quijote en nuestra cultura, antes que cualquier otra connotación, se le atribuye la condición de persona alienada por la lectura: de las novelas de amor, en el caso de la provinciana del siglo XIX; de las novelas de caballería, en el caso del gentilhomme manchego.

Afortunadamente el destino del *Caballero de la Triste Figura* no es trágico como el de Madame Bovary, pero es evidente que la realidad novelesca se antepone, para ambos personajes, a la cotidiana y mediocre realidad de su presente hasta convertirlos en unos seres incomprendidos e incomprensibles para quienes viven con ellos.

Sin lugar a dudas, podría considerarse la novela de Cervantes como la ilustración más exacta y lograda de los efectos nocivos de la lectura.

Es cierto que Cervantes parece querer ridiculizar la moda imperante de su tiempo, sobre los *romances* y las novelas de caballería: la lista o catálogo y la posterior quema de los volúmenes de la biblioteca de Don Quijote propone títulos de reciente edición o de pocos decenios anteriores² y los dos censores con palabra, el cura y el barbero, no logran hacerse con los textos más preciados, acusando la locura de su amigo a aquel patrimonio literario tan exclusivo y de lectura obsesivamente reiterada.

En la novela, la crítica a la cultura libresca es todavía más analítica que la escena inicial de censura. Los diversos «efectos» de la lectura, procedentes de las novelas de caballería (y los *romances*) quedan perfectamente reflejados en las distintas vicisitudes del relato.

Sobre la identificación del lector con los héroes literarios: «*que le pareció conve-*

*nible y necesario, así para el aumento de su honra como para el servicio de su república, hacerse caballero andante, e irse por todo el mundo con sus armas y caballo a buscar las aventuras y a ejercitarse en todo aquello que él había leído que los caballeros andantes se ejercitaban, deshaciendo todo género de agravio, y poniéndose en ocasiones y peligros donde acabándolos, cobrase eterno nombre y fama» (1, I), la más completa se traduce en comportamientos, valores y objetivos compartidos, con la imitación, más fiel y acrítica: «*Toda aquella noche no durmió Don Quijote, pensando en su señora Dulcinea, por acomodarse a lo que había leído en sus libros, cuando los caballeros pasaban sin dormir muchas noches en las florestas y despoblados, entretenidos con las memorias de sus señoras» (1, III) pero también la más adecuada a su situación: «Ea, pues, manos a la obra: venid a mi memoria, cosas de Amadis, y enseñadme por dónde tengo de comenzar a imitaros» (1, xxvi), excluyendo la posibilidad de basarse en el Orlando Furioso, traicionado por Angélica, pues no quería una Dulcinea infiel: «*Y así, bástame a mí pensar y creer que la buena de Aldonza Lorenzo es hermosa y honesta [...] y para concluir con todo, yo imagino que todo lo que digo es así, sin que sobre ni falte nada, y píntola en mi imaginación como la deseo» (1, xxv) de cuya imitación explícita el valor educativo, como Homero y Virgilio representaron a Ulises y Eneas «no pintándolos ni describiéndolos como ellos fueron, sino como habían de ser, para dar ejemplo a los venideros hombres de sus virtudes» (ídem).***

Las «hazañas» de Don Quijote están siempre precedidas por una «escena» imaginaria, que extrae de una de sus lecturas, retiene en su memoria, y reinterpreta en el

(2) Los estudios de V. Infantes y de J. F. Botrel, entre otros, sobre la difusión y duración de la literatura caballerescas y la *literatura de cordel*, prueban cómo perduraron en los países hispanófonos las tramas y los personajes que les caracterizaban no sólo en el *Siglo de Oro* sino en todo el siglo XIX (cfr. T. Delcourt; E. Parinet: *La Bibliothèque bleue et les littératures de colportage*. Troyes, 2000, pp. 193-220).

momento en que vive la situación de aventuras que se le presenta. Así como se sirve de otros episodios librescos e imita lenguajes y comportamientos de los personajes que ha elegido como modelo para decidir el propio en las acciones a cumplir: «*Así es la verdad, respondió Don Quijote, y si no me quejo del dolor es porque no es dado a los caballeros andantes quejarse de herida alguna, aunque se les salgan las tripas por ella*» (1, VIII). Pero, sobre todo, Don Quijote ilustra, con terca obstinación, el peor efecto atribuido a la lectura, del que se acusará regularmente a uno u otro género literario directamente, a la literatura como tal: el evadir de la realidad o el querer vivirla en las obras y momentos que el destino nos tiene reservados.

Don Quijote no solo elige la aventura, esto es, lo desconocido e imprevisto en un tiempo y clima culturales míticos, los de la caballería feudal, sino que, cuando el choque con la realidad le haría verla, él la lee, interpreta y se la explica a Sancho y a él mismo con el tranquilizante filtro de sus historias maravillosas, en las cuales el poder resolutivo de los encantamientos garantiza tanto el triunfo del valor y la causa justa como la fama eterna del héroe.

El hecho de que la acogida de la novela de Cervantes, por parte de los contemporáneos en España y Europa entera, dada la rapidez de las traducciones, que precedieron la publicación de la segunda parte, haya sido la de un relato cómico y parodístico, sólo confirma la clave interpretativa más explícita e inmediata relativa al efecto evasivo y ridiculizador de un contenido de lecturas mal digerido y sobre todo, de la pretensión, por parte del lector, de traducirlo en acciones y crear el personaje.

Pese a nuestra condición de lectores apasionados, pero ingenuos del Quijote, no es nuestra intención adentrarnos en la

amplia y compleja trama de las interpretaciones de la obra maestra cervantina³, como tampoco lo es dejar al azar una lectura de las aventuras del Caballero de la Triste Figura, pese a estar tejidas con una cultura literaria refinadísima con deslumbrantes creaciones estructurales que abrieron el camino a la novela moderna, recorrido aún hoy inexplorado en su totalidad.

Igualmente fascinante para los estudiosos del tema sería la *autoridad* del autor, es decir, la relación de Cervantes con sus personajes, especialmente en la segunda parte, cuando estos se descubren como *personajes literarios*, en cierto modo predeterminados, en su psicología y acciones por la escritura autoral y las sucesivas estampas: situaciones literarias completamente innovadoras entonces, reproducidas después por los *Seis personajes* pirandellianos, hoy en día una banal cotidianidad.

Por otra parte, querría proponer otro tipo de aproximación a Don Quijote, que quizá logre modificar mi tema principal referente al significado ejemplar de las desventuras del hidalgo manchego, desviado por lecturas inservibles y anacrónicas.

Sin duda está loco, y así lo consideran sus familiares, conocidos, quienes le ven y asisten a sus absurdas empresas, el Caballero de la Triste Figura y el mismo autor lo define así desde el principio, señalando como causa de su locura la literatura caballeresca, que acaba en un ruego de sabor contrarreformista. Locura que, en opinión de los críticos, el autor utiliza para asegurarse un mayor espacio de invención y para protegerse de la peligrosa censura.

¿Acaso impide tal locura a su personaje, Don Quijote, hacer un uso más inusual y personal de las imágenes, significados y valores que tales lecturas le proponen?, ¿no podría interpretarse la locura del personaje como el *espacio libre* de direcciones prees-

(3) Véase el ensayo de D. Pini, *Don Chisciotte*, en A. M. Bernardinis: *Filosofía e Pedagogia del leggere-Persona e Personaggi*. Pisa-Roma, Giardini, 1998, pp. 117-134, que resume las líneas de la bibliografía cervantina y analiza la estructura de la novela.

tablecidas e interpretaciones canónicas que ofrece la literatura, o quizá debería ofrecerse, al lector, para que pueda «vivirla» de múltiples formas?

Sin necesidad de recordar ahora los numerosos pasajes de la novela en los que el discurso, las reflexiones, las doctas disquisiciones de Don Quijote parecen contradecir su declarada locura, por lo que Sancho Panza la considera justamente limitada al mundo de la caballería andante, es clara la *voluntariedad* de su elección de hacerse caballero y asumir los valores y estilo de vida, conocedor de la situación real del hidalgo de mediocre fortuna: «*Al caballero pobre no le queda otro camino para mostrar que es caballero sino el de la virtud, siendo afable, bien criado, cortés y comedido, y oficioso; no soberbio, no arrogante, no murmurador, y, sobre todo, caritativo [...] Dos caminos hay, hijas, por donde pueden ir los hombres a llegar a ser ricos y honrados: el uno es el de las letras; otro, el de las armas. Yo tengo más armas que letras*» (2, vi).

También está reiteradamente confirmado el valor totalizante de la «forma» de caballero con que se reviste Don Quijote, que no adquiere únicamente estudiando: «*la ciencia de la Caballería Andante, que encierra en sí todas o las más ciencias del mundo*» (2, viii), sino que aparece activamente ilustrada, no al modo de los cortesanos que la ejercitaban entre *sedas y brocados*, luchando ante las damas en los torneos de la corte, explorando «*los rincones del mundo, éntrese en los más intrincados laberintos; acometa a cada paso lo imposible [...] no le asombren leones ni le espanten vestiglos, ni atemoricen endriagos*» sin medir los peligros, pues tal es el deber del

caballero andante. Don Quijote se atribuye sin dudar el valor físico, la fuerza y audacia en la batalla, por ser los rasgos principales de los héroes de las historias que ha leído.

De tales lecturas ha extraído la savia de su personaje y, en lugar de soñarlo o rechazarlo, aceptando el freudiano principio de *realidad*, lo saca a la luz y le da vida, haciendo de las circunstancias ambientales el teatro de sus gestas y obligando al narrador, árabe o español, a documentar la situación. Retomando la tesis de Michel Zérafía que escribía: «*Entre la persona posible, o esencial y las limitaciones que se oponen a su advenimiento, el personaje es mediador. El personaje (al menos ésta es nuestra tesis) es el significante de la persona. Don Quijote o Kyo, el héroe de la novela objetiva, condensa un aspecto del ser humano al mismo tiempo sobrehumano y en ocasiones inhumano*»⁴.

Si leemos el itinerario de Don Quijote como la *formulación progresiva del propio personaje*, es decir, de la mejor forma (o ideal) que cada aventura permite adaptar, corregir o re proyectar, entonces se puede interpretar su locura como la única clave posible en la época para proponer un itinerario formativo completamente libre de los usos y rígidos esquemas imperantes por aquel entonces: «*Yo sé quien soy—respondió Don Quijote— y sé que puede ser*» (1, v). Itinerario del que es el mismo autor, repartido proporcionalmente entre las fuerzas y medios que pertenecen naturalmente al personaje encarnado.

Entonces la lectura, la obsesiva inmersión en las extraordinarias y maravillosas tramas de las novelas de caballería, le permite hacer aflorar los valores y comportamientos que Ramón Llul⁵ había indicado al

(4) M. Zérafía: *Personne et personnage*. Paris, Klincksieck, 1971, pp. 161-462.

Traducción del francés: «*Entre la personne possible, ou essentielle et les contraintes qui s'opposent à son avènement, le personnage est médiateur. Le personnage (du moins était-ce-là notre thèse) est le signifiant de la personne. Don Quichotte ou Kyo, le héros du roman objective, condense un aspect de l'humain qui est en même temps surhumain et parfois non humain*».

(5) R. Llull: *Libre de l'Ordre de Cavalleria* (1275-76), edición de M. Gustà M. Barcelona, 1981.

orden de la caballería tres siglos antes, que él quiere reproducir a los contemporáneos: «*Sólo me fatigo por dar a entender al mundo en el error en que está en no renovar en sí el felicísimo tiempo donde compeaba la orden de la andante caballería. Pero no es merecedora la depravada edad nuestra de gozar tanto bien como el que gozaron las edades donde los andantes caballeros tomaron a su cargo y echaron sobre sus espaldas la defensa de los reinos, el amparo de la doncellas, el socorro de los buérfanos y pupilos, el castigo de los soberbios y el premio de los humildes*» (2, 1).

¿Crítica a la sociedad de su tiempo y a las evasivas fantasías novelescas que hechizaban a los posaderos y al pueblo llano (1, xxxii), que Cervantes hace proferir al loco Don Quijote? O amargura del soldado herido en Lepanto, vuyo valor y lealtad no recibieron el justo reconocimiento? He aquí algunas de las interpretaciones de la crítica cervantina que tienden a ver a Don Quijote como una proyección ideal, esgrimida desde la locura, del autor Cervantes, pero son interpretaciones que se alejan del estudio del personaje a quien, en este punto, queremos comparar con el Emilio de Rousseau.

Tratándose ambos de personajes imaginarios, contruidos contra una realidad inicialmente rechazada y posteriormente lenta y progresivamente adaptada al propio personaje, pero que, sobre todo, actúan y se proyectan sintiéndose libres o creyéndolo así. ¿Utopía de una educación para el *oficio de hombre*, en la que el valor personal pueda manifestarse íntegramente en la vida social, en la novela de Rousseau y utopía de un retorno a los valores y costumbres de la cortesía, respeto y *pietas* cristiana, profundamente interiorizados, en la aventura quijotesca? Es cierto que el diálogo entre el ingenioso Hidalgo y el escudero Sancho, diálogo que rige toda la arquitectura de la

novela cervantina, puede considerarse análogo al que realiza el preceptor del *Emilio*, quizá por esta razón estructural. Indudablemente, Sancho crece y mejora por el trato con su raro señor, hasta el punto de proponerse el ideal de convertirse en: «*el mejor y más leal escudero que jamás sirvió a caballero andante*» (2, iv) lo cual sucede por la amistad y el afecto que les une, no por la intencionalidad educativa que legitima la relación y los diálogos desarrollados por el pedagogo ginebrino. Insistiendo en la analogía, debería considerarse inevitable la orden expresada por ambos autores, argumentada de modo distinto, en la frontera de la lectura y la literatura, en concreto la ficción, y el consiguiente papel de críticos y censores, para confiarse a la forma novelesca, de la que son extraordinariamente innovadoras sus ideas sobre la humanidad, la sociedad y la persona.

E incluso la razón o racionalidad, supuestamente perdida y dolorosamente recuperada por Don Quijote, que se va reconociendo desde el principio, ya sea de forma sensible y afectiva, en el *Emilio*, dificulta mantener la analogía entre las dos *personas literarias*, tratando de manifestar y perfeccionar, con voluntad perseverante y activa, el propio valor, es decir la vida en el modo único y singular propio de su personaje. Y la escritura novelesca de sus autores para hacerlos únicos, expresión de un significado trascendente, que les asegura un *amplio tiempo*, para dirigirse a las generaciones de lectores⁶.

Semejante extensión, refiriéndonos ahora a la obra maestra de Cervantes, del tiempo y el espacio de su lectura, no puede destinarse a una lectura por *divertimiento*, a que se refería el propio autor, ni invitar a la crítica de un género literario, que afectaría sólo a los literatos y familias de los mesoneros habiendo muchas otras formas de distraerse, actualmente.

(6) M. Bachtin: *Estética e romanzo*. Trad. it. de E. Strada Jovanovic, de los textos redactados en los años 1936-40, y publicados en Russia en 1975: Turín, Einaudi, 1979.

Por ello volvamos a considerar la locura, que incluso podría interpretarse como un «*jugar a hacer el caballero andante*»⁷, juego en el que termina participando incluso Sancho, lo cual explicaría la insistencia de determinadas reducciones de la novela para el público infantil, el único que sabe, aunque por poco, «hacer como si», entrando y saliendo a placer de las escenas imaginarias. Sugerente hipótesis crítica, a la que antepone nuestra propuesta, cambia la tradicional acusación a las lecturas de evasión.

«La locura» que en ocasiones aparece como la apología de la libertad hermenéutica del lector, que se construye una biblioteca con sus libros favoritos, que interpreta de un modo muy personal y que, abandonando todos los lazos propios del sentido común, pretende vivir verdaderamente en función de las tramas y sus significados, llegando a él mediante el *amplio tiempo* de la lectura, que cabalga los siglos. Es él quien

debe decidir no ser *hombre de letras* —sólo podían serlo quienes habían sido formados en la cultura retórica de tradición milenaria— sino ser un *hombre de armas*, como el caballero cristiano que castiga a los injustos y defiende a los débiles, que desgraciadamente sólo ha existido en las novelas de caballería.

Mi lectura adolescente de las aventuras quijotescas, a las que ahora vuelvo, al releer la obra maestra de Cervantes, me ha hecho compartir realmente su elección vital, pues a menudo me convierto en *abogado de las causas perdidas*, como suele decirse, con el fin de luchar y proteger, pese a la previsible desconfianza, al considerarlo más justo y coherente que el conformarme sin luchar. Creo que muchos lectores sienten aún la misma gratitud hacia el Caballero de la Triste Figura, *locos*, generoso e intrépido.

(Traducción: Silvia Mantero)

(7) H. Bloom: *Il canone occidentale*. 1996, traducción al italiano de la obra: *The Western canon – The books of the ages*. Milán, Bompiani, 1994, p. 119:

Don Quijote no es loco, ni bufón, sino alguien que juega a ser un caballero andante. El juego, a diferencia de la locura y la bufonería, es una actividad voluntaria.

(8) N. del T.: el autor presenta el término castellano en su original italiano.



«AUNQUE SEAN LOS PAPELES ROTOS DE LAS CALLES» CULTURA ESCRITA Y SOCIEDAD EN *EL QUIJOTE*

ANTONIO CASTILLO GÓMEZ (*)

RESUMEN. Entre las muchas interpretaciones que se han hecho y se harán de la obra magna de Cervantes, la que aquí se plantea tiene la novedad de centrarse en el papel atribuido en ella a la cultura escrita. Desde esta perspectiva, *El Quijote* se muestra como un espejo donde hallamos representadas un buen puñado de las prácticas sociales de la escritura y de la lectura en el Siglo de Oro. El acercamiento esbozado se detiene en sus usos más característicos: por un lado, se revisa la función del escrito como tecnología de gobierno, sintetizada en la administración de la insula Barataria y en la persona de su secretario; y por otro, se considera la extensión social de la palabra escrita a través de las manifestaciones más cotidianas (cartas privadas y librillos de memoria). A reglón seguido se estudian los sujetos productores o consumidores de escritura; los hombres y mujeres de aquellos tiempos, alfabetizados y analfabetos, en su relación con ella. Por último se concluye con algunas reflexiones sobre las maneras de leer planteadas a lo largo de la obra y, en particular, sobre los arquetipos señalados por las veladas en voz alta y el lector audaz y moderno, encarnado literariamente por Alonso Quijano; transitando siempre entre las imposiciones perseguidas por la cultura dominante y las eventuales heterodoxias de cada situación de lectura.

ABSTRACT. Among the many interpretations past and present of Cervantes' masterpiece, the one featured here is new in that it focuses on the role Don Quixote attaches to written culture. From this point of view, *Don Quixote* is a mirror reflecting a great many of the writing and reading practices in society in the Golden Age. The approach dwells on the most characteristic customs. On the one hand, the article reviews the function of written texts as a technology for governing the people, synthesized in the administration of the Island of Barataria by its Secretary, and on the other hand, it considers the social scope of written texts through their everyday manifestations (private letters and memoirs). Then the article goes on to study the producers and consumers of written texts, the men and women of the period -literate and illiterate- and their relation with those texts. To conclude, there is a reflection on the ways of reading mentioned throughout the book, particularly on the archetypes suggested in the sessions of reading out loud and the daring, modern reader, whose literary embodiment is Alonso Quijano, who is always caught between the demands of the dominant culture and the unorthodox situations brought about by reading.

I

A una cierta altura del capítulo nueve de la primera parte, Cervantes se confiesa tan aficionado lector que hasta daba cuenta de aquellos papeles rotos que encontraba por

las calles. Amén, por supuesto, de los cartapacios y viejos pliegos que se vendían en los mercadillos callejeros, como en la Alcaná de Toledo. Dice, además, que llevado de tan natural inclinación tomó en sus manos uno que le ofrecía un muchacho cuyo texto esta-

(*) Universidad de Alcalá de Henares.

ba escrito en una lengua desconocida para él. Gracias a la ayuda de un morisco aljamiado que por allí andaba pudo enterarse de que la obra en cuestión llevaba por título *Historia de Don Quijote de la Mancha, escrita por Cide Hamete Benengeli, historiador árabe*. Es decir, la misma que en ese momento el lector tiene en sus manos.

Cervantes deja correr una de las muchas artimañas literarias con las que trata de disimular su autoría, siendo dicho capítulo una exquisita demostración de tal juego; pero también un hermoso apunte del peso otorgado a los libros, la escritura y la lectura en el desarrollo de la trama quijotesca. Visto desde esta perspectiva, *El Quijote* se presenta como un espejo donde hallamos representadas un buen puñado de las prácticas sociales de la cultura escrita en el Siglo de Oro. Desde los soportes escriturarios y las modalidades gráficas hasta las tipologías de los escritos y las respectivas prácticas de apropiación, nada pasó desapercibido a los ojos del manco de Lepanto. Por las páginas de novela tan caleidoscópica desfilan inscripciones y letreros varios, cartas de desafío y excomunión, cédulas y salvoconductos, libros cultos y populares, manuscritos e impresos, lecturas efectuadas en silencio y en alta voz, o misivas personales y librillos de memoria; en fin, los más granado de ese fresco.

De la mano de los distintos personajes que dan vida a la obra, ésta nos sitúa como espectadores privilegiados de tan compleja realidad. A medida que discurren las muchas aventuras e historias que pueblan la novela, lo hacen también las implicaciones de la escritura en la organización y el devenir de aquella sociedad, tanto en situaciones personales y domésticas como en otras más públicas y oficiales. Respecto a éstas no faltan las menciones a distintas clases de documentos legales —testamentos, cédulas, dotes, etc.—; como tampoco sustanciosos pasajes dedicados al depositario de la fe pública. Entre otros la conocida crítica al oficio de los escribanos y expresamente a esa enrevesada «letra procesada» que ni el mismo Satanás podía entender (I,

25). Pero tal vez el episodio donde mejor se explicita el poder de la escritura sea cuando Cervantes se pone en la piel de Sancho gobernador y describe sus reacciones como destinatario de una misiva del duque que le había designado para tan alto cargo. El correo irrumpe «sudando y asustado» llevando consigo un pliego cuyo sobrescrito rezaba «A don Sancho Panza, gobernador de la ínsula Barataria, en su propia mano o en las de su secretario». Sancho, metido en la piel del gobernante, pregunta de inmediato «¿Quién es aquí mi secretario?», encontrando respuesta en uno cuyas credenciales no podían ser más óptimas para el desempeño de tal menester: «Yo señor, porque sé leer y escribir, y soy vizcaíno» (II, 47).

Consciente así mismo de que la escritura no sólo había de servir para resolver el día a día de los papeles, sino igualmente para trasladar su imagen a la posteridad, bien que se reconfortó al saber que su nombre y la fecha en la que tomó posesión del cargo habían quedado inmortalizados en la pared de su despacho:

En tanto que el mayordomo decía esto a Sancho, estaba él mirando unas grandes y muchas letras que en la pared frontera de su silla estaban escritas, y como él no sabía leer, preguntó que qué eran aquellas pinturas que en aquella pared estaban. Fuele respondido:

—Señor, allí está escrito y notado el día en que vuestra señoría tomó posesión desta ínsula, y dice el epitafio: «Hoy día, a tantos de tal mes y tal año, tomó la posesión desta ínsula el señor Sancho Panza, que muchos años la goce» (II, 45).

Al igual que cualquier Estado, o acaso por ser la más esclarecedora de sus representaciones literarias, Barataria debía regirse con el imprescindible auxilio de la escritura. De este modo Cervantes ilumina aquella máxima rotunda con la que Gracián cerraría, en la segunda parte de *El crítico* (1653), la competición entre las Artes y las Ciencias por el título que reina, a saber: «*Qui vult regnare, scribat*, quien quiera reinar, escriba».

II

Claro que el alcance social de la escritura fue mucho más allá de su valor en los despachos oficiales, cuyo máximo exponente fue el rey papelero, Felipe II. En cuanto hilo de unión entre las personas, la comunicación epistolar aparece de modo constante como una de las actividades más cotidianas del escribir conforme señalaba el conocido refrán «Hablen cartas y callen barbas». Tamaño circulación desembocó en la publicación de numerosos manuales y formularios destinados a enseñar el modo de escribirlas, su retórica, la disposición de los espacios, el valor de los blancos, los sobrescritos o el correcto empleo de los tratamientos y expresiones de cortesía. Es decir todo cuanto hacía de las cartas un espejo de quienes las escribían y un signo de distinción hacia el destinatario. Observar dichas normas era una manera de mostrar el respeto y la adhesión al pacto social establecido por cada acto de escritura, mayor cuanto más lo fuera la formalidad de éste. Había que acomodar el discurso a la condición y calidad de la persona a la que iban dirigidas dado que, conforme propuso Antonio de Torquemada en su *Manual de escribientes* (ca. 1552), «los que escriben cartas, las han de saber variar y mudar en diversas maneras, como se mudan el pulpo y el camaleón»¹.

Así puede notarse en el distinto tono que presentan las cartas de Teresa Panza según fueran encaminadas a la Duquesa o a su marido. En la primera domina siempre el tratamiento de usted como signo de respeto y distinción: «Mucho contento me dio, señoría mía, la carta que vuesa grandeza me escribió, que en verdad que la tenía bien deseada»; mientras que las destinadas a Sancho Panza adoptan un carácter más próximo y coloquial: «Tu carta recibí, Sancho mío de mi alma, y yo te prometo y juro como católica cristiana que no faltaron los

dedos para volverme loca de contento» (II, 52). Y ya que estamos en el plano de la ficción, incluso con menos afectación de la recomendada por Gaspar de Texeda en *Cosa nueva. Primer libro de cartas mensajeras* (1553): «También sabéys desparzir unas flores por el discurso de las cartas que parece que nacieron para sólo dalles aquel hornamento que llevan siendo vuestras, donde no se ve ninguna sombra ni señal de afetación sino que el principio se trava del fin y el fin depende del principio, y el medio conforma lo uno con lo otros, de suerte que siempre deleyta y nunca harta lo que compone vuestra mano, todo con tan sincera facilidad y ligereza quanto yo lo hallo difficilissimo de podello dezir como pasa». Véase si no el punto hilarante de una respuesta de Sancho a Don Quijote cuando éste le escribe dándole algunos consejos para desempeñar el cargo de gobernador de Barataria: «La ocupación de mis negocios es tan grande, que no tengo lugar para rascarme la cabeza, ni aun para cortarme las uñas, y, así, las traigo tan crecidas cual Dios lo remedie» (II, 51).

La llegada del correo podía despertar tanta impaciencia como recelo, alegría o pesadumbre. Sancho saboreó enaltecido la misiva del duque nombrándole gobernador de la ínsula imaginaria. El joven Cardenio enmudeció leyendo la del duque Ricardo ofreciéndole un puesto acorde a su condición y estima, pues en el premio estaba también el castigo. Esa carta le alejaría definitivamente de Lusinda, mayormente porque su padre no le dejó ni tiempo para que se hiciera a la idea de tan inesperado cambio: «De aquí a dos días te partirás, Cardenio, a hacer la voluntad del duque, y da gracias a Dios, que te va abriendo camino por donde alcances lo que yo sé que mereces» (I, 24), fueron sus palabras.

Teresa Panza, a su vez, pasó del espanto a la alegría cuando recibió las primeras

(1) Remito más ampliamente a mi estudio «Del tratado a la práctica. La escritura epistolar en los siglos XVI y XVII», en Carlos Sáez y Antonio Castillo Gómez (eds.), *La correspondencia en la historia. Modelos y prácticas de la escritura epistolar. Actas del VI Congreso internacional de historia de la cultura escrita*, Madrid, Calambur, 2002, I, pp. 79-107.

letras de un señor gobernador y de una gentil duquesa. Al principio extrañó ser la destinataria de un correo de tanto porte, incluso se quedó pasmada; pero a medida que el paje fue dando lectura a la misiva de la duquesa, mudó la expresión de su rostro. Se sintió complacida por las palabras de aquella mujer que la trataba de amiga y más cuando supo que el tal gobernador no era otro que su querido Sancho. Incorporada al nuevo papel no perdió tiempo en desear enterrarse donde lo hacían señoras tan nobles antes que junto a las hidalgas de su pueblo. Encargó a Sanchica que atendiera al paje como se merecía, mientras que ella salió «fuera de casa con las cartas, y con la sarta al cuello, y iba tañendo en las cartas como si fuera en un pandero». Al salir se topó con el cura y Sansón Carrasco, ante quienes «comenzó a bailar y a decir»: «¡A fee que agora no hay pariente pobre! ¡Gobiernito tenemos! ¡No, sino tómese conmigo la más pintada hidalga, que yo la pondré como nueva!» (II, 50).

Y qué decir del mismísimo Alonso Quijano, tan pegado a las cartas, fueran las suyas a Dulcinea del Toboso o las que ansiaba de ésta. Mientras Cardenio, Dorothea y el cura seguían dándole vueltas a la «Historia de Micomicona», Don Quijote insistía a Sancho, al borde ya de la desesperación, para que le contara cómo había reaccionado Dulcinea al leer la carta; y todo esto aún sabiendo que el borrador no había salido de las páginas del librito de memoria donde la escribió:

—Echemos, Panza amigo, pelillos a la mar en esto de nuestras pendencias, y dime ahora, sin tener cuenta con enojo ni rencor alguno: ¿Dónde, cómo y cuándo hallaste a Dulcinea? ¿Qué hacía? ¿Qué le dijiste? ¿Qué te respondió? ¿Qué rostro hizo cuando leía mi carta? ¿Quién te la trasladó? Y todo aquello que vieres que en este caso es digno de saberse, de preguntarse y satisfacerse, sin que añadas o mientas por darme gusto, ni menos te acortes por no quitármele.

—Señor —respondió Sancho, si va a decir la verdad, la carta no me la trasladó nadie, porque yo no llevé carta alguna (I, 30).

¿Qué librito de memoria era ese? Cervantes lo describe como un ejemplar «ricamente guarnecido» que Don Quijote y Sancho encontraron, cabalgando por Sierra Morena, en el interior de una maleta. Iba acompañado de cuatro camisas de «delgada holanda», es decir de un lino muy fino, otras piezas de lienzo no menos primorosas y un montoncillo de escudos de oro. Al abrirlo para intentar desvelar la identidad del dueño, lo primero que Don Quijote «halló en él, escrito como en borrador, aunque de muy buena letra, fue un soneto». Animado por el escudero a seguir curioseando en su interior llegó a un texto en prosa que parecía una carta. «¿Carta misiva?», le preguntó Sancho. «En el principio no parece sino de amores», le respondió Don Quijote, quien, «hojeando casi todo el libro, halló otros versos y cartas, que algunos pudo leer y otros no; pero lo que todos contenían eran quejas, lamentos, desconfianzas, sabores y sinsabores, favores y desdenes, solenizados los unos y llorados los otros» (I, 23).

A partir de ahí el hidalgo manchego no se separará del librito, lo llevará consigo y lo hará propio. Donde Cardenio había anotado versos y prosas de lastimado amor, él añadirá textos varios. Sabemos que en una ocasión apuntó allí la cédula de los pollinos con la que quiso compensar a Sancho del hurto de su rucio y en otra el citado borrador de la carta que Sancho debía entregar a Dulcinea:

Sacó el libro de memoria Don Quijote y, apartándose a una parte, con mucho sosiego comenzó a escribir la carta, y en acabándola llamó a Sancho y le dijo que se la quería leer porque la tomase de memoria, si acaso se le perdiese por el camino, porque de sus desdicha todo se podía temer. A lo cual respondió Sancho:

—Escríbala vuestra merced dos o tres veces ahí en el libro, y démele, que yo le llevaré bien guardado; porque pensar que yo la he de tomar en la memoria es disparate, que la

tengo tan mala, que muchas veces se me olvida cómo me llamo. Pero, con todo eso, dígamela vuestra merced, que me holgaré mucho de oílla, que debe de ir como de molde (I, 25).

Unos capítulos más adelante Sancho, interrogado por su señor, confirmará que nadie le pudo trasladar la carta porque el borrador de la misma estaba en el librillo de memoria y éste se quedó en las manos de Don Quijote: «Así es como tú dices –dijo Don Quijote–, porque el librillo de memoria donde yo la escribí le hallé en mi poder a cabo de dos días de tu partida, lo cual me causó grandísima pena, por no saber lo que habías tú de hacer cuando te vieses sin carta, y creí siempre que te volvieras desde el lugar donde la echaras menos» (I, 30). Estos pormenores señalan la posibilidad de que dicho librillo viniera a remediar la fragilidad de la memoria por medio de apuntes circunstanciales que luego se podían borrar. Apuntalaría tal hipótesis la mención del librillo de memoria de Cardenio como la segunda autoridad invocada por la Academia en su definición del término: «El librito que se suele traer en la faltriquera, cuyas hojas están embetunadas y en blanco, y en él se incluye una pluma de metal, en cuya punta se inxiere un pedazo agudo de piedra lápiz, con la qual se anota en el librillo todo aquello que no se quiere fiar a la fragilidad de la memoria; y se borra después para que vuelvan a servir las hojas, que también se suelen hacer de marfil» (*Diccionario de Autoridades*).

En el caso del librillo de Cardenio no se termina de aclarar si estaba compuesto de hojas embetunadas y blancas; si se trataba de un políptico de pizarra como lo eran algunos; si podía ser «un papel negro que sin pluma ni tinta se escribe con un palillo puesto debajo en papel blanco» como el

que se cita en la *Miscelánea* de Luis de Zapata; si se parecía a las piezas ricamente guarnecidas, con manecillas o llaves, que aparecen consignadas en algunos inventarios nobiliarios²; o si consistía en un cartapacio de papel. Es más, incluso podría pensarse que Cervantes introduce cierta confusión al descartar como materia de la que estuviera fabricado el papel pero igualmente las hojas de los árboles o las tablillas de cera, tan difíciles de encontrar como el primero:

–Todo irá inserto –dijo Don Quijote–; y sería bueno, ya que no hay papel, que la escribiésemos, como hacían los antiguos, en hojas de árboles o en una tablillas de cera, aunque tan dificultosa será hallarse eso ahora como el papel. Más ya me ha venido a la memoria dónde será bien, y aun más que bien, escribilla, que es en el librillo de memoria que fue de Cardenio, y tú tendrás cuidado de hacerla trasladar en papel, de buena letra, en el primer lugar que hallares donde haya maestro de escuela de muchachos, o, si no, cualquiera sacristán te la trasladará; [...] (I, 25).

Es cierto que esta posible equiparación entre el librillo y otros soportes de escritura efímera, el carácter de borrador de algunos de los textos copiados en sus páginas o la mención de autoridad por la Academia podrían llevarnos a emparentarlo con la tipología de los polípticos de hojas embetunadas, tan próximos a su vez a las *writing tables* empleadas contemporáneamente en Inglaterra³. Sin embargo, conforme se ha apuntado, no debe olvidarse que el término librillo de memoria designaba igualmente otras prácticas de escritura más estables, efectuadas en cartapacios de papel. La amplia nómina de los libros de razón, libros de familia o libros de memoria conocidos desde el siglo xiv en adelante es bue-

(2) Fernando Bouza: *Palabra e imagen en la Corte. Cultura oral y visual de la nobleza en el Siglo de Oro*. Madrid, Abada editores, 2003, pp. 51-52.

(3) Roger Chartier, Frank Mowery, Peter Stalybrass y Heather Wolfe: «Hamlet's Tables and the Technology of Writing in Renaissance England», *Shakespeare Quarterly*, en prensa.

na prueba de ello; pero también lo es el imaginario cervantino. Por un momento dejo de lado *El Quijote* para referirme a una de las novelas ejemplares, *Rinconete y Cortadillo*, donde casi al final de la misma, se narra el momento en que Monipodio saca el librito de memoria que llevaba en la «capilla de la capa» y se lo da a leer a Rinconete porque él no sabía. Éste lo toma en sus manos y encuentra que aquellas páginas contenían todo un registro del afanoso laboreo de los bajos fondos sevillanos. En el recto del primer folio figuraba un único asiento bajo la rúbrica «Memoria de las cuchilladas que se han de dar esta semana»; después la «Memoria de palos»; y luego el «Memorial de agravios comunes, conviene a saber: redomazos, untos de miera, clavazón de sambenitos y cuernos, matracas, espantos, alborotos y cuchilladas fingidas, publicación de nibelos, etcétera».

Leyendo la detallada descripción que sigue de su contenido resulta claro que dicho librito era de un pago y tenor bien distintos al de Cardenio-Don Quijote. Todo apunta a un libro manual de cuentas integrado por una sucesión de registros breves ajustados al fluir de los días y al discurrir de los negocios o actividades consignados en sus páginas. Cada «memoria» estaba anotada en una hoja distinta de modo que la información estuviera más organizada y accesible, y en cada momento se pudiera conocer el estado de las cuchilladas, palos o agravios pendientes o ya ejecutados. De vuelta a *El Quijote*, en éste hallamos referencia a otro del mismo calibre, aquél donde Dorotea llevaba la administración de la hacienda paterna, labradores ricos en Andalucía:

Y del mismo modo que yo era señora de sus ánimos, así lo era de su hacienda: por mí se

recebían y despedían los criados; la razón y cuenta de lo que se sembraba y cogía pasaba por mi mano, los molinos de aceite, los lugares del vino, el número del ganado mayo y memor, el de las colmenas; finalmente, de todo aquello que un tan rico labrador como mi padre puede tener y tiene, tenía yo la cuenta y era la mayordoma y señora, con tanta solicitud mía y con tanto gusto suyo, que buenamente no acertaré a encarecerlo (I, 28).

Tales testimonios exhiben el eco literario alcanzado por estos libros cuyo contenido podía transitar entre las anotaciones que no se querían dejar al albur de la memoria y aquellos otros productos destinados al asiento de las cuentas o los recuerdos personales y de familia, o incluso de alcance más social. Sus antecedentes más directos están en la Baja Edad Media, pues ya entonces puede documentarse un sustancioso ramillete de ellos. Aunque en países como Italia decayeron posteriormente, en Cataluña y Valencia cosecharon una notable difusión durante la Edad Moderna⁴. Por lo que se desprende de los estudios realizados hasta la fecha, el panorama castellano resulta menos halagüeño aunque las evocaciones cervantinas bien podrían sugerir la pista de una realidad algo menos pesimista. Apuntala esta hipótesis la presencia de «dos libros de cuentas» y un «librito pequeño» de lo mismo entre los bienes que llevaba consigo un pobre buhonero muerto en 1575 en el hospital de Villerías de Campos (Palencia)⁵. Según esto ya no se trataba sólo de que las gentes de las ciudades pudieran adquirirlos en tiendas y otros puntos de venta; sino que, además, engrosaron el mercado característico de los vendedores ambulantes al lado de enseres varios, libros de oraciones, estampas o pliegos de cordel.

(4) Xavier Torres Sans: *Els llibres de família de pagès (segles xvi-xviii). Memòries de pagès, memòries de mas*, Girona, Universitat de Girona, 2000; y M^a. Luz Mandingorra Llavata: «La configuración de la identidad privada: diarios y libros de memorias en la Baja Edad Media», en Antonio Castillo Gómez (coord.), *La conquista del alfabeto. Escritura y clases populares*, Gijón, Trea, 2002, pp. 131-152.

(5) Luis Antonio Arroyo Rodríguez: «Las mercancías de un vendedor de pliegos de cordel en la segunda mitad del siglo xvi», *Bulletin Hispanique*, 100 (1999), núm. 1, pp. 247-251.

Junto a estos librillos, el imaginario cervantino también estuvo atento a otras modalidades textuales más cercanas a las narraciones autobiográficas representadas por los *discursos de vida*. De esta clase, más que un librito de memoria en cualquiera de los sentidos anteriores, parece ser *La vida de Ginés de Pasamonte*, escrita por él mismo desde su nacimiento «hasta el punto que esta última vez me han echado en galeras» (I, 22). Un texto, según la interesada versión de su autor, tan bueno que hasta podría oscurecer el éxito que disfrutaba el *Lazarillo de Tormes*; pero sobre todo, repleto de las mismas pependencias y peripecias personales que se podían leer en otros homónimos de carne real, caso de las conocidas autobiografías de soldados.

IV

Y al hilo de las situaciones y prácticas de la cultura escrita evocadas, los sujetos productores o consumidores; los hombres y las mujeres del Siglo de Oro en su relación con la escritura. En el discurrir de la novela no faltan las gentes familiarizadas con el uso de la pluma ni los lectores consumados, bien representados en la figura misma de Alonso Quijano; pero tampoco otras personas menos avezadas o directamente analfabetas. Éstas, en particular, adquieren notable visibilidad sacando a flote muchos rasgos definidores de la cultura popular y algunas de las formas y situaciones en que los analfabetos entraron en contacto con el mundo de lo escrito.

Hemos visto que el gobernador Sancho Panza se valió de un secretario, primero porque no sabía ni siquiera firmar y segundo porque el papeleo de Barataria exigía de una competencia letrada. No bastaba con saber simplemente escribir, sino que cualquier secretario que se preciara debía conocer las condiciones establecidas para el ejercicio de ese cargo. En lo tocante a la correspondencia, Gaspar de Texeda anotó

que el buen secretario debía procurar que cada carta mostrara la autoridad del señor con estilo grave y amoroso, respetara un uso cortesano liberado de prolijidad, bastardía y extranjerismos inútiles, se adecuara a la condición del destinatario y al asunto de las misivas, y se comprendiera sin rodeos.

Sin necesidad de respetar un orden tan minuciosamente trabado como el que podemos leer en los manuales y formularios de los siglos XVI y XVII, es indudable que la escritura epistolar requería de un mínimo pacto de comprensibilidad que sólo podían garantizar quienes estaban habituados a escribirlas o conocían el modo de hacerlo. De suerte que el analfabeto cuando necesitaba comunicarse por escrito, elevar cualquier súplica a un órgano oficial o completar un pliego de descargos no tenía más remedio que acudir a alguien que supiera hacerlo. Naturalmente la observancia de las distintas convenciones escriturarias dependía mucho del contenido de cada papel, del asunto tratado y de la persona a la que iba dirigido. En el caso de las cartas y súplicas encaminadas a instancias superiores u órganos administrativos se exigía el respeto de un proceder que, obviamente, no era tan imprescindible en materia de cartas y billetes personales. Sin ir más lejos, Teresa Panza desconfiaba abiertamente del cura y del bachiller Sansón Carrasco y prefería acudir a un paje o a un monaguillo para que le leyera las cartas o le escribiera las que ella quería enviar:

El bachiller se ofreció de escribir las cartas a Teresa de la respuesta, pero ella no quiso que el bachiller se metiese en sus cosas, que le tenía por algo burlón, y, así, dio un bollo y dos huevos a un monacillo que sabía escribir, el cual le escribió dos cartas, una para su marido y otra para la duquesa, notadas de su mismo caletre, que no son las peores que en esta grande historia se ponen, como se verá adelante (II, 50).

Dicho recelo manifiesta también una cierta tensión entre las culturas letrada y

popular, máxime por el tono confidencial inherente a la correspondencia personal. Antes de compartir sus secretos epistolares con quienes luego podían valerse de ellos para controlar sus pasos y marcar estrecho las aventuras del hidalgo y su escudero, Teresa debió considerar que era mejor acudir a otras personas más próximas y de menor estatus.

Teresa, Dorotea, la hija del ventero y Maritornes son algunas mujeres del universo cervantino descritas en distintos momentos de relación con la cultura escrita. Unas como oyentes de las ficciones caballerescas y otras como usuarias de la escritura. Teresa Panza apoyada en otra persona que pudiera suplirle su analfabetismo, mientras que Dorotea la vemos al cargo de los libros de razón de su padre. Evocarían así una época en la que, frente a los impedimentos establecidos por la cultura dominante, la nómina de mujeres que se apoderaron de la escritura para contar sus vidas, inventar historias, escribir poesías o redactar cartas se fue haciendo más granada con el pasar de los años (Teresa de Cartagena, Isabel de Villena, Estefanía de Requesens, Isabel Ortíz, Teresa de Jesús, María de Ágreda, María de Zayas y así sucesivamente). Ciertamente que todas ellas pertenecían a un restringido entorno social que se movía entre dos polos muchas veces coincidentes: el noble y el religioso. Aún así la sola decisión de escribir entrañaba la transgresión de un orden social que, si hacemos caso al discurso contrarreformista, las relegaba al manejo del huso, la rueca y la almohadilla, pero nunca al oficio de la pluma o de la espada. Valga para ello con atender al siguiente consejo dispensado por el padre Gaspar de Astete en su *Tratado del gobierno de la familia, y estado de las viudas y doncellas* (1597): «la muger no ha de ganar de comer por el escrevir ni contar, ni se ha de valer por la pluma como el hombre. Antes assí como es gloria para el hombre la pluma en la maniço, y la espada en la cinta, assí es gloria para la

muger el huso en la mano, y la rueca en la cinta, y el ojo en la almohadilla. Y éstas son las armas que el Espíritu Santo da a la muger fuerte».

V

Por otro lado, merced al oficio de algún que otro lector los analfabetos también pudieron obtener cierta familiaridad con los textos, incluso con algunos pretendidamente destinados a los lectores más cultos. Sin ser exclusiva de los medios populares, es evidente que las veladas de lectura en voz alta, bien testimoniadas en *El Quijote*, constituyeron uno de los espacios más singulares para la difusión de los libros en dichos ambientes:

No sé yo como puede ser eso, que en verdad que, a lo que yo entiendo, no hay mejor letrado en el mundo, y tengo ahí dos o tres dellos, con otros papeles, que verdaderamente me han dado la vida, no solo a mí, sino a otros muchos. Porque cuando es tiempo de la siega, se recogen aquí las fiestas muchos segadores, y siempre hay algunos que saben leer, el cual coge uno destos libros en las manos, y rodeámonos dél más de treinta y estámosle escuchando con tanto gusto, que nos quita mil canas. A lo menos, de mí sé decir que cuando oyo decir aquellos furibundos y terribles golpes que los caballeros pegan, que me toma gana de hacer otro tanto, y que querría estar oyéndolos noches y días (I, 32).

El ventero Juan Palomeque no terminaba de creerse que, como aseguraba el cura, la falta de juicio de Don Quijote tuviera que ver con la lectura de libros de caballerías pues él y otras personas habían encontrado en ellos más que regocijo y distracción. Tanta que, según su mujer, incluso se olvidaba de regañar con ella. A Maritornes le ocurría algo similar y paladeaba dulzamente los pasajes amorosos, «más cuando cuentan que se está la otra señora debajo de unos naranjos abrazada con su caballero». Y en cuanto a la hija del ventero, ésta

también gustaba de oírlas aunque no las entendiera llegando a sentir como propias las lamentaciones de los caballeros cuando estaban ausentes de sus señoras. Todos, en suma, venían a coincidir en el placer despertado por aquellos libros y los buenos ratos pasados en aquellas veladas vespertinas. Al lado de estos segadores habría que rememorar las personas que se congregaban para lo mismo en las gradas de la Catedral de Sevilla, así como los grupos de alumbrados, protestantes o moriscos reunidos en algún domicilio particular para alimentar su fe. Cuando la lengua del texto no era la misma que hablaban los oyentes, como sucedía entre muchos moriscos que habían olvidado el árabe, la función mediadora del lector era aún más decisiva, puesto que debía tanto leer como traducir e interpretar el sentido del texto.

Episodios de esta índole explicitan una ruptura con la cultura dominante que se refleja en la heterodoxia lectora. Huelga recordar que buena parte del pensamiento y la literatura del Siglo de Oro arde en digresiones sobre los males que podían derivarse de ciertas lecturas, sobre todo la prosa de ficción; contrarrestadas con los correspondientes elogios a los libros decentes y provechosos, en particular las obras de doctrina cristiana y aquellas donde se pudiera encontrar instrucción y hábito para las cosas grandes y heroicas, como «los libros de historia, de razón de estado y otros de igual gravedad», según recomendada Juan Enríquez de Zúñiga en sus *Consejos políticos y morales* (1634). Un debate que tiene una de sus evocaciones más luminosas en el mismo Quijote, justamente en el capítulo donde el cura, el barbero maese Nicolás, la tía y la sobrina se interenan en el aposento de Alonso de Quijano para proceder al escrutinio de su biblioteca, formada por «más de cien cuerpos de libros grandes, muy bien encuadernados, y otros pequeños» (I, 6).

Para ellos Don Quijote encarna a un lector peligroso y enfermizo, tan absorto en sus

lecturas que había llegado a perder la noción de la realidad imaginándose caballero andante y descuidando toda responsabilidad en el gobierno de sus bienes. Se dice de él que olvidó «de todo punto el ejercicio de la caza y aun la administración de su hacienda», amén de vender «muchas hane-gas de tierra de sembradura para comprar libros de caballerías». Se le describe, a la postre, como un lector silencioso atrapado en un mundo de ficción, incapaz de distinguir el día y la noche, lo real y lo imaginado:

En resolución, él se enfrascó tanto en su lectura, que se le pasaban las noches leyendo de claro en claro, y los días de turbio en turbio; y así, del poco dormir y del mucho leer, se le secó el cerebro de manera que vino a perder el juicio. Llenósele la fantasía de todo aquello que leía en los libros, así de encantamientos como de pendencias, batallas, desafíos, heridas, requiebros, amores, tormentas y disparates imposible; y asentósele de tal modo en la imaginación que era verdad toda aquella máquina de soñadas invenciones que leía, que para él no había otra historia más cierta en el mundo (I, 1).

Y ahí estaba el punto sobre la «i» del peligro de leer que Cervantes tan bien supo caracterizar en la figura de Don Quijote: la posibilidad de imaginar otros mundos a través de la lectura, de albergar sueños, de pensar en las ideas no aceptadas por la cultura oficial, de transgredir la cerca establecida por ésta y penetrar en otros bosques. Alonso Quijano da vida literaria a un lector sumamente audaz y moderno entregado como su creador a la lectura de cuanto cayera en sus manos, incluidos los papeles rotos de las calles.

BIBLIOGRAFÍA (básica)

- BAKER, EDWARD: *La biblioteca de don Quijote*. Madrid, Marcial Pons, 1997.
BERNÁRDEZ, ASUN: *Don Quijote, el lector por excelencia (Lectores y lectura como*

- estrategias de comunicación*). Madrid, Huerga & Fierro editores, 2000.
- BOUZA, FERNANDO: *Corre manuscrito. Una historia cultural del Siglo de Oro*. Madrid, Marcial Pons, 2001.
- CASTILLO GÓMEZ, ANTONIO: *Del escritorio a la cárcel. Una historia social de la escritura (siglos XV-XVII)*. Madrid, Akal, 2004, en prensa.
- CASTILLO GÓMEZ, ANTONIO (COORD.): *Escribir y leer en el siglo de Cervantes*. Barcelona, Gedisa, 1999.
- EGIDO, AURORA: *La voz de las letras en el Siglo de Oro*. Madrid, Abada editores, 2003.
- FRENK, MARGIT: *Entre la voz y el silencio (La lectura en tiempos de Cervantes)*. Alcalá de Henares, Centro de Estudios Cervantinos, 1997.
- FUENTES, CARLOS: *Cervantes o la crítica de la lectura*. Alcalá de Henares, Centro de Estudios Cervantinos, 1994.
- MARCHANT RIVERA, ALICIA: *Literatura e historia de la cultura escrita. Prácticas bibliófilas y escriturarias en El Quijote de Cervantes*. Málaga, Universidad, 2003.
- RODRÍGUEZ, JUAN CARLOS: *El escritor que compró su propio libro. Para leer El Quijote*. Barcelona, Debate, 2003.



ARTE, LENGUAJE Y EDUCACIÓN: APUNTES PARA UNA CRÍTICA DE LA RAZÓN PEDAGÓGICA EN EL QUIJOTE

JUAN CARLOS GONZÁLEZ FARACO (*)

Escribir (crear) es un acto de irreverencia, tanto en lo ético como en lo estilístico. Una verdadera novela nunca es histórica, política o social, en el sentido académico o formal del término, pues de hecho dejaría de ser novela para convertirse en un testimonio o en un libro de texto, es decir, en algo aburrido.

REINALDO ARENAS, *Necesidad de libertad*, 1986

Como el pedagogo comenzó siendo un esclavo, la escuela no ha podido librarse por completo de esta condición sometida.

LUIS SANTULLANO, *Antipedagogía*, 1938

RESUMEN. El Quijote es uno de los libros más interpretados y también más reverenciados de la literatura universal. Unas veces, ha sido considerado como un relato de la historia de España o un símbolo nacional. Otras, como un depósito de sabiduría sobre las más diversas materias, y sus personajes, como arquetipos de determinados principios psicológicos, ideológicos o morales. En este artículo se analizan algunos textos que han querido destacar, sobre todo, los contenidos educativos de esta novela. Estos textos, publicados entre 1906 y 1929, y en parte vinculados al tercer centenario de la publicación del Quijote, son representativos de algunas de las interpretaciones que tradicionalmente ha sugerido esta novela. Sin embargo, la perspectiva de este artículo no es principalmente histórica. Trata, en realidad, de estudiar críticamente cómo se han construido los discursos pedagógicos sobre una obra que ha venido siendo considerada como lectura canónica desde hace mucho tiempo. Finalmente, y con ocasión de su cuarto centenario, propone una lectura del Quijote libre de preceptos morales, atribuciones simbólicas o reglas académicas: una lectura que recupere las posibilidades educativas de la misma narración novelesca.

ABSTRACT. Quixote is one of the most revered and most widely interpreted books in world literature. Sometimes, it has been considered as an historical narrative of Spain or as a national symbol. On other occasions it has been regarded as a depository of wisdom about the most diverse subjects and its protagonists often have been depicted as archetypes of specific psychological, ideological and moral principles. In this present work various texts are analyzed that have sought to emphasize, above all, the educational content of this novel. These texts (published between 1906 and 1929 and in part related to the third centenary of the publication of Quixote), are representative of some of the interpretations that traditionally this novel has inspired. Nevertheless, the perspective of this article is not principally historical. It attempts instead to examine critically how pedagogical discourses have been constructed about a work that has been considered canonical for a very long time. Finally, and on the occasion of its fourth centenary, a reading of Quixote is proposed that is free of moral precepts, symbolic attributions, and academic norms: a reading that would recuperate the educational possibilities of the fictional narrative.

(*) Universidad de Huelva.

INTRODUCCIÓN¹

Las primeras veces que introduje en el ordenador la asociación de palabras «Quijote-Educación» obtuve una sola respuesta bibliográfica: el opúsculo titulado *Comentarios sobre las frases de El Quijote que tienen relación con la educación y la instrucción públicas*, publicado en 1906 por D. Antonio Cremades y Bernal. Por las breves indicaciones de la cita, supuse enseguida que este libro guardaba alguna relación con las celebraciones del tercer centenario del *Quijote*. Al poco tiempo, comprobé que mis sospechas eran fundadas. Se trataba, efectivamente, de un librito de cuarenta páginas que obtuvo, como consta en la cubierta, el primer premio en el Certamen Nacional celebrado por la Asociación Nacional de Maestros públicos de Barcelona, para «solemnizar» aquella efeméride.

La combinatoria tecnológica me había puesto, sin yo pretenderlo ni haberlo previsto, ante un documento «antiguo» y, por tanto, ante un estudio histórico inesperado, pero ahora posible. El proyecto que había pensado acometer, aunque todavía indefinido, no iba a moverse en ese terreno. Este hallazgo, fruto de la casualidad, puso en cuarentena mi propósito inicial y, tal como Don Quijote confió a Rocinante la elección del camino a tomar, me dejé llevar yo por la intuición, acaso también por la curiosidad, y empecé a tirar de este hilo hasta verme literalmente atrapado en una maraña de textos relacionados, de cerca o de lejos, con las celebraciones del año 1905.

No quiero cansar al lector con el recuento de mis desventuras en un laberinto del que sólo he podido escapar a medias, y no indemne, tras muchos días y trabajos, afortunadamente aliviados por la

fascinación que me producía descubrir, tras cada lectura, nuevas posibilidades de acercamiento al personaje, al autor y a la novela. Estas emociones, que tanto animan en momentos de desconsuelo, no son, sin embargo, buenas consejeras para planear, conducir y concluir un artículo que cumpla con los requisitos académicos al uso. Llevado por la seducción, más de una vez se va uno por las ramas y no logra enjaretar, como debiera, un argumento acorde, sustantivo, bien trenzado. Para salir de este atolladero, sin arriesgar mi amorosa relación con la novela, había que buscar más que un objetivo (que, no lo olvidemos, viene de *objeto*), una tonalidad, un tono narrativo, que sería el que habría de señalar, sin acotarlo, el terreno en el que se movería el discurso. La cita que encabeza este artículo, del escritor cubano Reinaldo Arenas (*Necesidad de libertad*, 2001, p. 210), tiene precisamente esa misión tonal –también tonificante–, porque no habrá habido libro más *reverenciado e interpretado* (quiero decir *manoseado*) en la literatura universal que esta novela de aventuras, de la que ahora se cumplen cuatro siglos.

Sobre reverencias al *Quijote* hay tantos ejemplos disponibles que casi cabría hablar de un culto regular, del que el mismísimo Menéndez Pelayo se quejaba, pues muchos, decía, habían hecho de esta novela una especie de evangelio (Ayala, 1974). En ese culto hay pluralidad de confesiones, aunque en ellas no sobra la ecuanimidad. *Cervantófilos* los hay de toda condición, lustre y perspectiva, hasta los que practican cierto «fundamentalismo» literario o intelectual. Unas veces, las loas han ido a parar principalmente a Cervantes; otras a su libro, *El Quijote*, y algunas a Don Quijote. A Ortega no le interesaba tanto el persona-

(1) Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a Luis Gómez Canseco por su valiosa ayuda en la elaboración de este artículo. Quiero además dedicárselo a Manuel Espinosa del Pino, quien siempre tenía en la boca aquello de...: «La libertad, Sancho, es uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cielos, con ella no pueden igualarse los tesoros que encierra la tierra ni el mar encubre: por la libertad, así como por la honra, se puede y debe aventurar la vida».

je como el «quijotismo» del libro y de su creador (Marías, 1990, p. 85, nota 70), mientras que a Unamuno Cervantes lo traía al fresco, tanto que escribió su propio *Quijote* (1905), marcando distancias con el original (Navarro, 1992, p. 85). Pero si de sacralización y ritualidad se trata, lo más sabroso es recordar su furibunda llamada para liberar la tumba del caballero andante (Storm, 2001) en su conocido artículo «El sepulcro de Don Quijote» (1906), que, a partir de la segunda edición (1914), ya siempre acompañaría su *Vida de Don Quijote y Sancho*. «Sí, creo que se puede intentar la santa cruzada —escribía (1992, p. 142)— de ir a rescatar el sepulcro de Don Quijote del poder de los bachilleres, curas, barberos, duques y canónigos que lo tienen ocupado. Creo que se puede intentar la santa cruzada de ir a rescatar el sepulcro del Caballero de la Santa Locura del poder de los hidalgos de la Razón». Dejo para otra ocasión los sarcásticos comentarios que esta «romería laica» le inspiró a Luis Cernuda, aunque animo al lector a que los deguste.

Como digo, abundan las actitudes reverenciales entre los admiradores del *Quijote*. Otra, casi tan unamuniana como la del propio Unamuno, es la de su coetáneo Navarro Ledesma, a quien Rubén Darío dedicara sus «Letanías de Nuestro Señor Don Quijote» (1905). Con inspiración casi bíblica, Navarro Ledesma vislumbra en Don Quijote a ese «Padre común» que habrá de «liderar la lucha por el renacimiento nacional». Y así lo invoca: «Nuestro Padre y Señor Don Quijote nos dará su bendición, y su creador el divino, el Ingenioso Hidalgo Don Miguel de Cervantes Saavedra, nos otorgará el mayor de los dones del Espíritu humano... el don... de la Redentora Alegría» (Storm, 1998, p. 652). Amén. Ésa debe ser la palabra que a Navarro Ledesma, uno de los más activos promotores del tercer centenario, le hubiera gustado oír tras su encendida plegaria en favor de un coloso, a quien ponía por enci-

ma de filósofos como Kant o Nietzsche, o de santos como Ignacio de Loyola o Teresa de Ávila.

Alberto Navarro, en una extensa introducción crítica al libro de Unamuno (1992, pp. 15-130), coincide con la mayoría de los estudiosos en que Cervantes y el *Quijote* concitan durante el siglo XIX una múltiple y contradictoria exaltación. Para unos, será un dechado de virtudes cristianas, al que se consagran misas, homilías y sufragios. Para otros, un adelantado a su tiempo, un erasmista en el páramo de la contrarreforma, demócrata, librepensador y anticlerical. Para todos, Don Quijote será la sublime encarnación de un ideal. Y su historia, para poetas románticos como Byron, Schelling o Heine, la más admirable, profunda y dramática reflexión sobre la condición humana. Desde esta primera apoteosis cervantina, el encumbramiento del escritor y su criatura no ha cesado. Sirva de ejemplo la actual costumbre de celebrar el Día del Libro (que, por supuesto, conmemora el aniversario de la muerte de Cervantes) con «maratones quijotescos» que consisten en la lectura pública de la novela, íntegra y de un tirón, en alguna tribuna principal de Madrid, con la habitual participación de políticos, gente afamada y cámaras de televisión.

Esta especie de «comunidad» con «la palabra cervantina», a pesar de su aire profano, pone de relieve el estilo reverencial que se ha aplicado al *Quijote* desde casi todas las esquinas ideológicas, y que ha dado en concebirlo como icono de culto, sin que ello signifique que sea un libro muy leído y menos aún un libro meditado. Luis Cernuda, en un artículo excepcional de 1940 sobre Cervantes, que ha poco insinuamos y al que volveremos más adelante, se queja de los maléficos efectos de este éxito:

Toda posición señera es siempre arriesgada, y uno de los riesgos que acarrea, y no el menor, es el de la inconsiderada admiración. Parece como si lo admirable

de un hombre que ha conseguido destacarse sobre los demás no fuera su propio y singular valer, sino el hecho de hallarse encumbrado (Cernuda, 1994, p. 669).

Refiriéndose al *Quijote*, hasta José María Pemán decía en 1947, con ocasión de una de tantas conmemoraciones cervantinas, que «cuando todos ponen sus manos sobre alguien, al cabo de los siglos acaba por no saberse si aquello es una apoteosis o un linchamiento» (Pemán, 1947, p. 27). Llamativa y chocante coincidencia de juicio entre personas tan dispares, aunque, en verdad, sólo aparente y provisional: no hay más que proseguir hasta el final sus respectivos discursos. No importa desde qué perspectiva, lo cierto es que Cervantes y el *Quijote* han venido siendo sumidos y oscurecidos bajo una espesa hojarasca de lecturas inflamadas, tan formales, tan triviales, que más parecen arengas, sermones o pláticas pastorales. Condenados al homenaje perpetuo y, últimamente, carne de espectáculo, autor y personaje se nos han vuelto distantes, siendo tan cercanos; tan rotundos, gustando tanto de la ironía; tan banales, a pesar de su sutil discreción; tan romos, teniendo tantos perfiles.

Desde luego, no todo ha sido glorificación en la muchedumbre de exámenes a que han sido sometidos Cervantes y el *Quijote*. Hay quienes (sin llegar ni mucho menos a la detracción) aplacan el elogio considerando que Cervantes ha alcanzado mucha más resonancia de la que jamás él hubiera imaginado, con una obra pensada como simple parodia de los libros de caballería. A Juan de Valera, de quien se dice que leyó el *Quijote* treinta o cuarenta veces, siempre le pareció ante todo un libro de entretenimiento (Navarro, 1992), escrito por «un ingenio lego», conforme con su tiempo y en absoluto rebelde o precursor de la modernidad. Otros, dándole una vuelta de tuerca a esta opinión, adjudican a Don Quijote un cóctel de defectos de los que hay que huir. Ramiro de Maeztu lo mira como un viejo cansado, espejo del

cansancio histórico de un pueblo que ha sufrido una larga decadencia. Maravall —el primer Maravall— ve a un reaccionario que sueña con ideales trasnochados (Varela, pp. 342-343). Para Azorín (1998, pp. 157-158), Don Quijote es un loco fantaseador, cuyo bienintencionado esfuerzo resulta vano. Para Ramón de Garciasol (1969, p. 152), «Don Quijote es aviso y escarmiento para quijotadas inútiles», un antihéroe del que Cervantes se vale para advertirnos sobre la esterilidad política de la acción individual. Pero en todos ellos, incluso en quienes, con rigor puritano, llegan a suprimir pasajes que consideran «escabrosos» (Canseco, 1991) o alertan a los jóvenes contra el mal ejemplo de un aventurero indisciplinado que vive sin trabajar (Téllez, 1929), incluso en esos casos, observamos sin excepción una tendencia al desafuero y la veneración ante Cervantes y su obra.

Antes decía que, además de *reverenciado*, el *Quijote* es uno de los libros más *interpretados* de la literatura universal. Hasta ahora sólo he querido mostrar la *actitud*, comúnmente devota, de muchos lectores ante el *Quijote*, sin entrar a considerar, al menos en profundidad, las claves de sus respectivas lecturas. Naturalmente, lo uno está estrechamente relacionado con lo otro. La (pre)disposición afectiva o los (pre)juicios con que nos enfrentamos a un texto capital como el *Quijote*, antes de haberlo leído, va a condicionar su lectura, es decir, el modo como vamos a interpretarlo. Entiendo aquí «interpretado» como diseccionado, sea por la razón histórica, por la lógica académica o por ambas al mismo tiempo.

La primera ha tendido a convertir al *Quijote* en un relato de la decadencia o del porvenir de España o en un emblema nacional. La segunda, en un tratado sobre las más variadas materias, en un pozo de sabiduría donde encontrar respuesta a la totalidad de los problemas humanos. El librito del Sr. Cremades y Bernal me brindó la oportunidad de contemplar el resultado

de una de estas incontables operaciones quirúrgicas: la conversión de la novela en un minitratado pedagógico, mediante la concienzuda extracción de frases literales, luego comentadas. Nuevos textos me ofrecieron más ejemplos de este mismo método aplicado con distintas finalidades, lo que me permitió profundizar en uno de los efectos del análisis fragmentario de la novela: podía dar pábulo casi a cualquier interpretación y a casi cualquier propósito ideológico, político o moral.

Esta constatación es un clamor del que no voy a dar más detalles. Baste, por ahora, reconocerlo. Mi interés se va a centrar específicamente en las interpretaciones pedagógicas del *Quijote*. Al libro de D. Antonio Cremades quiero añadir algunos otros textos publicados entre 1905 y 1929: Sirot, 1916 y 1923; Ballesteros Curiel, 1919 y Téllez, 1929. Todos ellos, con uno u otro acento, se sitúan en la estela levantada por las celebraciones del tercer centenario de la aparición de la primera parte del *Quijote*. No trato de reconstruir los precedentes, circunstancias y consecuencias históricas de ese evento secular, sobre el que Eric Storm (1998 y 2001) y Carlos Gutiérrez (1999), entre otros, han escrito artículos muy sugerentes. Pero será inevitable contar con ese momento crítico del cervantismo contemporáneo, en el que se fomenta decididamente el culto hacia la figura de Don Quijote, como telón de fondo del estudio de los textos pedagógicos citados. A través de ellos contemplaremos, sin duda, el clima político de la España de entresiglos y las primeras décadas del xx, y también podremos detectar las discordantes interpretaciones que suscitaba entonces el *Quijote*.

En este sentido, nuestra indagación puede considerarse histórica, tomando este calificativo en su versión más típica. Sin embargo, estos textos no van a ser mirados principalmente como objetos etnohistóricos, sino más bien como traducciones pedagógicas de una obra creativa. Nos interesa conocer cómo se ejecutan esas tra-

ducciones, o dicho de manera más ampulosa: cuál es su política de conocimiento. Nótese que no hablamos de versiones adaptadas de la novela, sino de comentarios educativos sobre ella, con frecuente apelación a las citas literales o a la recreación más o menos libre de algunos pasajes seleccionados. Nos gustaría, con esta mirada, amortiguar la tentación historicista y llegar un poco más lejos para tratar de responder a una pregunta más general: ¿qué sucede cuando una obra de arte, una novela en este caso, se transforma en un objeto pedagógico cuyo ineludible fin es transmitir esta o aquella idea y persuadir de este o aquel precepto?

Para orientar esta búsqueda, me valgo de la posición genealógica que adoptan Thomas Popkewitz, Barry Franklin y Miguel Pereyra al distinguir la historia cultural de la historia intelectual tradicional. «Para los historiadores culturales —escriben (2003, pp. 9-10)— la historia es el estudio de las formas históricamente construidas de razón que enmarcan, ordenan y disciplinan nuestra acción y participación en el mundo». El lenguaje ocupa un papel central en una exploración semejante, siempre que se entienda desde una perspectiva diametralmente opuesta a la que detentan los filólogos, con su acostumbrada «soberbia gramatical», como diría Borges (Larrosa, 2003, p. 135). Pensamos en el lenguaje a partir del «giro cultural» (Bonnell y Hunt, 1999) y del «giro lingüístico» acaecidos en la epistemología contemporánea de las ciencias sociales, es decir, como algo que, según Nóvoa (2003, p. 68), «redefine las subjetividades e identidades, adscribe reglas y comportamientos, configura significados y convicciones». Este *giro* nos ofrece un conjunto de posibilidades tremendamente apetecibles para los estudios educativos, y en particular para los análisis históricos y culturales. Desde él, se repiensa la historia como una narración que no es independiente de los hechos, pero tampoco un descriptivo reflejo de ellos.

ENSEÑAR O DELEITAR: FUNDAMENTOS PARA UNA LECTURA ANTIPEDAGÓGICA DEL *QUIJOTE*

Al desprendernos de una mirada demasiado cronológica y contextual de la historia, la podemos contemplar como un disputado «campo de prácticas culturales» mediante las cuales definimos problemas, conjeturamos sus causas y arbitramos soluciones (Popkewitz, Franklin y Pereyra, 2003, p. 16), es decir, reconocemos el mundo y nos reconocemos a nosotros mismos en él, como miembros de un grupo y como sujetos concretos. La historia se vuelve así historia del presente. Y es así como pretendo comprenderla al producir un texto sobre un conjunto de textos de los comienzos del siglo xx que hablan de otro texto, el *Quijote*, de comienzos del siglo xvii: como una narración en cuya inacabada construcción nos vemos finalmente involucrados.

Antes, proponía, como una de las cuestiones que debía considerar, el significado de estos comentarios pedagógicos en el marco cultural del tercer centenario y de la España de la Restauración, pero sorteando en lo posible una visión típicamente historicista. En realidad, mi propósito es plantear una crítica de esos textos dentro de un curso narrativo que nos lleva a preguntarnos por el *Quijote* y sus lecturas pedagógicas a comienzos del siglo xxi, pero también a imaginar otras lecturas educativas posibles para este tiempo de modernidad tardía que, a mi juicio, habrán de ser preferentemente *antipedagógicas*. El segundo fragmento incluido en la cabecera de este trabajo quiere contribuir, junto al de Reinaldo Arenas, a *entonar* el texto y orientarlo en esta dirección. Ha sido extraído de un artículo (justamente titulado «Antipedagogía») publicado —con cierto espíritu «quijotesco»— por Luis Santullano en una Barcelona al borde del asedio (*Hora de España*, junio de 1938), ¡extraña hora para acordarse de Rousseau! Si Arenas hablaba de la irreverencia del acto de escribir (por complicidad, podría decirse lo mismo del acto de leer), entiendo que «irreverente» en nuestro caso viene a significar «antipedagógico». Veamos a continuación en qué sentido.

Sobre el *Quijote* pesa como una losa la frase de un canónigo (que no del ingenioso hidalgo) a la que se recurre con frecuencia para justificar su carácter «pedagógico» y dar pie a lecturas con alguna finalidad educativa: «El fin mejor que se pretende en los escritos (...) es enseñar y deleitar juntamente» (I, 47). Aunque el sentido copulativo de esta proposición parece claro (enseñar deleitando, deleitar enseñando), hay intérpretes de la obra cervantina que la deshacen en dos intenciones dispares y yuxtapuestas (ora enseña, ora deleita). Sucede esto, primeramente, como consecuencia formal de una lectura académica y analítica del texto en la que se olvida el relato novelesco. El fragmento forma parte de una larga plática literaria entre el cura y un canónigo, mientras escoltan el carro en que Don Quijote viaja enjaulado. En su desarrollo se observa que la inicial inquina de ambos contertulios contra los libros de caballería u otras historias de ficción se va poco a poco atemperando y matizando. Ambos encomian el vasto campo que ofrecen a la libertad creativa y el aliento que dan a la imaginación. Para el canónigo, el deleite es hermano de la hermosura y «de la ingeniosa invención que tire *lo más que fuere posible* a la verdad». Sólo «lo más que fuere posible», con toda la modestia. Ni se aferran tanto al realismo como cabía deducir de los inicios de su charla, ni propugnan un sentido exclusivamente apologético o moral para la literatura. No es fácil comprender cómo, a partir de diálogos como éste, tan frecuentes en el *Quijote*, en los que se aprecia una viva dialéctica entre los interlocutores y una evolución en sus respectivas posiciones, alguien puede interpretar determinados enunciados como pronunciamientos absolutos, de inequívoco e inmutable sentido. Que haya quienes prefieran leer dos intenciones yuxtapues-

tas, separadas o separables (enseña/deleita) en la proposición que venimos comentando, puede que suceda precisamente porque otorgan a estos términos un sentido estable y unívoco. Tal vez estiman que las burlas, los amoríos desdichados, las ensoñaciones o las peripecias alocadas que tanto divierten y menudean en la novela, o tienen un valor educativo irrelevante o sencillamente pueden ser perniciosas para la educación de los niños. Como sabemos, el empleo del binomio o la antinomia, como estrategia para la interpretación del *Quijote*, es tan común que ha creado un ramillete de imágenes dicotómicas mayoritariamente aceptadas. A estas cuestiones volveremos más tarde.

Hay, desde luego, quienes ven en esa frase dos intenciones fundidas, o juntas, tal como se infiere del texto: enseñar deleitando o bien deleitar enseñando (el orden no es semánticamente inocuo), pero, en cualquier caso, lo que importa es que tanto estos lectores del *Quijote*, acaso más textuales, como aquellos otros, más dados a descontextualizarlo, advierten en este enunciado una declaración de intencionalidad didáctica que pone de relieve el *animus docendi* de su autor, reflejado principalmente en cientos de reflexiones, consejos, sentencias y refranes, tras los que cabe intuir toda una filosofía educativa. Fragmentado en *lecciones*, el *Quijote* se transforma en un libro de texto cuya lectura, normalmente en versiones infantiles o juveniles, ha sido más de una vez de obligado cumplimiento en las escuelas españolas. Al serle aplicada la razón pedagógica y ser, en consecuencia, repensado como herramienta para el gobierno del alma, la novela deviene objeto pedagógico. Como tal trataré de estudiarlo a partir de ahora a través de los textos que anteriormente cité, concebidos –ya se dijo también antes– como discursos históricos, pero no pasados, en tanto que modelos culturales de conocimiento. No negaré que este estudio tiene un objetivo «destructor», porque

compartimos la idea de que la «pedagogización» de la obra de arte la ensombrece y, en consecuencia, arruina sus posibilidades verdaderamente educativas.

Para este ejercicio *irreverente* me han servido de referencia y orientación teórica algunos textos, relacionados o no con el *Quijote* o Cervantes. Muchos son estudios históricos; otros, no. Quisiera destacar, no obstante, unos cuantos. El primero de ellos, ya aludido, es un brillante artículo de Luis Cernuda sobre Cervantes (1940), cuyo tema central es el *Quijote*. En segundo lugar, el reciente ensayo de Peter Sloterdijk *Normas para el parque humano* (2001), que, como se puede leer en su subtítulo, es una «respuesta a la Carta sobre el humanismo de Martin Heidegger». Además de estos dos textos tan distantes, me han dado pistas de grandísimo interés estos otros: los comentarios de Jorge Larrosa (2003) sobre la traducción a partir del singular texto de Borges «Pierre Ménard, lector del Quijote», incluido en su obra *Ficciones* (1971); muchas de las reflexiones de Joan Carles Mèlich sobre la narratividad en su *Filosofía de la finitud* (2002), y, especialmente, el inteligente ensayo de Julián Marías sobre Cervantes y el tema de España (1990).

Quiero empezar esta discusión sobre las lecturas pedagógicas del *Quijote* precisamente de la mano de éste último. Recuerda y analiza Julián Marías el conocido episodio en el que Don Quijote le arrebató a un barbero una bacía con la que se protegía la cabeza de la lluvia y que él confundió con el yelmo de Mambrino. En la escena se nos presentan tres personajes cuya relación con el objeto de la disputa es diferente: el barbero huye despavorido tras perder, a manos de aquel caballero estafalario, un utensilio de su trabajo, temporalmente usado como sombrero; Don Quijote cree ver un botín fabuloso en aquella bacía (yelmo) reluciente; Sancho observa y avisa de la confusión a su amo. Por supuesto, el lector común ve en este episodio un ejemplo típico de la discontinuidad entre la realidad y

la fantasía, presente, por demás, a lo largo de toda la obra. Aquí, como en otros pasajes, se nos muestra una cosa, un hecho, que un personaje (Sancho) reconoce y define *tal cual es realmente*, y que otro (Don Quijote) inventa y narra como *creo o imagina que es*. Marías, por supuesto, admite que «la cuestión de la realidad y la ficción es el sustrato del Quijote» (1990; p. 239), pero rebate que su relación sea tan simple y diáfana. Don Quijote vive una realidad que no viene de la realidad, ni siquiera de su realidad previa como hidalgo manchego, sino de la ficción de los libros de caballería. La novela, argumenta Marías, es la realización de una vida ya imaginada y proyectada explícitamente por un sujeto (sólo en la primera salida de Don Quijote hay una cierta indeterminación en el propósito), y no como la vida del común de los individuos, que va siendo imaginada y descubierta conforme la van viviendo.

Julián Marías, como digo, releo el episodio del yelmo y pone en cuestión la ruptura semántica que la mayoría ve en él, preguntándose por «quién es el autor de la interpretación de la bacía como yelmo. Se dirá que Don Quijote —continúa—; no es así, sino el barbero, que la puso en la cabeza. La bacía no está hecha para ponérsela en la cabeza, el barbero la convierte en yelmo, la yelmifica. Lo único que Don Quijote añade es la identificación con el que le interesa, el de Mambrino» (Marías, pp. 1990: pp. 241-242). Se me viene a la memoria un dibujo de Salvador Dalí en el que un hombre lleva como sombrero una hogaza de pan. También, algunos cuadros de René Magritte en los que los objetos «reales» ocupan lugares o tiempos inverosímiles: un cielo luminoso sobre unas casas en la penumbra de la noche, dos palomas enjauladas en el tronco de un hombre, un tren saliendo de una chimenea. Según André Breton (1965, p. 347), precisamente el escrúpulo figurativo, el aparente realismo de los objetos, le permite a Magritte (acaso también a Cervantes), pasar de su *sentido propio a su sentido*

figurado. Encontrar lo maravilloso en lo cotidiano, casi siempre a través del humor: ¿puede haber mejor *objetivo* para la educación? Cernuda piensa que ése es precisamente el más extraordinario descubrimiento de Cervantes: «... cómo la vida misma, sin intrigas, ni peripecias melodramáticas, la vida de cada día, los caminos cotidianos y sus posadas vulgares, con las gentes que por ellos cruzan un momento; gentes, caminos, cosas que nadie hasta él supo ver con una mirada tan clara y honda, se despiertan y entran al fin en la esfera del arte» (Cernuda, 1994, pp. 686-687).

Las complejas relaciones entre realidad y ficción son una constante a lo largo de la novela. Cualquier acontecimiento, por nimio y anodino que sea, depara una oportunidad para la fabulación. El lector se ve inesperadamente sacudido por un súbito cambio de plano —la ficción entra y sale de la realidad, la realidad entra y sale de la ficción— o por la simultaneidad de planos distintos en un mundo en el que casi nada es exactamente lo que parece y todo puede mudarse en cualquier momento. Volviendo al episodio del yelmo, Julián Marías (1990, p. 242) nos recuerda el posterior reencuentro de los tres protagonistas del suceso y el coloquio que entablan sobre un objeto que el barbero sigue llamando bacía —que es lo que es—, que Sancho, dudando ya de todo, renombra como «baciyelmo» —ahora le parece que la bacía ha adquirido una naturaleza ambigua— y que Don Quijote, en sus trece, sigue viendo como yelmo, aunque ahora admite que la realidad de las cosas es interpretable: «Eso que a ti te parece bacía de barbero, me parece a mí el yelmo de Mambrino y a otro le parecerá otra cosa», dice.

Después de descender a una caverna donde tiene una revelación onírica y contempla un mundo de prodigios, Don Quijote ve aún más clara la vida humana: «... ahora acabo de conocer que todos los contentos de esta vida pasan como sombra y sueño, o se marchitan como flor del cam-

po» (II, 22). El sueño es un acto de conocimiento, una percepción más intensa de las cosas, según Heráclito. Tras su supuesta irrealidad hay tan sólo una realidad diferente. La saga por la que Don Quijote entra y sale de la cueva de Montesinos es el hilo que comunica dos mundos diferentes, pero contiguos.

Detengámonos un momento en los personajes de la novela. Si se pregunta a alguien por el protagonista, es muy probable que sólo señale a Don Quijote. Pocos pondrían en pie de igualdad a Don Quijote y a Sancho, y menos aún (Unamuno, es un caso ejemplar; Cernuda, también) aceptarían que Don Quijote y Sancho son, en realidad, caras de un mismo sujeto, «de la misma sustancia espiritual», dice Cernuda, quien, sin embargo, y en las antípodas de Unamuno, los siente enteramente humanos y, por tanto, con luces y oscuridades. Luis Cernuda se irrita con quienes los pretenden «incluir bajo una denominación exclusiva» (Cernuda, 1994, p. 684), una marca, un rasgo esencial y perenne (idealista, realista...) o un temperamento invariable.

Ya el poeta sevillano se había referido a Menéndez Pelayo como uno de los inductores principales de este entendimiento tan burdo, tomado, sin embargo, como un canon a partir del cual tendemos a pensar en los personajes de la novela como representación de modelos ideales más que como individuos vivos, y por tanto ambiguos. A juicio de Cernuda (1994, pp. 677-678), Don Marcelino —recuperando, por cierto, la tesis de Gregorio Mayans, uno de los pioneros del cervantismo (Navarro, 1992)— instauro un canon interpretativo, que aún colea, según el cual «gran parte del efecto cómico de Don Quijote estriba en el contraste entre lo que las cosas son en sí, y lo que parecen en la fantasía del héroe». Aparte del desdén que esta simplificación supone para la finura de espíritu de Cervantes («el español más sutil de cuantos hayamos tenido noticia»), Luis Cernuda está

convencido de que, desde entonces, «empieza a deformarse la armoniosa dimensión humana de nuestro caballero, convirtiéndole en campeón de un idealismo absurdo, el idealismo que consiste prácticamente, a la inversa del proverbio vulgar, en llamar pan al vino y vino al pan, que tantos secuaces ha tenido entre los españoles». Más claro no se puede decir.

El *Quijote* es una novela que crece bajo el signo de la amistad, que es una relación, como diría J. Carles Mèlich (2003), basada en la *deferencia*, de la que nace la única ética posible en el mundo contingente, finito, de los seres humanos. La figura de Don Quijote sólo empieza a definirse y a crecer —comenta Luis Cernuda (1994, p. 683)— cuando une su destino al de Sancho desde su segunda salida (I, 7). Caballero y escudero no caminan por las planicies manchegas como una pareja de actores que personifican un guión o encarnan dos categorías alegóricas, sino como dos amigos que conversan, cada cual con la mente en su propio ideal, es decir, con su propio lenguaje sobre la realidad. En sintonía similar, Julián Marías (1990, pp. 172-173) afirma que Don Quijote y Sancho mantienen una relación *locuente*, dialéctica, mediante la que labran una «unidad inseparable», y van construyendo su identidad y recorriendo la vida. Los moralistas y los pedagogos, que la captan más bien como una relación docente, ven en sus diálogos una desigual comunicación entre un sabio y un ignorante, entre alguien que enseña y alguien que aprende. Pero su relación, dígame lo que se diga, es, como cualquier vida, una narración compartida. Sin Sancho, sin su afición al diálogo, poco o nada sabríamos de Don Quijote; él nos lo descubre con toda su vitalidad y complejidad, «con esa doble faz de deseo y realidad, de éxtasis y de acción, combinando dos estados espirituales aparentemente contradictorios» (Cernuda, 1994, p. 686). También Sancho nace de esta relación dialéctica y también se nos revela con sus paradójicas cualidades: necio y charlatán,

juicioso y bueno... (Cernuda, 1994, p. 684). De cualquier modo, menos como un pobre estereotipo.

Don Quijote y Sancho no son los únicos protagonistas de esta historia; son sólo los principales personajes presentes. Ésta es una novela de ausencias, narrada también por otros actores invisibles: Dulcinea y la caterva de encantadores. Una y otros, sin hacerse nunca evidentes más que en el amor o el delirio de Don Quijote, comparten su protagonismo y ayudan a tejer la trama. Dulcinea alimenta la voluntad y el deseo de su enamorado: le presta un horizonte de posibilidades, tal vez inalcanzables. Los encantadores hacen viable la alquimia entre la realidad y la ficción, transmutando la vida en una sustancia móvil, abierta al encantamiento, que también aviva el deseo. Además, los personajes del *Quijote* no siempre responden a lo que de ellos se espera; a veces, contravienen abiertamente las costumbres de su época. La pastora Marcela es un personaje nietzscheano que vive a su aire contra la opinión de todos; no es hija de su tiempo, sólo una mujer libre.

¿Por qué, entonces, se habla de Don Quijote de manera tan rectilínea, por qué se le define sin sombra de duda? ¿Cómo es posible interpretar una narración que se rige por estas mudanzas, trasiegos y juegos de apariencias como un elemental catálogo de principios canónicos o imperativos morales indiscutibles? Desde luego, es posible. De hecho, es corriente etiquetar a sus personajes con categorías distintivas, basadas en una *metafísica dualista* que usa y abusa de oposiciones binarias, antinomias y otros artilugios clasificadores (Mèlich, 2002, p. 31). Los argumentos de Peter Sloterdijk y de Luis Cernuda nos van a dar la oportunidad de seguir profundizando en el cuestionamiento de estas estrategias, que a veces dicen perseguir un fin más o menos educativo.

Sloterdijk considera que el humanismo se resume en un acuerdo literario por el

cual se concede a ciertas lecturas un carácter canónico. Lo mismo sucede con la nación y el sentimiento nacional. Ciertos autores, ciertos textos seleccionados y acordados por una burguesía letrada sirvieron para «fabricar» estas comunidades imaginadas que llamamos naciones (Anderson, 1983). Sin duda, el *Quijote* ha llegado a ser una lectura canónica, un sistema de razón (Popkewitz, Franklin y Pereyra, 2003) que ha servido para explicar la historia de la nación española y adivinar o proyectar su porvenir, acrisolar una identidad nacional, de la que Don Quijote sería arquetipo, y fijar un plantel normativo para la vida personal y colectiva: una norma moral, una norma filológica, otra literaria, otra política, con profusión de frases lapidarias (Cervantes, el fénix de los ingenios; el español, la lengua de Cervantes; el *Quijote*, la primera novela moderna, etc.).

Según Sloterdijk, esta fabricación de imaginarios nacionales vivió su esplendor entre la Revolución francesa y el final de la II Guerra Mundial. En el caso español, este proceso se inicia algo más tardíamente, también se muestra más apocado, y probablemente ha permanecido activo por más tiempo (véanse, para mayor detalle, Álvarez Junco, 1999; Varela, 1999; Boyd, 1999; Storm, 1998 y 2001; Fusi, 2003, entre otros). Su vigencia quizás haya contribuido a intrincar aún más su ya intrincada complejidad, en la que influyen los hechos pero también, y en alto grado, un tropel de discursos históricos que, en muchos casos, se empeñan en encontrar explicaciones totalizadoras, como las que enarbolaron intelectuales de la Generación del 98, regeneracionistas de variada filiación, ciertos krauistas, y, desde luego, autores católicos.

El estudio ya citado de Ramón de Garciasol puede ser ilustrativo de la continuidad de esa tentación metafísica en la interpretación de la novela y el personaje cervantino, al que concede categoría totémica de lo español, que, como el toro, se crece con el castigo. La serie de artículos publi-

cados en el número 74 de la *Revista Nacional de Educación* (1947), con motivo del aniversario del nacimiento de Cervantes, redundante en esta concepción. El entonces ministro participa en este número con un texto titulado «Símbolos hispánicos del Quijote» (Ibáñez Martín, 1947) y José María Pemán, a la sazón presidente de la Real Academia de la Lengua, que, por cierto, «compara» el *Quijote* con la Biblia, lo califica en su artículo de «expresión total», «esencia genuina» y «rosa de los vientos» de España (Pemán, 1947, pp. 26-27).

Corren tiempos de ardor guerrero y fervor nacionalista, pero el estilo y la intención no eran nuevos en el torrente de interpretaciones que se había ido configurando desde finales del siglo XIX, con su punto crítico en torno al tercer centenario. La polarización había sido la tónica. Unas veces, Don Quijote sonaba a faro de la modernización; otras, a paladín de la tradición católica; unas veces, parecía un loco decadente; otras, un ejemplo de esfuerzo generoso y gratuito en pos de un ideal. Storm identifica, en ese momento celebratorio, tres tendencias: la conservadora, representada principalmente por Juan de Valera, Menéndez Pelayo y los «menéndez-pelayistas» como Bonilla o Julio Cejador; la liberal, de Mariano de Cavia (1903) y demás promotores del aniversario desde las páginas de *El Imparcial*, y la regeneracionista, en la que cabría incluir, *grosso modo* y con todas las precauciones, a personalidades tan heterogéneas como Unamuno, Azorín, Ramiro de Maeztu, Navarro Ledesma y otros.

No se agotaría aquí la nómina de perspectivas que confluyeron en el centenario de 1905. Los anarquistas admiraban en Don Quijote el espíritu de rebeldía y su desprecio de la propiedad (Calderón, 1905; Gutiérrez, 1999). Su discurso sobre la edad dorada (I, 11) les sonaba a música celestial. En plena Guerra Civil, Don Quijote aún seguía siendo para ellos un modelo a imitar: con su nombre se editaba una revista

anarquista en la Barcelona republicana. Aún hoy, buceando en páginas libertarias de la red, no es difícil hallar textos o referencias que ponderan en este «loco sublime» su amor por los débiles, su respeto al pueblo y su lucha contra la injusticia (por ejemplo, F. Arias Solís en <http://www.granvalparaiso.cl>), o su entrega revolucionaria «contra el racionalismo utilitario de la burguesía» (H. Saña, en <http://www.cnt.es/fal/BICEL>).

Naturalmente, en medio de tal desmesura y polarización interpretativa, presente en ámbitos tan opuestos, del cadáver de un sujeto mortal se obtiene un símbolo inmortal que vale para abonar una determinada razón histórica (Canavaggio, 2003, pp. 296-297). María Zambrano, comentando a Ortega, ha escrito sobre esta «operación» con gran perspicacia: «La vida es una novela —escribe—, tenemos que hacernos un argumento, ser a la vez el novelista y el novelado (...). Este argumento, ¿me está enteramente sugerido por la necesidad o hay en él un aspecto creador mío?, ¿entra en él sólo la circunstancia histórica y lo que hemos llamado el mí o entra el yo?» (Larrosa y Fenoy, 2003, p. 77). La disolución del sujeto, en nombre de un principio superior, ha producido algunas de las más siniestras tragedias de la edad contemporánea. En un «mundo de atributos sin hombre», advierte Mèlich citando a Robert Musil (2002, p. 125), el sujeto concreto naufraga y «la finitud desaparece, porque las cualidades no nacen ni mueren, sólo los hombres de carne y hueso nacen y mueren. Y, por tanto, en un mundo así no hay hombres, ni contingencia, ni alegría, ni dolor... Únicamente, burocracia, razón fría: artefactos del mal» (Mèlich, 2002, p. 125).

Con Don Quijote convertido en arquetipo; con la novela convertida en lectura canónica, su vida y la vida de su creador se esfuman. El desproporcionado poder de la razón histórica es también uno de los mayores dramas contemporáneos. Sus efectos están a la vista en los desmanes del

nacionalismo a lo largo del siglo xx (Fusi, 2002). María Zambrano duda, a pesar de todo, de que la vida, el proyecto vital de cada individuo, esté regido absolutamente por la necesidad y que se someta sin más a una razón histórica que no deja alternativa a la posibilidad narrativa del ser humano. Si así fuera, cada proyecto vital estaría escrupulosamente condicionado por sus circunstancias históricas y todos, sin excepción y sin solución, «estaríamos plenamente embarcados en la generación a que pertenecemos» (Larrosa y Fenoy, 2003, pp. 77-78).

Cuando Julián Marías habla de la vida de Cervantes y le aplica el concepto orteguiano de las «trayectorias», quiere cuestionar el historicismo contumaz con que han sido «leídos» escritor y obra. «La vida humana —escribe (1990, p. 17)— no es una línea sino más bien una arborescencia, una pluralidad de caminos que se inician, se siguen o no, se interrumpen, se frustran, se abandonan» (1990, p. 17). En la vida de Cervantes cuenta, como en cualquier vida, el azar (cuando regresa a España tras una larga ausencia es secuestrado); como a la mayoría de la gente, los planes se le tuercen constantemente (cae preso en dos ocasiones) y cambia de vocación (las armas, las letras) más de una vez. La misma escritura del *Quijote*, plagada de fluctuaciones, saltos en el vacío, equívocos y arrepentimientos, refleja exhaustivamente los vaivenes de la vida de su autor (Canavaggio, 2003, p. 287). Cervantes es, claro está, hijo de su tiempo (quién no), pero eso no significa que su vida (cualquier vida) sea monocorde, ni necesariamente espejo fiel de su época ni, menos aún, de una identidad nacional que (triumfal o decadente; idealista o mezquina, tradicional o rebelde, qué importa) ha cruzado incólume la historia.

Creo que lo que Julián Marías llama la «anomalía generacional» de Cervantes corrobora las dudas de María Zambrano sobre las relaciones entre la necesidad y la

libertad en la construcción histórica, y ayuda a discernir la complejidad de una vida que, como la de Cervantes, no puede impunemente reducirse a un ser exponente histórico o instrumento de cualquier sistema de razón. Cervantes forma parte de una generación con la que vive, pero con la que no escribe, puesto que toda su obra, a excepción de *La Galatea* (1585), la escribió en la vejez, entre 1605 (I Parte del *Quijote*) y 1616 (el *Persiles* fue publicado después de su muerte en 1617). Entre su primera y su segunda obra, pasaron veinte años sin que escribiera una sola línea, a no ser algunas obras de teatro que no llegaron a publicarse. Escribe, pues, junto a escritores de la generación siguiente a la que por edad le correspondería.

Cervantes es un extraño en su espacio y en su tiempo. También lo fue su criatura, un caballero andante en la España del siglo XVII. Su prolongada ausencia de su tierra (Italia, Lepanto, Italia de nuevo, Argel...), en una era muy distinta a la de la globalización mediática actual, lo convierte casual pero efectivamente en un desterrado. Cuando regresa, es un forastero en su tierra, por la que peregrinará sin fortuna, ni asiento ni rumbo fijo hasta su muerte, como un bohemio (Graña y Graña, 1990, pp. 3-12). Escribe casi toda su obra al margen de su generación, cuando era un viejo y sus coetáneos o habían muerto o se batían en retirada. Cervantes es un extraño generacional, una figura extemporánea, que gozó en vida de éxito literario, sin ganar, por ello, notoriedad social, un hombre «relativamente marginal», llega a decir de él Julián Marías (1990, p. 62), aunque quizás el concepto de «paria» de Hanna Arendt, en oposición al de «parvenu», le cuadre aún mejor. A veces se olvida que muy probablemente la primera idea del *Quijote* la tuvo Cervantes en la cárcel de Sevilla, donde estaba recluso en 1598 (Canavaggio, 2003, p. 287).

Creo que también el concepto de María Zambrano de la *vida como naufragio* pue-

de aplicarse holgada y justamente a la de Cervantes: «Cuando se encuentra el yo perdido ante las circunstancias, ¿cómo resuelve salir?, ¿solamente por el conocimiento intelectual?, ¿no hay como una especie de inspiración? Una inspiración análoga a la de los artistas que me hace encontrar una figura, una armonía» (Larrosa y Fenoy, 2003, p. 78). Don Quijote es ese hallazgo, esa figura que resulta, no de una determinación histórica, no de un proyecto didáctico para el futuro, no de un ejercicio metafórico, sino de un acto poético, de la expresión de un yo múltiple y de la búsqueda de esa armonía a la que se refiere la filósofa malagueña. Como Cervantes, Don Quijote está sujeto al azar, cambia de plan y senda, deambula y yerra, gana y pierde. Su vida (su identidad inconclusa) se va haciendo conforme avanza la narración, porque la vida es una metamorfosis, en parte elegida, en parte dada, que en la novela tiene expresión onomástica: Alonso Quijano se transfigura en Don Quijote, y éste, en Caballero de la Triste Figura, Caballero de los Leones y, al fin, pastor Quijótiz, aunque sólo en proyecto. ¿Cómo comprimir en una fórmula magistral, en un compendio estable de atributos universales, a quien cambia de nombre y de vida varias veces? ¿Qué diría de tal atrevimiento un consumado inventor de heterónimos como el poeta portugués Fernando Pessoa?

Hanna Arendt vincula estrechamente la acción humana a la natalidad, porque el nacimiento comporta, para quien nace, la capacidad de empezar algo nuevo, es decir, de actuar (Harendt, 1993, p. 23). Hay en la vida de Cervantes un rosario de nacimientos que le abren sucesivos caminos, en los que va urdiéndose su condición humana activa, distinta a la de cualquier otro. Igual pasa con el hidalgo amigo de la caza, que un día se levanta como Don Quijote, abre la puerta del corral y echa a andar. Y ése no será su único «nacimiento». La condición humana, nos recuerda Hanna Arendt, nada tiene que ver con la naturale-

za humana. Ésta última nos conduce a una metafísica de palabras totales, en las que queda en suspenso o sencillamente borra-da la pluralidad propia de la condición humana. Me viene a la memoria la frase con que arranca *Le surmâle*, la premonitoria novela de Alfred Jarry (1902): «L'amour est un acte sans importance, puisqu'on peut le faire indéfiniment». Pobre pedagogía la que se empeña en crear sujetos a la medida de un molde infinitamente reproducible.

Uno de estos moldes ha sido largo tiempo, en palabras de Peter Sloterdijk (2001), el «fantasma comunitario» sustentado por una «sociedad literaria» que se apiñaba con arrobos ante una serie de lecturas canónicas, es decir, canonizadas. Y añade: «En sustancia, el humanismo burgués no era otra cosa que el pleno poder para imponer a la juventud los clásicos obligatorios y para declarar la validez universal de las lecturas nacionales» (2001, p. 27). El *Quijote* ha gozado (es un decir) de esta condición canónica. Como de cualquier texto consagrado, se espera de él una determinada capacidad humanizadora cuya meta larvada es el amansamiento, la domesticación del hombre. Las limitaciones actuales de un humanismo literario, como el que analiza Sloterdijk, del que emerge la idea de nación, son evidentes. Aun así me pregunto si sus objetivos «educadores» han cambiado de verdad bajo el vigente imperio de la razón tecnológica.

DON QUIJOTE, ¿PEDAGOGO?: TEXTOS Y PRETEXTOS

No conozco ningún texto que se titule así, pero bien podría haberlo, tantas han sido las virtudes pedagógicas que lectores minuciosos han advertido en la historia del ingenioso hidalgo. Está, que yo sepa, el libro de Julio Ballesteros Curiel, que lleva como título *Cervantes, Rector de Colegio. Pedagogía del Quijote*, publicado por su

autor en 1919. Como ya anuncié, éste va a ser uno de los textos que analizaré siguiendo la dirección apuntada en el apartado anterior. Todos ellos están, por fecha o por temática, vinculados al clímax cervantino del tercer centenario, en torno al cual cayó un verdadero alud literario sobre Cervantes y el *Quijote*. Ya hemos dado cuenta de él. Ahora, nos centraremos estrictamente en la producción pedagógica, no sin antes enmarcarla en el cervantismo, ese magma interpretativo que congrega innumerables estudiosos de la obra de Cervantes.

Ya hemos recurrido, en varias ocasiones, a los textos históricos de Eric Storm (1998 y 2001) sobre las celebraciones del tercer centenario. La «teoría de las dos Españas» es el telón de fondo de unos actos de afirmación nacional en un país en el que la política nacionalizadora del Estado había sido débil, si se la compara con la promovida en Francia o Alemania durante el último tercio del siglo XIX (Storm, 1998; Boyd, 1999; Álvarez Junco, 2001). Cuando esta centuria tocaba a su fin, en medio de la crisis de conciencia que produjo el desastre colonial, se consolida y se expande un nacionalismo regeneracionista, dolido y crítico con el pasado, que insiste con vehemencia en la necesaria modernización y europeización del país. A pesar de ello, busca en la memoria histórica figuras heroicas, gestas y otras referencias que puedan servirles de ejemplo y guía. Todo relato nacional necesita inventar tradiciones y aclamar símbolos (Hobsbawm y Ranger, 1983). Y Don Quijote reunía todas las virtudes necesarias para «convertir –como argüía Carolyn P. Boyd (1999, p. 164)– la manifiesta decadencia de España en un signo de superioridad moral».

Don Quijote, acaso la única figura indiscutida en una atmósfera políticamente espesa y enrarecida, podía ser y fue un símbolo común. En las celebraciones de su centenario confluyen, como ya señalamos siguiendo a Storm, tres grupos generacionales cuyas ideas sobre España diferían

abiertamente. Además de los partidarios de este nacionalismo liberal, de influencias regeneracionistas, que veían la obra de Cervantes «como una palanca con la que colocar a España en la vía del progreso» (Gutiérrez, 1999, p. 115), estaban los conservadores de la generación más vieja, para los que el *Quijote* brindaba una lección de prudencia contra aventuras revolucionarias. A estos dos grupos habría que añadir otro, muy heterogéneo y activo, literariamente hablando: el de los escritores más jóvenes que abjuraban de una sociedad moderna en la que, a su juicio, priman la hipocresía, la mediocridad y la ausencia de ideales, los agravios que ya combatiera Don Quijote en su peregrinaje por las tierras de España. Para hacerse una idea de tantas y tan diversas perspectivas, basta con repasar el listado de artículos y libros que vieron la luz en 1905 y en años inmediatamente anteriores y posteriores (Storm, 1998 y 2001; Gutiérrez, 1999). La cifra es espectacular, pero también la resonancia alcanzada por algunos de ellos.

Es claro que, en esos momentos, el cervantismo no se agotaba en estas tres tendencias «nacionalistas». Carlos M. Gutiérrez pasa revista al periodo 1890-1905 y distingue, al menos, dos cervantismos: uno que llama «intrínseco», de carácter academicista, y otro «extrínseco», proclive a instrumentalizar la novela con fines ajenos a su condición literaria. Gutiérrez, siguiendo en parte a Anthony Close (1978), divide el cervantismo extrínseco en tres categorías. En la primera, la «panegyric school», incluye a aquéllos que encuentran en la obra de Cervantes una sabiduría excepcional, casi enciclopédica, en diversos campos del conocimiento: derecho, medicina, psicología, política, arte militar, etc. En esta línea se sitúa la opinión de Francisco de Ayala, quien, en un estudio comparado sobre Quevedo y Cervantes (1974), tiene a este último por ejemplo del hombre culto del Renacimiento. Juan Beneyto, por su parte, en un excelente artículo de sorprendente

orientación para la fecha y la revista en que se publica (1947), sugiere una lectura erasmista del humanismo de Cervantes, en la que trata de sopesar sus influencias filosóficas medievales, clásicas y renacentistas, con cierto exceso de anotaciones, explicable quizás por su afán de defender a Cervantes de las reticencias de Juan de Valera, de Fitzmaurice-Kelly y de otros críticos sobre la calidad de su formación cultural. Entre tal desmerecimiento, seguramente injusto con sólo rememorar las cientos de referencias cultas que contiene el *Quijote*, y la omnisciencia que los panegiristas más entusiastas le asignan, puede que quede sitio para el Cervantes verdadero.

Nicolás Díaz de Benjumea (1880) y sus epígonos componen la llamada «esoteric school», segunda categoría que Gutiérrez, recogiendo una expresión de Close, incluye en el cervantismo extrínseco. La obsesión por buscarle un trasfondo de significados ocultos, enigmas y razones extravagantes al Quijote guarda relación con el auge de lo esotérico en la Europa finisecular, pero es una casi constante hasta hoy mismo. La tercera categoría, ampliamente aludida a lo largo de este artículo, engloba las lecturas hermenéuticas de carácter simbólico, como las de Unamuno, Ortega, Azorín y otros.

A este cervantismo, que a juicio de Gutiérrez instrumentaliza y trascendentaliza la obra literaria, debe oponerse un cervantismo intrínseco que «aspira a leer la obra desde su propia lógica o, en última instancia, desde la lógica de la filología positivista académica». Este cervantismo, siempre en opinión de Gutiérrez, no interpreta la obra, la estudia desde un punto de vista histórico-literario, apoyado en análisis sociológicos, lexicográficos, biográficos, estéticos a la postre, que en su tiempo representaron un verdadero proyecto de modernidad. Valera, el Doctor Thebussen, Menéndez Pelayo, Cejador y Rodríguez Marín serían algunos de sus más notables defensores.

Puede que Luis Cernuda suscribiera algunas de estas reflexiones críticas sobre la utilización de Cervantes y su obra con fines, digamos, espurios. Se apartaría, en cambio, de una clasificación que sobrestima la obra literaria como objeto filológico cuyo desentrañamiento debiera ajustarse a una lógica científica *objetiva* patrimonio de un gremio académico. Pobre Cervantes..., «aherrojado entre eruditos comentadores. (...) ¿Cómo acercarse a él, cómo hablarle, cómo conocerle, por gusto y a solas, sin investigaciones ni academias? (...). La crítica erudita, antes que acercarnos un texto, nos lo separa, y antes que aclararlo, lo oscurece», escribía (1994, p. 669).

El cervantismo intrínseco, valorado por Gutiérrez como proyecto de modernidad, poca familiaridad tiene con el inmanentismo amoroso desde el que Cernuda se acerca a Cervantes para gozar de una experiencia poética sin intermediarios, ni reglas, con el ojo en estado salvaje, como tal vez diría André Breton. Atisbamos en Julián Marías una actitud parecida, acaso algo más comedida y tolerante con la crítica literaria, frente a los efectos que sobre la lectura de un libro como el *Quijote* causa esta costra ineludible de ensayos y comentarios académicos (Marías, 1990, p. 260). Incluso Luis Rosales, en un voluminoso ensayo sobre *La libertad en Cervantes*, avisa de los peligros que acarrearán «la vanidad letrada», «la precisión científica» y hasta «la timidez ante la posibilidad del error» a la hora de ahondar en «un pensamiento tan juguetón y entreverado (...). La intención cervantina sólo se puede comprender delectreándola sin rigidez y con cautela, porque puede afirmarse que ningún escritor se ha divertido tanto al escribir como Cervantes» (Rosales, 1985, p. 53).

En la acometida que Cernuda propina a la crítica literaria en general y a la cervantista en particular, se entrevistó su propia clasificación del cervantismo, más atenta al patrón de la crítica que a la personalidad y al enfoque del crítico. Califica de didáctica

y externa la crítica de eruditos y biógrafos, de los que desconfía tanto como de aquellos. Los artistas que escriben, desde un punto de vista estético, sobre una obra precedente constituyen un tercer grupo crítico, ante el que Cernuda vuelve a recelar: gracias a su capacidad de sugestión, pueden crear imágenes poderosas que condicionarán decisiva y puede que erróneamente nuestra visión de una obra artística. La Generación del 98 es el blanco predilecto de estas acusaciones, porque piensa que su sesgada percepción de Don Quijote se nos ha impuesto como un axioma.

No sé con certeza en qué compartimentos de estas dos clasificaciones del cervantismo habría que ubicar los comentarios pedagógicos sobre el *Quijote* cuyo análisis vamos a emprender. Para Gutiérrez, serían necesariamente «extrínsecos». Para Cernuda, didácticos, y específicamente eruditos, aunque, por algunos de sus rasgos formales y de su argumento, no andan lejos del estilo cervantista de críticos como Unamuno, Azorín o Navarro Ledesma. A pesar de su anacronismo, pues fueron publicados entre 1906 y 1928, creo que estos textos son suficientemente ilustrativos de la gama de discursos con que la razón pedagógica ha afrontado la interpretación del *Quijote* a lo largo del siglo xx.

Según Alberto Navarro (1992), la obra de Cervantes no despierta gran interés en la primera mitad del siglo xviii. Será Gregorio Mayans y Siscar quien en 1738 inicie los estudios cervantinos, coincidiendo con la llegada a España desde Francia e Inglaterra de las primeras referencias elogiosas al *Quijote*, y la aparición de trabajos biográficos pioneros sobre Cervantes. Pero será en la segunda mitad del siglo cuando el interés por Cervantes se disparará. Los ilustrados, que van divisando nuevas vías de interpretación, revalorizan una obra que comparan con otras que, como la *Iliada*, poseen un carácter fundacional, releen la historia del ingenioso hidalgo con ojos menos burlescos, y, en cambio, constatan

en ella un caudal de sabiduría y una provechosa lección moral a través de la mirada crítica con que Cervantes escruta su época. La siembra del futuro cervantismo ya está hecha. Pronto, los románticos elevarán el interés por el *Quijote* a verdadera pasión.

Su primer análisis como fábula moral y, en consecuencia, como libro educativo hay que buscarlo a fines del siglo xviii en las obras del bachiller Pedro Gatell (v.g., *La moral del Quijote*, 1789-1792), quien asegura lo siguiente: «Para todos se pueden extraer leyes o reglas de las más puras, las más justas, las más acrisoladas, con una dulzura sin igual corrige los abusos en todas las materias» (Navarro, 1992, p. 41). Éste es el primero de los canales por los que ha venido discurriendo la interpretación pedagógica del *Quijote* hasta hoy mismo: entenderlo como un manual de moral de validez general e intemporal.

El segundo canal interpretativo, en correspondencia con las lecturas extrínsecas de carácter hermenéutico de finales del siglo xix y primeras décadas del xx, lo concibe como un símbolo egregio de lo español que puede contribuir a la construcción de la nación y del espíritu nacional (Boyd, 1999, p. 164). También ésta es una lectura potencialmente pedagógica del *Quijote* que, como la anterior, plantea un proyecto educador o reeducador a partir de una reconstrucción de la memoria colectiva, en la doble dirección en que se mueve la memoria: el pasado y el futuro (Mèlich, 2002). Para unos, el *Quijote* contiene un mensaje regenerador; para otros, está enraizado en la tradición católica; para todos, inscrito en el ser de España. La novela se convierte en una crónica histórica, en un reflejo novelado de la intrahistoria o de la psicohistoria nacional. Como el anterior, este modelo interpretativo contiene, además de la tentación doctrinaria en lo político, paralelas pretensiones moralizantes.

Cabría hablar de un tercer canal, de carácter más específicamente académico,

que valora al *Quijote* como recurso didáctico-escolar tanto por el contenido de su argumento como por su condición de objeto literario y lingüístico. Esta lectura pedagógica suele ser la más descriptiva, la menos penetrante, pero también la más analítica, dado que suele elegir un foco de investigación restringido y seguir una lógica disciplinar convencionalmente científica (como ejemplos: Garrote, 1979 y 1997; Salazar, 1986). Sobran ejemplos para comprobar que estos postulados no garantizan, al menos en la medida en que se declara, ni la objetividad, por otro lado imposible ante una obra de arte, ni la mesura en la admiración de una obra destinada a ser, eso parece, irremediablemente venerada. En este grupo de lecturas pedagógicas, podríamos incluir, además, las adaptaciones escolares que se limitan a buscar la accesibilidad al texto y la motivación del lector, expurgando el vocabulario de vocablos de difícil comprensión, seleccionado pasajes con más acción que reflexión e incorporando ilustraciones descriptivas. Las versiones animadas también cabrían en este capítulo de adaptaciones pedagógicas. No cabrían, en cambio, aquellas ediciones para niños o para adultos que con el mayor descaro amputan párrafos y capítulos enteros por alguna razón moral, religiosa o política (Canseco, 1991). De los textos que vamos a analizar como muestras del discurso pedagógico sobre el *Quijote*, el de Julio Ballesteros (1919) es el que más cabalmente podría representar, aunque sólo en algunos de sus capítulos, este tercer canal interpretativo. También alguna de las conferencias que conforman el libro de Guillermo Téllez (*Valor del Quijote en la educación*, 1928) pudiera ilustrar esta visión didáctico-académica de la novela cervantina, aunque esta visión queda camuflada tras un serial ininterrumpido de arrebatos morales y furiosas amonestaciones políticas que nos trasladan a una pedagogía muy conservadora. Por este motivo, cabría emparejar este libro con el de Cre-

mades (1906), un ensayo de cariz neocatólico en el que más de una vez vemos citado a Jaime Balmes. Sin que falten las obligadas referencias al simbolismo nacional del *Quijote*, priman más la intencionalidad moral y el carácter escolar en este librito que quiere ser un breve tratado de pedagogía general para la formación de maestros. Tales cualidades lo integrarían, dentro de nuestro esquema, en el primer grupo de interpretaciones pedagógicas del *Quijote*: estamos, sobre todo, ante un manual de valores educativos cuyo pretexto es una novela famosa.

Quedan por citar dos últimos textos de un mismo autor, Manuel Siurot, fundador en 1907 de unas escuelas católicas en Huelva, siguiendo el ejemplo del Padre Manjón en Granada (Boyd, 1999, pp. 69-70). El primero es una conferencia pronunciada por Siurot en 1916 para conmemorar el tercer centenario de la muerte de Cervantes. Estamos ante un acto de exaltación patriótica y no ante una lección pedagógica sobre el *Quijote*, aunque el conferenciante recuerda que su inicial impulso fue el de hablar sobre «Cervantes y los niños» y que a éste bien podría calzarle el apelativo de «maestro de escuela». El segundo texto de Siurot, publicado en 1923, es un manual de historia para escolares, *La emoción de España*, planteado como un libro de viajes con personajes infantiles, tal como prescribía el concurso ministerial para escoger un «Libro de la Patria» al que Siurot se había presentado en 1921 (Boyd, 1999, pp. 171-173). Tanto este libro de texto como la conferencia conmemorativa son ejemplos paradigmáticos de lo que conocemos por nacional-catolicismo y, por tanto, servirían para ilustrar nuestro segundo modelo de discurso pedagógico sobre Cervantes y el *Quijote*.

Nuestro recorrido textual por estos diferentes discursos debe comenzar, no obstante, por el librito de Antonio Cremades y Bernal que, aunque titulado *Comentarios sobre frases del Quijote que tienen*

relación con la educación y la instrucción públicas, es, en realidad, un curso de pedagogía católica en el que las referencias al *Quijote* son anecdóticas y hasta obligadas por la circunstancia. Probablemente ideado para combatir la «descatolización» que, a juicio de su prologuista, padecía la escuela a principios del siglo xx, Cremades elabora un texto normativo con densa carga doctrinal en el que la glorificación de Cervantes (un elegido de Dios, espejo del alma española) contrasta, de vez en cuando, con ciertos juicios críticos hacia su criatura novelesca. La educación, que debe conducir a los niños por el camino recto de la racionalidad, tiene en la imaginación, los sentidos y las pasiones a sus mayores enemigos. Y por eso se pregunta (pp. 25-26):

¿Qué fue, pues, lo que desequilibró el buen juicio del Hidalgo Manchego, sino el extraordinario vuelo que tomó su imaginación, impulsada por las lecturas fantásticas de los libros de caballerías, que él juzgó de sucesos realmente acaecidos?

La moraleja está servida: la instrucción debe ser un dique de contención de la imaginación desatada y sus muchas perversiones. La enseñanza de la historia ha de encaminarse hacia esta misma meta, proporcionando a los niños vidas ejemplares de héroes y santos antes que de personajes fabulosos, como ya el cura aconsejara, sin mayor éxito, a Don Quijote (Suárez Caso, 1942). Personajes anodinos, que sacaban de quicio a Unamuno por sus mediocres virtudes, son en el libro de Cremades modelos a secundar precisamente por su pragmatismo ramplón, como el de la sobrina, a quien alude expresamente:

Porque esa paz de que habla la sobrina del Hidalgo Manchego es el equilibrio moral que guardan en el hombre su conciencia y su deber, la razón y los apetitos, las pasiones y virtudes, contenido todo en sus justos límites y sin que turbe tan venturosa paz ni las ambiciones ni las envidias, los crímenes ni las concupiscencias ni esas desenfrenadas pasiones que suelen agitarse

en la vida del mundo, donde la virtud y el deber naufragan fácilmente (p. 30).

Sin duda, Cremades, que malicia en la imaginación una latente inmoralidad, trata de mostrar afecto, compasivo afecto, por Don Quijote, pero quienes de veras le interesan son su creador, Cervantes, por su proverbial sabiduría y acabado españolismo, y la obra, el *Quijote*, reflejo y resumen de toda una civilización, la cristiana. Compone así un alegato no siempre explícito contra la columna vertebral del personaje, en quien advierte actitudes vitales poco adecuadas para la educación de los niños: falta de finalidad en la vida, fantasía y desmesura en sus juicios. El *Quijote*, que le sigue pareciendo «una obra eminentemente educativa, donde se contiene profunda ciencia pedagógica», lo es, pero a costa del vitalismo novelesco de Don Quijote, e incluso de su cándida bonhomía. En más de un párrafo, Cremades lanza críticas acerbadas al estado moral de la España de su época, pero se ceba, sobre todo, en la libertad política y en la libertad de prensa. Tras ellas sólo ve intereses bastardos y desfiguración de la verdad, velada tras bellas pero falaces palabras. Decididamente, Cremades se decanta por la *enseñanza* y no por el *deleite* ante el *Quijote*:

No es la imprenta, ni es tampoco la litografía, no es el arte ni la belleza relativa lo que avaloran un escrito, un periódico o un libro; y creerlo así es exponerse a errar, como erró un entendimiento tan claro como el de Don Quijote cuando tenía por cierto cuanto había leído en las historias caballerescas (p. 24).

Muerta, pues, la novela como ejercicio de fantasía, emerge un catálogo moral que, para muchos como Cremades, servirá de pauta lectora de la obra de Cervantes.

En los años que median entre el desastre colonial y la dictadura de Primo de Rivera, intelectuales y políticos liberales compartían la convicción de que la reforma de la educación era una de las vías imprescindibles para revitalizar, con propuestas a

veces contradictorias, un sentimiento nacional raquíto y desfallecido, y contribuir a la creación de un Estado democrático. Baste recordar la creación por aquel entonces (1900) del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, o las reformas liberales auspiciadas por el Conde de Romanones a primeros de siglo, ante las que se alzó una reacción conservadora que, unas veces, se mostraba intransigente y ultramontana y, otras, prefería dar una impresión modernizadora (de Puellas Benítez, 1991, pp. 232-268; Boyd, 1999, pp. 118-119; Álvarez Junco, 2001, pp. 455-457; Escolano, 2002, pp. 63-71). «La derecha clerical –afirma Carolyn P. Boyd (1999, p. 69)– estaba determinada a evitar que los institucionalistas monopolizaran el debate pedagógico». La revista de los jesuitas *Razón y Fe* nació en 1902 como alternativa al Boletín de la Institución Libre de Enseñanza; el Congreso Católico de Santiago de 1906 se ocupó principalmente de rebatir la política secularizadora y centralizadora de Romanones y el catolicismo social se hizo presente en el escenario educativo con iniciativas como las de Manjón (1889) y Pedro Poveda (1910).

Los comentarios de Antonio Cremades y, en mayor medida aún, los de Guillermo Téllez son manifestaciones de un hondo conservadurismo, airado en ocasiones, que modela la figura de Don Quijote avivando con trazo grueso sus virtudes cristianas y difuminando o censurando cuanto procede de su divorcio con la realidad. En plena dictadura, Téllez, profesor del Colegio de María Cristina y de la Normal de Toledo, imparte dos conferencias para festejar otras tantas ferias del libro (1926 y 1927) que bien pueden ser tomadas como uno de los ataques más feroces jamás escritos contra Don Quijote, en quien ve incontables vicios y contados valores pedagógicos. Para empezar, es un loco de atar que debe su vesanía a los libros, un inadapado, un rebelde y un vagabundo, indisciplinado, ocioso y despilfarrador, compendio de algunos de los males endémicos de la «raza

española». ¿Cuál es, pues, su valor educativo, si es que tiene alguno?: «Como este carácter rebelde lo pinta muy bien, a mi manera de ver –escribe (p. 19)– esta obra es un ejemplo de una cosa poco ejemplar: el canto al valor y al esfuerzo personal superpuesto a la empresa social; es el gran vicio de nuestra raza». Ni siquiera en lo entretenido del relato, en la peripecia cómica o en la burla ingeniosa encuentra Téllez motivación educativa alguna: el humor en el *Quijote* no es, a su entender, más que la prueba de un hondo pesimismo trufado de ironía. No es la primera vez que alguien enjuicia al hidalgo manchego desde una perspectiva ideológica similar y halla en él este tipo de contra-ejemplaridad. Recordemos las críticas de Ramón de Garciasol (1969), algo más piadosas desde luego que las de Téllez, al individualismo de Don Quijote y a la inutilidad de su solitario combate. O las de Ramiro de Maeztu (1903), más comprensivas aún, con lamentos por un soñador fracasado, del que vendría renegar si de veras se quiere una España liberada y redimida de la decadencia y la postración.

Téllez desaconseja abiertamente la lectura del *Quijote* en las escuelas y no entiende cómo puede ser obligatoria por ley. La enfermedad mental y afectiva de su protagonista y su desordenada vida debieran ser razón más que suficiente para prohibírsela a los niños, salvo que a través del mal ejemplo de Don Quijote aprendan que no toda lectura es buena. En opinión de Téllez, «esta obra nos ofrece interesantes aportaciones para la psicología y la psicopatología del vicioso lector» (p. 14). Ésta no es, sin embargo, la única causa que hace de la obra cervantina un texto poco pedagógico. Su gramática, su vocabulario, muchos de sus episodios, su simbolismo, resultan inadecuados e inaccesibles para la infancia.

Resulta irónico que en la conferencia inaugural de la fiesta del libro de un colegio toledano el conferenciante la emprenda a mamporros dialécticos con el *Quijote*.

Quizás por eso, un año después, dulcificó sus críticas y trató de ofrecer una visión más optimista de los valores educativos contenidos en la obra, añadiendo además, para la publicación de ambas conferencias, un breve apéndice sobre sus aspectos didácticos. Lo primero se traduce en una retahíla de valores morales, propios de una «ética hispana», que van de la sobriedad al patriotismo, pasando por la pureza o la valentía. Para todos halla de una u otra forma asiento o señal en las páginas de la novela. Como Cremades en sus comentarios, Guillermo Téllez redefine el *Quijote* como un catálogo moral que resulta ser simultáneamente una reescritura de la historia nacional.

Atención aparte merecen sus consideraciones sobre el «aspecto didáctico» o «pedagogía del Quijote», aunque, en realidad, bajo estas expresiones, vuelve a insistir cansinamente en sus juicios morales sobre el personaje e intenta rastrear, de nuevo, la norma educativa que pueda contener el libro, siguiendo dócilmente las indicaciones de Menéndez Pelayo en el discurso que pronunció en la Universidad Central en 1905, donde dijo que

D. Quijote se educa a sí propio y educa a Sancho, y el libro entero es una pedagogía en acción, la más sorprendente y original de las pedagogías; la conquista del ideal por un loco y un rústico; la locura, aleccionando y corrigiendo a la prudencia humana; el sentido común ennoblecido por su contacto con el ascua viva y sagrada del ideal (p. 53).

Téllez centra su atención en la relación de Don Quijote y Sancho. Como su mentor, tampoco él está pensando en una relación *locuente* y amistosa, sino en una relación docente y dual, obviamente pedagógica en el sentido más institucionalizado de esta palabra. Este tratamiento del texto cervantino vale como ejemplo-tipo de las lecturas fragmentarias con que muchos profesores y especialistas, buscando un efecto pedagógico, suelen aproximarse a ésta o a cual-

quier otra novela. De inmediato se produce un efecto zoom: las hojas ocultan el bosque. Al perder de vista la narración en su conjunto, los aficionados a la pedagogía se quedan con lo obviamente educativo, el consejo. Ciertos capítulos, como aquéllos en los que el caballero ilustra al escudero sobre el buen gobierno de la ínsula, han sido un verdadero maná para los rastreadores de citas pedagógicas. Algunos, sonsacando sugerencias educativas por doquier, han caído en la cuenta de que casi todo puede ser pedagógico en el *Quijote* (Román Rayo y otros, 1982; Ríos Vicente, 2002). Otros se restringen a un campo disciplinar y destilan del texto un breviario de buenos modales, un centón de gramática castellana o un decálogo del buen hablar (Prado Aragonés, 1999). La táctica es casi siempre la misma: la desintegración geométrica del texto para aplicarle una disciplina. El resultado, también: la reducción semántica de la narración, o dicho de otro modo, la demolición de la creación artística al verse avasallada por una norma disciplinaria.

Técnicamente hablando, los dos textos de Manuel Sirot, nuestro nuevo objeto de pesquisa, siguen otras pautas, distintas a éstas, al afrontar la lectura del *Quijote*. Su autor quiere expresamente distanciarse de la parcialidad de visión y la especialización académica o gremial en la comprensión de Cervantes y su obra. De hecho, ninguno de sus dos textos tiene formato de ensayo, ni su fin primordial es el de establecer comentarios educativos sobre la obra de Cervantes, extrayendo párrafos suficientemente explícitos. El texto ahora es lo de menos. Apenas cuenta en su materialidad textual. Lo que Sirot busca en el *Quijote* es un símbolo que ilumine a España, una nación elegida por la Providencia para cumplir un destino inmortal. Casi todos los tópicos del nacional-catolicismo más aguerrido están presentes en su retórica patriótica, inflada de argumentos historicistas.

En su conferencia «La generación del Quijote» (Ateneo de Sevilla, 1916), procede,

en tono de enardecida arenga, a su particular y vívida retrospectiva del pasado de España de la mano de Cervantes y el *Quijote*, jugando con artificios casi kafkianos, como el de imaginar al andante caballero *realmente* transformado y encarnado en las grandes figuras masculinas o femeninas de la historia nacional, en horas de trascendencia y riesgo. Don Quijote no es un español, ni siquiera un español excepcional. Don Quijote es la esencia eterna y límpida de lo español, sin ninguno de sus lunares, salvo un idealismo patológico que Siurot achaca no a él sino a la decadencia nacional. Como un Cristo, Don Quijote vive en su cuerpo las heridas estigmáticas de su patria y del mundo:

Cide Hamete Benegeli, en una nota sapientísima de su crónica, que a mí me ha traducido un mágico prodigioso de la imaginación en el alborear de un sueño, dice que si los españoles somos buenos, dignos, verdaderos patriotas; digo más, si todos los hombres de todas las razas son puros, son buenos, a Don Quijote se le quitará el ramalazo de su locura y se le caerá al suelo la lanza de sus descabelladas acometidas. Es decir, que como nosotros lo volvimos loco, en nuestras manos está curarle la locura. Aun más, como el mundo entero fue quien le puso enfermo, en las manos del mundo está la medicina que le vuelva la salud. Yo, con el pensamiento, de rodillas ante ti, formidable caballero, te hago voto y juramento de que seré bueno, puro y patriota (Siurot, 1916, p. 62).

Salvando las distancias de todo género, es oportuno recordar que el mismo Ortega en sus *Meditaciones* (1914), donde «el problema de España» es medular, también sugiere un parecido papel *redentor* a Don Quijote, «parodia triste de un cristo más sereno y divino»:

Cuando se reúnen unos cuantos españoles sensibilizados por la miseria ideal de su pasado, la sordidez de su presente y la acre hostilidad de su porvenir, desciende entre ellos Don Quijote, y el calor fundente de su fisonomía disparatada compagina

aquellos corazones dispersos y los ensarta en un hilo espiritual, los nacionaliza, poniendo tras sus amarguras personales un comunal dolor étnico (Ortega, 1990, p. 86).

En *La emoción de España* (1923), asistimos a un fervoroso e inquietante *crescendo* que culmina en la *visión final* del viaje «de recreo e instrucción» que realizan como premio a su excelencia escolar cuatro niños (Juanito *Menéndez*, Pepe *Velázquez*, Fernando *Cid* y Miguel *Saavedra*), dirigidos por un tal Alfonso *Lulio*. Como ya fuera norma entre regeneracionistas de una u otra filiación —algunos de ellos, como Ganiwet, precursores acaso involuntarios del nacional-catolicismo (Boyd, 1999, pp. 162-163)— y noventayochistas, Siurot compone un manual de geografía e historia que toma a Castilla por corazón fundante de lo español. El periplo de los cuatro niños termina, es decir, renace, en una posada manchega, donde se obra un milagro nocturno. El niño-Cid, velando mientras los otros duermen, ve caer del cielo una estrella que, acercándose a la tierra, se transmuta en Don Quijote. A renglón seguido, éste avista también otra estrella que cae y se transforma en el Cid Campeador, quien enseñada habla así al hidalgo:

Hermano: la Providencia nos unió esta noche. La Patria nos llama. Las generaciones han caído en el cautiverio materialista, y es forzoso plantar en el centro de la vida una idealidad que levante los corazones; una pincelada de amor; una brasa que, encendida con el soplo de nuestro deseo, sea como la polar invariable del patriotismo... (pág. 368).

Don Quijote reniega de su platónico amor por una mujer y promete luchar desde entonces por un ideal más real y realizable: «¡España, mi Dulcinea!», grita «con las lágrimas en los ojos».

Con este vitalismo antirracionalista que transparenta su discurso, y que hemos apreciado ya en Unamuno, Siurot abomina de la historia positiva, contada a golpe de dato, y yéndose al otro extremo, postula

una historia emotiva, intrahistórica, psicológica, con la que construir retrospectivamente el imaginario nacional. Naturalmente, Siurot concibe al *Quijote* como relato fidedigno de algo anteriormente realizado o vivido: la acción siempre precediendo a la reflexión. Pero no se contenta con su mera sustancia nacional y en una deriva ahistórica, es decir, metafísica, afirma la universalidad de los personajes cervantinos, «unidades de orden superior», que «persiguiendo, al través de una trama jugosa y un desarrollo literario que es un milagro de perfecciones, la altísima enseñanza que guía a la humanidad por sendas de seguro equilibrio, poniendo a derecha e izquierda del concepto razonable de la vida las inflamaciones simpáticas del Ingenioso Hidalgo y las campechanas greserías del Escudero» (Siurot, 1923, pp. 361-362).

Sin duda, abundan las interpretaciones psicologistas del *Quijote*, como hemos tenido ocasión de observar reiteradamente. Las hay tan superficiales, que todo cuanto sucede en la novela lo atribuyen a la locura del personaje, en ocasiones tan peregrinamente que incluso se atreven a dar un diagnóstico psiquiátrico. Hay otras interpretaciones, más copiosas, que, sin embargo, aspiran a explicar su personalidad con mayor profundidad (v.g. Madariaga, 1926). La mayoría opta por una perspectiva psicotrascendental de la que acaba surgiendo lo que Ortega llamaba «protoplasma-estilo» de los personajes de una obra artística, una determinada actitud vital, una determinada manera de ser en el mundo (Ortega, 1990, p. 87, nota 74). Desde que Menéndez Pelayo para referirse al *Quijote* acuñara una expresión como *realismo idealista*, tan bendecida por el éxito, pocos han conseguido esquivar la tentación de condensar las vidas de las criaturas cervantinas en unos cuantos arquetipos psicoideológicos abarcadores. Pocos. Luis Cernuda es uno de ellos. Nuestra lectura antipedagógica también quiere conseguirlo.

La última obra que quiero poner sobre el tapete como materia de análisis para justificar esta lectura es la del polígrafo gallego Julio Ballesteros Curiel (de pseudónimo O'Juliel Becuri), publicada en 1919, pero pensada originalmente para el tercer centenario de 1905. Es, de las analizadas, la menos doctrinaria. Su objetivo es examinar y enaltecer las contribuciones de Cervantes a la Historia universal del pensamiento pedagógico, y no repara en medios. Capítulos enteros se resumen en prolijos listados de frases cortas que «funcionan» como consejos, máximas y aforismos didácticos (así el capítulo III, titulado «Didáctica»), por ser el *Quijote*, a su juicio, un libro «esencialmente instructivo y educativo» (Ballesteros, 1919, p. 122). No hay pedagogo contemporáneo que no tenga alguna deuda con Cervantes. La maña de que se vale Ballesteros Curiel para demostrarlo es, cuando menos, pintoresca. Compara textos sueltos, muy genéricos, de autores modernos con otros del *Quijote* y, cuando cree haber encontrado alguna similitud, aplica un «silogismo» y sin mayor indagación deduce la influencia y la superioridad pedagógica de Cervantes. Puede afirmarse sin temor a errar que, en opinión de Ballesteros, en el *Quijote* está contenido el germen de toda la pedagogía contemporánea, desde Rousseau hasta sus días.

A diferencia del integrismo católico de Cremades y Téllez, que blanden el *Quijote* como un arma moral contra el liberalismo, y Siurot, que cae de hinojos ante el héroe redentor de una España decaída, Ballesteros prefiere reivindicar al Cervantes sabio, al maestro y al pedagogo. El *Quijote*, una vez más, pierde su condición de novela y la narración es literalmente desmontada. Con algunas de sus piezas, Ballesteros recompone un nuevo objeto, ahora enteramente pedagógico, del que se obtendrán beneficios formativos y auxilio didáctico para la enseñanza de la gramática y la ortografía en primaria, literatura en secundaria y lengua española en la universidad. Guillermo

Téllez denostaba el uso escolar del *Quijote*. La demencia de su protagonista podía ser insana para la juventud, su lenguaje arcaico y su complejidad sintáctica eran inaccesibles a la infancia, y su simbolismo escapaba a la comprensión de los niños. Ballesteros, en cambio, sólo encuentra argumentos favorables para su presencia en las aulas: Cervantes expone los pensamientos más enjundiosos con sencillez y claridad y sus consejos tienen aplicación en la vida. Pero el mayor mérito que le reconoce es su capacidad de llevar la cultura y el conocimiento universal a cualquier lector.

Ballesteros idolatra un texto que cree imperecedero, provechoso, popular y bellamente escrito. Pero, sobre todo, lo admira por ser plenamente educativo en sus valores morales y en sus enseñanzas sobre cualquier materia, además de adelantarse y preludivar toda la ciencia pedagógica moderna. En su planteamiento lector, los actores del relato, el relato mismo con sus digresiones, vueltas y revueltas, ocupan un humilde y borroso segundo plano, con lo que la objetivación de la obra de arte se consume una vez más, convenientemente amordazada, momificada, con la cinta pedagógica.

CONVIDADOS A UNA FIESTA: OTRA LECTURA POSIBLE DEL *QUIJOTE*

Llegamos a las playas de Barcelona: final del trayecto. Es tiempo de recapitular lo andado hasta ahora. Nos enfrentamos a la lectura de un libro sobre el que se acumulan abundantes prescripciones lectoras y no poca erudición indigesta, como la califica Luis Cernuda (1994, p. 670). En ese muro medianero que separa escritor y lector nos hemos movido, porque en él hacen su agosto la pedagogía y sus insaciables discursos del *deber ser*.

Este artículo pretende desafiarlos, plantarles cara con una lectura antipedagógica del *Quijote*, porque parte de la premi-

sa de que, por encima de cualquier pretensión objetivadora, el *Quijote* es una narración literaria escrita a salto de mata a lo largo de más de quince años por un artista de vida asendereada. Una historia de amor y amistad, surcada por sueños y delirios, esperanzas y decepciones, que arde pastó de las llamas y queda devastada cuando se le cruza algún fundamentalismo moral o patriótico, o cuando cae en manos del artificio filológico. Elevada a los altares, adorada y canonizada, pierde su condición narrativa y vital, y acaba disfrazada tras una muchedumbre de *lecturas exteriores*, como las llamaría Borges (Larrosa, 2003, p. 135). Ésta es la suplantación que quiero denunciar en complicidad con Pierre Méhard, el personaje borgiano que leyó interminablemente el *Quijote* tratando de «llegar al Quijote» a través de las propias palabras del libro, sin aplicarles disciplina, ni regla alguna (Larrosa, 2003, p. 138). Hablamos, pues, de una lectura anticanónica del humanismo cervantino que lo inmunice contra lecturas profesoras, mixtificadoras y doctrinarias. Pues, para que resplandezca la creación artística, debe desaparecer el efecto domesticador del canon, y establecerse una relación conversacional libre entre texto y lector, porque, como afirma Hans G. Gadamer (2000, p. 39), «el lenguaje sólo se realiza plenamente en la conversación».

El procedimiento con que la pedagogía ha solido intervenir en el *Quijote* (mejor sería decir contra el *Quijote*) es la exégesis. Los cuatro textos que hemos revisado, sin importar su orientación ideológica o su estilo formal, son puramente exegéticos, porque plantean una relación idolátrica con la novela de la que nacen comentarios literales, fragmentarios, proclamações públicas de una palabra revelada. Julián Marías nos recordaba que el *Quijote* es un libro poco leído, leído a trozos, despachado, a veces, con unas cuantas estampas sintéticas y una mixtura de estudios especializados. Gran parte del texto, como la cara oculta de un astro, queda en la penumbra

y su condición novelada, narrada, se quiebra en pedazos. «Solamente la lectura integrada y continuada —escribe Mariás (1990, p. 260)— pone ante nosotros el libro como tal, sin introducir por los menos lo que habrá que llamar la pérdida del género. En la novela esto es particularmente importante, porque es una representación imaginativa de la vida humana, y ésa es sistemática». Como la exégesis sirve a un fin superior, trascendente, rompe necesariamente con el acontecimiento cotidiano, con la flaqueza y la contradicción de los personajes, con lo laberíntico del relato, con todo aquello que no confirme el principio canónico que la anima y acredita. De ahí que los comentarios pedagógicos del *Quijote* propendan a la fractura del texto en meros catálogos de consejos y sentencias, con paralela mutilación de ciertos pasajes y olvido clamoroso de capítulos completos. Sin embargo, vida y novela tienen la misma sustancia narrativa. Como la vida, tampoco la novela surge de la suma de sus ingredientes.

El espíritu exegético que suele guiar las lecturas pedagógicas del *Quijote* le viene quizás de ese origen sometido al que aludía Santullano (1938), pero más probablemente de una tendencia pastoral, también originaria en la pedagogía escolar (Hunter, 1998; Popkewitz, 1998), que la impele a producir normas de clasificación. En los textos pedagógicos que hemos tenido ocasión de revisar, se repiten, como consignas didácticas, múltiples distinciones y oposiciones binarias, tan socorridas también para la crítica literario-filológica. Además de la ruptura narrativa que esta operación estructural representa, su efecto más inmediato es la deshumanización de la novela, pues sus personajes se transforman en modelos, en autómatas, en funcionarios de un orden político, moral o académico que los sobrepasa. Si, como asegura Mèlich (2002, p. 150), «la literatura es una defensa de lo individual, de lo concreto», este juego de oposiciones metafísicas (pretendida-

mente educativas o didácticas) daña el corazón mismo de la creación literaria que es, ante todo, el fruto y realización de una experiencia intensamente humana, en la que la imaginación juega un papel vital. «A través de la fábula emerge la vida de los hombres, sus íntimos secretos, sus angustias, sus antiguas ambiciones. Por los caminos de la imaginación cada ser humano inventa su propia vida y descubre el mundo», escribe Gabriel Janer (2002, p. 23).

Una obra de arte reducida a objeto pedagógico condena la imaginación en nombre de un principio moral indiscutible y trascendental, ante el que desaparece el gozo de la lectura que, como también suele decir Gabriel Janer, es otra manera de hablar del deseo. Y éste es una presencia insistente en el *Quijote*. No estoy seguro de que la trama dialogada que recorre la novela de cabo a rabo sea una relación pedagógica que supedita el deseo, como se nos quiere hacer ver comúnmente, a unas metas ideales o prosaicas. Veo, sobre todo, seres de carne y hueso, de compleja personalidad, que siguen no una sino varias vidas, que sueñan despiertos (Mèlich, 2002). En *Don Quijote* esta pluralidad de trayectorias es palmaria, pero también en Sancho y en otros personajes.

No se ha hecho, creo yo, demasiado caso al hecho de que la novela discurre por una llanura, que es un espacio homogéneo y sin señales sobresalientes, donde las ligeras variaciones del relieve resultan decisivas. La vida cotidiana semeja, en cierto modo, una llanura en la que sólo el encuentro con lo maravilloso rompe la monotonía. En mitad de la calma chicha del mediodía, ante un rebaño de ovejas, o sólo con cerrar los ojos sobre un caballo de madera, arranca un viaje de incierto destino, se quiebra el orden del discurso ortográfico. La locura de *Don Quijote* es, como en el acto de enamorarse, el método (es decir, el camino) que desencadena el acontecimiento que anima la narración. La risa es, en complicidad con la locura muchas

veces, el otro camino que permite el fluido tránsito entre realidad y ficción. Ni uno solo de los textos pedagógicos que hemos venido analizando concede un papel estelar, si siquiera importante, a la comicidad del *Quijote*. Todo lo más la interpretan como mecanismo psicológico para sobrellevar con ironía el feo aspecto de la realidad nacional, o como prueba de los efectos benéficos que Sevilla obró en Cervantes: la cuestión es buscar siempre una explicación racional según la cual la razón histórica (o el estereotipo cultural) se impone al sujeto.

Desde estos puntos de vista, la burla no es un bien pedagógico, sino un subproducto literario que circunda el meollo moral o simbólico del texto. Pocas mutilaciones pueden tener menos justificación que la negación de la locura y la burla como elementos generadores del relato. La risa, como dice Cernuda (1994, p. 685), es un don divino que nos acerca a Don Quijote. Cuanto más nos reímos de él, más familiar lo sentimos. Cosa rara, porque siempre parece que reírse de alguien lo degrada moralmente. En el *Quijote* la risa, por el contrario, es una invitación al encuentro con el otro, para trabar con él una relación amorosa y ética, es decir, a tomar parte en la narración de su vida. Continúa Cernuda:

A través de las flaquezas que reímos en Don Quijote comenzamos a vislumbrar en el maduro hidalgo un alma juvenil, donde arde puro y vivo el fuego del entusiasmo apasionado. No le aburre nada, ni le cansa la vida, en todo halla alimento para su magnífica curiosidad, a diferencia de aquellas gentes que le rodean y vencen; y por eso lo vencen, porque no tienen curiosidad ni pasión, y juegan en frío, mientras que Don Quijote pone en todo demasiado. Hay en él algo de niño y poeta... (Cernuda, 1994, p. 666).

La cirugía pedagógica ha rehuido la lectura silenciosa e íntima, también inocente, del *Quijote* para embarcarse en un espectáculo moral, político o filológico, del que resultan personajes, es decir, máscaras,

pero no individuos. La presunta universalidad de los tipos humanos que quieren encarnar las máscaras es ficticia, pero útil para la organización catequética del conocimiento. Lectores «ingenuos» del *Quijote* como Luis Cernuda y Julián Marías saben que la inagotabilidad narrativa del *Quijote* no viene de representar tal o cual entelequia intemporal, sino de su humanidad concreta. A fuerza de humano Don Quijote se vuelve más rico e indefinido, más insoluble en el reino solemne de las ideas platónicas.

Esta aparente paradoja de la infinitud de lo finito se nutre, entre otras cosas, del humor, que siempre se mueve, como pez en el agua, en el río de lo ambiguo y de *lo que puede ser*, casi nunca en el terreno de *lo que debe ser*. Sin embargo, la risa, que es un lenguaje tan humano, queda reducida a la anécdota graciosa y la ocurrencia feliz o, peor aún, se ve absolutamente despreciada y por fin desterrada de la mayoría de los comentarios pedagógicos. Los pedagogos prefieren acudir a un plano educativo tan primario, y tan aburrido, como el del consejo o la reprimenda, porque presienten con algún desasosiego que la risa no retrata la realidad, la interpreta libremente; que tampoco acepta dócilmente las regulaciones, o que, incluso, las niega. Gabriel Janer (1991), que tantas virtualidades educativas ha descubierto en la risa, destaca entre ellas precisamente la de mostrar con inteligencia la disconformidad con el mundo. Probablemente, Don Quijote no es un revolucionario, como imaginan algunos anarquistas (el mismo Azorín, cuando lo era, lo pensaba), pero sí un *outsider* que sigue su camino encantado, sin dejarse embaucar por quienes lo incitan, con engaños y sermones, a que siga el camino recto.

Las lecturas pedagógicas, apegadas a su propio quijote, silencian otros quijotes posibles y callan personajes y sucesos que consideran fútiles o escasamente educativos. Hay tal disparidad entre la experiencia

de leer el relato de manera pausada y continua de comienzo a fin, sin intermediación de expertos, y esta otra de verlo reconvertido en un objeto pedagógico con tantas ausencias, que es muy difícil creer que se trate del mismo relato, del mismo protagonista y del mismo escritor. Una lectura anti-pedagógica es una invitación a adentrarse en ese mundo ausente y condenado al exilio. Es recuperar el deleite del relato desprovisto de palabras, de palabrería. Es como ser convidados a un banquete y sumergirse en el tiempo total y libérrimo de la fiesta (Velasco, 1982, p. 23), donde aún queda lugar para el gozo de lo inefable. En 1991, un siglo después, el pintor surrealista Jorge Camacho interpreta, en un lienzo propio, uno de los más complejos y misteriosos cuadros de Paul Gauguin: *De dónde venimos, a dónde vamos, quiénes somos*. Para su *remake*, Camacho elige otro título, que es su respuesta a esta cadena de interrogantes: *El silencio*.

En el tercer centenario de la aparición de su primera parte, el *Quijote* se vio literalmente zarandeado por la retórica beligerante de un imaginario nacional roto. Cabe preguntarse a qué zarandeo verbal se verá ahora sometido en 2005, cien años después, en la era de la globalización. En un *stand* de la Feria Internacional del Turismo de Madrid (FITUR, Febrero de 2004) se vendían quijotes a un euro para hacerlo asequible a cualquiera, casi como uno de esos artículos *made in China* de los comercios de todo a cien. En la red hay decenas de miles de páginas, que son otros tantos escaparates dedicados al *Quijote*. En algunas pueden adquirirse artículos «quijotes-cos» y se ofrecen rutas turísticas que siguen los pasos de Rocinante.

Quizás estemos asistiendo al nacimiento de un símbolo regional o local tras una prolífica historia de simbología nacional y moral trascendente. En unos tiempos en que el discurso se constriñe en eslóganes o imágenes espectaculares, puede que una vez más el *Quijote* vuelva a caer víctima de

nuevas «fórmulas magistrales», aunque puede que esta vez no sean metafísicas, sino comerciales. Es, desde luego, una necesidad que Cervantes y su obra dejen de ser leídos con reverencia, pero peor aún sería que acabaran convertidos en mercancía para cultura de masas. Creo que fue Henri Michaux quien se negó, mientras pudo, a ver sus obras publicadas en ediciones de bolsillo, porque no quería ser leído por cualquiera... Para desgracia de Don Quijote, la sirena que convoca al espectáculo va a sonar en cualquier momento.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ JUNCO, J.: *Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*. Madrid, Taurus, 2001.
- ANDERSON, B.: *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Nueva York, Verso, 1983.
- ARENAS, R.: *Necesidad de libertad. Grito, luego existo*. Miami, Ediciones Universal, 2001. Primera edición, Caracas (Venezuela), Editorial Kosmos, 1986.
- AYALA, F.: *Cervantes y Quevedo*. Barcelona, Seix Barral, 1974.
- AZORÍN: *La ruta de Don Quijote*. Madrid, Cátedra (Letras hispánicas), 1998. Con una «Introducción» de José María Martínez Cachero (pp. 13-45).
- BALLESTEROS CURIEL, J.: *Estudios Didácticos. Cervantes, Rector de Colegio. Pedagogía del Quijote*. Pontevedra, Imprenta A. Antúnez Hnos, 1919.
- BENEYTO, J.: «Mundo, cultura y política en Miguel de Cervantes», en *Revista Nacional de Educación*, 20 (1948), pp. 29-44.
- BONNELL, V.; HUNT, L. (eds.): *Beyond the cultural turn: new directions in the study of society and culture*. Berkeley, University of California Press.
- BOYD, C. P.: *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona, Pomares-Corredor, 1999.

- BRETON, A.: *Le surréalisme et la peinture*. París, Gallimard, 1965.
- CALDERÓN, A. «Don Quijote anarquista», en *La Publicidad*, Barcelona, 6 de Mayo (1905).
- CANAVAGGIO, J.: *Cervantes*. Madrid, Espasa Calpe. Colección Austral, 2003.
- CAVIA, M. DE: «La celebración del tercer centenario de *don Quijote*», en *El Imparcial*, 2 de diciembre de 1903.
- CERNUDA, L.: «Cervantes», en *Prosa I. Obra Completa*. Volumen II. Madrid, Ediciones Siruela, 1994, pp. 669-691. Texto original de 1940.
- CREMADES Y BERNAL, A.: *Comentarios sobre las frases de El Quijote que tienen relación con la educación e instrucción públicas*. Valencia, Imprenta Doménech y Taroncher, 1906.
- ESCOLANO, A.: *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.
- FUSI, J. P.: *La patria lejana. El nacionalismo en el siglo XX*. Madrid, Taurus, 2003.
- GADAMER, H. G.: *Educación es educarse*. Barcelona, Piados, 2000.
- GARCIASOL, R. DE: *Claves de España: Cervantes y el «Quijote»*. Madrid, Espasa-Calpe (Colección Austral, nº 1481), 1969.
- GARROTE, F.: *La naturaleza en el pensamiento de Cervantes*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1979.
- *La sociedad ideal de Cervantes*. Madrid, Confederación Española de Gremios y Asociaciones de Librería, 1997.
- GÓMEZ CANSECO, L.: «Un episodio en la recepción del Quijote», en *Philologia Hispalensis*, 6 (1991), pp. 135-142.
- GRAÑA, C.; GRAÑA, M. (eds.): *On Bohemia. The Code of Self-Exiled*. New Brunswick, Transaction Publishers, 1990.
- GUTIÉRREZ, C. M.: «Cervantes, un proyecto de modernidad para el Fin de Siglo (1880-1905)», en *Bulletin of the Cervantes Society of America*, 19 (1) (1999), pp. 113-124.
- HOBBSBAWN, E.; RANGER, T. (eds.): *The Invention of Tradition*. Cambridge, Cambridge University Press, 1983.
- HUNTER, I.: *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona, Pomares, 1998.
- IBÁÑEZ MARTÍN, J.: «Símbolos hispánicos del Quijote», en *Revista Nacional de Educación*, 74 (1947), pp. 9-23.
- JANER MANILA, G.: *L'educació de l'home que riu*. Barcelona, Fundació Serveis de Cultura Popular y Editorial Alta Fulla, 1991.
- *Infancias soñadas y otros ensayos*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Rupérez, 2002.
- LARROSA, J.: *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona, Alertes, 2003.
- LARROSA, J.; FENOY, S.: *María Zambrano: L'art de les mediacions (Textes pedagògics)*. Universitat de Barcelona, 2002.
- MAEZTU, R. DE.: «Ante las fiestas del Quijote», en *Alma Española*, I (6) (1903), pp. 2-4.
- MARÍAS, J.: *Cervantes clave española*. Madrid, Alianza Editorial, 1990.
- «Introducción» a *Meditaciones del Quijote* (José Ortega y Gasset). Madrid, Cátedra, 2ª ed. (1990), pp. 15-36.
- NAVARRO, A.: «Introducción», en UNAMUNO, M. DE: *Vida de Don Quijote y Sancho*. Madrid, Cátedra, 2ª ed. (1992), pp. 15-130.
- NÓVOA, A.: «Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación», en POPKEWITZ, T. S.; FRANKLIN, B. M.; PEREYRA, M. A. (comp.): *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona, Pomares, 2003, pp. 61-84.
- ORTEGA Y GASSET, J.: *Meditaciones del Quijote*. Madrid, Cátedra (Letras Hispánicas). Edición de Julián Marías, 1990.
- PEMÁN, J. Mª.: «Sobre las interpretaciones del Quijote», en *Revista Nacional de Educación*, 74 (1947), pp. 24-33
- POPKEWITZ, T. S.: *La conquista del alma infantil*. Barcelona, Pomares, 1998..

- POPKEWITZ, T. S.; FRANKLIN, B. M.; PEREYRA, M. A. (comp.): *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona, Pomares, 2003..
- PRADO ARAGONÉS, J.: «Cuestiones sobre Didáctica de la Lengua en *El Quijote*, en *Actas del VIII Coloquio Internacional de la Asociación de Cervantistas*. El Toboso, Toledo, Ediciones Dulcinea del Toboso, 1999, pp. 423-436.
- ROMÁN RAYO, M. ET AL.: *Valores pedagógicos de El Quijote*. Jaén, Escuela Universitaria de Formación del Profesorado, 1982.
- ROSALES, L.: *Cervantes y la libertad*. Madrid, Ediciones Cultura Hispánica, Instituto de Cooperación Iberoamericana, 2 volúmenes, 2ª edición, 1985.
- SALAZAR RINCÓN, J.: *El mundo social del Quijote*. Madrid, Gredos, 1986.
- SANTULLANO, L.: «Antipedagogía», en *Hora de España*, 18 de junio de 1938, pp. 25-30.
- SIUROT, M.: «La generación del Quijote». Conferencia pronunciada en el *Homenaje del Ateneo de Sevilla a Miguel de Cervantes en el tercer centenario de su muerte*. 1916.
- SLOTERDIJK, P.: *Normas para el parque humano*. Madrid, Siruela (2ª edición), 2001.
- STORM, E.: «El tercer centenario de Don Quijote en 1905 y el nacionalismo español», en *Hispania. Revista española de historia*, LVII/2, 199 (1998), pp. 625-654.
- *La perspectiva del progreso. Pensamiento político en la España del cambio de siglo (1890-1914)*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2001.
- SUÁREZ CASO, M.: «Don Miguel y Don Miguel», en *El Español. Semanario de la política y del espíritu*, 1 (1), p. 6, 31 de octubre de 1942.
- TÉLLEZ, G.: *Valor del Quijote en la educación*. Toledo, Imprenta del Colegio de María Cristina, 1928.
- VARELA, J.: *La novela de España. Los intelectuales y el problema español*. Madrid, Taurus, 1999.
- VELASCO, H. M. (ed.): *Tiempo de fiesta. Ensayos antropológicos sobre las fiestas en España*. Madrid, Tres Catorce Diecisiete, Colección Alatar, 1982.



LA LIBERACIÓN DE DON QUIJOTE ¹

MARÍA ZAMBRANO (*)

RESUMEN. Durante el presente año se celebra el centenario del natalicio de María Zambrano. La pensadora, Premio Cervantes de Literatura, recurrió con frecuencia a las fuentes cervantinas para extraer profundas reflexiones. En este caso, contrastando los planteamientos unamunianos y orteguianos, dos de sus maestros, sobre el *Quijote*, reitera una vez más la necesidad de aunar la reflexión y el ensueño, la filosofía y la poesía, como senda firme hacia la libertad. Es el camino quebrado elegido por el Caballero de la Mancha entre la cordura y la locura, ambas espejos de la realidad.

ABSTRACT. This year is the centennial of the birth of María Zambrano. This thinker, who was awarded the Cervantes Prize (Literature), often resorted to Cervantes as a source of deep reflections. In this case, contrasting what two of her teachers, Unamuno and Ortega, had to say about *Don Quixote*, she reinstates the need to bring together reflection and reveries, philosophy and poetry, as a steady path towards liberty. That is the crooked path chosen by the Knight from La Mancha between sanity and wisdom, both of which are mirrors of reality.

Nunca fue suficiente la Filosofía, ni aun en los momentos de su máximo esplendor. Son necesarias las imágenes que orienten el intento de ser hombre. En cada cultura se han engendrado el mito, la tragedia y

ese género tan ambiguo llamado novela. Son formas de aparición de imágenes de la vida que más allá del tiempo regular dominan el pasado más remoto y el futuro inalcanzable. Dominan, definen y hasta justifican

(1) Este artículo inédito de la filósofa responde al manuscrito número 303 que se encuentra en la biblioteca-archivo de la Fundación María Zambrano, sita en Vélez-Málaga (Palacio de Beniel). Ciertamente los textos zambranianos en torno a Cervantes, y concretamente sobre el Quijote, son numerosos, de ahí que la selección del presente sirva de homenaje a la autora y al Caballero de la Mancha en la celebración y en la proximidad de sendos centenarios: el del natalicio de la filósofa (2004) y el de la edición de la universal novela (2005).

En el pie final del texto figura escrito por la autora: «París, 22 de diciembre de 1947. Ave. Victor Hugo, 199. En el año 1946, Zambrano viaja sola de La Habana a París. Le comunican la grave enfermedad de su madre, doña Araceli. A la capital del Sena llega el 6 de diciembre. Su madre ya había sido enterrada. Además, su hermana, Araceli, que permanecía desde 1939 al lado de su madre, también se encontraba en delicada situación psicológica, provocada por torturas de los nazis durante la ocupación de París y extradición de su marido a España, donde sería fusilado. María no abandona a su hermana. Se establece en París hasta 1949, año en que las hermanas viajan a América. En París conoce a J. P. Sartre, S. De Beauvoir, A. Malraux, P. Picasso, etc. pero será con A. Camus, R. Char, J. Bergamín, O. Paz, A. Alonso, T. Osborne, con quienes establece profunda amistad y de quienes reciban ayuda económica las hermanas Zambrano, pues «ellas dos hacían una sola alma en pena», escribe en *Delirio y Destino*.

(*) De la revisión y notas del texto se encargó Rogelio Blanco, redactor jefe de la Revista de Educación.

can los haceres y padeceres que forman la historia de un pueblo.

No ofrece duda de que Don Quijote de la Mancha es entre todas las imágenes creadas por la literatura española la que alcanza este lugar definitivo y definitorio para la conciencia española. Lo corrobora el hecho de que sea igualmente la figura aceptada por la conciencia universal, pues un pueblo por definida que tenga su personalidad y su trayectoria no deja de formar parte de la historia universal *y es en función de ella como alcanza su rango efectivo*.

Mas la figura del Caballero de la Mancha no presenta solamente ante la historia universal —la verdadera— *la encarnación del anhelo profundo de un pueblo*. Por el contrario, para vislumbrar claramente ese valor o ese proyecto, es necesario despejar previamente un problema que parece afectar a los españoles pero que bien pronto se ve que afecta igualmente a la cultura de Occidente, es el problema de la ambigüedad. *Y toda ambigüedad requiere una liberación*.

Si se mira a la figura escueta de Don Quijote no parece ser nada ambiguo. Pero no podemos mirarla en soledad, siempre va acompañada de otro, de «un otro» viviendo en esa íntima soledad de todos los héroes. Si la acción *que realiza está plenamente* elegida por él, al ejecutarla ha de contar con su escudero, con su servidor Sancho; es imposible separarlos. Y Sancho resulta ser no sólo un servidor fiel de Don Quijote, sino otra cosa al parecer contraria: un juez. La presencia de Sancho es en realidad un espejo, el espejo de la conciencia que mira y mide al genial caballero. Y así, al mirarnos los españoles en el espejo que Cervantes nos tiende, nos encontramos con dos imágenes indisolublemente ligadas: la imagen de Don Quijote, verdadera imagen sagrada, cifra de nuestro más íntimo anhelo y la imagen de Sancho, espejo a su vez de Don Quijote; juego de juegos y de imágenes que en su exceso de claridad

producen la ambigüedad. ¿Con cuál *de estas imágenes podemos* identificarnos si nos dirigimos a la imagen primera en rango y originalidad del Caballero? Bien pronto aparece la otra imagen, la del hombre común que le sirve y sostiene, y sin el cual nada habría hecho. Pero todavía más: Cervantes que nunca se confiesa, que nunca habla en primera persona, no deja de estar presente en todas las ocasiones, y él también nos mira. Juego de espejos y de imágenes dominadas por una mirada y una sonrisa. Y así nos venimos a sentir como en la vida: indecisos bajo la mirada omnipresente de un autor que manifestándose con la mayor claridad ha dejado intacto el misterio.

Y el misterio, que circula por todo el libro en el que se concentra la ambigüedad, es que Don Quijote esté loco y más que loco enajenado, encantado. No es uno solo simplemente, sino el individuo ejemplar de una especie de locura que ha aparecido y transitado por todas las locuras aunque no con esa claridad y determinación: la especie de la locura que clama por ser rescatada, liberada.

Un loco es siempre una criatura ambigua. Sabido es el respeto con que se rodea, aun en los ambientes netamente populares. Para las gentes sencillas un loco es un inocente, un ser inspirado por el que se abre a ratos la verdad, un ser sagrado en suma. Don Quijote quizá no sea un loco aparte, sino el loco tal como lo han visto y sentido la conciencia original de los hombres que pervive aún en el pueblo. Pero sea o no sea el origen de la concepción cervantina, Don Quijote es un loco sagrado, un inocente que clama por su liberación de los encantos del mundo.

Pero la ambigüedad se acentúa porque Don Quijote está poseído por la locura de su liberación, de la libertad. La Libertad es su pasión; se entrecruza con la pasión de la justicia, pero justicia para él será siempre libertad; libertad y no orden, libertad y no igualdad. Y la ambigüedad máxima de la

obra de Cervantes es que el héroe que dedica el esfuerzo de su brazo a la inflexible voluntad de liberación de todos lo que se encuentran en su camino, sea el más necesitado, galeotes y azotados, «las mozas de partido» —a quien él llama «doncellas». Todos vemos así que si Don Quijote es un clásico, un libro actual en esta hora de la conciencia, es simplemente porque como todos los clásicos verdaderos no nos plantean nuestro conflicto y al acudir a ellos no hacemos sino mirarnos a nosotros mismos.

No resulta extraño que frente a esta ambigüedad múltiple del libro de Cervantes, ambigüedad de planos que se cruzan en el foco central del misterio de su locura hayan surgido en la última época del pensamiento español dos comentaristas de idéntica jerarquía, dos libros que nos han presentado a los españoles dos caminos o maneras de disolver la ambigüedad del Quijote, vale tanto de rescatarle de su locura, de disipar los encantos que circundan y anulan al fin su clara voluntad y su inocente acción. Son en realidad dos «Guías» —género tan español— para salir del conflicto que entraña el ser español. Pero si el conflicto de ser español es el conflicto de la enajenación, del encanto del mundo ante la libertad, resulta ser el conflicto más auténticamente universal, y actual, el conflicto de la Historia toda agudizado en el acto que estamos viviendo. No es extraño, ciertamente, que cuando España ha realizado verdaderamente alguna hazaña no ha sido sólo para sí, sino antes y más allá de sí misma para lo universal; si cabe una definición del español digamos que es auténticamente español el que como Don Quijote vive y padece para el logro de algo universal.

Los intentos de liberación de Don Quijote a que nos referimos han sido realizados por los dos hombres de más alto pensamiento de nuestra última época: Don Miguel de Unamuno y el filósofo Ortega y Gasset. El libro del primero fue escrito en conmemoración del centenario de la publicación de *El Quijote*, se titula *La Vida de*

Don Quijote y Sancho. El de Ortega, *Meditaciones del Quijote*, marca el comienzo de un largo y ya maduro pensamiento filosófico que ha desembocado en una filosofía que ha caminado hacia una filosofía de la razón histórica.

Unamuno, en su *Vida de Don Quijote y Sancho*, se lanza a rescatar a Don Quijote del ámbito de la novela cervantina con la pasión insatisfecha del autor que no ha hallado su personaje; el modo en que lo rescata es convirtiendo a Don Quijote en un personaje de tragedia. Con ello le salva de la ambigüedad. Sancho es simplemente el servidor incrédulo —«Creo, Señor, vence mi incredulidad!»— es no más que la naturaleza humana no ganada enteramente por la fe, la materia que resiste al incendio de la esperanza y la cordura que no se deja penetrar por la locura de la caridad. Y hasta cambia el género de supervivencia de Don Quijote, que si bien recibió de Cervantes la inmortalidad, asciende arrebatado por la pasión de Unamuno a la «vida eterna». Y con ello, la ambigüedad *se desvanece* por completo, pues ser inmortal es simplemente pervivir en la memoria de los hombres, traspasar los linderos de la muerte pero a costa de la vida. Mas la «vida eterna» es por el contrario la absorción total de la muerte en la vida, la destrucción de la muerte; resultado coherente con la hazaña unamunesca de la liberación de Don Quijote, *ya que* la vida eterna se presenta a los hombres sólo en la religión que hizo de la libertad su revelación central, es decir, con el cristianismo. Unamuno rescata de la ambigüedad de la novela, del juego equívoco de espejos a Don Quijote y le bautiza cristiano: su historia es una forma de la pasión trágica, del padecer de la libertad en la tierra, que acaba introduciendo al héroe en la vida eterna.

Y así Unamuno propone a los españoles y a todos lo que se acercan al espejo de la obra cervantina, *queriendo* descifrar su enigma, una hazaña enteramente quijotesca: que se identifiquen con el héroe y al

hacerlo le rescatemos de la circunstancia mundana en que su vida se desenvuelve, pero esta circunstancia, ¿cuál es? Ya se sabe; se sabe que el mundo para el héroe, y más que para ninguno para Don Quijote, está «encantado». Nos ordena no tener en cuenta el «encanto» y proseguir.

Lo que Ortega y Gasset intenta realizar en su libro *Meditaciones del Quijote* es tan contrario como cabe de la hazaña unamunescas. En primer lugar no se dirige a Don Quijote sino al libro todo y a través de él a Cervantes. Es a Cervantes a quien pretende descifrar. Y así es Ortega quien descubre la ambigüedad del Quijote, su ambivalencia, la perplejidad que la conciencia española siente ante el libro simpar. ¿Quién era Cervantes y qué nos quiso decir, se pregunta? Su interrogación va cargada de la máxima preocupación filosófica y amorosa por el destino de un pueblo tan singular, de una cultura tan esencialmente problemática. Lo español, viene a decir, es algo tan raro en el mundo como las pocas gotas de sangre helénica que queden en la actualidad. Como realización de lo español en su íntegra pureza sólo tenemos un edificio: El Escorial, y un libro: *El Quijote*. Y el libro —el monumento de palabras— es terriblemente ambiguo. *A quien pretende liberar no es a Don Quijote, sino al destino de España aprisionado dentro de él, encantado con él y por él; y en consecuencia*, lo que Ortega hace y nos propone no es un rescate del personaje sino un acercamiento a la mirada del autor, y más que a su mirada al lugar desde el cual esta mirada nace. La disolución de la ambigüedad estará —se deduce de toda la obra filosófica de Ortega— en el conocimiento. Es el pensamiento filosófico quien resuelve la ambigüedad esencial de toda revelación mitológica, *figurativa*.

Porque toda revelación poética es *ambigua*, dirá años más tarde Ortega en los comienzos de su curso *Tesis metafísica acerca de la razón vital*. Y si la clara inte-

rrogación filosófica sobre el ser de las cosas surgió en Grecia, fue porque sus dioses conformados por la poesía eran ambiguos. Tal proposición es la aclaración última de su libro sobre el Quijote. Ante la revelación poética del Quijote nos propone disolver esta figura casi mitológica en la conciencia, aclarará en el ensueño de que es portadora, en el pensar filosófico, de *descifrar el enigma para extraer un proyecto de vida*.

Y ahora vemos más precisamente en qué consiste la ambigüedad del espejo que Cervantes nos ofrece: Don Quijote el protagonista, es el portador de un largo ensueño ancestral. El ha llegado a la categoría de héroe nada más que por obedecer —como han obedecido ciegamente los protagonistas de la tragedia— a una pesadilla ancestral de la que son la víctima *en sentido sagrado y humano*. Toda tragedia es un sacrificio, un rito por el cual se aplaca a las fuerzas oscuras y ambiguas que permiten a costa de la pasión y muerte del héroe que se aclare un oscuro conflicto, que se haga visible *uno de los tremendos nudos que forman la trama* de la existencia humana. El protagonista de la tragedia paga con toda su vida y a veces con toda su sangre por obtener *para los demás* una gota de luz².

Identificarnos con el protagonista de una tragedia, en este caso con Don Quijote liberado del ambiente ambiguo de la novela —como Unamuno nos propone— es continuar una pasión, una «agonía» en el sentido estricto del vocablo. Será revivir el momento de la esperanza y el del abandono, el «Padre mío, ¿por qué me has abandonado?», y lograr así un conocimiento *que es libertad*. El conocimiento que los hombres del Antiguo Testamento identificaron con la vida eterna, el que da satisfacción al ansia de ser en la eternidad. Nada tiene esto que ver con la Historia, con el destino histórico de un pueblo y su cultura. El realizarlo implicaría el sacrificio total de Espa-

(2) La filósofa rememora del *Coloquio de los perros* de Cervantes el texto: «un poco de luz y no de sangre».

ña, su consunción histórica para ganar la eternidad. La imagen de una España eterna, enteramente consumida por la tragedia. La idea de una España transhistórica aparece plena de belleza en el libro de Unamuno y atraviesa cada vez más obsesivamente toda su obra posterior, tal es la consecuencia de extraer a Don Quijote del ámbito de la novela de Cervantes y rescatarlo de su ambigüedad, transformándolo en personaje de tragedia: el sacrificio total de la realidad histórica de España.

No es debido al azar, veamos ahora que Ortega, él, apegado a Cervantes, haya madurado su pensamiento filosófico en la Razón Histórica. Comienza proponiéndonos la aceptación del libro ejemplar en su integridad, advirtiéndonos de su ambigua condición novelesca. El conocimiento, la mirada filosófica habría de deshacer el encanto de Don Quijote. El resultado de esta actitud, de esta aceptación inicial de la novela y de su conversión en puro conocimiento traerá como consecuencia la aceptación total de la Historia y la decisión por tanto de encontrar en ella misma y no en su consunción, la realidad suprema, la realidad ininteligible que sea al propio tiempo realidad y razón, vida y conocimiento.

Pero en esta clara solución del pensamiento de Ortega se esconde como en todas las valoraciones filosóficas en que se parte de la vida para no trascenderla, un angustioso problema, y más bien que problema, una decisión, la más grave quizá de cuantas haya tomado sobre su conciencia el hombre occidental descendiente de la razón griega y de la fe cristiana.

Es la decisión de la total aceptación de la realidad inmediata de la Historia. Frente a esta aceptación surge la angustiosa pregunta ¿quién soy yo?, ¿cuál es mi realidad verdadera de persona viviente? La Filosofía comenzó en Grecia cuando frente a la aceptación de la realidad de las cosas surgió la pregunta sobre el ser verdadero escondido en ellas. En la situación actual, frente a la aceptación completa de la reali-

dad de la historia surge avasalladoramente la angustia por el ser del hombre mismo, del sujeto de la historia. Aceptando por entero la Historia ¿el hombre qué viene a ser?, ¿cabe acaso, resignarse ante ella y confiarle la realización de eso que constituye el fondo último de la vida del hombre: la esperanza? El espejo, la visión de lo humano que nos ofrece la Historia no es caso esencial, constitutivamente ambigua. Descubriendo la Razón en la Historia queda despejada su ambigüedad pero entonces se concentra amenazadoramente en el hombre, en el sujeto que al mismo tiempo es su autor y su víctima?

La Filosofía, cuantas veces lo ha hecho, ha nacido del anhelo de vivir fuera de la tragedia; ha querido ofrecer al hombre un modo de ser ajeno del sacrificio, liberándolo así de la ambigüedad de los dioses. En su primer nacimiento en Grecia aparece este designio con toda claridad que paradójicamente tiene su víctima en la figura de Sócrates, el filósofo antitrágico y figura de tragedia al mismo tiempo. Hija de la razón filosófica griega, la Filosofía medieval prosigue su racionalismo esencial aun bajo la fe cristiana. Y es Descartes quien al volver nuevamente al punto de partida donde se origina la Filosofía —la duda— muestra la más clara voluntad antitrágica. La conciencia con su luz homogénea disolverá todos los nudos trágicos: existir es pensar. Las pasiones, los ensueños ancestrales, las pesadillas trágicas serán disueltas por la luz de la conciencia. Y como es sabido, el espíritu cartesiano conformará en gran parte toda la cultura de la Epoca Moderna.

Pero surge la angustia de la nada bajo el ser de la «existencia» humana y bajo la conciencia, la subconciencia poblada de pesadillas y esperanzas inconfesables. El mundo de la subconciencia es otra vez el mundo de tragedia que busca y necesita sus figuraciones, sus mitos, sus seres de locura. Avasalladoramente, y no sólo en los ensueños de la subconciencia sino en la desnuda realidad, crece el delirio. La historia es más que nunca una pesadilla.

La Filosofía actual, el Existencialismo en todas sus formas, el Personalismo, la Razón Histórica intentan recoger la totalidad de la vida humana: vida y conciencia, y más allá aún contempla la existencia del hombre entre el ser y la nada. ¿Podrá verdaderamente anular la Tragedia la conciencia filosófica ensanchada hasta los últimos límites, anular las figuraciones poéticas, los mitos, los personajes ambiguos portadores de las más hondas e indescifrables esperanzas? En los tiempos que se abren viviremos—vivirán los que nos sigan— del conocimiento filosófico o de las figuraciones poéticas? O no se estará preparando acaso una unidad última entre Filosofía y Poesía, un mundo de conciencia y razón que sin disolver las imágenes de los héroes, logre desencantarlos?

No sabemos si será así, pero solamente en este caso, en la unidad de la Filosofía y Poesía, encontrará nuestro Don Quijote su liberación; la liberación al par de los encantos del mundo y de su locura. Y con él, todas las figuras nacidas de los enrevesados ensueños de la esperanza. Y la esperanza suprema bajo diversos nombres y signos ha sido siempre para los occidentales una sola, la que lleva el nombre de Libertad.

No se ha escrito tal vez obra alguna que esté más cerca de ser la Tragedia de la Libertad —nuestra Tragedia— que la historia ambigua del Caballero de la Mancha. Y la ambigüedad quizá resida solamente en esto: en que el pensamiento filosófico no podrá alcanzar, sin aliarse con la Poesía, el secreto último de la libertad terrestre, la fusión de la Libertad con lo que parece ser su contrario: amor, obediencia.



LA INTERPRETACIÓN NOVENTAYOCHISTA DEL QUIJOTE: CONSAGRACIÓN FILOSÓFICA DE SU SENTIDO «PROFUNDO»

JORGE CHEN SHAM (*)

RESUMEN. Este artículo plantea la articulación de los postulados filosóficos de la estética romántica y la interpretación que la *Generación del 98* nos ofrece del *Quijote*. Se parte de la tesis de que no se puede comprender esa preocupación antropológica por el héroe cervantino ni las implicaciones de la noción de «profundidad filosófica» sin observar las conexiones con la estética romántica, en especial su ideal de obra artística y el simbolismo que ésta encierra. De este modo, la *Generación del 98* canoniza determinados protocolos hermenéuticos a la hora de abordar el *Quijote*.

ABSTRACT. This article articulates the philosophical tenets of romantic aesthetics and the interpretation of *Don Quixote* by the *Generation of 1898*. The initial thesis is that it is not possible to understand the anthropological concern for Cervantes' hero or the implications of the notion of «philosophical depth» if we do not take into consideration the connections with romantic aesthetics, especially the ideal regarding the work of art and the symbolism it contains. Thus the *Generation of 1898* canonises certain hermeneutical protocols in the study of *Don Quixote*.

Con *La arqueología del saber* (1969), Michel Foucault nos enseñó a analizar las series discursivas con el fin de establecer, en la historia de las ideas, jalonamientos y discontinuidades que pudieran dar cuenta de la evolución y de su economía sígnica (12-13). Ello supone pensar que, si bien una serie está constituida por una red de analogías «que muestren [...] cómo expresan todas un mismo y único núcleo central» (Foucault 15), es necesario observar el juego de correlaciones con otros discursos y el lugar que ocuparía un elemento dentro de estas series. El orden del discurso y su consumo social, que Foucault evalúa en *La arqueología del saber*, explicarían cómo la

lectura del *Quijote* inaugurada por los románticos alemanes llega a su consagración hermenéutica en la Generación del 98. Muy tempranamente, en *El pensamiento de Cervantes* (1925), Américo Castro había señalado el aporte decisivo de los románticos alemanes en la configuración de lo que denominamos el canon interpretativo del *Quijote*, pues ellos vislumbraron «en la novela hondo valor humano y sentido profundo, que se imponía a los tiempos y a las diferencias de gentes» (Castro 15).

Recordemos que, para la estética romántica, la verdadera literatura es aquella que logra superar la realidad sensible y tangible de las cosas, para revelar lo invis-

(*) Universidad de Costa Rica.

ble y la fuerza que las mueve; en este sentido, «la poesía es concebida como la única vía de conocimiento de la realidad profunda del ser» (Aguilar e Silva, 1968), en un universo en donde aquéllas, en apariencia sin vida, encierran un simbolismo que sólo el poeta puede desvelar. La naturaleza guarda sus secretos al hombre; las formas y los movimientos, inherentes al devenir de las cosas, se revelan cuando el conocimiento humano reconoce el espíritu creador (Beguin 123); por lo tanto, solamente el espíritu creador del poeta es capaz de restaurar el dinamismo vivificante de la naturaleza y penetrar en la interioridad del ser. Esta analogía entre experiencia poética y la fuerza cósmica que mueve el universo es fundamental para comprender la vocación hacia lo absoluto y la unidad que guían la misión del poeta. Ya lo dijo con gran acierto Ignaz Paul Vitalis Troxler¹, médico y filósofo suizo para quien, «la naturaleza de las cosas y su unidad primera no puede captarse sino en el último escondrijo del alma humana» (citado por Beguin 125) y ello deriva en un principio filosófico que hará escuela: «*cuanto más nos adentramos en nosotros mismos, apartándonos de las apariencias, más penetramos en la naturaleza de las cosas que están fuera de nosotros*» (citado por Béguin 125, la cursiva es del autor).

De esta manera, determinar y captar la naturaleza del hombre supone un movimiento en el que el artista debe alejarse de las apariencias para penetrar en la interioridad; ello deriva en una dicotomía que será básica a la hora de aprehender el estatuto

simbólico del arte en general, apariencia/profundidad. La significación de tal «constructo» la encontramos en los dos libros que consagran la interpretación filosófica y antropológica del *Quijote* dentro de la Generación del 98. Ambos son honestamente vitalistas y exultantes de cervantismo: la *Vida de Don Quijote y Sancho* (1905), de Miguel de Unamuno y las *Meditaciones del Quijote* (1914), de José Ortega y Gasset. Comencemos por Ortega y Gasset por razones metodológicas. En la «Meditación preliminar», Ortega y Gasset reconoce la profundidad de lo que se manifiesta como superficial: «... es a lo profundo esencial el ocultarse detrás de la superficie y presentarse sólo al través de ella, latiendo bajo ella» (104) y advierte que las cosas profundas dan evidencia de lo que esconden: «hay cosas que presentan de sí mismas lo estrictamente necesario para que nos percatemos de que ellas están detrás ocultas» (105).

La tarea del filósofo sería ejercitarse en una actividad que implica un gran esfuerzo de comprensión, es decir, un «amor *intellectualis*», el cual provoca en el hombre un impulso para comprender las cosas y encontrar en ellas «el camino más corto a la plenitud de su significado» (Ortega y Gasset 46)². En virtud de la noción de «profundidad», el filósofo expone la red de relaciones entre las cosas y el hombre, de manera que su colaboración es el presupuesto clave para que cualquier objeto se dilate abriéndose y mostrándose en su radicalidad esencial. Esto es lo que denomina Ortega y Gasset con el término «escorzo»³ e

(1) Ignaz Paul Vitalis Troxler estudió en Jena, donde fué discípulo de Schelling en su mejor época [...] publicó en 1806, 1808 y 1812 sus obras filosóficas esenciales: *La vida y su problema*, *Elementos de biosofía* y *Ojeadas a la naturaleza del hombre* (Béguin 121).

(2) En su edición de las *Meditaciones del Quijote*, Julián Marías explica que Ortega y Gasset retoma este concepto de la *Ética* (1677) del filósofo Baruch de Spinoza (1632-1677), para quien el conocimiento más elevado es aquel que tiene su causa en Dios y se dirige a comprender su perfectibilidad eterna (Marías 45, nota 9), dentro de una doctrina de la salvación vía el conocimiento.

(3) «El escorzo es el órgano de la profundidad visual; en él hallamos un caso límite donde la simple visión está fundida con un acto puramente intelectual» (118).

inmediatamente, afirma que «*Don Quijote* es el libro-escorzo por excelencia» (119). De esta forma hace de la profundidad la clave para el estudio del texto cervantino y nos propone el ejercicio de la meditación como la práctica discursiva capaz de permitirnos entrar en la profundidad del *Quijote*. Con ello llegamos a una economía argumentativa con la que Ortega y Gasset cierra su propuesta: la filosofía es profundidad de conocimiento que invita a la reflexión y el *Quijote* «rezuma» una profundidad que incita a la meditación: «... hay un ver que es un mirar, hay un leer que es un *intelligere* o leer lo de adentro, un leer pensativo. Sólo ante éste se presenta el sentido profundo del *Quijote*» (124, la cursiva es del autor). En *Meditaciones del Quijote*, la noción de profundidad se convierte no sólo en el fundamento de la teoría del conocimiento propuesta por Ortega y Gasset, sino también en la mediación necesaria para todo aquel que quiera preguntarse por el sentido de España⁴.

Ahora bien, en plena celebración de los 300 años del primer *Quijote* (1905), Miguel de Unamuno ya enarbola la bandera de la profundidad del texto en contra de la «Escuela de la Masora cervantina»⁵, sin llegar a un desarrollo tan sistemático como el que explicita Ortega y Gasset en 1914. Sin embargo, en el artículo «Sobre la lectura e interpretación del *Quijote*», publicado en *La España Moderna* (abril de 1905), Unamuno hace un balance de la crítica de su época y censura las preocupaciones filológicas que demuestran «la incapacidad de una casta para penetrar en la eterna sustan-

cia de una obra» (1228), ya que se dedican a analizar los pasajes menos intensos y profundos, «que menos se prestan a servir de punto de apoyo para vuelos filosóficos o elevaciones del corazón» (1332). Observemos la sintonía en el pensamiento de ambos cervantistas. Plantea Unamuno la necesidad de «penetrar» en el sentido simbólico del *Quijote* y, para ello, pondera la meditación de quien sabe propulsarse en vuelos filosóficos. En un ensayo anterior, *El caballero de la triste figura: ensayo iconológico* (1896), él apuntaba que solamente una interpretación filosófica, el «quijotismo», nos permitiría llegar «a lo verdaderamente eterno y universal» (916) que encierra el texto cervantino. Por esta razón, ni la erudición de la Filología ni el intelectualismo podrían ofrecernos la llave para encontrar la vida que se esconde detrás del *Quijote*.

Cuando Unamuno publica una segunda edición de su *Vida de Don Quijote y Sancho* (1905) en 1914 para la Editorial Renacimiento⁶, nos recuerda en el prólogo «autorial» el nexo ideológico entre la *Vida* y el ensayo *Sobre la lectura e interpretación del Quijote*, por cuanto la primera constituye «sino una ejecución del programa en ensayo expuesto» (133). Además de aclararnos la significación del ensayo *Sobre la lectura e interpretación del Quijote*, en este prólogo Unamuno insiste en la coherencia hermenéutica entre ambos textos, lo cual desemboca en la necesidad de reafirmar la universalidad del *Quijote*, «al tomar su obra inmortal como algo eterno, fuera de época y aun de país» (133). Defiende claramente

(4) «¿Habrá un libro más profundo que esta humilde novela de aire burlesco? Y, sin embargo, ¿qué es el *Quijote*? ¿Sabemos bien lo que de la vida aspira a sugerirnos? [...] para nosotros, el problema de nuestro destino. (166-7).

(5) El sentido peyorativo de la afirmación cae por su peso, pues los masoretas eran los doctores en leyes que, durante los siglos VIII y IX, se dedicaron a fijar los textos y el canon crítico del *Talmud*. Ello no es casual; alude Ortega y Gasset a la incapacidad de los críticos de la Restauración para pensar en profundidad el texto cervantino.

(6) No se trata de una mera coincidencia editorial. Este gesto debe interpretarse a la luz de lo que desarrollamos aquí, la consolidación de una manera de leer el *Quijote*; no en vano Unamuno publica esta segunda edición de su *Vida* anticipándose a la celebración de los 300 años de la segunda parte del texto cervantino.

el universalismo del texto apoyándose en una noción de la literatura como comprensión última del destino del hombre. De esta manera, el «quijotismo unamuniano» se halla orientado por un proceso de indagación que debe conducir, por fuerza, al crítico hacia una reflexión que replantea su propia condición humana; como analiza Gemma Roberts, «el quijotismo representó, pues, para Unamuno, la única posibilidad de encontrar la esencia o sustancia humana en algo que está por encima de la realidad racional de la existencia» (20). La filosofía es el único método para acceder a ese sentido universal y profundo del *Quijote* y en él se concretan las aspiraciones y los ideales del ser humano bajo el signo de una metafísica (Roberts 18), cuyas interrogaciones se dirigen hacia las dos preguntas fundamentales de la filosofía: ¿quién es el hombre? y ¿cuál es su lugar en el universo?

Ello no es casual; en esa analogía simbólica entre el conocimiento de la naturaleza y la experiencia poética, que ya habíamos señalado como preocupación máxima de la estética romántica; el artista debe emprender ese camino de reintegración hacia la unidad primordial, hacia esa reconciliación del cuerpo y el alma; se trata de captar la profundidad del sentido de la existencia misma del hombre. He aquí cómo los símbolos poéticos, los cuales se manifiestan sobre todo en las grandes obras artísticas, guardan los secretos del destino de la humanidad. Por esta razón, este conocimiento se articula como una verdadera antropología filosófica, cuyo problema fundamental es explicar la naturaleza del hombre en el cosmos; es «la explicación conceptual de la idea de hombre a partir de la concepción que éste tiene de sí mismo» (P. L. Laudsberg, citado por Ferrater 172). Tanto en Unamuno como en

Ortega y Gasset, esta antropología filosófica se dirige más bien hacia la comprensión de la vida humana en tanto existencia. Recordemos que para la filosofía de la existencia, el hombre está en el mundo cobrando conciencia de su existencia y preguntándose por el ser que se descubre como existiendo. Por lo tanto, existir es preguntarse por el ser; es decir, la pregunta por el hombre nos lleva inmediatamente a la pregunta por el ser del hombre, de manera que las preguntas por el hombre y por su existencia son en realidad una sola. A ello conduce irremediamente todo acercamiento filosófico del *Quijote*; interpela nuestra condición humana. Tal es la preocupación de Unamuno, por ejemplo, en «El sepulcro de don Quijote», texto que incluyó como prólogo en su segunda edición de la *Vida*, cuando reafirmando la paradoja «hamletiana» afirma:

¿Qué es de nosotros hoy, ahora? Ésta es la única cuestión.

Y en cuanto a hoy, todos esos miserables están muy satisfechos porque hoy existen, y con existir les basta. La existencia, la pura y desnuda existencia, llena su alma toda. No sienten que haya más que existir.

Pero ¿existen? ¿Existen en verdad? Yo creo que no; pues si existieran, si existieran de verdad, sufrirían de existir y no se contentarían con ello. Si real y verdaderamente existieran en el tiempo y el espacio, sufrirían de no ser en lo eterno y lo infinito. (141)

La conciencia de existencia desemboca en la paradoja del sufrimiento o de la agonía de quien se siente finito y desea transcender. La angustia filosófica del *pathos* «unamuniano» se revela aquí para explicar la precariedad y la conflictividad de la existencia humana⁷. Para Unamuno la experiencia de la conciencia lo conduce a des-

(7) Al respecto agrega Serrano Poncela que «Unamuno toma conciencia de su existencia por medio del sufrimiento, de la distensión espiritual del modo a como se siente existiendo por medio del dolor corporal. Esta distensión, desgarramiento o crucifixión de la conciencia, cuyo símbolo máximo es Cristo, resulta indispensable para un conocimiento existencial, no meramente representacional» (1953: 59).

cubrir abruptamente los límites y la necesidad a aspirar a algo que está muy por encima de él; de ninguna manera se trata de resignarse a vivir el mundo sin explicarlo (Béguin 59)⁸, sino de reconocer la carencia humana con el fin de intentar restablecer la unidad perdida y propulsarse hacia realidad invisible. También al caracterizar al hombre que, alejándose de la tradición o la costumbre, desea conducir su existencia para que lleve un curso distinto, Ortega y Gasset destaca la naturaleza volitiva del accionar humano y el origen de sus iniciativas; a estos hombres Ortega y Gasset los denomina «héroes» en tanto ellos conjugan la necesidad de superarse a sí mismos y de vencer cualquier obstáculo:

No creo que exista especie de originalidad más profunda que esta originalidad «práctica», activa del héroe. Su vida es una perpetua resistencia a lo habitual y consueto. Cada movimiento que hace ha necesitado primero vencer a la costumbre e inventar una nueva manera de gesto. Una vida así es perenne dolor, un constante desgarrarse de aquella parte de sí mismo rendida, prisionera de la materia. (227-8)

Para Ortega y Gasset la autenticidad y la necesidad obligarán al héroe a cuestionarse (a indagar) un mundo que debe enfrentar y superar. Como Unamuno, Ortega y Gasset caracteriza a Don Quijote como el hombre que, distanciándose de la realidad, asume el objetivo de querer ser, es decir, con la voluntad férrea interioriza un ideal que propulsa a liberarse de «la materia» para trascender. Con ello, el héroe quijotesco supera el realismo que lo aprisiona y le podría cortar sus alas. Lo mismo opina Julián Marías; al comentar la teoría

del héroe «orteguiano» esbozada en *Meditaciones del Quijote*, cuando afirma que el héroe:

[...] está definido por la no aceptación de la realidad, de lo que es, y por una voluntad de modificación de la realidad; es decir, de aventura, ésta consiste fundamentalmente en un proyecto. Ahora bien, ¿proyecto de qué? Los muchos proyectos posibles dependen de uno original y radical: el de uno mismo. (227)

Por otra parte, esta autenticidad es la base de la tragedia en cuanto concepción de vida, en donde la voluntad se perfila como una iniciativa con miras al futuro. Su traducción en el pensamiento «unamuniano» correspondería al vitalismo de la *Vida de Don Quijote y Sancho*, en donde el escritor vasco nos invita también, en «El sepulcro de Don Quijote», a abandonarnos precisamente a una «pasión»:

Procura vivir en continuo vértigo pasional, dominado por una pasión cualquiera. Sólo los apasionados llevan a cabo obras verdaderamente duraderas y fecundas. (150)

De esta manera, el propio Unamuno imbrica la necesidad del vitalismo del héroe con la inquietud de un perspectivismo meditativo⁹, con lo cual une así los dos asideros ideológicos que sustentan la interpretación antropológica del *Quijote* (la determinación del existir con esa capacidad de comprender el universo):

Sólo el héroe puede decir: «Yo sé quién soy!», porque para él ser es querer ser; el héroe sabe quién es, quién quiere ser, y sólo él y Dios lo saben y los demás hombres apenas saben ni quién son ellos mismos, porque no quieren de veras ser nada.... (191).

(8) La angustia puede desembocar en un pesimismo como en el que caen algunos románticos; precisa Béguin lo siguiente: «Un ser atormentado por tales angustias, impotente para encontrarles solución y perseguido al mismo tiempo por el constante desequilibrio de una naturaleza inestable y propensa a la depresión, buscará la manera de defenderse contra un universo externo que es todo amenazas» (59). El suicidio, el quietismo de la soledad, el encierro en el mundo de lo onírico o la locura serán sus resultantes.

(9) Su principal derivación sería, entonces, un dualismo interpretativo (realismo/ idealismo) de la existencia que no podemos analizar aquí por razones de espacio.

Las coincidencias entre esta teoría del héroe y procesos vitales del héroe son fundamentales. Ya en *El caballero de la triste figura: ensayo iconológico*, Unamuno señala esa presencia espiritual (léase vital) del héroe cervantino para todo aquel que deseara sumergirse en su valor filosófico. Según el escritor vasco, Don Quijote sostiene los ánimos de los esforzados luchadores, les infunde fuerzas y fe, consuelo o moderación, porque «quien obra existe» (917) alimentando la vida de los hombres. Por lo tanto, Don Quijote es ante todo un héroe vital. En esta teoría del héroe noventayochista hallamos la consagración de una interpretación antropológica del texto cervantino.

Por último, agreguemos que este afán de meditación filosófica desemboca en un ejercicio progresivo en el que el hombre aspirará a evaluar la realidad y a sacar conclusiones válidas. Consecuencia de lo anterior, en Ortega y Gasset la indagación filosófica otorga a ese contexto que rodea al sujeto una significación de primer orden. Se trata de una reconstrucción y una ordenación valorativas en las que la Historia «gráfica», por así decirlo, la circunstancia «desde la cual el hombre se relaciona y se abre sobre su pasado, su presente y su futuro», según indica Enrique Lynch en la teoría «orteguiana» del conocimiento (88). La meditación se «historiza» buscando su adecuación temporal y la célebre frase de Ortega y Gasset, «Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo» (77), adquiere resonancias políticas: lo primero que ha de ser objeto de medita-

ción es la circunstancia y su imperativo, su deber patriótico, es comprender aquello que inserta al individuo en una comunidad. Ortega y Gasset no sólo formula su sistema filosófico a partir de una conceptualización de su propia historicidad (Mainer 143)¹⁰, sino que también postula estratégicamente el *Quijote* como primera circunstancia española. De esta manera, «[p]or razones nacionales [...] el *Quijote* era tema ineludible de una meditación movida por la pregunta «¿Qué es España?» (Marías 348). Julián Marías resalta por ello la unidad del pensamiento «orteguiano» con respecto al texto cervantino. Como lo primero que debe hacer un español es conocer su propia circunstancia y ésta se realiza en la comprensión de las grandes obras de la cultura, el *Quijote* se transforma en objeto obligatorio de un conocimiento radicalmente filosófico cuyo presupuesto evidencia la necesidad de plantear un patrimonio nacional (Fox, 1997).

He aquí cómo la noción de profundidad filosófica, con este planteamiento de la universalidad filosófica del *Quijote*, deriva en Ortega y Gasset hacia la obligatoriedad de estudiar los constituyentes que forjan tal comunidad nacional, para llegar a síntesis interpretativas sobre la historia de España en la que los grandes sucesos se relacionan con las estructuras humanas y con la vida en la que acontecen¹¹. Una de esas fuerzas motrices de los hechos humanos capaz de captar las peculiaridades de la vida española es, según Pedro Laín Entralgo, los personajes de la Literatura, el estudio de «las crea-

(10) Este principio de «relativización» o de historicismo, como lo denomina Mainer (143), es la diferencia más notable que encuentro entre Ortega y Unamuno; sin embargo no me satisface totalmente la oposición que Mainer desea ver en materia de función de la filosofía en ambos autores. Para Ortega también la filosofía debe permitirle extraer una concepción de la existencia humana tan radical como la «unamuniana», además de «un sentimiento que engendre una actitud íntima y hasta una acción» (Mainer 142); los opone el resultado práctico de tal toma de posición ética.

(11) Al respecto Américo Castro, en quien también encontramos esta necesidad de síntesis interpretativa de la historia de España en términos de una correlación de estructuras humanas, afirma en 1954 en su artículo «La tarea de historiar» lo siguiente: «Los hechos humanos necesitan ser referidos a la vida en donde acontecen y existen. Esa vida es, a su vez, algo, concreto y especificado, que se destaca sobre el fondo genérico y universal de lo humano» (citado por Gómez 303).

ciones no intelectuales de nuestro espíritu (74); por ello, la Generación del 98 intenta caracterizar típicamente a los hombres españoles, con el fin de describir «la peculiaridad que distingue a los distintos tipos humanos del español real» (Laín 372), con arreglo al patrimonio cultural que estaba a su disposición y a los modelos literarios¹².

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIAR E SILVA, VÍCTOR MANUEL DE.: *Teoría de la literatura*. Madrid, Editorial Gredos, 3ª reimpresión, 1979.
- BÉGUIN, ALBERT: *El alma romántica y el sueño. Ensayo sobre el romanticismo alemán y la poesía francesa*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2ª reimpresión, 1993.
- CASTRO, AMÉRICO: *El pensamiento de Cervantes*. Barcelona: Editorial Noguer, (edición ampliada y con notas del autor y de Julio Rodríguez-Puértolas), 1972.
- FERRATER MORA, JOSÉ.: *Diccionario de Filosofía I*. Madrid: Alianza Editorial, 4ª edición, 1982.
- FOUCAULT, MICHEL: *La arqueología del saber*. México, D.F., Siglo Veintiuno Editores. 15ª edición, 1985.
- FOX, INMAN: *La invención de España: nacionalismo liberal e identidad nacional*. Madrid, Ediciones Cátedra, 1997.
- GÓMEZ MARTÍNEZ, JOSÉ L.: «Américo Castro y Sánchez Albornoz: dos posiciones ante el origen de los españoles». *Nueva Revista de Filología Hispánica* 21.2 (1972), pp. 301-19.
- LAÍN ENTRALGO, PEDRO: *La generación del noventa y ocho*. Madrid, 8ª edición, Editorial Espasa-Calpe, 1975.
- LYNCH, ENRIQUE: «La perspectiva y la crítica del conocimiento». *Cuadernos Hispanoamericanos* 403-405 (1984), pp. 81-92.
- MAINER, JOSÉ CARLOS: *La Edad de Plata (1902-1939): Ensayo de interpretación de un proceso cultural*. Madrid, Ediciones Cátedra, 2ª edición, 1983.
- MARÍAS, JULIÁN: *Ortega: circunstancia y vocación*. Madrid, Alianza Editorial, 2ª edición, 1984.
- ORTEGA Y GASSET, JOSÉ: *Meditaciones del Quijote*. Madrid, Ediciones Cátedra, 2ª edición, 1990.
- ROBERTS, GEMMA: «El Quijote, clavo ardiente de la fe de Unamuno». *Revista Hispánica Moderna* 32.1-2 (1966), pp. 17-24.
- SERRANO PONCELA, SEGUNDO: *El pensamiento de Unamuno*. México, D.F.; Fondo de Cultura Económica, 1953.
- UNAMUNO, MIGUEL DE: *Obras Completas*. Tomo I. Madrid, Editorial Escelicer, 1966.
- *Vida de Don Quijote y Sancho*. México, D.F., REI, 1990.

(12) El paradigma de esta explicación del carácter nacional a través de personajes literarios tiene su mejor ejemplo en Unamuno. Véase el tercer capítulo «El espíritu castellano» del libro *En torno al casticismo* (1895).



LA EDUCACIÓN EN EL QUIJOTE

MARÍA LLUÏSA QUETGLES ROCA (*)

RESUMEN. Antes de entrar en la consideración del tema de la educación en el *Quijote*, se plantean dos contrastes: el primero entre los ideales pedagógicos de los humanistas hispánicos (Nebrija, Vives y Palmireno) y la realidad de los estudios en las diversas instituciones escolásticas de origen medieval; el segundo entre el avance de la alfabetización de los países donde triunfa la Reforma luterana y calvinista, como consecuencia directa de la importancia de la lectura personal de la Biblia (traducida a las correspondientes lenguas vernáculas e impresa en libros de gran tirada), y la persistencia masiva del analfabetismo en los países de la Contrarreforma, cuya estrategia instructiva podríamos calificar de «audiovisual», ya que se basaba en la oralidad y en la imagen iconográfica. Al estudiar las referencias a la educación y a la alfabetización que aparecen en el *Quijote*, nos encontramos de entrada con la contraposición entre el analfabeto y el lector ávido: si bien aquellos muestran frecuentemente su interés por los contenidos de la escritura, a la que acceden a través de intermediarios que leen libros en voz alta o escriben cartas de encargo, éste ha perdido contacto con la realidad a causa de tanta lectura de ficción. En un segundo plano, no obstante, se manifiesta la oposición entre estudiantes, bachilleres y licenciados, víctimas muy a menudo de las «artes» enseñadas en instituciones que mantienen encerradas las mentes, y aquél que *por sí mismo subirá a la cumbre de las letras humanas, las cuales tan bien parecen en un caballero de capa y espada*. Tal cumbre, para Don Quijote, ciertamente no es la Teología, disciplina que corona el sistema escolástico medieval, sino la Poesía, fruto del talento y del esfuerzo personal.

ABSTRACT. Before considering the topic of education in *Don Quixote*, two contrasting situations are highlighted: the first one has to do with the educational ideals of the Spanish humanists (Nebrija, Vives and Palmireno) and the actual studies provided by the various scholastic institutions that originated in the Middle Ages; the second contrast is the advance of literacy in the countries where the Lutheran and Calvinist Reformation had succeeded, directly as a consequence of the importance of personal readings of the Bible (translated into the vernacular and with large print runs), and the widespread persistence of illiteracy in the Counter-Reformation countries, which apply what we might call an «audiovisual» educational instruction insofar as it is based on orality and iconographic images. When studying the references to education and literacy in *Don Quixote*, we first find the opposition between the illiterate and avid readers, although the former often show an interest in the contents of written texts, which they have access to via intermediaries who read books out loud or write letters on demand. Don Quixote, on the other hand, has lost contact with reality owing to the many fictions he has read. In the background, however, lies the opposition between students, graduates and bachelors of arts, who often fall prey to the «arts» taught at institutions that keep their minds locked up, and he who *on his own shall climb the summit of human letters, which are so fit for a cloak and dagger knight*. The summit for Don Quixote is certainly not Theology, the discipline that is at the pinnacle of the mediaeval scholastic system, rather it is an outcome of one's talent and efforts.

(*) Universidad de Bolonia, Italia.

INTRODUCCIÓN

Cuando decidí embarcarme en este trabajo sobre la educación en el Quijote, la verdad es que no sabía muy bien dónde me metía ni cómo podía desarrollar un tema como éste teniendo en cuenta que tengo muy pocos contactos con el mundo de la educación y la pedagogía. Aún así, me pareció un tema muy interesante, pero dudaba que pudiera encontrar material bibliográfico que me pudiera orientar en un tema tan específico. Así que decidí tomar cuantas notas fueran posibles a partir del texto del *Quijote*, apunté todo el léxico, frases e ideas que pudieran tener relación con el mundo de la escritura, de la lectura, del sistema educativo, etc. (aunque a mi pesar, este trabajo fue en vano, pues en el índice de notas de la versión de Francisco Rico estaba más o menos todo lo que yo había ido encontrando tras una lectura casi obsesiva por este tema).

Cuando me puse a leer mis caóticas notas, vi claramente que aquello necesitaba un poco de coherencia y orden, así que decidí enfocar el trabajo partiendo de una óptica general hacia una óptica más minuciosa y concreta. Por eso decidí dividir el trabajo en dos partes: una primera dedicada a la educación en la sociedad del siglo de Cervantes; y una segunda enfocada a las menciones sobre el tema de la educación en el *Quijote*.

Creo que para este trabajo ha sido muy importante contextualizar cómo andaba España en el tema de la educación en el Siglo de Oro para poder entender la ironía cervantina, a veces muy sutil. Sin embargo, y a pesar de haber conseguido la bibliografía necesaria (o al menos «mínima») para poder hacer la primera parte del trabajo, y a pesar de las documentadas notas de la edición de F. Rico, estoy convencida de que se me han escapado muchas ironías del autor en este espinoso tema de la educación.

Así que sin más preámbulos, he aquí un humilde trabajo, en el que *muchas veces*

tomé el ordenador para escribille, y muchas lo dejé, por no saber lo que escribiría.

LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO DE ORO

CUESTIONES DE DOCTRINA PEDAGÓGICA

EN EL HUMANISMO HISPANO:

LOS ESTUDIOS DE NEBRIJA, VIVES Y PALMINERO

La intención de hablar de las ideas humanísticas referidas a la educación en España no es otra que la de contrastar teoría y realidad, de una diferencia abismal en el Siglo de Oro. Basta con hacer un superficial análisis de las doctrinas pedagógicas de la época para ver lo lejos que estaban de la realidad social y de los medios que se invertían en educación.

El primer autor citado en el título de este capítulo es Elio Antonio de Nebrija (1442-1522), humanista sevillano que estudió humanidades en Salamanca y en Bolonia. Nebrija escribió *De liberis educandis* 1509, «De la educación de los hijos», obra en la que se hace una síntesis de las ideas fundamentales de la formación del hombre moderno. Es un compendio de los ideales de los clásicos (Plutarco, Cicerón, Aristóteles...), de los autores italianos y españoles de la época, y de sus propias reflexiones. En esta obra la educación se entiende en un sentido muy amplio, ya que se alude a la importancia de la relación del saber y la virtud con la propia formación y buen desarrollo del cuerpo del hombre, que actúa como condicionante de una formación moral e intelectual. Y es curioso el dato que nos aporta Nebrija, porque dice que «*si se trata de elegir entre el aprendizaje de las ciencias y la práctica de la virtud, hay que anteponer siempre la rectitud de costumbres al conocimiento de las ciencias*¹». Y acaso, ¿no es lo que predica Don Quijote cuando nos habla de la superioridad de la caballería, el paradigma de la virtud del

(1) E. A. Nebrija: *De liberis educandis*, en *Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos*, año VII, tomo IX, julio-dic. Citado en: A. C. Díaz: *Historia de la educación en España. De los orígenes al Reglamento General de Instrucción Pública (1821)*. Dykinson, Madrid, 1991, p. 179-ss.

hombre, frente a las ciencias que practican los bachilleres y licenciados?

Por otra parte, Nebrija distingue entre el pedagogo (*paedagogus*) o educador y el maestro (*praeceptor*). El primero sustituye al padre en la educación del hijo, y tiene que ser tutor, educador, consejero, erudito y sabio. Mientras que el maestro *«debe ser un hombre honesto y virtuoso, que instruirá a sus alumnos de viva voz y con lecturas; su docencia debe ser sencilla y útil, procurando que ésta se acomode a la capacidad receptiva de los alumnos»*².

Nebrija también hace énfasis en la importancia de la intervención de todos los estamentos en la educación humanista, refiriéndose a la escuela, familia, ciudad, Estado e Iglesia.

El otro humanista citado (y filósofo) es Joan Lluís Vives (1492-1540). Para él la finalidad del humanismo pedagógico debía ser la sabiduría, que es el resultado del saber y de la virtud (cosa que nos hace recordar a Sócrates y Platón). Para Vives *«en el estudio de la sabiduría no se ha de poner término en la vida, con la vida se ha de acabar. Siempre serán tres los puntos, que debe meditar el hombre mientras viva: cómo sabrá bien, cómo hablará bien, cómo obrará bien»*. Así pues, es un tipo de sabiduría que adquiere una dimensión sobrenatural porque quiere buscar la verdad suprema, y está relacionada con la Sabiduría Divina: *«el fin de la educación es Dios mismo»*³.

Vives también nos explica la actitud del humanista, que cuanto más erudito es, más se da cuenta de su ignorancia (*«docta ignorantia»*), y por eso nunca para en sus investigaciones para aproximarse lo más posible a la verdad y a la sabiduría. Esto requiere una actitud activa, todo lo contrario de la vida contemplativa que llevaban algunos filósofos. Por otra parte Vives alude a la

exigencia de participación del humanista en el bien común, ya que según él, las artes tienen que ser provechosas para el pueblo. También apela a la causa ejemplar del buen humanista, que con su vida y sus actos enfocados siempre hacia la sabiduría hace de modelo de una sociedad que ve en él una equivalencia entre vida y erudición.

Finalmente, Vives también nos define la figura del maestro, entendido por él como una mezcla de *magister* y de *rheto*r. El buen educador debe de enseñar con claridad, facilidad, medida, oportunidad e idoneidad. En definitiva, se podría llamar un «saber hacer». Mientras que *«el maestro debe observar el ingenio del alumno en relación a la agudeza mental, a la memoria, a la voluntad, a la aptitud política, a la disposición moral, a la actitud religiosa y a la disciplina»*⁴.

El último autor al que quería hacer referencia es Juan Lorenzo Palmireno (1524-1580), profesor de Retórica de la Universidad de Valencia. Palmireno nos habla de conceptos como la virtud, los buenos modales y la instrucción, ya que en libros como *El estudioso cortesano* (1573) intenta dar unas connotaciones sociales y prácticas al humanista (como ya lo había hecho Vives), explicando cómo se tiene que hacer para ser un hombre virtuoso, sabio, piadoso o cómo triunfar en la vida ciudadana de cada día (cosa que nos recuerda a Baltasar de Castiglione y su obra *El Cortesano*, donde nos explica cómo debe de ser el perfecto caballero, siempre en clave de belleza clásica, es decir, con los cánones de proporción y moderación).

Palmireno también nos explica cómo debe ser el papel del preceptor o maestro, que debe llevar una vida llena de austeridad, de privaciones, de honestidad, de buenas costumbres, de sentido práctico...

(2) E. A. Nebrija: Op. cit.

(3) J. L. Vives: «Introducción a la sabiduría», en *Obras Completas*, I. Aguilar, Madrid, 1947, pp. 1205-1208. Citado en Díaz: Op. cit, pp. 182-ss.

(4) J. L. Vives: Op. cit.

para al fin dar un buen ejemplo a su pupilo (de la misma manera que la causa ejemplar de Vives), «*porque además de enseñar bellas letras, ha de comunicar vida*»⁵.

En definitiva pues, se ve una gran voluntad por parte de los pedagogos humanistas de adoctrinar a la población mediante el ejemplo de maestros y educadores virtuosos y honestos. El problema de esa magnífica teoría llega cuando a la hora de la verdad, esos instructores, muchas veces no sabían ni escribir en el caso de la enseñanza de la primeras letras. Y si desde la base de la pirámide del sistema educativo los fundamentos no se sostenían de ninguna manera, ¿cómo se podía llevar a cabo ese utópico proyecto pedagógico propuesto por estos íntegros humanistas?

ESTUDIOS E INSTITUCIONES DOCENTES EN LA ESPAÑA DEL SIGLO DE ORO

Con el fin de concretar qué y dónde se estudiaba en España, haremos un breve repaso a las instituciones y tipos de estudios desarrollados en el Siglo de Oro⁶:

- Por un lado estaban las *Humanidades*, conocidas también como *Studia Humanitatis*, que se organizaban con el estudio de Gramática latina, Retórica, Poética, Historia antigua y Filosofía moral. En muchos casos, se adscribían a los estudios de *latinidad* el griego y el hebreo (aquí podemos ver la influencia de Ramón Llull, recogida en la Universidad de Alcalá de Henares, y sobre todo en el Colegio de Lenguas Orientales de Alcalá, donde se inauguraron cátedras de hebreo y griego, aunque finalmente sólo quedó la de griego).
- Después estaban los estudios de las *Artes Liberales*, organizadas entre el *trivium* (Gramática, Retórica y Dialéctica)

y el *cuadrivium* (Aritmética, Geometría, Astronomía y Música), por lo que hace a la tradición escolástica. En cuanto a la Filosofía, y siguiendo el *corpus aristotelicum*, sus estudios se distribuían en *lógica, filosofía natural* (Física), Metafísica y doctrina *moral*.

- Finalmente había los estudios «superiores» que continuaban la tradición universitaria, y eran la *Teología*, los *Cánones* (Derecho Eclesiástico), las *Leyes* (Derecho Civil) y la *Medicina* (en la Universidad de Alcalá de Henares, una universidad muy progresista en su época, fundada por Cisneros en 1498, la *Teología* era muy valorada, pero no el Derecho, ya que Cisneros, como humanista, rechazaba todo el engranaje de los pleitos, implícito en el estudio de las *Leyes*). Para estudiar en las facultades mayores de Medicina y Teología, previamente se tenían que haber cursado las *Artes Liberales*. Para entrar en las facultades de Derecho (*Cánones* y *Leyes*) bastaba con superar el examen de gramática.

De todas formas, estos tres sectores mencionados no tenían porqué estar distribuidos del mismo modo entre las instituciones docentes (Escuelas, Colegios, Universidades), ya que muchas veces el programa pedagógico seguido en esos centros se adecuaba a las posibilidades económicas. También se tiene que dejar aparte la enseñanza de primeras letras, porque estuvo a cargo de «maestros» particulares, que como ya se ha dicho, muchas veces apenas sabían leer y escribir. De todos modos, y con el tiempo, esa enseñanza de primeras letras se fue impartiendo en algunas escuelas de Gramática.

Así pues, las instituciones docentes de los siglos XVI y XVII en España respondieron más o menos a este esquema⁷:

(5) J. L. Palmireno: *El estudioso cortesano*. Valencia, 1573. Citado en Díaz: *Op. cit.*, pág. 184.

(6) A. C. Díaz: *Historia de la educación en España. De los orígenes al Reglamento General de Instrucción Pública (1821)*. Madrid, Dykinson, 1991, p. 313

(7) A. C. Díaz: *Op. cit.*, pp. 314-315.

- *Escuelas de Gramática* (llamadas «de latinidad» o de «Humanidades»). En principio era donde se impartían clases de *Gramática latina* y los estudios de *Humanidades*. Sin embargo, la gran multitud de esas escuelas, sus orígenes, la diferencia de recursos materiales, la procedencia social y cultural, etc. hacían que el programa educativo impartido variase mucho de una escuela a otra. Así, las *Humanidades* se podían cursar en Escuelas Municipales, Escuelas y Colegios menores, dependientes o adscritos a la Universidad, Escuelas monacales y catedralicias, Seminarios post-tridentinos, Colegios de la Compañía de Jesús y de otras órdenes religiosas, Escuelas parroquiales y algunas escuelas particulares.
- *Colegios y Escuelas de la Iglesia*, donde se impartieron las Artes o estudios de *Lógica, Física, Metafísica y Ética*, junto a las Humanidades y a la Teología (sería el caso de la *Ratio Studiorum*, de 1599, de los Colegios de la Compañía de Jesús).
- *Facultades de Artes*. Aquí es donde se da una mezcla de muchas de las disciplinas anteriormente mencionadas: en principio las Universidades conformaban sus cursos de Artes partiendo de la base del *corpus aristotelicum*, pero luego también añadían los estudios de *latinidades* (considerados como previos y necesarios), y hasta intentaban agregar, en la medida de lo posible, los estudios del *trivium y cuadrivium*.
- *Facultades Mayores de la Universidad*, donde se impartían clases de *Teología, Cánones, Leyes y Medicina*.

Por último se tendrían que mencionar los grados académicos, que por orden eran el de bachiller, licenciado y doctor⁸:

Para el grado de bachiller, Salamanca exigía la suficiencia en gramática, cursar determinados años según la facultad, leer o explicar públicamente diez lecciones y responder en la recepción del grado a los que quisieran argüir sobre determinada cuestión. Tratándose de artes y de medicina había también un examen previo.

Al grado de bachiller seguía un período también de varios años según la facultad, llamado de pasantía, como observamos antes, que capacitaba al bachiller, mediante el ejercicio de lectura o docente, para presentarse a los actos previos y examen para la licenciatura, que eran los requisitos más exigentes y difíciles de toda la carrera universitaria.

Obtenida la licenciatura, se podía ascender al magisterio en artes o teología, o al doctorado en cánones, leyes o medicina —títulos que equivalían a lo mismo, el máximo grado académico—, cuyos actos y requisitos eran más protocolarios y de alto simbolismo que de dificultad académica, más sencillos tratándose de la facultad menor de artes o filosofía.

En el *Quijote* aparecen varios personajes que dicen ser bachilleres, licenciados o doctores. Prueba de ello lo tenemos en el bachiller Alonso López⁹, el bachiller Sansón Carrasco¹⁰; el licenciado del pueblo de Don Quijote, más conocido como el «cura»¹¹; el licenciado Juan Pérez de Viedma¹²; el licenciado Torralba¹³; los hijos de el labrador de Miguel Turra, uno que es bachiller y el otro es licenciado¹⁴; y hasta el doctor Pedro Recio, aunque participa en la farsa del gobierno de Sancho en Barataria (por eso hay cierta burla porque dice que estudió medicina en la Universidad —menor— de Osuna, y allí nunca hubo una Facultad de Medicina)¹⁵; además de los dis-

(8) A. Rodríguez: «La Universidad de Salamanca», en B. Delgado Criado (Coord.): *Historia de la Educación en España y América. La Educación en la España Moderna (Siglos xvi-xviii)*. Madrid, SM-Morata, 1993, p. 228.

(9) M. Cervantes: *Don Quijote de la Mancha*. Edición de Francisco Rico. Barcelona, Crítica, 2001, p. 203.

(10) M. Cervantes: Op. cit, p. 645.

(11) M. Cervantes: Op. cit, p. 294.

(12) M. Cervantes: Op. cit, p. 495.

(13) M. Cervantes: Op. cit, p. 962.

(14) M. Cervantes: Op. cit, pág. 1010.

(15) M. Cervantes: Op. cit, pp. 1006-1007, n. 18.

tintos estudiantes que Don Quijote se van encontrando por el camino, como el sobrino de don Antonio¹⁶.

LOS CONTRASTES CULTURALES Y EDUCATIVOS RESPECTO A EUROPA

Si hemos dicho que en el siglo xvi y principios del xvii el índice de alfabetización de España era bastante similar al de otros países europeos, ¿cómo se explica el tremendo contraste entre una Europa protestante alfabetizada y una España católica con inferiores porcentajes de alfabetización? De hecho, todos los países cristianos de la Europa occidental habían compartido durante siglos un mismo sistema educativo (el llamado «sistema escolástico medieval»), controlado por la Iglesia y basado en el latín, su lengua oficial. A grandes rasgos, podemos decir que la reforma protestante acabó con esa unidad y las diferencias que introdujo fueron aumentando con el paso del tiempo hasta la segunda mitad del siglo xx. En países como Alemania y Francia, donde la Iglesia católica se encontró frente a una mayoría significativa de protestantes, ésta no dudó en usar estrategias análogas a las propias del protestantismo (traducción de la Biblia a las lenguas nacionales, fomento de la escolarización primaria, etc.); pero donde la Iglesia católica tenía un predominio absoluto, simplemente mantuvo sus viejas prácticas medievales.

Se podría decir que los cambios más importantes en los países católicos fueron el poder creciente de los jesuitas, congregación religiosa paradigmática de la Contrarreforma, que pasan a controlar las escuelas de Gramática y las Universidades (aunque nunca se interesaron de forma clara por la enseñanza de las primeras letras); y por otra parte, la presencia creciente en la vida social del libro impreso en lenguas vernáculas.

Está clara pues la explicación tradicional del contraste entre España y la Europa protestante, que contrapone la importancia

del libro traducido a la lengua vulgar, cosa que se aprecia en el protestantismo, o por el contrario, la importancia del libro sagrado, que adoctrinaba mediante la voz, el oído y la imagen, propio del catolicismo. Es una diferencia fundamental que radica, sobre todo, en el luteranismo, ya que en su doctrina iba implícito el hecho de que cada uno debía leer e interpretar las Sagradas Escrituras para poder estar más cerca de la palabra de Dios («libre examen»), y esto iba ligado a la traducción del latín a las lenguas vulgares. En concreto, se tradujo al danés, sueco, neerlandés, inglés, etc. Con esto se consiguió que el Nuevo Testamento fuera objeto de lectura y, a su vez, «libro de texto» para aprender a leer.

Este hecho, evidentemente, contaba con la oposición escolástica, ya que no les hacía ninguna gracia que cualquiera pudiera leer e interpretar el Evangelio porque así la Iglesia perdía el papel tan importante que había desarrollado durante toda la Edad Media.

El luteranismo no llegó nunca a hacer mella en los reinos hispánicos. De esa manera, no es de extrañar que en un país tan católico como España después de la Contrarreforma, la Iglesia quisiera ejercer un control total —hay que recordar que en el *Concilio de Trento* (1545-1563), lanzamiento oficial de la Contrarreforma, participaron destacados teólogos de la Universidad de Salamanca—. Una de las formas de ese control fue prohibir la lectura de la Biblia por parte del vulgo (hubo una prohibición inquisitorial establecida en 1559, que no permitía imprimir, vender o poseer versiones en lengua vulgar del Antiguo y Nuevo Testamento, que no se levantó hasta 1782), cosa que daba un papel infinitamente más importante a los sacerdotes, los intermediarios entre el pueblo y Dios. Así pues, sólo les quedaba el medio «audiovisual» para adoctrinar al pueblo mayoritariamente analfabeto, y eso se tradujo en sermones, memorización de oraciones y catecismo, imágenes de la pintura barroca, procesiones, autos sacramentales, etc.

(16) M. Cervantes: Op. cit, pág. 1142.

A todas esas limitaciones por parte de la Iglesia, se debe añadir las impuestas por Felipe II, quien por la pragmática del 22 de noviembre de 1559 prohibió salir al extranjero para ir a estudiar o a enseñar a las universidades, estudios y colegios. Los que ya estaban en tales centros debían volver antes de cuatro meses, bajo pena de confiscación de bienes y destierro perpetuo.

Las razones de esta prohibición, según esta ley, eran de índole moral, económica y política, afectando igualmente a clérigos y laicos. Las excepciones eran el viaje de estudios a los centros docentes del reino de Aragón, al Colegio de San Clemente de Bolonia y a las universidades de Roma, Nápoles y Coimbra¹⁷.

Pero como se ha dicho al principio de este capítulo, ésta es una explicación tradicional, y conviene hacer unos pequeños matices. Por poner un ejemplo muy claro, y según Antonio Viñao¹⁸, las diferencias en la alfabetización entre católicos y protestantes en los Estados alemanes parece que se debían más a desigualdades económicas que a factores ideológico-religiosos, ya que los protestantes crearon una red escolar municipal gratuita.

Y si volvemos a España veremos que no hubo nada comparable con la actividad de los Oratorianos y de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (Francia, en 1611 y 1680, respectivamente), o a las Escuelas de Doctrina Cristiana establecidas en Italia a partir de 1539. Las iniciativas religiosas en el campo de la educación vinieron por mano de los jesuitas, que se centraron más en lo que hoy sería la educación secundaria, aunque básicamente se dedicaban a preparar a los que después seguirían los estudios de latinidad y humanidades. Por

otra parte estaban los Escolapios, la primera orden religiosa dedicada a la enseñanza de las primeras letras de manera exclusiva y para un público más popular: sus primeras escuelas no se abrieron hasta 1677, su expansión no se produjo hasta la segunda mitad del siglo XVIII, mucho después que en otros países.

ANALFABETISMO EN LA ESPAÑA DEL SIGLO DE ORO

¿QUIENES ERAN LOS ANALFABETOS EN LA SOCIEDAD?

Hacia finales de los años setenta surgieron una serie de estudios sobre el analfabetismo en la España de los siglos XVI, XVII y XVIII basados en el cómputo de quienes sabían o no firmar, y la calidad de dichas firmas. Esos estudios nos pueden ayudar a tener una idea más o menos definida de la realidad social del Siglo de Oro, y según Antonio Viñao¹⁹ se han podido extraer las siguientes conclusiones:

- Durante el siglo XVI y principios del XVII (cuando Cervantes escribe el *Quijote*), España no distaba mucho de la educación francesa o inglesa, o al menos en el medio urbano y para los hombres. Fue hacia finales del XVII cuando las diferencias con la Europa del norte se hicieron más patentes.
- Se ha comprobado que hubo un incremento de las personas que sabían firmar y de la calidad de su firma durante el siglo XVI, de la misma manera que ocurrió en el siglo XVIII, pero sin embargo hubo un gran estancamiento hacia el

(17) B. Delgado: «La educación durante el reinado de Carlos I», en B. Delgado Criado (Coord.): *Historia de la Educación en España y América. La Educación en la España Moderna (Siglos XVI-XVIII)*. Madrid, SM-Morata, 1993, pág. 35.

(18) A. Viñao Frago: «Alfabetización, lectura y escritura en el Antiguo Régimen (siglos XVI-XVIII)», en A. Escolano: *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid, Fundación Sánchez Ruipérez, 1992, pp. 45-68.

(19) A. Viñao Frago: Op. cit, pp. 45-68.

siglo xvii. De todos modos, es necesario decir que hubo profundas diferencias de ritmo, ya fuera por cuestión de sexo, por áreas geográficas, por el nivel de la riqueza o por las categorías ocupacionales (por ejemplo los artesanos, mercaderes y comerciantes tenían que saber defenderse en la lectura y escritura de contratos para poder mantener vivos sus negocios).

- La diferencia entre hombres y mujeres se puede apreciar en los tres siglos. Además se puede afirmar que en ocasiones muy frecuentes las mujeres estaban a años luz de la educación de los hombres, sobre todo si se trataba de mujeres que vivían en el campo. Y también hay que decir que el matrimonio con un hombre alfabetizado no aseguraba la alfabetización de la mujer. Es importante señalar que estaba mal visto que una mujer supiera escribir, porque esto le daba libertad para poder escribir cartas (género muy desarrollado en el Siglo de Oro) sin necesidad de intermediarios ni el consentimiento de la figura masculina dominante (ya fuera padre o marido). De aquí a que en el *Quijote* se encuentren comentarios como: «no está bien a las doncellas saber ni hablar tanto»²⁰, «Si trajeres a tu mujer contigo [...], enséñala, adóctrínala»²¹. Sin embargo, y basándonos en estudios más recientes²² a partir de documentos inquisitoriales del Obispo de Cuenca, se ha encontrado que

había una cierta alarma social debida a la avidez lectora de las mujeres rurales de la Castilla del siglo xvi, que a parte de leer libros religiosos, también leían novelas de caballerías y aventuras fantásticas. A modo de ejemplo, en el *Quijote*, Luscinda²³ y Dorotea²⁴ leen libros de caballerías. De igual manera, tampoco se debe pasar por alto el hecho de que a finales del siglo xvi, la imagen de la mujer escritora/erudita pasó a ser reconocida por ciertos sectores de la cultura oficial²⁵. Eso se ve en la correspondencia que mantienen la duquesa y Teresa Panza. Es evidente que esta última no es ni escritora ni erudita, pero la duquesa sí es capaz de escribir, y eso refuerza la hipótesis que durante los siglos xvi y xvii hubo un avance de la escritura de las mujeres, alterando en cierta medida el orden establecido, un orden completamente patriarcal²⁶.

- De todas formas, y a pesar de los matices de la conclusión anterior, como regla general, se deduce que ser hombre y vivir en la ciudad suponía muchas más facilidades para llegar a saber leer y escribir. Pero cabe decir que esas posibilidades decrecían con el aumento de la población y aumentaban con el peso de la estructura administrativa (que tanta importancia tuvo para Felipe II, llamado «el rey papelero» porque mejoró y consolidó el Archivo de Simancas, creado en el año 1540 bajo el reinado de Carlos

(20) M. Cervantes: Op. cit, pág. 370.

(21) M. Cervantes: Op. cit, pág. 971.

(22) Sara T. Nalle: *Literacy and Culture in Early Modern Castile*. Past and Present 125. S.I., 1989, pág. 69. Citado en M. M. Graña Cid: *Palabra escrita y experiencia femenina en el siglo xvi*, en A. Castillo Gómez: *Escribir y leer en el siglo de Cervantes*. Ripollet, Gedisa, 1999, pág. 216.

(23) M. Cervantes: Op. cit, pág. 267.

(24) M. Cervantes: Op. cit, pág. 335.

(25) Graña Cid: Op. cit, pág. 218.

(26) L. Sierra Macarrón: «Escribir y leer para otros: figuras del analfabetismo en el texto cervantino», en *Actas del IV Congreso Internacional de la Asociación de Cervantistas*. Lepanto, 1-8 de octubre de 2000, t. I. Palma, Antonio Bernat Vistarini, Universitat de les Illes Balears, 2001, pp. 387-400.

V). Una estructura administrativa que requería una serie de «letrados» o profesionales de la escritura como escribanos, secretarios, notarios, etc.

- En cuanto a los pequeños comerciantes y artesanos, están en los porcentajes intermedios, aunque hay muchos matices: tenía mucho que ver, otra vez, el hecho de que vivieran y trabajasen en la ciudad, ya que así los porcentajes crecen desde el siglo XVII al XVIII; y también se tiene que tener en cuenta las diferentes categorías y profesiones (así, los aprendices solían ser analfabetos, mientras que los maestros de los gremios tenían que saber leer y escribir, o al menos firmar).
- El analfabetismo lo encontramos sobre todo entre las mujeres, los labradores sin tierras, jornaleros, peones, pobres y finalmente las personas que no estaban integradas en la lengua y cultura dominante por razones étnicas o lingüísticas.
- Así pues, el dominio de la firma y su alta calidad eran generales entre el clero, los letrados, los profesionales liberales, los funcionarios, los comerciantes acomodados y la nobleza, aunque no entre sus esposas.

Todas estas conclusiones son muy importantes para poder matizar las típicas dicotomías establecidas entre ser analfabeto y pobre, inculto o marginado; y por otra parte, saber leer y escribir, ser moderno y estar dentro del progreso. Y digo que hay matices porque se tiene que tener muy en cuenta una realidad de semi-alfabetización: saber leer y no escribir, o simplemente saber hacer la firma y poco más; o a veces,

los considerados como alfabetizados no sabían descifrar según qué tipo de letra; esta dicotomía tampoco contempla la posibilidad de que algunas personas sólo supieran descifrar textos memorizados, familiares o textos integrados en grabados y pinturas, grabados, estampas o imágenes; y lo más grave de esa dicotomía es que da a entender que los analfabetos no tenían acceso a la literatura de la época, cosa completamente errónea si tenemos en cuenta que era muy habitual el que una persona que supiera leer, lo hiciera en voz alta para una auditorio que no sabía leer pero que tenía una gran curiosidad por esa literatura. Y quien dice literatura, dice teatro, mucho más directo con el público.

De todos modos, estas conclusiones se tienen que complementar con datos sobre la escolarización y el aprendizaje escolar de la lectura y la escritura para poder hacer un seguimiento más riguroso de la evolución de la alfabetización. Y asimismo es importante la relación entre la alfabetización y la imprenta, por lo que en los siguientes puntos se tratarán ambas cuestiones.

ALFABETIZACIÓN Y ESCOLARIZACIÓN²⁷

Del nivel de escolarización de los siglos XVI al XVIII se sabe muy poco, ya que la primera estadística global es la del censo de 1797. Aún así, no faltan las hipótesis sobre lo que ocurría anteriormente. La hipótesis de más peso²⁸ nos expone que tuvo que haber un incremento de la escolarización y alfabetización que acompañase a la expansión universitaria y de las escuelas de latinidad y gramática en la España del siglo XVI (hay que recordar que en 1498 Cisneros

(27) A. Viñao Frago: Op. cit, pp. 45-68.

(28) R. L. Kagan: *Universidad y sociedad en la España Moderna*. Madrid, Tecnos, 1983, pp. 47-73. Citado en A. Viñao Frago: Op. cit, pp. 45-68.

fundó la Universidad de Alcalá de Henares, en la que entre 1502 y 1517 se escribió la *Biblia Políglota Complutense* en hebreo, arameo, griego y latín).

También debemos recordar que el aprendizaje del latín iba ligado al del castellano, hecho este demostrado por las obras para la enseñanza de ambos idiomas como *Arte para aprender a leer y escribir perfectamente en romance y latín* de Bernabé Busto (1535). Pero de la misma manera, hubo un desinterés de la Iglesia, municipios y clases acomodadas por la educación elemental que supuso el estancamiento del siglo xvii ya mencionado en el punto anterior.

Centrándonos en esa «revolución educativa» del siglo xvi, y basándonos en contratos entre municipios y maestros u órdenes religiosas, se puede decir que al menos en Castilla (la patria de Don Quijote, por cierto) y en poblaciones importantes existían maestros y clérigos dedicados a la enseñanza. Incluso Bartolomé Bennásar remarcaba la favorable postura política y religiosa hacia la educación de los poderes locales, y la demanda social de este tipo de enseñanza. Pero se tiene que moderar esa generalizada opinión, ya que no fue hasta el siglo xix cuando las escuelas tuvieron un carácter plenamente estable y regular (una escuela podía cerrar de manera intermitente, de la misma manera que la asistencia a clase era muy irregular). Además, las poblaciones rurales y todos aquellos que no podían pagar los honorarios del maestro obviamente quedaban excluidos de ese sistema, lo que se acentuó hacia el siglo xvii, cuando hubo una especie de crisis educativa.

Otro factor importantísimo para la «revolución educativa» del siglo xvi fue el peso que tuvo la Iglesia en la educación, para, a través de ella, poder dogmatizar, evangelizar y cristianizar a la población morisca (de manera forzosa y atentando

contra esa cultura en minoría) y a la sociedad en general. Esa era una típica actitud de la Contrarreforma (cuyos ideales se manifestaron en el *Concilio de Trento*, entre 1545 y 1563). Se tiene que recordar que España, durante el reino de Felipe II, pasó del erasmismo a un catolicismo absoluto, que apostaba por una fuerte redogmatización y control de la sociedad. Basta decir que los edictos pasaron a ser leyes del reino.

En cuanto a la cristianización de la población morisca, se empezaron una serie de campañas para ese fin, como establecer escuelas parroquiales y editar cartillas y catecismos, pero el poco éxito que tuvieron con esa política de asimilación queda demostrado con la expulsión decretada de 1609.

La Iglesia también se preocupó de evangelizar y cristianizar una población supuestamente cristiana, ya que se dio cuenta del poder de la educación. Eso se tradujo en la intensificación de la creación de escuelas por parte de los párrocos (obligados por los mandatos de concilios provinciales y sínodos) y en el refuerzo del control de la ortodoxia de los maestros. De hecho, esta práctica se seguía en el siglo xv, pero en el contexto de la Contrarreforma se acentuó y se exageró, de la misma manera que volvió a ocurrir en el siglo xviii (esta vez gracias a los impulsos de obispos reformistas).

Esa educación impartida por parte de la Iglesia se hacía a través de la catequesis, las órdenes religiosas dedicadas a la enseñanza (aún vigentes hoy día) y a través de la escuela anexa a la parroquia (con figuras como el mismo párroco, sacristán o maestro).

En cuanto a la catequesis, cabe decir que fue muy distinta a la de los Países Bajos o el Norte de Francia, en donde se enseñaba la lectura. Muy diferente era lo que pasaba con la catequesis española, que se basaba fundamentalmente en la memoria y la voz (aunque también está el

tema de las cartillas, del que se hablará más adelante). De esa manera, la doctrina se cantaba, se rezaba o se repetía (evidentemente ni se leía ni escribía). Con ese sistema, a lo máximo a que se podía aspirar era a reconocer visualmente alguna frase o palabra aprendidas de memoria.

EL APRENDIZAJE ESCOLAR DE LA LECTURA Y ESCRITURA

El aprendizaje de la escritura en el Antiguo Régimen era el doble de caro que el de la lectura, y sólo se iniciaba cuando se dominaba perfectamente la lectura. Eso era algo muy complicado porque se necesitaba un material (plumas de ave, tinteros, tinta y papel) y se requería mucha habilidad en el laborioso proceso técnico, dominado por una caligrafía muy precisa y compleja. Escribir era todo un arte u oficio en manos de escribanos y maestros-caligráficos²⁹. No fue hasta el siglo XVIII cuando algunos maestros plantearon la necesidad de simplificar el aprendizaje y la práctica de la escritura.

Por otra parte, el método habitual para aprender a leer era el deletreo, seguido del silabeo y finalmente culminado con la lectura «de corrido», sin interrupciones. La lectura escolar era pues lectura en voz alta, y su aprendizaje se iniciaba con la cartilla, de las que, aunque se editaron muchas, sólo muy pocas se han podido conservar. A lo largo del siglo XVI sólo se han censado³⁰ un total de diez cartillas impresas en España: la primera hacia 1526 y la última en 1596. El monopolio de esas cartillas lo tenía desde 1583 (y hasta finales del siglo XVIII) la iglesia colegial de Valladolid, pese a las protestas de maestros y impresores.

El contenido de esas cartillas era el siguiente: un abecedario, un silabario, las oraciones más comunes, un catecismo elemental, el orden para ayudar a misa y una tabla de multiplicar. Todo ello en 16 páginas en 8ª. Su precio oscilaba entre los 4 y 8 maravedís. Esta cartilla-catecismo fue junto a alguna versión de *Catón* y documentos manuscritos de la vida cotidiana, el material utilizado para el aprendizaje de la lectura³¹.

ALFABETIZACIÓN E IMPRENTA. LECTORES Y LECTURAS

Haciendo una escueta historia de la imprenta en España, vemos como la primera imprenta documentada fue la de Segovia en el año 1472, aunque las de Barcelona, Valencia y Zaragoza fueron las ciudades consideradas como pioneras. De todos modos, a principios del siglo XVI al menos 26 localidades españolas disponían de imprenta, y ahora se verá lo importante de ésta para el tema de la educación.

Para empezar facilitó la difusión del libro y de la lectura, y si analizamos los procesos de alfabetización y el de producción y comercio de textos impresos, podemos observar cómo ambos parecen seguir un mismo curso. Claro ejemplo de ello es el hecho de que hubo un declive de la producción y comercio de textos impresos, hacia el 1625, causado por la crisis económica general, la legislación represiva, las trabas fiscales, las censuras y controles, los monopolios de impresión y venta, etc.³².

El libro religioso y de devoción predominó (como ya venía haciendo antes de la imprenta) a lo largo de los siglos XVI, XVII y XVIII, pero en el siglo XVI los libros de caballerías, las comedias, los romances, las his-

(29) A. Viñao Frago: Op. cit, pp. 45-68.

(30) A. Viñao Frago: Op. cit, pp. 45-68.

(31) A. Viñao Frago: Op. cit, pp. 45-68.

(32) A. Viñao Frago: Op. cit, pp. 45-68.

torias y todo tipo de pliegos sueltos y de literatura menuda comenzaron a hacerse un lugar muy importante entre las preferencias de la población, cosa que sólo se puede explicar a partir de la continuidad, incremento y diversificación de preferencias y hábitos lectores³³.

Por otra parte, la imprenta aceleró el proceso de la lectura en voz alta a la lectura silenciosa y mental, y el de la lectura pública a la individual, gracias a la adecuación tipográfica en busca de una mayor legibilidad, entre otras cosas. Esto provocó cambios en la manera de escribir, ya que ahora los libros no estaban hechos para ser recitados, sino para que el lector los pudiera interiorizar de manera individual.

También es muy importante el hecho de que gracias a la producción masiva de la imprenta, los precios bajaron, y ahora más o menos cualquier persona podía tener los medios para comprar un libro, o adquirirlo aunque fuese de segunda mano o de préstamo.

Frente a ese inminente cambio en el concepto de la lectura, hubo una serie de personas (como Suárez de Figueroa) que se oponían por razones ascético-morales a esa invasión de nuevos lectores, abogando por una lectura más detenida y releída de pocos libros, y no por la lectura superficial de muchos libros, de calidad más baja según ellos.

LA EDUCACIÓN EN EL *QUIJOTE*

¿QUIÉNES SON LOS ANALFABETOS DEL *QUIJOTE*?

Centrándonos ya en el *Quijote* es importante mencionar el estudio de Leonor Sierra

Macarrón sobre los personajes analfabetos que aparecen en dicha obra de Cervantes. En este estudio se hacen dos grupos según el tipo de analfabetismo. En el primero, el grupo de los analfabetos «declarados» encontramos a Sancho Panza, a su mujer Teresa Panza, y a un grupo de cabreros (II, caps. XI-XIV). En el otro grupo, el de los analfabetos «supuestos», se mencionan los arrieros (II, cap. XIX), las mozas del partido (I, cap. II), un grupo de labradores (II, cap. XIX), Maritormes (I, caps. XXXII-XLVII), la mujer del ventero Juan Palomeque (I, caps. XXXII-XLVII), etc.

Del personaje del que se puede sacar más información sobre el analfabetismo es Sancho, un personaje con una evolución muy compleja, ya que es un labrador que vive en el ámbito rural, y si a eso le sumamos su origen humilde, el resultado es claro: tendría que haber sucedido un milagro para que Sancho Panza hubiera recibido una educación mínima (hay que recordar que muchas familias que vivían en el campo, a parte de no poder pagar la educación de sus hijos, necesitaban el dinero que pudieran conseguir estos poniéndolos a trabajar desde muy pequeños)³⁴. Así pues, son muchas las referencias que hace Sancho de sí mismo y su analfabetismo:

La verdad sea [...] que yo no he leído ninguna historia jamás.³⁵

Desdichado de yo, que soy casado y no sé la primera letra del abecé!³⁶

Pues a fe mía que no sé leer.³⁷

Ni por pienso [...], porque yo no sé leer ni escribir, puesto que sé firmar.³⁸

(33) J. N. H. Lawrence: «The spread of lay literacy in late medieval Castile», en *Bulletin of Hispanic Studies*, 1985, pp. 19-94. Citado en A. Viñao Frago: Op. cit, pp. 45-68.

(34) B. Bartolomé: «Las escuelas de primeras letras», en Delgado Criado: Op. cit, pp. 175-194.

(35) M. Cervantes: Op. cit, pág. 118.

(36) M. Cervantes: Op. cit, pág. 297.

(37) M. Cervantes: Op. cit, pág. 364.

(38) M. Cervantes: Op. cit, pág. 931.

Letras [...], pocas tengo, porque no sé el abecé.³⁹

Pero aunque el analfabetismo de Sancho se manifiesta en todo momento, más recurrente es el tema de los refranes y cuentos que tan a menudo explica Sancho. Estos provienen del folclore y de la tradición popular, que evidentemente Sancho ha aprendido a través de la tradición oral:

No con quien naces, sino con quien paces.⁴⁰

Bien predica quien bien vive [...] y yo no sé otras teologías.⁴¹

La otra analfabeta por excelencia es Teresa Panza, que tampoco tiene ninguna vergüenza en definirse a ella misma como analfabeta:

Léamelo vuestra merced, señor gentilhombré [...]; porque aunque sé hilar, no sé leer migaja.⁴²

Por último está el grupo de cabreros, que aunque ellos no se declaren directamente como analfabetos, tienen mucha admiración por uno que dicen que sí sabe leer y escribir:

[...] hacer que cante un compañero nuestro [...]; el cual es un zagal muy entendido y muy enamorado, y que sobre todo sabe leer y escribir.⁴³

De este caso se deduce lo que ya se había mencionado antes con respecto a la importancia del lugar de residencia, del oficio y de la clase social para poder acceder a una educación. Este caso pues, es una excepción a la norma generalizada entre la gente del campo.

LAS ESTRATEGIAS DE RELACIÓN DE LOS ANALFABETOS DEL QUIJOTE CON EL MUNDO DE LO ESCRITO

A pesar del gran número de analfabetos que había en el Siglo de Oro, en ningún momento se ha dicho que no estuvieran interesados por entrar en contacto con el mundo de la escritura, ya fuera por necesidad⁴⁴, como por curiosidad y por ocio. En el primer caso estaría implícita la práctica de escribir por medio de otros; en el caso del ocio, podríamos destacar las lecturas de libros en voz alta. De ahí el que se haya mencionado anteriormente la necesidad de matizar el concepto de analfabetismo y la de destruir tradicionales dicotomías entre quienes son analfabetos y quienes no.

Empezando por la cuestión de escribir por medio de otros, se puede decir que era una necesidad para que los analfabetos también se pudieran desenvolver y relacionarse en la sociedad de la Edad Moderna. Se hacía por medio de la comunicación oral: el interesado dictaba lo que deseaba al intermediario que lo escribía. Hasta finales del siglo XVII, la «delegación de la escritura»⁴⁵ se hacía a personas no profesionales de la escritura, sino a individuos del mismo círculo que el solicitante de dicho escrito. El género más común de esa práctica era el epistolar, que en la Edad Moderna alcanzó una gran importancia tanto a nivel político como familiar. En el ámbito político encontramos las cartas que dicta Sancho a un secretario cuando es gobernador de la ínsula Barataria: *«dijo al secretario que, sin añadir ni quitar cosa alguna, fuese escri-*

(39) M. Cervantes: Op. cit, pág. 968.

(40) M. Cervantes: Op. cit, pág. 1180.

(41) M. Cervantes: Op. cit, pág. 800.

(42) M. Cervantes: Op. cit, pág. 1038.

(43) M. Cervantes: Op. cit, pág. 120.

(44) Como es el caso de aprender a firmar, mencionado en este trabajo.

(45) A. Petrucci: *Alfabetismo, escritura y sociedad*. Barcelona, Gedisa, 1999, pp. 105-106. Citado en Sierra Macarrón: Op. cit, pp. 387-400.

biendo lo que él dijese.⁴⁶ En este caso tan peculiar Sancho recurre a una persona que no es de su mismo rango (el secretario) si vemos a Sancho como un mero labrador-escudero, pero la cosa cambia si lo miramos desde la óptica de que él es el gobernador y, en ese caso, es normal que se relacione con secretarios y escribanos.

Pero más claro es el caso de Teresa, la mujer de Sancho, que recibe dos cartas (una de la duquesa y otra de su marido) y se decide a contestarlas, recurriendo para ello a un monaguillo, al que paga por sus servicios: «y así dio un bollo y dos huevos a un monaguillo que sabía escribir, el cual le escribió dos cartas, una para su marido y otra para la duquesa, notador de su mismo caletre.⁴⁷ En definitiva se trata de alguien de su mismo círculo. De hecho, el bachiller Sansón Carrasco se ofrece para ayudarla con las cartas, pero Teresa desconfía de él: «El bachiller se ofreció de escribir las cartas a Teresa, de la respuesta; pero ella no quiso que el bachiller se metiese en sus cosas, que le tenía por algo burlón.⁴⁸

La segunda estrategia mencionada es la de leer por medio de otros, íntimamente ligada a la expresión oral, ya que las personas analfabetas podían escuchar a un mediador letrado recitando directamente un texto o algo aprendido de memoria de una lectura anterior, del mismo modo que también podían escuchar leer, recitar o decir a otras personas que sabían historias, aunque podían ser perfectamente iletrados.

De hecho, esos analfabetos «oidores»⁴⁹ eran considerados como lectores en la Edad Moderna, ya que ese concepto era mucho más amplio de lo que es actualmente.

En este tipo de lecturas en voz alta se podían leer muchos tipos de libros, mientras fueran interesantes para el auditorio. Entre estos géneros oralizados encontramos los famosos libros de caballerías, la poesía lírica, las crónicas y relatos de viajes, las novelas cortas y los cuentos, los romances nuevos y letrillas medio populares y los textos religiosos. A este tipo de lecturas podían acudir todo tipo de clases sociales, aunque eran los analfabetos quienes sacaban más provecho de ellas, ya que durante mucho tiempo no habían tenido acceso a estas obras.

De todos modos, estas lecturas colectivas solían desarrollarse en el ámbito urbano (ya se ha comentado que el fenómeno de expansión de la cultura escrita se produjo sobre todo en las ciudades), ya fuera en plazas públicas o en casas de artesanos, mercaderes o comerciantes, lo cual no quiere decir que esto no ocurriera en el campo, como refleja el *Quijote*, ya que Cervantes aprovecha para mostrarnos estas lecturas en voz alta cuando hay una acumulación de personajes, cosa que ocurre muy a menudo en las ventas, lugar de reunión por excelencia en esta obra de Cervantes. Hay que recordar que Don Quijote se aparta o no llega a entrar en las ciudades: se aparta de Toledo, no llega a Zaragoza, y no se adentra en Barcelona⁵⁰. Ejemplo de esas lecturas en público nos lo da este pasaje del *Quijote*:

Las cartas fueron solenizadas, reídas, estimadas y admiradas; y para acabar de echar el sello llegó el correo que traía la que Sancho

(46) M. Cervantes: Op. cit, pág. 1050.

(47) M. Cervantes: Op. cit, pág. 1038.

(48) M. Cervantes: Op. cit, pág. 1038.

(49) M. Frenk: *Entre la voz y el silencio: La lectura en tiempos de Cervantes*, Centro de Estudios Cervantinos, Alcalá de Henares, 1997, pp. 41-43. Citado en Sierra Macarrón: Op. cit, pp. 387-400.

(50) A. Redondo: «Acercamiento al Quijote desde una perspectiva histórico-social», en *Otra manera de leer «El Quijote»*. Madrid, Castalia, 1997, pág. 64. Citado en Sierra Macarrón: Op. cit, pp. 387-400.

enviaba a don Quijote, que asimesmo se leyó públicamente⁵¹.

También cabe mencionar que Sancho Panza necesita cuatro veces un mediador que le lea lo que está escrito. En las cuatro ocasiones se trata de cartas, y en dos no consiste en lecturas en voz alta a modo de ocio; es la necesidad de Sancho una vez se ha convertido en gobernador y se supone que tiene que poder entender las cartas que le envían el duque y don Quijote: *«Hízolo así el recién salido secretario y habiendo leído lo que decía, dijo que era negocio para tratarle a solas»*⁵²; y *«Mandó Sancho al secretario que la leyese para sí, y que si no viese en ella alguna cosa digna de secreto, la leyese en voz alta»*⁵³. Pero las dos primeras tienen lugar cuando Don Quijote encuentra una maleta perdida en medio de Sierra Morena. En esta maleta hay un librito de memoria, y a su vez, dentro de éste hay una carta de amor que Sancho le pide que lea en voz alta: *«y leyéndola en alto, como Sancho se lo había rogado vio que decía de esta manera [...]»*⁵⁴. La otra ocasión es cuando Sancho le pide a Don Quijote que le lea la carta que él ha escrito a Dulcinea en ese mismo librito, que Sancho se supone que tiene que dar a la amada de don Quijote. Pero como Sancho no se fía de él mismo, le pide que le recite dicha carta:

Escríbala vuestra merced dos o tres veces ahí en el libro y démele que yo le llevaré bien guardado: porque pensar que yo lo he de tomar de memoria es disparate... dígamela vuestra merced, que me holgaré mucho de oílla⁵⁵.

Además del género epistolar, Sancho tiene acceso a otros géneros literarios, como los libros de caballerías, la novela, el cuento y la poesía lírica. Por lo que refiere a los libros de caballerías, podemos decir que Don Quijote es quien explica a Sancho todas las historias de sus caballeros andantes favoritos que él mismo ha leído tantas veces. Y eso pasa tan a menudo que Sancho llega a saber de libros de caballerías casi tanto como si los hubiera leído él mismo. Varios ejemplos de momentos en los que Don Quijote explica a Sancho la vida y miserias de sus caballeros andantes favoritos, se encuentran en los siguientes pasajes:

Porque el poderoso Amadís de Gaula se vio en poder de su mortal enemigo Arcalous el encantador.⁵⁶

Yo me acuerdo haber leído que un caballero español Diego Pérez de Vargas habiendo roto su espada...⁵⁷

En cuanto a la novela, Sancho tiene contacto con ella a través de la lectura en voz alta que hace el cura cuando lee la novela del *Curioso impertinente* a todas las personas que se encuentran en la venta de Juan Palomeque:

Mientras los dos esto decían había tomado Cardenio la novela y comenzado a leer en ella; y pareciéndole lo mismo que al cura, le rogó que la leyese de modo que todos la oyesen.⁵⁸

Otro género al que accede Sancho es el cuento, mucho más cercano a él por su origen ligado a la tradición popular. Ejemplo de ello lo tenemos cuando don Quijote

(51) M. Cervantes: Op. cit, pág. 1060.

(52) M. Cervantes: Op. cit, pág. 1008.

(53) M. Cervantes: Op. cit, pág. 1048.

(54) M. Cervantes: Op. cit, pág. 254.

(55) M. Cervantes: Op. cit, pág. 286.

(56) M. Cervantes: Op. cit, pág. 63.

(57) M. Cervantes: Op. cit, pág. 97.

(58) M. Cervantes: Op. cit, pág. 375.

te, Sancho y el cura se encuentran con un cabrero, y éste les narra un cuento:

General gusto causó el cuento del cabrero a todos los que escuchado le habían.⁵⁹

Finalmente, la relación de Sancho con la poesía lírica (que pasó a desarrollarse en los ambientes aristocráticos a llegar a otros sectores de la población, en forma de lírica de cancionero, villancicos y romances folclóricos y semipopulares) viene por mano del cabrero Antonio, que sabe recitar y cantar:

De esta manera, Antonio, bien podrás hacernos placer de cantar un poco, porque vea este señor huésped que también por los montes y selvas hay quien sepa de música. Hémosle dicho de tus buenas habilidades y deseamos que las muestres y nos saques verdaderos.⁶⁰

En cuanto a Teresa Panza, Cervantes nos informa de que la mujer de Sancho Panza sólo tiene acceso al género epistolar, aunque no nos da tantos ejemplos como en el caso de su marido:

Léamela [la carta de la duquesa] vuesa merced, señor gentilhombre, porque aunque yo sé hilar, no sé leer migaja.⁶¹

EL CAPÍTULO XVI DE LA SEGUNDA PARTE DEL QUIJOTE

En la segunda parte de este sugerente capítulo, se toca el tema de la educación desde una óptica muy tolerante y meditada que sale en boca de Don Quijote, en uno de sus momentos de lucidez mental (como pasa con el discurso de la Edad de Oro o el de las armas y las letras). En este discurso

salen temas tan importantes como el amor y la aceptación de los hijos, tal y como son; la definición y defensa de la poesía con su influencia en la educación y formación del hombre; el esfuerzo del hombre ante la vida; la crítica de la burguesía acomodada y ociosa; la defensa de las virtudes caballerescas (justicia, honor, imparcialidad...), etc. Con todo esto, Cervantes consigue destacar la dignidad, cordura y sensatez de su «héroe» (al menos en este pasaje).

Este discurso se desarrolla gracias al diálogo que mantienen Don Quijote y el «Caballero del Verde Gabán», que en realidad se llama don Diego de Miranda. Se trata del encuentro de dos caballeros que en principio tienen un gran respeto mutuo, aunque sus vidas no pueden ser más distintas: la vida de don Diego es sosegada y tranquila, todo lo contrario de la de Don Quijote, que busca en todo momento la aventura renunciando a la vida regalada que había tenido hasta entonces. Esto se puede traducir en un enfrentamiento entre lo tradicional y lo establecido frente a lo progresista, lo renovador, la amplitud de miras y la búsqueda de nuevos horizontes.⁶²

Por tal razón don Diego de Miranda no puede aceptar que su hijo de 18 años no estudie lo que a él le gustaría. Don Diego se empeña en imponer su propia voluntad, porque resulta que su hijo quiere ser poeta, y el padre quiere que estudie teología. Don Quijote se siente más cerca de la actitud del hijo que la del padre, ya que es una actitud que implica inquietud, búsqueda, reflexión, etc., y entonces Don Quijote se siente capaz (él que no tiene hijos) de dar consejos de educación al Caballero del Ver-

(59) M. Cervantes: Op. cit, pág. 582.

(60) M. Cervantes: Op. cit, pág. 124.

(61) M. Cervantes: Op. cit, pág. 1038.

(62) M. J. Pérez; J. Enciso: «El capítulo XVI de la segunda parte del Quijote. El tema de la educación y su actualidad», en *Actas del IV Congreso Internacional de la Asociación de Cervantistas*. Lepanto, 1-8 de octubre de 2000, t. I. Palma, Antonio Bernat Vistarini, Universitat de les Illes Balears, 2001, pp. 705-713.

de Gabán: es necesario que los padres respeten las decisiones de sus hijos, cuanto más cuando deciden dedicarse a la poesía, que según don Quijote es la madre de las ciencias.

Estos consejos, aparte de ser válidos para la más moderna y actual educación, son universales, pues no pierden su sentido a pesar del paso del tiempo.

No obstante, a don Diego le cuesta creer que la poesía también sea una ciencia, y lo más importante, que sea una ciencia de provecho económico y prestigio social. Con esa excusa Cervantes hace una apología de la poesía en boca de su hidalgo manchego. V. Gaos considera que éste es el capítulo más importante que Cervantes dedica a la poesía⁶³: la poesía no solamente es una ciencia, sino que «todas las otras ciencias» han de estar a su servicio y, a la vez, ha de aprovecharse de ellas e incluso «autorizarlas»:

La poesía, señor hidalgo, a mi parecer, es como una doncella tierna y de poca edad, y en todo extremo hermosa, a quien tienen cuidado de enriquecer, pulir y adornar otras muchas doncellas, que son todas las otras ciencias, y ella ha de servir de todas, y todas se han de autorizar con ella⁶⁴

También es importante lo que Cervantes nos transmite sobre la poesía: quien quiera acercarse a ella que lo haga como quien se acerca a un delicadísimo tesoro de inestable precio. La poesía no se ha de tratar por el «ignorante vulgo», y aquí Cervantes nos hace una distinción de quién es y quién no es la gente plebeya e ignorante:

Y no penséis, señor, que yo llamo aquí vulgo solamente a la gente plebeya y humilde;

que todo aquel que no sabe, aunque sea señor y príncipe, puede y debe entrar en número de vulgo.⁶⁵

Por otra parte, este episodio es crucial en cuanto a la defensa de las lenguas maternas en poesía, hecha por Cervantes otra vez en boca de don Quijote:

*Pues no hace falta buscar las lenguas extranjeras para declarar la alteza de tus conceptos.*⁶⁶

Y por último Cervantes defiende la idea de que «el poeta nace»:

También digo que el natural poeta que se ayudare del arte será mucho mejor y se aventajará al poeta que sólo por saber el arte quisiere serlo.⁶⁷

Como conclusión principal de todo el discurso de Don Quijote, él mismo dice a don Diego de Miranda:

Sea, pues, la conclusión de mi plática, señor hidalgo, que vuesa merced deje de caminar a su hijo por donde su estrella le llama; que siendo él tan buen estudiante como debe de ser, y habiendo ya subido felicemente el primer escalón de las ciencias [¿ciencias?], que es el de las lenguas, con ellas por sí mismo subirá a la cumbre de las letras humanas, las cuales tan bien parecen en un caballero de capa y espada, y así le adornan, honran y engrandecen como las mitras a los obispos o como las garnachas a los perritos jurisconsultos.⁶⁸

CONCLUSIÓN

Hacer un trabajo como éste me ha servido sobre todo, y aunque parezca mentira, para

(63) V. Gaos: *Introducción* a la edición de las *Poesías Completas* de Cervantes. Madrid, Castalia, pág. 7-37. Citado en M. J. Pérez; J. Enciso: Op. cit, pp. 705-713.

(64) M. Cervantes: Op. cit, pág. 757.

(65) M. Cervantes: Op. cit, pág. 757.

(66) M. Cervantes: Op. cit, pp. 757-758.

(67) M. Cervantes: Op. cit, pág. 758.

(68) M. Cervantes: Op. cit, pág. 758.

agudizar un poco más mis sentidos respecto a la constante ironía cervantina. Si no hubiera trabajado este tema, no hubiera entendido frases como «*mi hija lee y escribe como un maestro de escuela*» (pág. 1020). Quizá hubiera pensado que esta chica era una fuera de serie en su época, pero ahora me doy cuenta de lo cínico de esta frase: muchas veces los maestros de escuela no sabían leer ni escribir. Con una realidad como ésta, no es de extrañar que Cervantes no tenga una imagen idealizada de la educación en el Siglo de Oro. No creo que sea casualidad que deje en ridículo al bachiller Sansón Carrasco cuando éste es derrotado por el loco de Don Quijote; como tampoco es casualidad que en cierto momento llegue a escribir que «*estudiar en Salamanca es burla*». ¿Y qué decir de las referencias a la Universidad menor de Osuna, lugar de estudio de algunos de los supuestos alfabetizados de la obra de Cervantes? Es clara pues, su crítica constante de aquellos que dicen ser eruditos, cuando en realidad son más tontos que algunos de los frecuentes labradores que salen en la obra (más tontos porque han pagado por una educación que al final les ha llevado de cabeza a la corrupción y monopolio de la Iglesia sobre la educación).

No es que diga que Cervantes esté idealizando el analfabetismo. Es evidente que no es así porque hace discursos como el de la poesía desarrollado en el capítulo xvi de la segunda parte. Simplemente creo que el autor denuncia (o desmitifica) un poco el concepto de «clase social adinerada es igual a alfabetización, cosa que lleva directo a la sabiduría y erudición». Sin embargo, nos hace ver cómo los analfabetos (que no se pueden costear una educación reglada por la Iglesia) tienen curiosidad por el mundo de la escritura que todo lo rodea, y por eso acuden a lectores y escritores intermediarios.

Así pues, es interesante ver las dos maneras de aprender a ser autosuficientes en la vida, dos maneras diferenciadas en

los personajes antagónicos de Sancho y Don Quijote. Una manera es la tradicional, basada en el refranero popular, en el sentido común, en la experiencia cotidiana y que poco tiene que ver con la escolarización. Es el modo de vida de la mayoría de la sociedad, tachada de vulgar y analfabeta. Se personalizaría en la figura de Sancho. Pero después de hacer este trabajo, me doy cuenta de que ser analfabeto en aquella época, poco tenía que ver con serlo ahora, porque era de lo más común. Y como ya he dicho, ser analfabeto no implicaba ser tonto. La otra manera es la que concierne a Don Quijote, un hidalgo que se ha podido costear una biblioteca personal, que lejos de ser una fuente de sabiduría, le ha llevado a la más tragicómica de las locuras.

De las ideas de Cervantes también se puede deducir que no todo lo que se escribe tiene por qué ser bueno, como tampoco es bueno en su totalidad y funcionamiento el sistema educativo ofrecido por la Iglesia, y mucho menos después de ver todos los intereses de poder que había detrás. Quizá las personas alfabetizadas, de hecho estén más en peligro de caer en esas redes para acabar formando parte de ellas sin darse cuenta. Quizá sean las personas eruditas las que después de todo estén en peligro de volverse locas después de tanta mentira y parafernalia, tapadera de un sistema educativo y una sociedad que hacía aguas por todos sitios.

Para finalizar, me gustaría decir que me hubiera interesado bastante poder indagar en la educación de la mujer en el Siglo de Oro, pero en el *Quijote* las referencias a este tema son escasas. De todos modos, cuando busqué información sobre ello, me encontré con que había algunos estudios más bien antiguos que trataban el tema a partir de fuentes que no proporcionaban una información real de la situación de la mujer. Sin embargo, se están demostrando hipótesis bastante reveladoras en los estudios más recientes, aunque la educación de la mujer en esta época, sigue siendo un campo de estudio poco explorado.

BIBLIOGRAFÍA

- Actas del IV Congreso Internacional de la Asociación de Cervantistas, celebrado en Lepanto del 1 al 8 de octubre de 2000*, t. I. Palma de Mallorca, Antonio Bernat Vistarini, Universitat de les Illes Balears, 2001.
- Actas del Simposium Felipe II y su época*. Madrid, 1-5 de septiembre de 1998. Estudios Superiores del Escorial, Instituto Escorialense de Investigaciones Históricas y Artísticas, 1998.
- CASTILLO GÓMEZ, A.: *Escribir y leer en el siglo de Cervantes*. Ripollet, Gedisa, 1999.
- CERVANTES, M.: *Don Quijote de la Mancha*. Edición de Francisco Rico. Barcelona, Crítica, 2001.
- *Don Quijote de la Mancha*. Edición de Martín de Riquer. Barcelona, Planeta, 2001.
- DELGADO CRIADO, B. (Coord.): *Historia de la Educación en España y América. La Educación en la España Moderna (siglos XVI-XVIII)*. Madrid, SM-Morata, 1993.
- DÍAZ, A. C.: *Historia de la educación en España. De los orígenes al Reglamento General de Instrucción Pública (1821)*. Madrid, Dykinson, 1991.
- ESCOLANO, A.: *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid, Fundación Sánchez Ruipérez, 1992.
- GOODMAN, D.: *Poder y penuria. Gobierno, tecnología y ciencia en la España de Felipe II*. Madrid, Alianza, 1990.
- JONES, R. O.: *Historia de la literatura española 2. Siglo de Oro: prosa y poesía*. Barcelona, Ariel, 2000.
- RIQUER, M.: *Aproximación al Quijote*. Navarra, Biblioteca Básica Salvat, nº 85, 1983.



LAS NOCIONES DEL SUJETO, HISTORIA Y COSMOS EN EL *QUIJOTE*

MARÍA STOOPEN (*)

RESUMEN. En el presente artículo se propone una indagación sobre las nociones de sujeto, historia y cosmos en el *Quijote*, mediante un repaso de los avatares de dichos conceptos tanto en los libros de caballerías como en las concepciones cosmológicas previas y contemporáneas. En relación con el asunto del sujeto, la colaboración centra su estudio en las modificaciones que el comportamiento del autor textual va presentando en los relatos caballerescos a partir del surgimiento de dicho género literario. A la vez, dichos libros, siendo de naturaleza no sólo ficticia, sino fantástica, pretenden presentarse como narraciones históricas, no sólo por razones ideológicas y morales, sino por la carencia de una poética que proponga las diferencias entre poesía e historia. *El Quijote* recoge tales recursos genéricos, aunque los trabaja con intención paródica. El resultado es un interesante juego con la ficción de la autoría, así como una apuesta definitiva por la narración de naturaleza ficticia. El genio innegable del escritor consigue estos resultados gracias a las traducciones y versiones renacentistas de la *Poética* de Aristóteles, quien propone la diferencia entre historia y poesía. La multiplicidad de sujetos autorales presentes en el *Quijote*, posiblemente se relaciona con el descentramiento que sufre la idea del cosmos: ni la tierra es más el centro del universo, ni las órbitas de los astros son circulares, sino elípticas. El hombre, junto con el planeta que habita, ha perdido su posición de privilegio en el universo.

ABSTRACT. This article investigates the notions of subject, history and cosmos in *Don Quixote*, by reviewing these concepts in the books of knight-errantry and in the cosmological conceptions of past periods and in the 17th century. Regarding the notion of subject, it focuses on the changes of behaviour that the author of the text presents regarding books of knight-errantry since the birth of the genre. At the same time, these books, which are of a fictional and even fantastic nature, try to present themselves as historical accounts, not only for ideological or moral reasons, but because of the lack of a clear distinction between poetry and history. Cervantes takes advantage of these resources, even though he treats them as a parody. The result is an interesting play with the fiction of who the author is, as well as the option of a fictional account. The brilliant author is able to achieve these results thanks to translations and Renaissance versions of the Poetics of Aristotle, who proposes a separation between history and poetry. The many subjects acting as authors who are present in *Don Quixote* might be related to the decentralisation of the idea of the Cosmos: the Earth is no longer the centre of the Universe and the orbits of the planets are not circular but elliptical. Man, together with the planet he lives on, is no longer in a privileged position in the Universe.

De manera explícita o implícita y más o menos compleja, un relato literario contiene determinadas nociones del sujeto, de la his-

toria y del cosmos. El asunto comporta gran interés cuando se trata de un libro de la trascendencia y complejidad del *Quijote*. Es

(*) Universidad de Florida, EE.UU.

posible colegir tales conceptos a partir del comportamiento de Miguel de Cervantes en la construcción de la obra de arte, de su relación con el lector, de los recursos literarios que utiliza, de la manera como el texto concibe y se inserta en la historia, así como de la poética en que se inscribe la obra.

Ya que el *Quijote* es un libro de caballerías, aunque con intención paródica, hemos de iniciar con un repaso a los asuntos arriba enunciados a partir de sus antecedentes genéricos con el fin de relacionar y contrastar uno y otros. En los *romans* de Chrétien de Troyes, del siglo XII, y los libros de caballerías españoles, del XVI, se observa una imagen de cómo el autor tiene el poder de controlar y manipular la acción del relato, de guiar a los personajes por medio de reglas de conducta preestablecidas y derivadas de un orden sobrenatural, del cual depende la lógica de la narración, así como de hacer intervenir acciones misteriosas por medio de símbolos y hechos maravillosos. Según resume Edwin Williamson, «el autor de un *romance* puede desempeñar el papel de Dios o la providencia»¹.

Otro asunto relativo al género caballeresco es el de los hechos narrados como si fueran sucesos históricos. La *Historia regum Britanniae* (1136), escrita en latín por Geoffrey de Monmouth, obra fundadora de la materia de Bretaña, concede a la figura y los acontecimientos del rey Arturo el estatuto de historia verdadera. Este rey legendario «podía figurar en poemas y *romances* caballerescos al lado de Carlomagno y Alejandro como personaje histórico indiscutible»². Chrétien de Troyes, al reelaborar la materia de Bretaña en lengua francesa, sitúa sus obras en un pasado remoto de ese lejano reino y, puesto que los hechos del rey Arturo y la Tabla Redonda eran tomados entonces como acontecimientos verdaderos, dicho autor no se sentía obligado a probar su veracidad histórica³.

Durante el siglo XIII, los autores de los *romans* franceses, se proponen cristianizar los elementos míticos del género, relacionándolos directamente con acontecimientos históricos de la vida de Cristo y organizándolos, no sin contradicciones, según el modelo ortodoxo de la experiencia cristiana. De este modo, la crónica y la alegoría coexisten en una relación paradójica. Es así que la posibilidad de encontrar vínculos alegóricos entre la tradición artúrica y el saber cristiano estimula la fantasía de los autores para concebir situaciones maravillosas, cuya presencia, al tiempo que distancia la narración de la verosimilitud, provoca una contradicción interna en el relato, dada su pretensión de autenticidad histórica. Se hace necesaria y se consagra, así, la convención genérica de un autor, unos documentos y una traducción ficticios que den validez histórica a los hechos y a los héroes que en ellos participan, así como a los testigos presenciales.

Así pues, el narrador medieval de las materias de Troya, de Francia o de Bretaña, comprometido con una pretendida veracidad histórica y con el valor moral de los relatos, se hacía pasar por historiador, el cual, preso de desconfianza en la imaginación como una facultad que falsifica la realidad, negaba que hubiera inventado nada, aun cuando lo hubiera inventado casi todo. De tal manera, al no existir una categoría poética legítima que justificara la verosimilitud en la ficción literaria, el autor fluctuaba entre su capacidad imaginativa y el peso de una supuesta verdad histórica.

El complejo de dispositivos de la autoría ficticia derivado, precisamente, de la necesidad de inventar un autor historiador será recuperado con fines paródicos, junto con otras convenciones, en el *Quijote* de 1605. Se sabe, sin embargo, que Cervantes no tuvo acceso directo a los *romans* originales y que

(1) Edwin Williamson: *El Quijote y los libros de caballerías*. Madrid, Taurus, 1991, p. 63.

(2) *Ibidem.*, p. 34.

(3) Cfr. Edwin Williamson: *El Quijote y los libros de caballerías*. *Op. cit.*, pp.44 y 45. Sin embargo, Williamson también señala que: «Es difícil saber hasta qué punto Chrétien y sus lectores creían literalmente estas maravillas». *Ibidem*, p.44.

son la versión del *Amadís de Gaula*, reelaborada por Montalvo a principios del siglo xvi, y *Las sergas de Esplandián*, la continuación escrita por el mismo, el «puente entre el ciclo francés [...] y el género subartúrico de libros de caballerías españoles que se convirtió en el objeto de la parodia de Cervantes [...]»⁴, a quien, por conducto de Montalvo, le llegan acrecentados el proceso cristianizador y la intención didáctica y, por tanto, agudizadas la contradicción entre fantasía e historicidad y las interpretaciones mecánicas tanto de los símbolos, como de las acciones y el código caballeresco.

La cuestión de la verdad en la narrativa se hace presente a partir del prefacio general a los cuatro libros del *Amadís* y al *Esplandián*⁵. Allí, Montalvo antepone a los escritos históricos, «las historias fengidas», que han de ser llamadas «más por nombre de patrañas que de crónicas». Sin embargo, la lección didáctica es situada por encima de la veracidad histórica, ya que para el autor del prólogo sólo tienen valor los relatos que sirven de ejemplo moral o que contienen verdades trascendentes. De esta forma, la contradicción entre *crónica* y *patraña* queda sin ser resuelta de manera convincente. Para Montalvo, su autoridad en la obra depende por completo de su fe en las enseñanzas de la Iglesia, única fuente incuestionable de la verdad.

Asimismo, el maestro Elisabad, uno de los personajes de los libros anteriores, a quien de manera apócrifa se atribuye la autoría del *Esplandián*, es introducido, según Williamson, «como un supremo recurso de corroboración, un extraordinario testigo presencial capaz de representar el papel de todos los narradores e informadores previos. Montalvo, el verdadero autor,

desaparece tras el personaje narrativo de Elisabad [...]» y si «este recurso va dirigido a intensificar aún más la apariencia de historicidad, y gracias a ello, la autoridad moral del texto»⁶, el mismo dispositivo en la pluma de Cervantes –por su parte, parapetado tras Cide Hamete Benengeli–, dará un giro de ciento ochenta grados al buscar y conseguir, gracias al distanciamiento irónico –ausente en Montalvo–, justamente lo opuesto, debido a que el autor apócrifo del *Quijote*, por ser moro, es calificado de mentiroso, a partir de lo cual se obtiene la paradoja de un historiador que no es fiel a la verdad.

Ciertamente, Cervantes no es el primero en aprovecharse del artificio heredado con intenciones lúdicas o irónicas. Algunos escritores lo habían explotado ya de una manera consciente e intencionadamente irónica. Ariosto, en el *Orlando furioso* (1516, 1532), acude al Arzobispo Turpin para que atestigüe como verdaderas las aventuras de Orlando y Ruggiero. La *Utopía* (1518), de Tomás Moro, pretende ser un relato de viaje. La crónica del gigante Gargantúa (1532) supuestamente fue encontrada por Jean Audeau en una tumba. Pero el escritor español dará un paso adelante al confrontar el mundo caballeresco –concebido imaginariamente por el hidalgo de la Mancha y hacerlo posible ya sólo en la mente de un loco– con un plano narrativo realista cuyo referente es la realidad histórico-social de finales del siglo xvi. En este momento, además, las discusiones de preceptiva y poética, gracias a la divulgación en Europa de los principios de la *Poética* de Aristóteles, han incorporado asuntos que dejarán atrás los usos narrativos medievales.

La atención estará puesta ahora en la naturaleza y el valor de la poesía o literatu-

(4) *Ibidem*, p. 75. Los *romans* artúricos empezarán a ser traducidos a lenguas ibéricas hasta el siglo xiv. De la difusión de tales traducciones parte la composición de los libros de caballerías peninsulares. *Cfr. Ibidem*, «La estructura del *Amadís de Gaula*», pp.72 y ss.

(5) Garcé Rodríguez de Montalvo: *Amadís de Gaula*, ed. e intr. Juan Manuel Cacho Blecua. Madrid, Cátedra, 1991, (Letras Hispánicas), pp. 219-225.

(6) Edwin Williamson: *El Quijote y los libros de caballerías. Op. cit.*, p. 94.

ra de imaginación, así como en la diferencia entre la historia –alimentada por los hechos ocurridos en la realidad (*res gestae*)– y la ficción –si bien, con la posibilidad de que la sensibilidad artística del escritor acepte tales hechos. Hay que tomar en cuenta, sin embargo, que tanto del propio *Quijote*, como de la polémica que se produjo entre los teóricos del Renacimiento, se desprende que «la relación entre historia y poesía era ciertamente más compleja que lo que pudiera hacer suponer la simple afirmación de su dicotomía»⁷.

Por su parte, los historiadores se muestran cada vez más preocupados por la autenticidad de sus fuentes y construyen una noción de la historia en la que se niegan las licencias que sus antecesores clásicos se otorgaban de inventar discursos y descripciones de los hechos, al tiempo que sospechan de las tradiciones por venerables que hubieran sido y rechazan la composición artística, puesto que se aleja de la verdad desnuda⁸. Los narradores de ficción, por la suya, tienen ahora la libertad de relatar eventos del pasado como si fueran históricos, sin pretender que realmente hubieran sucedido y presentarlos, sino como producto de su imaginación. Para el autor del *Quijote* –nos advierte Riley–, «los

problemas del novelista son tanto los del historiador como los del poeta que escribe una epopeya en prosa»⁹. De este modo, el principio aristotélico de la verosimilitud¹⁰ –distinto, aunque no opuesto, al de la veracidad histórica– adquiere vigencia, junto con otros preceptos de la poética clásica, en la narrativa renacentista de ficción gracias a los trabajos de traductores, críticos y teóricos que los difunden en Europa. «La mayoría de los críticos [italianos] –apunta Weinberg– creen que el objeto [de imitación] debe de ser verdadero si se busca como resultado la credibilidad; que la verosimilitud es una especie de una segunda verdad óptima»¹¹.

Poco a poco, los poetas –incluidos los narradores en prosa– se ven liberados de las acusaciones de traición a la verdad y, por lo mismo, de mentir. Con todo, el problema de defender moralmente su trabajo, se vuelve más agudo en una época en la cual los fines de la ficción narrativa son materia de gran polémica. Por un lado, aún es considerada una pérdida de tiempo, vana, infantil, fútil, frívola, y, por otro, placentera, recreativa y de solaz¹². Sus defensores encuentran en la recreación un fin valioso, ya que el ser humano, incapaz de laborar ininterrumpidamente, requiere de

(7) Edward C. Riley: *Teoría de la novela en Cervantes*. trad. del inglés Carlos Sahagún, Madrid: Taurus, 1989, (1964), pp. 275-276. En el capítulo intitolado «La verdad de los hechos», este autor da cuenta del proceso de diferenciación entre verdad y ficción que empezó a producirse a principios del siglo xvi. *Op. cit.*, pp. 255 y ss.

(8) Cfr. William Nelson: *Fact or Fiction*. Boston, Harvard College, 1973, p. 41. Véase asimismo, el capítulo «The Difference Between Fiction and History», pp. 38-55, en *Ibidem*. p. 241.

(9) Edward C. Riley. *Teoría de la novela en Cervantes*. *Op. cit.*, p. 241.

(10) «Después de la divulgación de la *Poética* –comenta Riley–, las novelas de caballerías se consideraron falsas en un doble sentido: desde el punto de vista histórico, porque no habían ocurrido en la realidad; y desde el punto de vista poético, porque jamás pudieron ni debieron ocurrir». *Ibidem*, p. 263.

(11) «Most [Italian] critics believe that the object [of imitation] must be a true one if credibility is to result, that verisimilitude is a kind of second-best truth». Bernard Weinberg: *A History of Uterary Criticism in the Italian Renaissance*. Chicago-Londres, University of Chicago Press, 1961, tomo I, p. 633. La *Poética* de Aristóteles era conocida en Italia en los inicios del siglo xvi. Hacia 1555 se había completado el proceso de unir sus principios con los de la *Ars poetica* de Horacio. Aunque en España no se hizo ninguna traducción de la *Poética* antes de 1626, Alonso López Pinciano propagó su doctrina a partir de 1596 con la publicación de su diálogo *Filosofía antigua poética*. El fundamento de la teoría cervantina se sustenta en ideas aristotélicas, horacianas y platónicas. Cfr. Edward C. Riley. *Op. cit.*, pp. 17, 18 y 24.

(12) «[...] time wasting, vain, childish, trifling, frivolous, delightful, recreative, and «solacious», según los calificativos que recoge William Nelson. *Op. cit.*, p. 56. Para el debate sobre el valor moral de la literatura de ficción, véase asimismo, el capítulo «Fiction as Play», en *Ibidem*, pp. 56-72.

esparcimiento. Por ello –piensan–, resulta más sano que las personas ocupen su tiempo libre en diversiones inocentes y ejemplares y no en ocupaciones pecaminosas. Quienes escriben libros imaginativos, sin embargo, aún se sienten obligados a justificar su trabajo, por lo que, en esas obras es frecuente el empleo de fórmulas de excusa y súplica de indulgencia al lector. William Nelson proporciona una explicación histórica a la reticencia renacentista de aceptar la prosa de ficción:

Los poetas y dramaturgos tenían como precedente un vasto *corpus* clásico de ficción; en tanto que quienes escribían relatos en prosa no lo tenían. Los ejemplos notables de prosa clásica son históricos, filosóficos, retóricos o didácticos; la prosa ficticia antigua conocida por los escritores renacentistas está representada por una dispersión de obras muy diversas, ninguna de ellas de la estatura de la *Eneida*, y la mayoría sujeta a la acusación de frivolidad: las novelas griegas, *La ciropedia* de Jenofonte, *La verdadera historia* de Luciano, las fábulas de Esopo, *El asno de oro* de Apuleyo, *El satiricón* de Petronio Árbitro. Ya que la rima era, proverbialmente, una alternativa de la razón, y la poesía, la madre de la mentira, la prosa debería de ser, por naturaleza, el vehículo de la racionalidad y la verdad, un medio de instruir y de informar en el presente de lo que había sido trascendente en el pasado¹³.

No es gratuita ni azarosa, entonces, puesto que se explica a la luz de la mencionada polémica, la invocación al «Desocupado lector», con que inicia el prólogo al *Quijote* de 1605. Tales palabras, las primeras que el autor dirige al lector, dejan

clara la intención recreativa que se desprende de la naturaleza ficticia de la *historia* que ese prólogo introduce. De igual modo, las expresiones de humildad referidas tanto al autor como a su obra, presentes en el mismo, se entienden también como un gesto relacionado con el requerimiento de vindicar la vocación y el derecho –reconocidos allí además como propios del lector– de optar por la literatura imaginativa. Utilizados en un texto de esta índole, los artificios con los que el género caballeresco buscó acreditar los relatos como verdaderos, se asimilan a la naturaleza ficticia del libro en su conjunto. Es así que la relación entre autor y lector se ve transformada. El primero ahora confía y ejercita con mayor libertad sus capacidades imaginativas y su poder de invención. Tiene la prerrogativa de contar una historia como si fuera verdadera con una nueva actitud moral en relación con la pretendida falsedad existente en el arte, dado que la verosimilitud –la facultad de lo posible, ya no la engañosa historicidad– es hoy el nuevo pacto de lectura. Gracias a dicha categoría aristotélica, puesta nuevamente en circulación, las alas de la imaginación creadora podrán soltar las amarras que aún las atan al dictado de la *verdad* histórica. En adelante, el valor de los relatos residirá en la verdad poética que puedan alcanzar. Cervantes, oteando desde las cimas conquistadas por algunos de sus antecesores, contribuyó sobre manera a liberar muchas de las ataduras. Sin embargo, todavía se conserva la instrucción junto con el entretenimiento, como «las dos funciones gemelas tradicionalmente adscritas a la poesía [...] y las cualidades a ellas asociadas [...], la utilidad y el deleite»¹⁴.

(13) «Poets and dramatists had a great classical body of fiction for precedent; those who wrote stories in prose did not. The notable examples of classical prose are historical, philosophic, rhetorical, or didactic; ancient prose fiction familiar to Renaissance writers is represented by only a scattering of very various works, none of them of the stature of the *Aeneid* and most subject to the accusation of frivolity: the Greek romances, Xenophon's *Cyropedia*, Lucian's *True History*, the Aesopic fables, Apuleius's *Golden Ass*, the *Satyricon* of Petronius Arbiter. Since rhyme was proverbially alternative to reason and poetry the father of lies, prose should naturally be the vehicle of rationality and truth, a medium for instruction and for informing the present of what had transpired in the past». *Ibidem*, pp. 98-99.

(14) Edward C. Riley. *Teoría de la novela en Cervantes*. *Op. cit.*, p. 135.

Del mismo modo que la verosimilitud, la *inventio*, así como la *imitatio*, conceptos rescatados de la retórica clásica por el humanismo renacentista, adquieren carta de ciudadanía y se convierten en parte de los pilares sobre los que se sustentan, por un lado, la facultad creadora de los poetas y, por otro, la imitación de la naturaleza, así como de los modelos de la antigüedad clásica. En la teoría literaria del siglo XVII —según Riley—, no se hacía una distinción clara entre imitación e invención —en cuanto a la fábula, la imitación y la invención son una misma cosa— [l'imitazione e l'invenzione sono una cosa stessa quanto a la favola]— asevera Torcuato Tasso¹⁵. Por la última se entiende [...] primariamente el hallazgo de material [...] Sin embargo, como la invención no significa dejarse llevar por la fantasía desbordada, sino más bien la «excogitatio rerum verarum aut veri similibus», es natural que se requiera cierto ejercicio de discriminación intelectual¹⁶.

En el prólogo al *Quijote* I, el autor manifiesto se refiere a la invención y a otros conceptos asociados como supuestas carencias de su *leyenda*, causadas unas por ausencia de imaginación creadora —seca como un esparto, ajena de invención—; otra por defecto de elocución —menguada de estilo— y las demás, por insuficiencia de conocimientos —pobre de concetos y falta de toda erudición y doctrina— (I, Pról., 52)¹⁷, las cuales, en conjunto, no son más que transgresiones a las exigencias de la retórica neoaristotélica. Sabemos que en dicho prólogo, la imitación servil a los clásicos se vuelve objeto de burla y la imitación a los modelos y recursos caballerescos se ejercita allí y en el cuerpo del relato, de manera paródica. En consecuencia, uno y otro tipo de imitación están supeditados al

principio de la invención —imaginativa o intelectual—, facultad que ahora forma parte básica del caudal del naciente género narrativo que, con el *Quijote*, se está orientando hacia nuevas directrices.

Como resultado de la creciente confianza y el ejercicio de las propias capacidades creativas, cuyo sustento son los conceptos de verosimilitud e invención, arriba señalados, surge una nueva imagen de creador, el cual ya no está obligado, como los autores del *roman* y de los libros caballerescos, a mantener un precario equilibrio entre su propia fantasía y la verdad instituida —ya fuera doctrinal, de comprobación histórica o de preceptiva genérica—¹⁸. Ante la tensa e ineludible construcción de un autor sometido a los dictados de alguna instancia superior y trascendente —intermediario de la deidad, si no Dios mismo—, en cuya autoridad se sustenta la del autor, ahora son la intención —a la cual se refiere el *amigo gracioso* y *bien entendido* en el prólogo al *Quijote* de 1605— y la conciencia artística del escritor las que conciben, organizan y vigilan el universo ficticio. Frente a las certezas incuestionables, al sometimiento al orden establecido y a los sentidos unívocos de aquellos relatos, se erigen los poderes de la imaginación y la razón, así como la distancia crítica, la capacidad lúdica e irónica, la pluralidad de perspectivas... Como alternativa a las incongruentes relaciones entre historia y ficción y al obligado disimulo de la naturaleza imaginativa de los relatos, se proponen la parodia de tales recursos fraudulentos y su uso conscientemente *engañoso*, las constantes referencias del texto a sí mismo y el desnudamiento del proceso de creación.

Y, como resultado de lo anterior, la instancia autorial ha sido capaz de desdoblarse

(15) Torcuato Tasso. *Apología in difesa della sua «Gerusalemme»*, *Opere*, IV, 185, citado en *Ibidem*, p. 101.

(16) William. C. Riley. *Teoría de la novela en Cervantes*. *Op. cit.*, pp. 101-102. La cita en latín proviene de *Incerti Auctoris Rhetorica ad Herennium*, trad. de Caplan, Loeb Cl, libro I, II, 3.

(17) Miguel de Cervantes: *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, 3 vols., ed., intr., notas y bibliografía. Luis Andrés Murillo, 5ª. ed. Madrid, Castalia, 1991. Cito por esta edición.

(18) Ello no significa que Cervantes y los escritores de la época hayan desechado o negado este tipo de verdades. Sin embargo, su autoridad en la obra no depende de la aplicación mecánica de las mismas.

se, «ficcionalizarse» y contemplarse a sí misma en el acto creativo –fenómenos que se producen bajo la mirada del lector en el prólogo de 1605 y se reproducen gracias a la intervención de los múltiples autores que colaboran en la *historia*, así como a la irrupción del primer libro en la diégesis del segundo–, nos encontramos, en consecuencia, ante una nueva noción de la institución autorial, la de un sujeto divisible y dividido, múltiple y contradictorio, presente y a la vez distante de su creación y, por tanto, lejano de aquella imagen al mismo tiempo monolítica, ambigua e ingenua que, por subordinación a reglamentos autoritarios impuestos apriorísticamente a su creación, estaba impedida para hacerse cargo de las falsedades y contradicciones en las que incurría¹⁹.

Así, al considerar las diversas funciones que el autor de los géneros narrativos afines va adoptando durante la Edad Media y el Renacimiento, nos hemos podido percatar del itinerario que en manos de Cervantes cumple el complejo de autores, intermediarios e historias. El dispositivo autorial de los libros de caballerías, transformados su intención y su significado bajo la influencia de las poéticas neoaristotélicas renacentistas, en el *Quijote* –con mayor claridad en el de 1615– se convertirá, además, en un artificio conscientemente barroco. Como un primer reconocimiento de este tránsito, baste cotejar los nuevos comportamientos del sujeto-autor, arriba descritos, así como el uso del mencionado recurso, con las observaciones que hace Severo Sarduy sobre las características del lenguaje barroco:

[...] vuelta sobre sí, marca del propio reflejo, puesta en escena de la utilería. En él, la adición de citas, la múltiple emisión de voces, niega toda utilidad, toda naturalidad a un centro emisor: fingiendo nombrarlo, tacha lo que denota, anula: su sentido es la insistencia de su juego²⁰.

Del mismo modo, parece pertinente asociar ahora los avatares del sujeto-autor con el cambio por el que atraviesa el conocimiento cosmológico y las resonancias simbólicas que tal transformación tendrá en la cultura y, de esta forma, considerar la crisis del orden cósmico como una metáfora de la crisis del sujeto. Me valdré, nuevamente, de la manera como lo expone Sarduy: «El paso de Galileo a Kepler es el del círculo a la elipse, el de *lo que está trazado alrededor del Uno a lo que está trazado alrededor de lo plural*, paso de lo clásico a lo barroco [...]»²¹. Al respecto, Edward C. Riley informa que:

La primera parte del *Quijote* apareció el mismo año en que Bacon publicaba *The Advancement of Learning* y en que Kepler acababa de terminar su *Astronomía nova*. [Esta obra aparece publicada en 1609, o sea, entre las dos partes del *Quijote*]. En tiempos de Cervantes, el acontecimiento que había de tener más importantes consecuencias era el nacimiento de la ciencia, y la característica predominante del pensamiento europeo en los primeros años del siglo xvii fue su ambivalencia ideológica. El universo medieval comenzaba a declinar; su centro había sido desplazado y ahora giraba alrededor del sol²².

Será, pues, en ese pasaje –el del «centro único, irradiante, luminoso y paternal»²³ del

(19) «Para Cervantes –escribe Riley– el autor era la persona más responsable de todas. [...] Una novela es un asunto de orden privado en mayor medida que lo es una obra teatral, y por eso fue con el lector individual con quien Cervantes [...] estableció esos lazos de simpatía en los que nunca ha sido igualado.» *Op. cit.*, p. 185.

(20) Severo Sarduy: *Barroco*. Buenos Aires, Sudamericana, 1974, p. 52.

(21) *Ibidem*, p. 19, nota 5.

(22) Edward C. Riley: *Teoría de la novela en Cervantes*. *Op. cit.*, p. 343.

(23) Severo Sarduy: *Barroco*. *Op. cit.*, p. 56. Véanse los capítulos «La cosmología antes del barroco» y «La cosmología barroca: Kepler», en *Ibidem*, pp.23-83.

círculo que cede el paso al doble centro, el centro en exilio de la elipse— donde deban inscribirse los accidentes del desdoblamiento, la «ficcionalización» y la autocontemplación que experimenta la instancia autorial a partir del prólogo al *Quijote* de 1605.

Con el fin de observar las formas como se dan las multiplicaciones y mutaciones —el *trazo alrededor de lo plural*— que sufre el sujeto-autor —anteriormente *trazado alrededor del Uno*— a lo largo de los dos *Quijotes*, intentaremos definir el tipo de relación que establecen los varios autores entre sí. Los autores del prólogo de 1605 —el manifiesto y el amigo— forman un contrapunto de voces cuya concordancia resuelve la dificultad de la escritura del texto preliminar en cuestión. En el cuerpo de la narración, si bien el autor castellano y el árabe —cuyas *historias* se empalman en el primer libro para dar continuidad al relato— están relacionados por yuxtaposición, a partir del surgimiento del *segundo autor* —quien cumple el papel de enlace—, se origina un vínculo antagónico entre éste y el autor árabe, dada la desconfianza que, como heraldo de la visión cristiana —misma que implica al lector—, le despierta la palabra del historiador árabe, así como la del traductor morisco. Sin embargo, el enfrentamiento entre dichas autoridades textuales no trasciende al universo representado en la ficción. A pesar de la suspicacia sembrada por el *segundo autor* en el ánimo del lector, la narración fluye sin tropiezos. Con todo, el autor árabe y *su* historia son poéticamente confiables, gracias a un auténtico sentido de verosimilitud que emana del relato y que no es más que el legítimo acuerdo sobre el cual gravitan el autor y el lector. De este modo, tanto las pruebas iniciales como la posterior sospecha de veracidad histórica se vuelven un *divertimento* sostenido por los diversos colaboradores para el disfrute del lector. En cuanto a las funciones crítica y caballeresca que desempeña el narrador, lejos de ser antitéticas son complementarias, dado que su visión jáni-

ca —que da cuenta del plano caballeresco instaurado por Don Quijote y del realista en que suceden los acontecimientos seculares— es obligada a causa de las discrepancias en las interpretaciones de la realidad que tienen lugar entre los personajes y el caballero andante.

En el segundo libro, además de que se multiplican las posibilidades del dispositivo autorial, del que se hace un empleo autoparódico, el enfrentamiento entre los sujetos autoriales emerge a la superficie del relato y alcanza la conciencia de los protagonistas. Allí, el autor árabe, así como la *historia* —ambos ya en el dominio de la opinión pública—, serán enjuiciados tanto por los implicados, como por otros personajes. Lo sobresaliente de la confrontación reside en que el autor real —Cervantes mismo— no sólo permite, sino que provoca una crítica al historiador árabe y a *su historia*, expresada en boca de los personajes y en el terreno mismo en que, habitado por éstos, aquél ha delegado la autoría a Benengeli. De este modo, el enfrentamiento, frontal, se produce entre el autor real y el ficticio —como se sabe, máscara del primero—, lo que significa que la confrontación es protagonizada por el propio escritor consigo mismo. En esta Segunda Parte, la *historia* es invadida por las presencias autoriales y se convierte, así, en el espejo en el cual se reflejan las imágenes de los sujetos entre los que se fracciona la autoridad textual, el espacio en el cual, los mismos establecen relaciones entre sí, haciéndose eco unos a otros.

Y, puesto que de duplicaciones se trata, antes de terminar, me valdré una vez más de un comentario de Sarduy, en el cual destaca la manera como coexisten las dos culturas, los dos credos antagónicos —el islamismo y el cristianismo— en la estructura especular de la obra cervantina, en una de las ya proverbiales comparaciones que algunos críticos han hecho entre el *Quijote* y el más famoso lienzo de Velázquez:

El *Quijote* se encuentra en el *Quijote* —como *Las Meninas* en *Las Meninas*— vuelto

al revés: del cuadro en el cuadro no vemos más que los bastidores; del libro en el libro, su reverso: los caracteres arábigos, legibles de derecha a izquierda, invierten los castellanos, son su imagen especular; el Islam y sus embelecadores, falsarios y quimeristas son también el reverso, el Otro del cristianismo, el bastidor de España. (Los subrayados son del autor)²⁴.

La imagen del espejo que engendra el doble, por medio de la cual se construye el *Quijote*, puede ser ampliada para dar cabida a otras estructuras en las que se manifiesta la duplicidad de distinta manera en las dos partes de la obra. El texto castellano visible –dice Sarduy–, al que tiene acceso el lector, encierra un doble en árabe, su reverso, oculto a los ojos de quien lee. (Descubrimos aquí la presencia del doble centro de la elipsis, uno de los cuales se encuentra velado)²⁵. Podemos reconocer esta misma imagen especular en el desdoblamiento del autor del prólogo de 1605 quien, igual que Velázquez en *Las Meninas*, se representa a sí mismo en el acto de escribir. De igual forma, en la Primera Parte, así como en el prólogo, la lectura de documentos efectuada por el autor-narrador inicial con el fin de componer la historia de Don Quijote, supone un número de textos encubiertos detrás de la versión terminada, de los cuales el lector ignora el verdadero contenido: palimpsesto, punto ciego y perturbador que vuelve problemáticas las certezas de y sobre la *historia* que emerge a la superficie. (Casi –*avant la lettre*– la metáfora freudiana del *iceberg* para representar el inconsciente que, por añadidura, está estructurado por capas y capas de lenguaje que nos preceden; múltiples historias que nos cuentan y nos contamos a nosotros mismos). De allí también las fluctuaciones de la crítica –incluida la presen-

te– en cuanto a la identidad del autor inicial y la relación que guarda con la *historia* de Cide Hamete Benengeli.

En el *Quijote* de 1615, la *historia*, el autor, los lectores y el público reales cuentan con un doble ficticio. De tales dobles, sin embargo, el único cuyo reflejo se origina en un objeto de la realidad –palpable y plenamente identificable– es el libro que narra la historia de los andantes manchegos, puesto que, en efecto, se trata de la Primera Parte que circula tiempo atrás, misma que todo lector puede identificar como tal, debido a que tiene noticia de su existencia. En torno a este objeto proveniente de la realidad –igual que el puñal de Ramón de Hoces, el Sevillano, del que supone Sancho es el mismo con el que Montesinos extrajo el corazón de Durandarte–, se organizan los demás elementos del conjunto –el autor, los lectores y el público, incluida la opinión crítica– que, si bien, forman parte del universo de la ficción, son imágenes en las que pueden contemplarse los correspondientes sujetos reales (de tales invasiones de planos, que se vuelven bastante inquietantes por el trastorno de naturalezas que implican, se ha ocupado Borges, tanto en sus comentarios a la obra cervantina, como en sus relatos de ficción).

Es de este modo que el *Quijote* de 1605 se introduce en el universo ficticio del segundo libro con su enorme repertorio de recursos y, al encontrar allí un espejo en el cual reflejarse, puede verse con suficiente objetividad y emitir un juicio crítico sobre sí mismo para reconocer y enmendar errores y conseguir magnificar el potencial de sus propias virtudes. Por su cuenta, la misma Segunda Parte –sin detenerse en el goce que procura al lector– manifiesta su conciencia autocrítica

(24) *Ibidem*, p. 80.

(25) La elipse –comenta Sarduy– «opone a ese foco visible [el centro del círculo] otro igualmente operante, igualmente real, pero obturado, muerto, nocturno, el centro ciego, reverso del *yang* germinador del Sol, el ausente.» *Ibidem*, p. 56.

cuando considera apócrifas las ponderadas palabras que emite Sancho Panza en la conversación a solas con su mujer, como uno de los ejemplos.

Este sería –creo– el sentido de la lectura atenta, a la vez crítica y amorosa, así como la lección de vida que nos lega –no sin coquetería, no sin humildad– el genio del inmenso lector Miguel de Cervantes. A partir de esta imagen, podemos permitirnos parafrasear al escritor cubano antes de poner punto final:

El *Quijote* se encuentra en el *Quijote* –como *Las Meninas* en *Las Meninas*– vuelto al revés: del cuadro en el cuadro no vemos más que los bastidores; del libro en el libro, vemos su reverso: imperfecto; su propia conciencia crítica, lectora de lo que tiende a ocultarse, subvierte las miradas autocomplacientes y se vuelve su imagen especular; el *Quijote* espurio y sus *embelecadores*, *falsarios* y *quimeristas*, ausentes de todo sentido autocrítico, son también el reverso, su propio otro, el bastidor de la obra magnífica.



DON QUIJOTE, ENSEÑAR PARA LA AVENTURA: EL DIÁLOGO, FUNDAMENTO DE LA EDUCACIÓN

MIGUEL JOSÉ PÉREZ (*)
JULIA ENCISO (*)

*Así niños y hombres pasan.
El hombre duda. El viejo sabe.
Sólo el niño conoce.
Todos miran correr la cola vivida.
(V. Aleixandre)*

RESUMEN. Intentamos valorar, y destacar, en este artículo, en primer lugar, la importancia que tiene el personaje de Don Quijote en el campo de la enseñanza/educación. Y, aunque es un tema recurrente, nosotros lo enfocamos desde un punto de vista que creemos original: lo importante que es *la aventura* para la realización personal de cada individuo; pues, en definitiva, sólo nos podemos realizar satisfactoriamente andando por nosotros mismos y abriéndonos nuestro propio camino. Y, más que nunca, hoy, que nos están imponiendo la uniformación por medio de ese tan nefasto llamado «pensamiento único».

En segundo lugar, entendemos que el que se aventura *valora, elige y se arriesga*, porque *se asombra* ante el espectáculo del mundo, como le pasa a Don Quijote -y a los niños!- y por tanto, aprende a ser curioso, a indagar, a dudar, a ser crítico. Destacamos, asimismo, la importancia de *la imaginación* como fuente de conocimiento.

En resumidas cuentas, se trata de poner al niño/joven/hombre -o, mejor dicho, de hacer que se ponga él mismo ayudado por nosotros- solo ante *el riesgo*, pero siguiendo sus pasos, encauzándole por los vericuetos de la razón, *dialogando con él en el camino de la aventura*, esa hermosa aventura de la enseñanza, la educación, como hacen Sancho y Don Quijote; y ayudándole a tomar una decisión en la encrucijada de esos caminos que llevan a *la aventura de ser hombre*, como Alonso Quijano el Bueno.

ABSTRACT. In this article first we attempt to assess the importance of the character Don Quixote in the field of teaching and education. Although it is a recurring topic, we approach it from a standpoint that we think is original: the importance of *adventure* in the personal development of each individual, because in the end we can only flourish satisfactorily by walking ahead and treading on a path of our own. This especially applies today, when uniformity is imposed upon us by such an ill-fated phenomenon as a standard way of thinking suited for all.

Secondly, we understand that he who embarks on an adventure *values, chooses and takes risks*, because *he is amazed* at the spectacle of the world, just like Don Quixote -and children too!-, and therefore learns to be curious, to investigate, to doubt and to be critical. We also underscore the importance of *imagination* as a source of knowledge.

In short, it is a matter of placing children/youths/adults -or, rather, they should place themselves with our assistance- alone in the face of *risk*, but following them closely, leading them along the rugged path of reason, *establishing a dialogue along the road to adventure* the beautiful adventure of learning and education, just like Sancho and Don Quixote; helping them to take a decision at the crossroads leading to *the adventure of being a man*, like Alonso Quijano the Good.

(*) Universidad Complutense de Madrid.

En su libro *Cuentos por teléfono*, Gianni Rodari incluye uno que lleva por título «El camino que no iba a ninguna parte». El protagonista, Martín, hace una serie de preguntas a la gente, relativas a averiguar a dónde conduce aquel camino, y todos le dan la misma respuesta:

- ¿Aquel camino? No va a ninguna parte.
 - ¿Y hasta dónde llega?
 - No llega a ninguna parte.
 - Pero entonces ¿por qué lo hicieron?
 - No lo hizo nadie; siempre ha estado ahí.
 - Pero ¿no ha ido nunca nadie a ver a dónde va?
 - Eres bastante testarudo: ¿no te digo que no va a ninguna parte?
 - Si no habéis ido nunca, no podéis saberlo.
- (Rodari, 1980, p. 59).

El deseo de indagar, de saber, por sí mismo, y de no conformarse con las respuestas que recibe porque no le convienen, se plantea ya desde el principio en este diálogo. Y es que, a cada una de las respuestas que recibe, el muchacho responde con otra pregunta que deshace con toda la lógica de la razón más elemental la respuesta recibida: «¿hasta dónde llega?, ¿por qué lo hicieron?, ¿nadie va a ver a dónde va?». Hasta que al final afirma con una resolución decidida que encierra una firme decisión interior de averiguarlo por sí mismo: «Si no habéis ido nunca, no podéis saberlo.» Y el muchacho, al que no le molestaba que le llamaran «Martín Testarudo», «continuaba pensando en el camino que no iba a ninguna parte». Esa firme y decidida decisión, evoca la decisión de Don Quijote.

De modo que, cuando creció lo bastante «como para cruzar la calle sin tener que cogerse de la mano de su abuelo», una mañana decidió coger ese camino y ver

hasta dónde llegaba. Atraviesa una frondosa espesura, pero «anda que te andarás el camino no terminaba nunca». Un perro le sale al paso y le conduce a una bella mansión donde una hermosa dama le invita a entrar. Allí encuentra salones llenos de tesoros de todo género. La dama le presta un carrito que él llena con todo lo que le apetece y, tirado por el perro, regresa al pueblo donde ya le daban por muerto y reparte todos los tesoros. Muchos se precipitaron «por el camino que no iba a ninguna parte» en busca de más tesoros, pero todos regresaron con la cara larga: para ellos el camino terminaba ante un espeso muro de matorrales y un mar de espinas. No había nada...

Lo que nosotros intentamos valorar, y destacar, en este artículo, es la importancia que tiene el personaje de Don Quijote en el campo de la educación¹, precisamente porque siempre hemos pensado en lo importante que es *la aventura* para la realización personal de cada individuo, y, en definitiva, porque sólo nos podemos realizar satisfactoriamente andando por nosotros mismos y abriéndonos nuestro propio camino. Y, más que nunca, hoy, que nos están imponiendo la uniformidad de ese tan nefasto llamado «pensamiento único». Asimismo, entendemos que el que se aventura *elige y se arriesga*, porque siente vivo el deseo de *curiosidad* por todo lo que va apareciendo ante él, como le pasa a don Quijote y a los niños, y, por tanto, aprende a ser crítico, a dudar. Destacamos, asimismo, la importancia de la *imaginación* como fuente de conocimiento. En resúmenes cuentas, se trata de poner al niño/joven/hombre o, mejor dicho, de hacer que se ponga él mismo ayudado por nosotros solo ante el *riesgo*, pero siguiendo sus pasos, como hacía Sancho con Don Quijote, *dialogando con él en el camino de la aventura*, esa hermosa aventura de la

(1) Es bien sabido de todos que el tema de la educación en *El Quijote* es un tema inagotable. Nosotros queremos destacar con algunas pinceladas determinados hechos que consideramos de permanente actualidad.

enseñanza y el aprendizaje, y ayudándole a tomar una decisión en la encrucijada de esos caminos que llevan a la misma aventura de ser hombre, como «Alonso Quijano el Bueno». Una *aventura* en la que Sancho ha entrado tan de lleno que, al final, parece tomar el relevo de su amo invirtiendo las funciones con él:

¡Ay! No se muera vuestra merced, señor mío, sino tome mi consejo, y viva muchos años; porque la mayor locura que puede hacer un hombre en esta vida es dejarse morir sin más ni más, sin que nadie le mate, ni otras manos le acaben que las de la melancolía. Mire no sea perezoso, sino levántese desahogada, y vámonos al campo vestidos de pastores, como tenemos concertado: quizá tras de alguna mata hallaremos a la señora Dulcinea desencantada, que no haya más que ver. Si es que se muere de pensar de verse vencido, écheme a mí la culpa diciendo que por haber cinchado yo mal a Rocinante le derribaron; cuanto más que vuestra merced habrá visto en sus libros de caballerías ser cosa ordinaria derribarse unos caballeros a otros, y el que es vencido hoy ser vencedor mañana (II, 74, p. 1.037).

Pensamos que Don Quijote y Sancho alcanzan, juntos definitivamente, la sabiduría, cuyo principio es, indudablemente, el cultivo del deseo, la inquietud, la curiosidad, el asombro: sí, el deseo de conocer lo desconocido, el deseo de adentrarse en un camino cuyo final no se conoce y encauzar el pensamiento hacia ese final, pero sin la ambición exorbitante y egoísta de atesorar riquezas materiales, ya que entonces el final acabará siendo también de una u otra manera y tarde o temprano «un mar de espinas». Porque lo que importa es andar el camino con la ilusión de cada día buscando en cada paso la susodicha realización

personal («Caminante, no hay camino;/se hace camino al andar», que dijo A. Machado), el camino que a cada uno nos toca hacer y adentrarnos en él con una gran fe en nosotros mismos y una gran imaginación que nos encandile y nos guíe hasta encontrar nuestro destino. Como Don Quijote; y como Sancho, en definitiva. Y como el muchacho del cuento, Martín.

Pensamos también y estamos seguros de ello que la base de la educación, compañera de la sabiduría, se asienta asimismo en esos principios y se consolida al fomentar aquella capacidad de observación; pues el que *observa* es el que detiene su mirada y *contempla* el espectáculo del mundo; el que *se asombra, pregunta, indaga* y es capaz de *imaginar*. Todas estas características conforman la complejidad del personaje creado por Cervantes. De repente Alonso Quijano, empapado de todas aquellas lecturas de libros y libros de caballerías, vino a «perder el juicio», despertándose en él el deseo de cambiar la vida tediosa que llevaba en su aldea. Entonces, lleno su espíritu y su corazón de todas aquellas fantasías cabalrescas, decide cambiar su destino: su vida se vuelve dinámica y comienza la acción, la aventura. Y en esa aventura le va a acompañar también, siempre, su fiel escudero Sancho.

En efecto, Don Quijote a lo largo de toda su vida, y ya desde que sale de su aldea, *desde su propia existencia como Don Quijote*, va en busca de su destino sin importarle a donde le lleve el camino²; y siempre con la ilusión de poner en práctica los anhelos que han ido modelando su espíritu a través de la lectura de aquellos libros cuyas aventuras creía reales y realizables, y guiado siempre también por el ideal de defender a los desvalidos y de imponer la justicia en el mundo. Así le dice, con una

(2) Ya es simbólico de ese destino este párrafo de los comienzos de la obra (finales del capítulo 4): «En esto llegó a un camino que en cuatro se dividía, y luego se le vino a la imaginación las encrucijadas donde los caballeros andantes se ponían a pensar cuál camino de aquéllos tomarían, y, por imitarlos, estuvo un rato quedo; y al cabo de haberlo muy bien pensado, soltó la rienda a Rocinante, dejando a la voluntad del rocín la suya» (I, 4, p. 109). Citamos siempre por la edición de Vicente Gaos, publicada por la editorial Gredos en 1987).

mirada retrospectiva y llena de inmensa satisfacción y sano orgullo, al Caballero del Verde Gabán, don Diego de Miranda:

Soy caballero destos que dicen las gentes que a sus aventuras van. Salí de mi patria, empené mi hacienda, dejé mi regalo, y entreguéme en los brazos de la fortuna, que me llevasen donde más fuese servida. Quise resucitar la ya muerta andante caballería, y ha muchos días que, tropezando aquí, cayendo allí, despeñándome acá, y levantándome acullá, he cumplido gran parte de mi deseo, socorriendo viudas, amparando doncellas y favoreciendo casadas, huérfanos y pupilos, propio y natural oficio de caballeros andantes; y así, por mis valerosas, muchas y cristianas hazañas he merecido andar ya en estampa en casi todas o las más naciones del mundo; treinta mil volúmenes se han impreso de mi historia, y lleva camino de imprimirse treinta mil veces de millares (II, 16, p. 236).

«A sus aventuras van». Su caminar por la vida es una constante aventura. Don Quijote sabe muy bien lo que quiere, tiene una absoluta seguridad en sí mismo y una fe inquebrantable en sus actos. Tanta es la seguridad que tiene en su persona y en sus actos que profeta de sí mismo da por seguro que todo el mundo le conocerá. Esa seguridad aparece ya en el capítulo dos de la primera parte, donde afirma, «hablando consigo mismo»:

¿Quién duda sino que en los venideros tiempos, cuando salga a la luz la verdadera historia de mis famosos hechos, que el sabio que los escribiere no ponga, cuando llegue a contar esta mi primera salida, tan de mañana, desta manera?: Apenas había el rubicundo Apolo tendido por la faz de la ancha y espaciosa tierra las doradas hebras de sus hermosos cabellos (...), cuando el famoso caballero Don Quijote de la Mancha, dejando las ociosas plumas, subió sobre su famoso caballo Rocinante, y comenzó a caminar por el antiguo y conocido campo de Montiel (I, 1, pp. 70-71).

El protagonista del cuento de Rodari se encuentra con muchos obstáculos en su

camino y como niño que es, a punto está de abandonar cuando recibe una inestimable ayuda «vio un perro» que le empujó a seguir: «Donde hay un perro hay una casa o, por lo menos, un hombre», dice. El muchacho reaviva su caminar y, guiado por el perro, sigue hasta el final, donde ve cumplida su ilusión y encuentra la recompensa a su aventura.

Don Quijote, a pesar de «tantos palos» recibidos por los mercaderes toledanos, que le dejaron «molido como cibera» ya en la primera «desventurada aventura» (como dice Sancho de la de los Galeotes), Don Quijote repetimos, mantiene intacto su espíritu y afirma solemnemente, ante el labrador de su pueblo que le dice que es «el señor Quijana»:

Yo sé quién soy, y sé que puedo ser no sólo los que he dicho sino todos los Pares de Francia (I, 5, p. 122).

II

A partir de este autoconocimiento solemne, Don Quijote, que se crea a sí mismo, se afirma también a sí mismo *como el hombre que es*, símbolo y representante, por tanto, de todo lo que ser hombre lleva consigo. Y así creo que podemos aplicar a Don Quijote el célebre principio de Terencio *Homo sum, humani nihil a me alienum puto*.

Tras ser armado caballero, Don Quijote sale al mundo que le rodea con el espíritu transido de gozo por el mundo quimérico de la caballería andante que va a iluminar sus caminos:

La del alba sería cuando Don Quijote salió de la venta tan contento, tan gallardo, tan alborozado por verse ya armado caballero, que el gozo le reventaba por las cinchas del caballo (I, 4, p. 99).

Esta inmensa y gozosa alegría que manifiesta Don Quijote nada más salir de la venta armado caballero, se mantiene viva a lo largo de la obra a pesar de algunos bre-

ves altibajos pero se manifiesta especialmente en ocasiones clave, como, por ejemplo, después de vencer al Caballero del Bosque³. Así, sin miedo, sin cortapisas de ninguna clase, con toda su ilusión a cuestas por descubrir lo que se va a encontrar en su camino, Don Quijote se lanza a la aventura, seguro de sí mismo como hemos dicho más arriba, y con una absoluta seguridad también en la rectitud de sus actos, dueño de sus pensamientos y de sus inmovibles principios. Sabe que tiene que enfrentarse a ese mundo apacible de los que nada emprenden⁴. Y nunca adoptará una actitud pasiva, sino que, según dijimos, será siempre dinámica y activa. Así, siguiendo a Aristóteles, dice Fernando Savater:

La acción no es fabricación de objetos o de instrumentos sino creadora de humanidad. La *praxis es autopiética*: la principal industria del hombre es inventarse y darse forma a sí mismo (...). Actuar requiere sin duda *conocimiento e imaginación* (...); pero consiste principalmente en *decisión* acerca de lo que va a hacerse (Savater, 2003, pp. 26, 35)

Ha nacido para él un mundo nuevo que tiene que descubrir –como el niño de Rodari–, como todos los niños del mundo a quienes se les deje actuar con la libertad con que actúa Don Quijote. Esa aventura es permanente y no únicamente exterior, sino que es vivida esencialmente en su interior; sale de sí mismo a través de *la imaginación creadora*. Con ella consigue *ennoblecen la realidad*, creando así una realidad mágica⁵, «convertir lo doméstico

en épico». Así, León Felipe, después de decirnos que «antes denuncia nuestras miserias el poeta que el moralista», añade:

La primera aventura de Don Quijote no es la de Puerto Lápice ni la de los molinos como quieren algunos. La primera aventura surge cuando el poeta se encuentra con la realidad sórdida del mundo, después de salir de su casa, llevando en la mano la Justicia. Cuando llega a la venta. No es verdad que nada épico sucediese allí. Allí comienza la hazaña primera y única que se ha de repetir a través de todo el peregrinaje del poeta. Porque no hay más que una hazaña en toda la crónica: *el trastrueque, el trastro de un mundo a otro mundo; de un mundo ruín a un mundo noble*. Aparentemente no es más que una hazaña poética, una metáfora. Pero es una hazaña revolucionaria también, porque ¿qué es una revolución más que una metáfora social? (Felipe, 1963, pp. 229-230).

Y ahí, en la venta, efectivamente, Don Quijote no ve, no quiere ver, lo que realmente hay (un albergue sucio e incómodo, un hombre el dueño grosero y ladrón, unas prostitutas descaradas, un pito estridente de un capador de puercos, una comida escasa y rancia, es decir, el mundo real que le rodeaba). Don Quijote transforma la realidad, y en esto se comporta como un niño, según dice Harald Weinrich:

Por el cuento, el niño se entera de que existe otro mundo distinto del que le rodea inmediatamente, en el que hay que comer, dormir, jugar y obedecer. En el cuento aprende el niño a participar en un mundo que no es el suyo... Como en el caso del guiñol, el niño toma el mundo relatado pri-

(3) Así en los caps. 15 y 16 de la segunda parte encontramos dos ejemplos que, además, aparecen en correlación poética con ese texto por su contenido y por su misma estructura trimembre: «En extremo contento, ufano y vanaglorioso iba Don Quijote por haber alcanzado victoria de tan valiente caballero como él se imaginaba que era el de los Espejos» (II, 15, p. 226); «Con la alegría, contento y ufanidad que se ha dicho seguía Don Quijote su jornada, imaginándose por la pasada victoria ser el caballero andante más valiente que tenía en aquella edad el mundo» (II, 16, pp. 230-231).

(4) Todo *El Quijote* en sí mismo es un libro itinerante, un libro de viajes. Pero es, ante todo, también «un libro formativo, un libro de educación, lo que los alemanes han llamado mucho después con esa denominación moderna de *Wildungsroman*» (Sánchez, 1989).

(5) Un interesante estudio sobre este tema y su influencia en el mundo de Dostoyevski y de Mark Twain es el de Serrano Plaja (1967).

meramente por el mundo comentado y procura intervenir en él. Don Quijote, al obrar de la misma forma, se comporta precisamente como un niño (Weinrich, 1968, p. 85).

La realidad es demasiado sórdida y el hombre necesita, de vez en cuando, levantar los pies de la tierra para buscar un camino, aunque menos seguro, más sugerente y atractivo, más poético, más lleno de ilusión y de ventura, donde la ficción y la realidad se den cita para conseguir que sea posible llevar a cabo la misión que nos proponemos. Don Quijote lo sabe muy bien. Y el caballero se niega a admitir no puede admitir ese mundo. De ahí que a continuación afirme también León Felipe:

Y dice en seguida [Don Quijote]: Pero esto no puede ser el mundo; esto no es la *realidad*, esto es un sueño malo, una pesadilla terrible..., esto es un encantamiento. Mis enemigos, los malos encantadores que me persiguen, me lo han cambiado todo. Entonces su genio poético despierta, la *realidad* de su imaginación tiene más fuerza y puede más que la realidad transitoria de los malos encantadores, y sus ojos y su conciencia ven y *organizan* el mundo no como es sino como debe ser (Felipe, 1963, p. 230).

Por ello su actitud será siempre crítica hacia esa «realidad transitoria» que nombra el poeta cuando comprueba —como acabamos de decir— la sordidez del mundo que contempla a su alrededor. Así, Cervantes critica la mala literatura, la que sólo divierte para distraer la atención de los hechos graves pero no educa, la que no plantea los problemas que la vida presenta cada día, la que no se preocupa de la formación humana y de cultivar la sensibilidad del hombre, la que no obliga a pensar. Critica asimismo a los malos gobernantes que permiten que se representen las malas comedias, aque-

llas que se hacen para que el pueblo se olvide de la trágica realidad, se aisle de los problemas y se distraiga produciendo en la gente una risa hueca, vacía e inconsistente; a los jueces que se venden y se guían «por la ley del encaje»; a todos aquellos cuya mirada miope se detiene en lo concreto de su pequeño mundo doméstico, como aquel clérigo que se sentaba a la mesa de los duques y que pertenece a esa clase de los que «quieren que la grandeza de los grandes de espíritu se mida con la estrechez de sus ánimos» (II, 32, p. 460).

Asimismo, bajo su mirada crítica aparecen los nobles que bostezan acomodados en el pedestal del poder y del dinero, y que desprecian a todo el que no es de su clase ni de sangre que llaman «noble». Por eso defenderá la dignidad del ser humano y la nobleza ganada por su valía personal y no por su sangre y su nacimiento, recurriendo con frecuencia a la sabiduría popular: «Cada uno es hijo de sus obras» (I, 4, p. 104); «Sábetete, Sancho, que no es un hombre más que otro si no hace más que otro» (I, 18, p. 360)⁶; «Ruin sea quien por ruin se tiene» (I, 21, p. 426)⁷. Por eso entre los consejos que da a Sancho, para el buen gobierno de su ínsula, aparece éste:

Haz gala, Sancho, de la humildad de tu linaje, y no te desprecies de decir que vienes de labradores; y préciate más de ser humilde virtuoso que pecador soberbio (...). Mira, Sancho, si tomas por medio a la virtud y te precias de hacer hechos virtuosos, no hay para qué tener envidia a los que los tienen príncipes y señores; porque la sangre se hereda, y la virtud se aquista, y la virtud vale por sí sola lo que la sangre no vale (II, 42, pp. 583-584).

Cervantes conoce muy bien el valor de la crítica, y la usa con la más refinada ironía

(6) Antonio Machado, siglos más tarde y comentando el refrán popular «Nadie es más que nadie», dirá en su nunca bien valorado y precioso libro *Juan de Mairena*: «Esto quiere decir cuánto es difícil aventajarse a todos, porque, por mucho que un hombre valga, nunca tendrá valor más alto que el de ser hombre» (Machado, 1964, p. 369).

(7) Refrán popular que recoge ya *La Celestina* —que tan bien conocía y admiraba Cervantes—, obra que es esencialmente diálogo y donde unos personajes no nobles intentan liberarse de sus amos. Allí dice Areusa: «Ruyn sea quien por ruyn se tiene. Las obras hazen linaje, que al fin todos somos hijos de Adán y Eva. Procure ser cada uno bueno por sí e no vaya buscar en la nobleza de sus passados la virtud» (Rojas, 1958, II, p. 35).

y siempre con una enorme dosis de respeto por las personas, pero sin concesiones a la estupidez, el fanatismo, la hipocresía, la necedad, o la soberbia que nace de la ignorancia y que pretende convertir la mentira en verdad. Como dice Martín-Santos:

Cervantes, Cervantes.. ¿Puede realmente haber existido en semejante pueblo, en tal ciudad como esta, en tales calles insignificantes y vulgares un hombre que tuviera esa visión de lo humano, esa creencia en la libertad, esa melancolía desengañada *tan lejana de todo heroísmo como de toda exageración, de todo fanatismo como de toda certeza?* (Martín-Santos, 1979, p. 62).

III

Todos sus actos, sus aventuras, pero sobre todo sus palabras irán encaminadas a convencer de sus razones, así como a su autoeducación y a enseñar a los demás, pero también a aprender de ellos, sobre todo a Sancho, con quien llega a identificarse tanto que logra que el mismo Sancho se convierta en *su yo complementario*⁸; y todo ello sucederá fundamentalmente a través del *diálogo*, que es constante, como es bien sabido, en *El Quijote*, especialmente claro está entre los dos protagonistas. Así lo reconoce el mismísimo Don Quijote cuando le dice a Sancho, después de salir de la escena de los Batanes:

Y está advertido de aquí adelante en una cosa, para que te abstengas y reportes en el hablar demasiado conmigo: que en cuantos libros de caballerías he leído, que son infinitos, jamás he hallado que ningún escudero hablase tanto con su señor como tú con el tuyo (I, 20, p. 401).

El *diálogo* tiene tal importancia que, sin él, no existiría *El Quijote*, como todos sabemos.

Antonio Machado, después de decirnos que el diálogo en Shakespeare «es un diálogo entre solitarios, hombres que, a fin de cuentas, cada uno ha de bastarse a sí mismo», añade:

Quando llegamos a Cervantes, quiero decir al Quijote, el diálogo cambia totalmente de clima. Es casi seguro que Don Quijote y Sancho no hacen cosa más importante –aun para ellos mismos–, a fin de cuentas, que conversar el uno con el otro. Nada hay más seguro para Don Quijote que el alma ingenua, curiosa e insaciable, de su escudero. Pero aquí ya no se persiguen razones a través de la selva psíquica, ya no interesa tanto la homogeneidad de la lógica como la heterogeneidad de las conciencias. Entendámonos: la razón no huelga: es como cañamazo sobre el cual bordan con hilos desiguales el caballero y el criado. No olvidemos, sin embargo, que uno de los dialogantes está loco, sin renunciar en lo más mínimo a tener razón, a imponer y –digámoslo en loor de nuestro Cervantes– a persuadir de su total concepción del mundo y de la vida, y que el otro padece tanta cordura como desconfianza de sus razones. Y aquí nos aparece el diálogo entre dos mónadas autosuficientes y, no obstante, afanosas de complementariedad, en cierto sentido, *creadoras y tan afirmadoras de su propio ser como inclinadas a una inasequible alteridad*. Entre Don Quijote y Sancho la razón del diálogo alcanza tan grande profundidad ontológica, que sólo a la luz de la metafísica de mi maestro Abel Martín puede explicarse (Machado, 1964, p. 570).

Este diálogo entre Don Quijote y Sancho se desarrolla como decimos a lo largo de toda la obra, pero es en las aventuras antes y, sobre todo, después de ellas cuando adquiere mayor viveza y cuando Don Quijote trata de convencer a Sancho de lo acertado de sus decisiones, de sus actos⁹. Asimismo, con ocasión del encuentro con los diferentes personajes es cuando Don Quijote trata también de convencer, con un razonamiento impecable, «de su total con-

(8) Salvador de Madariaga ha hecho célebre el término «quijotización» de Sancho. Hay un constante proceso de ósmosis y endósmosis entre don Quijote y Sancho, y ya desde el principio (Sánchez, 1989). Véase, sobre este tema, el célebre artículo de Dámaso Alonso (1962). Recuérdese que Don Quijote, cuando le escribe aquella carta a Sancho, «gobernador de la insula», se despide de él con «Tu amigo/Don Quijote de la Mancha» (II, 51, p. 723).

(9) Resulta curioso observar que las aventuras ocupan muy poco espacio en comparación con los comentarios hechos mediante el diálogo; de modo que aquéllas vienen a ser, como quien dice, «el pretexto», tal y como afirma Alberto Sánchez (1989).

cepción del mundo y de la vida» –según dice el texto machadiano–, y, por tanto, de cuán necesario sea defender la verdad y la justicia, bases de la dignidad del ser humano. Así, se va destacando en este proceso a través del diálogo lo importante que para eso es la enseñanza, la educación.

El diálogo entre amo y escudero es de tal intensidad que realiza el «milagro» de que Sancho participe de la misma «locura» de su amo y se abran para ambos las ventanas de todos los horizontes. Este diálogo es como dice asimismo Alberto Sánchez (1989), lo más enjundioso de todo el libro; es un diálogo fresco, animado, vivo: lo más vivo del libro. Don Quijote, la voluntad proyectiva, actúa sobre la voluntad receptiva de Sancho. Y Sancho que no sabe leer ni escribir, como él mismo lo reconoce en varias ocasiones se va elevando a lo largo del libro en un proceso de formación gradual, y lento pero siempre firme.

Como hemos dicho, también Don Quijote se autoeduca a través de la influencia de Sancho, y del diálogo que con él mantiene, pues de todos es sabido que el buen profesor aprende también y se va formando a través de las preguntas de sus alumnos, que le hacen reflexionar. Podemos decir que *El Quijote* es de principio a fin «pedagogía en acción, con un protagonismo esencialmente dual, pues hay en todo él un proceso de enseñanza, de educación, con altibajos pero sobre todo con grandes logros» (Sánchez, 1989). El texto de Machado lo resume todo.

Aparte de las continuas correcciones de lo que Amado Alonso llamó «prevaricaciones lingüísticas» de Sancho¹⁰, o las llamadas a la moderación cuando argumenta sus razones con una serie interminable de

refranes, Don Quijote pretende educarle sacando de él, gracias a la naturaleza bondadosa de Sancho, lo mejor de sí mismo¹¹; y aparte también del diálogo casi monólogo de los capítulos 42 y 43 de la segunda parte donde Don Quijote se explaya en dar consejos a Sancho, unos relativos al espíritu y otros al cuidado del cuerpo, el capítulo que consideramos más importante en lo relativo a la enseñanza y al fin que se busca, es el capítulo 16 de la segunda parte.

Efectivamente, en ese capítulo, ha concentrado Cervantes las ideas básicas y, a la vez, imprescindibles de la educación del ser humano¹². Ahí aparece también el contraste entre dos tipos de educación: la que ha recibido –y quiere transmitir a su hijo don Diego de Miranda, que «lleva una vida desahogada, apacible, placentera, agasajada, al amparo de los suyos y satisfecho con sus riquezas», y la que representa y lleva a cabo Don Quijote, que –con la única, y valiosa, compañía de Sancho– sale en busca de su realización personal abandonando, como ya sabemos, su vida acomodada. Pero el horizonte del Caballero del Verde Gabán es demasiado limitado, y en él no cabe la aventura ni el riesgo, ni por tanto la imaginación y el pensamiento libre. Su vida acomodada no le permite ver más allá de su propio horizonte y no está preparado para dar solución al problema que tiene con su hijo, quien, en contra de la voluntad de su padre, quiere estudiar lo que a él le apetece: *poesía*; pues solo así y a través de ella desarrollará libremente su personalidad. Cervantes insiste en destacar, reiteradamente, lo mucho que este personaje se empeña en *imponer su propia voluntad al hijo*¹³.

(10) Es digno de destacar cómo Sancho, que aprende rápidamente de su amo, en el que tiene una confianza absoluta, ejerce de educador ahora de su mujer ya al principio de la segunda parte: «Yo no os entiendo, marido –replicó Teresa (...). Y si estáis revuelto en hacer lo que decís... –Resuelto has de decir, mujer –dijo Sancho, y no revuelto» (II, 5, p. 96).

(11) Así lo reconoce el propio Don Quijote en su testamento cuando, en la primera de las mandas que hace, refiriéndose a Sancho termina con estas palabras: «porque la sencillez de su condición y fidelidad de su trato lo merece» (II, 74, p. 1.037). En lo que al uso de refranes se refiere, recuérdese especialmente la discusión que mantienen Don Quijote y Sancho al final del capítulo 67 de la segunda parte.

(12) Véase nuestro estudio sobre este capítulo, donde lo abordamos teniendo en cuenta su vigencia permanente (Pérez-Enciso, 2001). Algunas de las ideas que exponemos a continuación aparecen ya en ese trabajo.

(13) Hasta tal punto se siente infeliz don Diego y quiere presionar a su hijo para que estudie «leyes» o «teología», que le dice a Don Quijote: «de no tenerlo [el hijo], quizá me juzgara por más dichoso de lo que soy» (II, 16, p. 240). Es éste un tema de permanente actualidad. Como ejemplo queremos reproducir, nuevamente, fragmentos de una redacción que hizo un alumno mío sobre este capítulo:

Cervantes nos presenta a su héroe en una de las intervenciones más dignas, más profundamente humanas de toda la obra: Don Quijote aparece ante nosotros –como es habitual en él, pero ahora más que nunca–, lo repetimos de nuevo, seguro de sí mismo, dueño de su pensamiento; y, con una infinita dignidad y cordura, en un diálogo lleno de majestuosa sencillez, expone al Caballero –que parece pagado de sí mismo– su pensamiento acerca de la educación de los hijos. El mundo de Don Quijote está más en consonancia con el espíritu inquieto del hijo del Caballero del Verde Gabán que con la vida anodina de éste. Preguntarse por las cosas, por el hombre; asombrarse, buscar, aventurarse para descubrir lo desconocido¹⁴, inquietar, obligar a pensar..., todo eso ha sido, como ya sabemos, la norma de Don Quijote desde que salió de su aldea; y aquí Don Quijote, que no tiene hijos, puede dar lecciones a este «virtuoso» Caballero: «los padres tienen que respetar el camino que elijan los hijos, y más si el hijo quiere seguir el camino de la poesía, que es la reina de las ciencias, ante la que hay que sentir un gran respeto».

Luego Don Quijote le recuerda que los hijos, que «son pedazos de las entrañas de sus padres», ante todo se han de querer, «o buenos o malos que sean», como «almas que nos dan la vida» (II, 16, 241). A continuación

le da una serie de consejos que son todo un catálogo de orientaciones, válidas no sólo para los más modernos y valiosos sistemas de enseñanza, sino para todos los tiempos: son éstos consejos los que conservarán siempre una palpitante actualidad.

Ya sabemos que el chico lo que quiere es estudiar poesía, por eso Don Quijote aprovecha el momento para hacer un precioso elogio precisamente de la poesía, que, aunque «es menos útil que deleitable, no es de aquellas que suelen deshonrar a quien la posee» (II, 16, p. 242). Y no se conforma con dar por hecho que es una ciencia, sino que añade:

La poesía, señor hidalgo, a mi parecer, es como una doncella tierna y de poca edad, y en todo extremo hermosa, a quien tienen cuidado de enriquecer, pulir y adornar otras muchas doncellas, que son todas las otras ciencias, y ella se ha de servir de todas y todas se han de autorizar con ella (II, 16, p. 242).

Es decir, que la poesía no solamente es una ciencia, sino que «todas las otras ciencias» han de estar a su servicio y, a la vez, ha de aprovecharse de ellas e incluso «autorizarlas». Después, y siguiendo con la muy acertada imagen de la «doncella»¹⁵, añade estas palabras, que deberían tener en cuenta algunos de los políticos actuales¹⁶, y los malos poetas de todos los tiempos:

Pero hay otra cosa de la que no nos damos cuenta, y es lo que produce esa libertad de elegir lo que a uno le gusta: lo primero eso, la capacidad de elegir; lo segundo, el desarrollo de tu personalidad, la maduración de la persona (...). Al fin y al cabo pienso que son los pilares básicos del desarrollo de una persona y su capacidad para moverse en el mundo que le rodea, aunque al final gane menos (...). ¿De qué me sirve estudiar una cosa que no me gusta si no me llena? Yo he tenido un problema de este tipo, siempre he actuado influido por mi familia; las decisiones nunca las tomaba por mi cuenta (...). El último problema que tuve fue hace dos años y tuvo que ver, precisamente, con los estudios. Yo quería hacer Terapia Ocupacional; era mi ilusión desde 1º de BUP, o, si no, Educación Especial. En mi familia me dijeron que esas no eran carreras; que debía hacer Administración y Dirección de Empresas; y yo, naturalmente, accedí. Llegó el comienzo de las clases y yo iba ilusionado (...); pero no aprobé ninguna (...). Decidí contarle a mi madre que esa carrera no me gustaba. Al principio se enfadó, pero finalmente se resignó. Yo quería hacer una carrera más «humana», que sirviera de ayuda a mucha gente. Eso sí que era algo que me llenaba. Finalmente dejé la carrera y volví a la misma situación anterior, pero esta vez elegía yo, no mi familia. Creo que la decisión que he tomado es la acertada (...). Este consejo que da don Quijote a don Diego de Miranda es un consejo demasiado «moderno» para esos tiempos, pero, aun así, pienso que es el consejo más acertado que le podía haber dado (Enrique Fernández Acebes).

(14) Recordemos lo que hemos dicho anteriormente y recordemos también que eso mismo es lo que hace el protagonista del cuento de Rodari.

(15) Como nos recuerda A. Sánchez, «Cervantes gusta de presentar una personificación de la poesía, noblemente ataviada y descollante en el concepto de las artes y ciencias» (1961, 194), y cita otro ejemplo semejante de *La Gitanilla*.

(16) Recuerdo, a este respecto, la desagradable impresión que me produjo el hecho de que un destacado político español recurriera, en plena campaña electoral de 1996 y con fines partidistas –por tanto, espurios y sacados de contexto–, a citar versos de alguno de nuestros más valorados poetas.

Pero esta tal doncella no quiere ser manoseada, ni traída por las calles, ni publicada por las esquinas de las plazas ni por los rincones de los palacios (II, 16, pp. 242-243).

Cervantes, por boca de Don Quijote, ahonda todavía más en la concepción de «poesía» como algo de supremo valor y que es imprescindible que quien quiera acercarse a ella lo haga como quien se acerca a un delicadísimo tesoro de inestimable «precio»:

Ella es hecha de una alquimia de tal virtud que quien la sabe tratar la volverá en oro purísimo de inestimable precio; hala de tener, el que la tuviere, a raya, no dejándola correr en torpes sátiras ni en desalmados sonetos (II, 16, p. 243).

Luego de decirnos que la poesía «no ha de ser vendible en ninguna manera» y que «no se ha de dejar tratar de los truhanes ni del ignorante vulgo», hace esta aclaración, digna de permanente recuerdo:

Y no penséis, señor, que yo llamo aquí vulgo solamente a la gente plebeya y humilde; que todo aquel que no sabe, aunque sea señor y príncipe, puede y debe entrar en número de vulgo (II, 16, p. 243).

Escuchamos, pues, puesta en boca de Don Quijote, una de las frases más luminosas y comprometidas de Cervantes que podemos encontrar en toda la novela: «yo llamo aquí vulgo a todo aquel que no sabe, aunque sea señor y príncipe». Y la poesía no debe ser manoseada por el vulgo. No es algo corriente¹⁷:

Cervantes ha dado aquí el toque de novedad moderna introduciendo en ese «vulgo» a los ricos ignorantes, a la mediocridad carente de instrucción, haciendo caso omiso de la nobleza de sangre o de los privile-

gios económicos. Tanto vales, cuanto sabes: transformación idealista del «tanto tienes, tanto vales» (Sánchez, 1961, p. 195).

Nosotros hemos pensado siempre que *la poesía* está en el fondo de todas las cosas y de una manera especial en el del ser humano, y toda enseñanza debe comenzar con ella, y ella debe ser el principio que guíe la formación del hombre: ante todo porque el niño es esencialmente una criatura de enorme sensibilidad, lleno de vida, de ilusión, que vive en un mundo mágico cuyo secreto ansía conocer. Y, luego, porque el mundo que nos rodea necesita ser conocido a través de las entrañas de la infancia que todo hombre lleva en el fondo de sí mismo y que, desgraciadamente, olvida con tanta frecuencia y transforma en un mundo degradado y odioso, convirtiendo, así, lo que es vida y libertad en la más negra esclavitud y muerte. Y sólo en un acto de «locura» como la que transformó a Don Quijote —y a Sancho—, se puede intentar recuperar aquel mundo mágico.

Una vez más, en aquel horizonte manchego, es posible la aventura cuando la mente no se ve limitada por lo concreto, por el mundo doméstico que todo lo alinea; y Don Quijote, por primera vez en esta segunda parte, demostrará el valor que le llevó a la aventura en la primera parte de la novela, volviéndose a enfrentar con ese poder establecido que tanto alabaron otros. Ante su mirada aparece «un carro lleno de banderas reales». Don Quijote vuelve al mundo de la «locura», pero una locura fraguada en el ánimo y el esfuerzo. Y vuelve, después de haber dado a don Diego de Miranda y a todos los «diegos» del mundo la más maravillosa y acertada lección que se puede dar sobre la educación de los hijos, de la humanidad, y sobre la libertad humana.

(17) Sobre la educación, así como la importancia de la poesía en la misma sobre todo, pueden verse los artículos 27 y 30, respectivamente de Bajamin G. Kohl, «Humanism and Education» y de Danilo Aguzzi-Barbagli, «Humanism and Poetics», que aparecen en el volumen 4 (Partes a y b respectivamente) de la importantísima obra colectiva *Renaissance Humanism*, 5 vols., publicada en Philadelphia, The University of Pennsylvania Press, 1988.

Lección que conserva y conservará todo su valor a través de los tiempos. Como dice Martín Santos,

En ese «hacer loco» a su héroe va embozada la última palabra del autor. La imposibilidad de realizar la bondad sobre la tierra no es sino la imposibilidad con que tropieza un pobre loco para realizarla. *Lo que Cervantes está gritando a voces es que su loco no estaba realmente loco, sino que hacía lo que hacía para poder reírse del cura y del barbero, ya que, si se hubiera reído de ellos sin haberse mostrado previamente loco, no se lo habrían tolerado y hubieran tomado sus medidas montando, por ejemplo, su pequeña inquisición local, su pequeño potro de tormento y su pequeña obra caritativa para el socorro de los pobres de la parroquia* (Martín Santos, 1979, p. 63).

Es decir, Cervantes nos está indicando que no debemos aceptar las instituciones que impiden el desarrollo de la personalidad individual y coartan su libertad —personalidad y libertad que son bases de toda enseñanza—. Y como Cervantes, Don Quijote no se conforma con ese mundo degradado que observa a su alrededor —según dejamos ya dicho más arriba—, tendrá que inventar un escenario más digno, humano y noble, y más justo, donde el hombre, por encima de todo, pueda efectivamente ser libre tal y como le pertenece por derecho natural. Así lo proclama Cervantes y lo sostiene a lo largo de la novela, y de toda su obra, y Don Quijote lo destaca especialmente en dos ocasiones, en el capítulo de los galeotes y después de abandonar la mansión de los duques al verse «en la campaña rasa y libre». Así dice: «Me parece duro caso hacer esclavos a los que Dios y Naturaleza hizo libres» (I, 22, p. 446), «No es bien que los hombres honrados sean verdugos de los otros hombres, no yéndoles

nada en ello» (I, 22, p. 447), «La libertad, Sancho, es uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cielos; con ella no pueden igualarse los tesoros que encierra la tierra ni el mar encubre; por la libertad se puede y debe aventurar la vida» (II, 58, p. 797)¹⁸.

Un hecho que conviene destacar en lo que a la estructura del diálogo —y en general a la de *El Quijote*— se refiere es *la falta de prisa* con que transcurre y la serenidad que produce. Se saborea el tiempo, sobre todo el tiempo de la conversación, pausadamente, serenamente. Ello contribuye al goce que nos produce su lectura: ese tiempo amoroso que comparten esas dos almas gemelas y que con tanta frecuencia nos presentan dos visiones diferentes pero complementarias de la misma realidad, y que tan fecundo resulta para la enseñanza, para el desarrollo de su formación. Debemos enseñar a gozar de una lectura lenta, reposada, meditada, para ir interiorizando sensaciones, vivencias. Como dice Roland Barthes:

No devorar, no tragar, sino masticar; para leer a los autores de hoy es necesario reencontrar el ocio de las antiguas lecturas: ser lectores *aristocráticos* (Barthes, 1991, p. 23).

IV

De ese modo, lenta pero firmemente, va calando en Sancho la palabra de su amo; como se ve, por ejemplo, cuando sale en defensa de la dignidad del mismo —y de la suya propia— cuando lo llevan enjaulado de regreso a su casa tras las aventuras vividas en la primera parte. Cervantes ha conseguido que Sancho sea ya «uno» con su señor. Sancho sabe bien que a su señor lo llevan enjaulado contra su voluntad; así les

(18) Así le habla a Sancho cuando dejan el palacio de los duques y Sancho se siente «contentísimo» por los días allí pasados; pero Don Quijote le advierte que no habrá libertad si aquello de lo que se goza no es tuyo, porque «las obligaciones de las recompensas de los beneficios y mercedes recibidas son ataduras que no dejan campear el ánimo libre» (II, 58, p. 798).

dice: «Ahora, señores, quíeránme bien o quíeránme mal por lo que dijere, el caso de ello es que así va encantado mi señor Don Quijote como mi madre: él tiene su entero juicio, él come y bebe y hace sus necesidades como los demás hombres, y como las hacía ayer antes que le enjaulasen» (I, 47, p. 903). Y luego, dirigiéndose al cura:

¡Ah señor cura, señor cura! ¿Pensaba vuestra merced que no le conozco, y pensará que yo no calo y adivino adónde se encaminan estos nuevos encantamientos? Pues sepa que le conozco, por más que se encubra el rostro, y sepa que le entiendo, por más que disimule sus embustes. En fin, donde reina la envidia no puede vivir la virtud (I, 47, p. 903).

Después, el barbero le dice, engreído y displicente, a Sancho: «En mal punto os empañastes de sus promesas, y en mal hora se os entró en los cascos la ínsula que tanto deseáis» (I, 49, p. 904). Pero el buen escudero Sancho, defendiendo su personalidad, y, como ofendido en su propia dignidad por las palabras del barbero, con sano orgullo y muy satisfecho de haber acompañado y servido a su señor, le replica, con el respeto que merece toda persona, sí —y hasta con cierta ironía y superioridad como quien sabe más que él—, pero con toda la fuerza de quien está seguro de sí mismo:

Yo no estoy preñado de nadie, ni soy hombre que me dejaría empañar, del rey que fuese; y aunque pobre, soy cristiano viejo, y no debo nada a nadie; y si ínsulas deseo, otros desean otras cosas peores; y cada uno es hijo de sus obras¹⁹; y debajo de ser hombre puedo venir a ser papa, cuanto más gobernador de una ínsula (...) ²⁰. Vuestra merced mire cómo habla, señor barbero, que no es todo hacer barbas, y algo va de Pedro a Pedro. Dígolo porque todos nos

conocemos, y a mí no se me ha de echar dado falso. Y en esto del encanto de mi amo, Dios sabe la verdad; y quédese aquí porque es peor meneallo (I, 47, pp. 904-905).

La fuerza de la palabra es tal, y tanta la fe inquebrantable del escudero en la de su amo, que en muchas ocasiones Sancho (—colgado de sus palabras—) acaba creyendo —o por lo menos dudando— en lo que Don Quijote dice. Así en la aventura de los rebaños:

Y la polvareda que había visto la levantaban dos grandes manadas de ovejas y carneros que, por aquel mismo camino, de dos diferentes partes venían, las cuales, con el polvo, no se echaron de ver hasta que llegaron cerca. Y con tanto ahínco afirmaba don Quijote que eran ejércitos, que Sancho *lo vino a creer* (I, 18, p. 345).

En la aventura del Caballero del Boscque, tras la victoria de Don Quijote éste trata de convencer a Sancho y llevarlo al mundo de su fantasía. De modo que el escudero —que en el capítulo 10 se había inventado el encantamiento de Dulcinea— acaba dudando de que el caballero al que realmente ha vencido Don Quijote sea en efecto Sansón Carrasco; y así le dice a su señor:

Soy de parecer, señor mío, que, por sí o por no, vuesa merced hínque y meta la espada por la boca a este que *parece el bachiller Sansón Carrasco*; quizá matará en él a alguno de sus enemigos los encantadores (II, 14, p. 221).

Y cuando Don Quijote decide enfrentarse a los leones cuando van plácidamente hablando con el Caballero del Verde Gabán, que los ha invitado a su casa, y después de rogarle que intervenga para que Don Quijote no se enfrente a los leones,

(19) Aparte de que, como es bien sabido, tanto Don Quijote como Sancho recurren con frecuencia a la sabiduría popular —aunque Cervantes la suele poner más en boca de Sancho—, conviene destacar aquí la evidencia de que éste aprende y asimila a la perfección lo que su amo ha dicho en otras ocasiones (I, 1, p. 59; I, 4, p. 104).

(20) Véase sobre estos pensamientos lo que dejamos dicho en la nota 6.

tiene lugar una de las más acertadas y dignas intervenciones de Sancho en defensa de las acciones de su señor. Así lo vemos en este diálogo y en la intervención posterior:

—Pues ¿tan loco es vuestro amo —respondió el hidalgo—, que teméis y creéis que se ha de tomar con tan fieros animales?

—No es loco —respondió Sancho—, sino atrevido.

—Yo haré que no lo sea —replicó el hidalgo (II, 17, p. 253).

Pero, naturalmente y como era de esperar, las intervenciones sucesivas del hidalgo, así como las del propio Sancho, no surtieron efecto alguno. Por eso, cuando Don Quijote les llama para que regresen, Sancho exclama: «Que me maten si mi señor no ha vencido a las fieras bestias, pues nos llama» (II, 17, p. 259). Y el final de la famosa aventura se cierra con estas memorables palabras de Don Quijote, que son toda una proclama contra el miedo y a favor de la búsqueda de lo desconocido, del riesgo, de la *aventura*:

¿Qué te parece desto, Sancho? —dijo don Quijote—. ¿Hay encantos que valgan contra la verdadera valentía? Bien podrán los encantadores quitarme la ventura; pero el esfuerzo y el ánimo, será imposible (II, 17, p. 260).

V

Es indudable y evidente que la enseñanza que recibimos de la actuación y la manera de ser de Don Quijote nos induce, nos incita, ante todo, a la defensa de la dignidad del ser humano, y a lograr el desarrollo en libertad de la personalidad de cada individuo. Por ello es necesario ir poniendo al hombre, ya desde niño y según su capacidad, en una encrucijada de caminos y que él con nuestra ayuda —cuando ésta sea necesaria—, vaya tomando la iniciativa de elegir el suyo propio. Debemos infundir-

le confianza en sí mismo, abrirle horizontes, y hacer que esa alegría de la infancia siga viviendo en el fondo de sus entrañas. Es obligación nuestra, asimismo, oponernos por todos los medios a que en sus jóvenes conciencias aparezca ese sentimiento de culpa que tanto daño ha hecho y sigue haciendo a la humanidad, así como impedir y evitar siempre que el miedo se apodere de él, siguiendo el ejemplo de Don Quijote: *ese sentimiento de culpa y ese miedo, que son el cáncer de la enseñanza y el aprendizaje, de la educación*, y que tan nefastas consecuencias acarrea a la sociedad, y tan dañino resulta para la vida colectiva y la convivencia; pues, como dice Darío Fo —ese hipnotizador italiano de almas y palabras, premio Nobel de Literatura:

Un pueblo que no tiene sentido del humor termina siendo criminal. Lo primero que se le arranca a un pueblo libre es la alegría de vivir. Cuando un pueblo se siente con sentimiento de culpa, es más fácil de dominar, no es un hombre libre (Fo, 1986).

Tal y como hace nuestro héroe, secundado por su escudero —y como hizo el niño Martín, del cuento de Rodari—, el joven/el hombre debe lanzarse en busca de lo desconocido, y de su propia realización personal. Por eso decimos en nuestro título *enseñar para la aventura*; ello quiere decir, como ya queda expuesto a lo largo de este trabajo: *dudar, elegir, arriesgarse, someter todo lo que se recibe a la criba de la razón humana, pensar por sí mismo, tener su propio criterio y aprender a conocer y defender los valores humanos*. Todo esto lleva consigo el ser libres, el poder tener ideas propias y, respetando las ajenas, contrastarlas con ellas, y sacar sus propias conclusiones.

¿Cómo podremos conseguir alcanzar esta meta? Pensamos que únicamente si se enseña, se educa y se aprende en un ambiente de amplitud de miras, abierto, respetuoso y tolerante, *libre*; y si, al mismo tiempo, se frecuenta la lectura, mejor cuanto más variada sea, una lectura que siembre en su alma —tal y como nos dice Emilio Lledó—

«la entreabierta semilla de un lenguaje para la reflexión, y que haga, como dice el poeta, *el alma navegable*».

Sí. «El alma navegable» platónica sólo puede darse a través de la literatura. Ese inacabable panorama de millones de naves, construidas por los poetas a lo largo de los siglos —como decimos en otro lugar—²¹, constituyen la única manera de recorrer todos los mundos y abrir nuestra mente, la de los jóvenes sobre todo, enriqueciéndola con multitud de visiones que amplíen sus horizontes y le abran las puertas de par en par a la reflexión. A través de sus obras los grandes creadores han ido dejando su propia visión del hombre de su época, y del mundo en que han estado inmersos, así como las impresiones que en su espíritu ha dejado su paso por ese mundo.

Para conseguir aquella amplitud de horizontes, y preparar al hombre para ello ya desde niño, debemos «iniciarlo en el infinito placer de leer», como dice Lázaro Carreter (1991). Ese placer que hizo que Don Quijote «pasara las noches de claro en claro, y los días de turbio en turbio» (I, 1, p. 57). Cervantes lo conocía muy bien y, seguramente mientras escribía su obra inmortal, disfrutaba tanto escribiéndola como pensando en lo que habían de gozar sus contemporáneos y las generaciones futuras, porque tenía clara conciencia, y lúcida, del valor de su obra. Tenía conciencia de que aquella modélica *pareja de almas gemelas*—ingenua, curiosa e insaciable—, en su deambular por el mundo y en su relación con todas las clases sociales, había de hacer reír, y pensar, y llorar, a los hombres de todas las edades y de todos los tiempos. Sí, de todas las edades, porque *El Quijote* es obra que se puede leer en cualquier etapa de la vida, aunque en cada una de distinta manera. Así se lo dice a Don Quijote el astuto Sansón Carrasco cuando

aquél afirma que su historia «tendrá necesidad de comento para entenderla»²²:

—Eso no —respondió Sansón—, porque es tan clara, que no hay cosa que dificultar en ella: los niños la *manosean*, los jóvenes la *leen*, los hombres la *entienden* y los viejos la *celebran* (II, 3, p. 68).

De ese modo, en el horizonte manchego de la vida humana se encontrarán, junto a Don Quijote y Sancho, todos aquellos que, eligiendo libremente y seguros de sí mismos, aun en medio de la duda el camino de su andadura personal, busquen alcanzar la plenitud como ser humano sobre la tierra.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, D.: «Sancho-Quijote, Sancho-Sancho», en *Del Siglo de Oro a este siglo de siglas*. Madrid, Gredos, 1962, pp. 9-19.
- BARTHES, R.: *El placer del texto*, Madrid, SIGLO XXI, 1991.
- CERVANTES, M. de.: *El Ingenioso Hidalgo don Quijote de La Mancha*. Madrid, ed. de V. Gaos, Gredos, 3 vols, 1987.
- FELIPE, L.: *Ganará la luz*, 3, «El poeta prometeico», en *Obras completas*. Buenos Aires, Losada, 1963.
- FO, D.: Entrevista hecha al autor en *El País*, publicada el 8 de marzo de 1986.
- LÁZARO CARRETER, F.: «La enseñanza de la literatura», en *Actas de las I jornadas de metodología y didáctica de la lengua y la literatura españolas*. Cáceres, ICE de la Universidad de Extremadura, 1991.
- MACHADO, A.: *Obras. Poesía y prosa*. Buenos Aires, Losada, 1964.
- MARTÍN-SANTOS, L.: *Tiempo de silencio*. Barcelona, Seix Barral, 1979.
- PÉREZ, M. J.: *La palabra necesaria: Magia, maravilla y poder del lenguaje*. Conferencia inaugural del Curso Académico

(21) Véase nuestra conferencia inaugural del curso 2003-2004 en la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado (Pérez, 2003).

(22) Véase nuestro trabajo sobre la ficción y la realidad en *El Quijote* (PÉREZ-ENCISO, 1999).

- 2003-2004. Madrid, Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado, 2003.
- PÉREZ, M. J.; ENCISO, J.: «Cervantes entre la realidad y la ficción de su propia obra. (Una meditación personal en torno al capítulo III de la Segunda Parte)», en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Núm.. 11. Madrid, Publicación de Universidad Complutense, 1999, pp.111-122.
- «El capítulo XVI de la segunda parte del Quijote. El tema de la educación y su actualidad», en *Volver a Cervantes. Actas del IV^o Congreso Internacional de la AC (Lepanto, 1/8 de octubre de 2000)*. Palma, Universitat de les Illes Balears, 2001, pp. 705-713.
- RODARI, G.: *Cuentos por teléfono*. Barcelona, Juventud, 1980, pp. 59-61.
- ROJAS, F. *La Celestina*. Madrid, Espasa-Calpe, Clásicos Castellanos, 2 vols, 1958.
- SÁNCHEZ, A.: «El Caballero del Verde Gabán», en *Anales cervantinos*, 9, 1961, pp. 169-201.
- «Don Quijote, pedagogía en acción», conferencia pronunciada en la Escuela Universitaria Pablo Montesino, en mayo de 1989, con motivo del 150^o aniversario de la creación de la primera Escuela de Magisterio.
- SAVATER, F.: *El valor de elegir*. Barcelona, Ariel, 2003.
- SERRANO PLAJA, A.: *Realismo «mágico» en Cervantes*. Madrid, Gredos, 1967.
- WEINRICH, H.: *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid, Gredos, 1968.



LA CABALLERÍA COMO UNA PEDAGOGÍA SUPERIOR Y DON QUIJOTE DE LA MANCHA

GABRIEL GENOVART (*)

RESUMEN. En la historia de la educación, la caballería andante constituye un modelo que aglutina los paradigmas heroicos propuestos por la vieja tradición oral –mitos y cuentos inmemoriales– así como por las grandes epopeyas antiguas, las leyendas medievales y los cantares de gesta, erigiéndose en uno de los primeros grandes géneros de la novela en Europa: los *libros de caballería*.

El presente artículo analiza la figura del caballero errante para comprender la *paideia* caballeresca como arquetipo de conducta, la dimensión del imaginario simbólico que nutre la fantasía de Don Quijote de la Mancha y su incidencia en la historia de la educación, presentando la caballería como una pedagogía superior que ejemplifica las fases de un itinerario de perfección que culmina en el encuentro del hombre con el núcleo de su ser personal.

ABSTRACT. In the history of education, knight-errantry is a model that brings together the heroic paradigms proposed by the old oral traditions –myths and tales from time immemorial– and ancient epopees, mediaeval legends and *chansons de geste*, and it led to one of the first great genres of the European novel: Books of knight-errantry.

This article analyses the figure of the knight errant in order to understand the knight errant *paideia* as an archetype of conduct, the dimension of the symbolic imagery that nurtures the fantasy of Don Quixote and its effect on the history of education. Knight-errantry is presented as a higher form of education that exemplifies the stages of a road to perfection culminating in the encounter of man with the core of his personal being.

Como es bien sabido, la historia de Don Quijote es la del hombre que soñó con ser caballero andante y, ya muy entrado en edad de madurez, trató de transportar a la realidad sus largos años de sueños. No importó, en su caso, que se cumpliera la ley inexorable que siempre amenaza todo sueño: la inevitable degradación que sufre aquello que se ha soñado cuando se enfrenta con la dureza del mundo real. No importó, porque quizá las vidas más auténticas

y hermosas son aquellas que, previamente, más intensamente se han soñado. Como realmente fue la vida del Ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha, el más glorioso perdedor que jamás vieron los siglos.

Don Quijote de la Mancha no se armó caballero en la venta de los campos de Montiel que se le representó que era un castillo con sus cuatro torres y chapiteles de luciente plata, según el famoso lance

(*) Universidad de Barcelona.

con el cual dan principio los infortunios de sus andanzas caballerescas. Con antelación a ese comienzo de su *vida pública* como caballero errante, está toda su *vida oculta* anterior de soñador impenitente, de niño eterno que sueña en ser, «cuando sea mayor», algo muy grande. Fue en sus largas noches de vela, enfrascado en la lectura de novelas de caballerías, mientras a causa «del poco dormir y del mucho leer se le secó el cerebro de manera que vino a perder el juicio», cuando el hidalgo manchego fue madurando en su espíritu y *armando* su mente en acomodo a uno de los arquetipos de comportamiento humano más bellos y nobles que jamás ha pergeñado la pedagogía: el arquetipo del caballero. Cervantes y Don Quijote elevaron este arquetipo de conducta, que habla de la búsqueda eterna del hombre de su mismidad o autenticidad profunda (que es el «oro del alma»), al grado más alto de lo sublime. Porque si alguna vez hubo un caballero de oro, éste fue Don Quijote de la Mancha.

EL ARQUETIPO DEL CABALLERO

Corresponde a Juan Eduardo Cirlot la definición de la caballería como una *pedagogía superior*¹ que ejemplifica todas las fases de un itinerario de perfección con el cual culmina el encuentro del hombre con el núcleo de su ser personal, aquello que, en su psicología analítica, Jung calificó como el *selbst* (el «si-mismo») y que constituye su interioridad más honda. Ese «centro interior» que en los viejos cuentos se simboliza con el oro (o *tesoro escondido*) y en la caballería errante con el *Santo Grial*.

«Yo sé quien soy», dice Don Quijote, que es tanto como decir, según apunta Unamuno, «yo sé quién quiero ser»:

Don Quijote discurría con la voluntad, y al decir «yo sé quien soy!», no dijo sino «yo sé

quién quiero ser!». Y es el quicio de la vida humana toda: saber el hombre quién quiere ser. Te debe importar poco lo que eres. Lo cardinal para ti es lo que quieras ser. [...] Sólo el héroe puede decir «yo sé quien soy!», porque para él ser es querer ser, y sólo él y Dios lo saben, y los demás hombres apenas ni saben quién son ellos mismos, porque no quieren de veras ser nada. Ni menos saben quién es el héroe².

A lo largo de los siglos, las culturas han ido definiendo modelos de comportamiento. Estos paradigmas de conducta constituyen una de las acepciones de lo que Carl Gustav Jung entendía como *arquetipos*: formulaciones ideales del «deber ser». Así lo explicaba Jung a Richard Evans:

[...] la forma según la cual el hombre debería comportarse se expresa mediante un arquetipo. Por tanto, usted comprueba que los primitivos cuentan tales historias. Una gran dosis de pedagogía se trasmite a través de estos relatos. Por ejemplo, se reúne a los jóvenes, y dos hombres más viejos representan ante sus ojos todas las cosas que no deberían hacer. Luego dicen: «Eso es exactamente lo que no se debe hacer», [...] y su enseñanza se apoya siempre en relatos mitológicos. [...] Al mismo tiempo, los arquetipos son dinámicos. Son imágenes instintivas no creadas intelectualmente. Están siempre allí y producen ciertos procesos en el inconsciente que se podrían comparar mejor con los mitos. Este es el origen de la mitología. La mitología es la expresión de una serie de imágenes que formulan la vida de los arquetipos. [...] En efecto, las manifestaciones de todas las religiones, de muchos poetas, etcétera, son enunciados de los procesos mitológicos internos, que son, a su vez, necesarios porque el hombre no es completo si no es consciente de esa dimensión de la realidad. Por ejemplo, nuestros antepasados han hecho esto y aquello y así debe hacerse. O tal o cual héroe ha hecho eso y eso otro: he aquí su ejemplo. En las enseñanzas de la

(1) J. E. Cirlot: *Diccionario de símbolos*. Barcelona, Labor, 1979, pág. 109.

(2) M. Unamuno: *Vida de Don Quijote y Sancho*. Madrid, Alianza, 2002, pág. 68.

Iglesia católica campean miles de santos. Ellos nos muestran cómo actuar. Tienen sus leyendas. Y ésa es la mitología cristiana.

Usted sabe que en Grecia existían Teseo y Hércules, modelos de hombres y de caballeros que nos enseñan cómo comportarnos. Ellos son arquetipos de conducta. Yo me sentí cada vez más respetuoso con los arquetipos, y eso me llevó naturalmente a un profundo estudio de ellos. Por eso son, ¡por Júpiter!, un enorme impulso para nuestra maduración y para nuestro bienestar, que debe tenerse en cuenta³.

Mil caballeros campean en la mente de Don Quijote como ejemplares de conducta cuando decide, como dice Vicente Gaos⁴, «no leer ya más literatura, sino vivirla»: pasar de ser Don Alonso de Quijano, hidalgo sedentario y solariego, a ser el errante caballero Don Quijote de la Mancha. Esto es, dejar su personal caverna de ficciones para buscar en la realidad exterior la bella verdad ideal de sus sueños y de sus arquetipos. Buscar la «dimensión ideal» de la realidad. Es decir, su *vida soñada*.

En la historia de la educación, la caballería andante, con todo su bagaje de símbolos y significaciones profundas, constituye en cierto modo, por lo que a la formulación de arquetipos de comportamiento se refiere, un modelo que aglutina los paradigmas heroicos propuestos, por una parte, por la vieja tradición oral en los mitos y cuentos inmemoriales y, por otra, los propuestos por las grandes epopeyas antiguas, las leyendas medievales y los cantares de gesta, para desembocar conjuntamente en uno de los primeros grandes géneros de la novela en Europa: los *libros de caballería*.

Los libros de caballería representan así el más importante de los géneros narrativos en este «segundo nacimiento» de la novela en la historia de la literatura que representó el surgimiento de la novela en la Europa de la

alta Edad Media (por contraposición a su «primer nacimiento» en la época clásica). Acaso debamos detenernos en todo cuanto de remoto, profundo y simbólico gravita sobre la figura del caballero errante para comprender más cabalmente en qué consiste la *paideia* caballeresca como arquetipo de conducta y su incidencia en la historia de la educación. Y para entender en toda su dimensión el imaginario simbólico que nutre la fantasía de Don Quijote de la Mancha.

En el imaginario de Don Quijote confluyen en amalgama todo el repertorio de héroes de lo que, desde Jean Bodel (que compuso hacia 1200 su poema épico *La chanson des saxons*), se han venido llamando las «tres materias» de la épica caballeresca. En la introducción a su poema, escribe Bodel:

Ne sont que trois matieres a nul home atandant:
De France et de Bretagne et de Rome la Grant;
Et de ces trois matieres n'i a nule semblant.
Li conte de Bretagne sont si vain et plaisant;
Cil de Rome sont sage et de san aprenant.
Cil de France sont voir chascun jor apparant⁵.

Las tres célebres *materias* suministraron una vasta tipología heroica de la que se nutrió ampliamente el nuevo género narrativo de la novela de caballería; con un claro y creciente predominio, sin embargo, de la materia bretona sobre las otras dos. Como escribe Carlos García Gual:

Las tres «materias», de Francia, de Bretaña y de Roma, distinguen bien tres ámbitos literarios, el de la épica tradicional francesa, el de las novelas de caballerías y el de las leyendas de la Antigüedad greco-latina, matizadas de romanticismo en su adaptación medieval. [...] Aunque Bodel pretende con su obra ampliar la tradición épica, constata bien los méritos de las dos anteriores: la sabiduría de la tradición clásica y el atractivo fascinante del fabuloso mundo

(3) R. Evans: *Conversaciones con Jung*. Madrid, Ediciones Guadarrama, 1968, pp. 73-75.

(4) Vid. V. Gaos: «La locura de Don Quijote», en Cervantes: *Don Quijote de la Mancha. Edición crítica y comentarios de Vicente Gaos*. Madrid, Gredos, 1987, t. III, pág. 164.

(5) Cit. por C. García Gual: *Primeras novelas europeas*. Madrid, Istmo, 1988, pág. 67.

novelesco en torno al rey Arturo y sus caballeros. En la competencia por la popularidad y el favor del público la novela artúrica iba a imponer pronto sus misteriosos prototipos, porque reflejaban sin duda los afanes de la época, no sin haber incorporado enseñanzas de la épica tradicional y de las leyendas clásicas. [...] No sabemos si es más de admirar la rápida difusión de estas novelas (en poco más de cincuenta años los personajes del ciclo artúrico se han hecho famosos en toda Europa, a finales del siglo XII y principios del XIII) o su pervivencia en el favor del público lector hasta el siglo XVI. *Todavía en el siglo XVII entusiasmarán sus prolíficas continuaciones a lectores como Don Quijote en su Mancha remota*⁶.

Para el hidalgo manchego toda la arquetipología heroica de las tres materias (a las que él añade, por su cuenta, la tradición épica española), constituye la realidad *auténtica y ejemplar*, del mismo modo que las *ideas* platónicas constituyen la verdad ideal y el mundo cotidiano es tan sólo sombra suya. Por ello vale añadir que, para Don Quijote, como tal vez para todos los grandes soñadores que en el mundo han sido, acaso cupiera invertir (o matizar cuando menos) la lectura más usual de la famosa alegoría contenida en el inmortal mito platónico de la *caverna*. La «caverna interior» de ficciones caballerescas —su particular «cueva de Montesinos», alimentadas en el curso de sus largas noches de lectura y ensoñación, es para el hidalgo de la Mancha su «verdad más verdadera». Y el mundo exterior, hacia donde saldrá en busca de su personal mundo de ensueños, es sólo una pálida sombra, una mala copia, de toda la belleza ideal que previamente ha sido soñada. Bien lo deja ver en su respuesta al canónigo, en el capítulo XLIX de la primera parte de su vida y andanzas:

Pues yo —replicó don Quijote—, hallo por mi cuenta que el sin juicio y el encantado es vuestra merced, pues se ha puesto a decir

tantas blasfemias contra una cosa tan recibida en el mundo, y tenida por tan verdadera, que el que la negase, como vuestra merced la niega, merecería la misma pena que vuestra merced dice que da a los libros cuando los lee y enfadan. Porque querer dar a entender a nadie que Amadís no fue en el mundo, ni todos los demás caballeros aventureros de que están colmadas las historias, será querer persuadir que el sol no alumbraba, ni el yelo enfriaba, ni la tierra sustentaba; porque ¿qué ingenio puede haber en el mundo que pueda persuadir a otro que no fue verdad lo de la infanta Floripes y Guy de Borgoña, y lo de Fierabrás con la puente de Mantible, que sucedió en el tiempo de Carlomagno, que voto a tal que es tanta verdad como es ahora de día? Y si es mentira, también lo debe ser que no hubo Héctor, ni Aquiles, ni la guerra de Troya, ni los doce Pares de Francia, ni el rey Artús de Inglaterra, que anda hasta ahora convertido en cuervo y le esperan en su reino por momentos. Y también se atreverán a decir que es mentirosa la historia de Guarino Mezquino, y de la demanda del Santo Grial, y que son apócrifos los amores de don Tristán y la reina Yseo, como los de Ginebra y Lanzarote, habiendo personas que casi se acuerdan de haber visto a la dueña Quintañona, que fue la mejor escanciadora de vino que tuvo la Gran Bretaña. Y esto es tan así, que me acuerdo yo que me decía una mi agüela de partes de mi padre, cuando veía alguna dueñas con tocas reverendas: —Aquella, nieto, se parece a la dueña Quintañona». De donde arguyo yo que la debió de conocer ella, o por lo menos, debió de alcanzar a ver algún retrato suyo. Pues ¿quién podrá negar no ser verdadera la historia de Pierres y la linda Magalona, pues hasta hoy se ve en la armería de los reyes la clavija con que volvía al caballo de madera sobre quien iba el valiente Pierres por los aires, que es un poco mayor que un timón de carreta? Y junto a la clavija está la silla de Babiaca, y en Roncesvalles está el cuerno de Roldán, tamaño como una grande viga: de donde se infiere que hubo doce Pares, que hubo Pierres, que hubo Cides, y otros caballeros semejantes, destos que dicen las gentes que a sus aventuras van⁷.

(6) C. García Gual: Op. cit., pp. 67-69 (la cursiva es nuestra).

(7) M. Cervantes: *Don Quijote de la Mancha*. Madrid, Cátedra, 1994, t. I, pp. 568-569.

EL PARADIGMA LULIANO DEL CABALLERO Y SU INCIDENCIA EN EL QUIJOTE

En el manifiesto anterior se encuentra prácticamente contenido todo el *ideario* platónico-caballeresco del caballero de la Mancha. O *casi* todo, porque además del repertorio épico que detalla Don Quijote al incrédulo canónigo, su arquetipo de caballero se nutre también muy decisivamente (o tal vez sería mejor decir *se culmina*) en otras fuentes de inspiración que subliman la caballería y la convierten en una alta empresa de carácter espiritual reservada a unos pocos escogidos. Una empresa espiritual en la que se aglutinan todos los modelos heroicos procedentes de las fuentes más diversas para fundirse en el paradigma superior del «caballero cristiano».

Como señala Marina Gustà, «el orden de caballería es el resultado de la transformación de un sector social que tenía una ocupación determinada –los guerreros– en una clase»⁸. A lo largo de los siglos IX, X y XI, la acción defensiva y ofensiva de la estrategia militar se apoyaba fundamentalmente en los *equites*; esto es, la sección de fuerza armada constituida por los soldados a caballo, convertidos en la auténtica élite de los ejércitos y verdaderos «señores de la guerra». Pero tal oficio guerrero comportaría un dispendio cada vez más considerable de armamento, cabalgadura y guarnición, aparte de un aprendizaje sistemático y entrenamiento constante que sólo podía llevarse a término en los patios de los castillos feudales. Todos estos requisitos restringían el acceso a este oficio de armas al estamento nobiliario, hasta el punto de que, ya en el siglo XI, *noble* y *caballero* se habían convertido en dos conceptos prácticamente equivalentes (lo cual no obstaba que eventualmente pudieran entrar a formar parte de estamento tan selecto aventureros de la más

diversa laya y procedencia). La ociosa clase de los caballeros, que sólo se justificaba por el ejercicio de las armas, se inclinó fácilmente al servicio mercenario en las a menudo poco edificantes disputas feudales donde el guerrero a caballo buscaba diversión, exhibición, promoción personal, botines y fama. De este modo los *caballeros* se entregaron, no ya solamente a la guerra indiscriminada al margen de toda justicia, sino también a una vanidad mundana que convertía la caballería en un juego temerario, frívolo y cortesano.

A la vista de esta situación, la Iglesia consideró que era deber suyo «re Cristianizar» el oficio del caballero (alejándolo de la mundanidad, la secularización excesiva y el exhibicionismo huero) para retornarlo a unos orígenes míticos en los que, supuestamente, la Caballería ejemplarizaba los más sublimes ideales cristianos. A la vez, la Iglesia trataría de canalizar el brío y la pujanza de este estamento militar hacia empresas de carácter más elevado y religioso. Nacería así el espíritu de las Cruzadas y la idea de la conquista del Santo Sepulcro que, desde el punto de vista simbólico, tenía mucho que ver con la mística búsqueda de este «centro espiritual» que en las leyendas de la caballería andante representaba el sagrado Grial de las tradiciones artúricas.

Con esta tarea doctrinal, la Iglesia consiguió modificar con cierto éxito la caballería más rudimentaria y primitiva a base de exhortaciones continuas y de la paciente propuesta de modelos ideales. Por influencia eclesial, la misma ceremonia de armarse caballero –la vela de armas– se convirtió en una liturgia de marcado carácter religioso que, por otra parte, entroncaba simbólicamente con los más arcaicos (y arcanos) ritos de iniciación de las culturas más diversas. El propósito fundamental consistió en la creación de una caballería al servicio de

(8) Vid. M. Gustà: «Estudi introductori», en R. Lluís: *Llibre de l'Ordre de Caballeria*. Barcelona, Edicions 62, 1992, pág. 19.

la fe y la formulación de una tipología caballeresca conforme a la que la figura y condición del caballero apareciera adornada por estas tres directrices principales: la defensa de la Iglesia y de la cristiandad (que tuvo su primera gran manifestación en la magna empresa de las Cruzadas); la lealtad en el servicio de la jerarquía superior; y la defensa de los estamentos más desvalidos de la sociedad: las viudas, huérfanos y ancianos, sobretudo. Alrededor del año 1275 ó 1276, este paradigma espiritual de «caballero cristiano» fue bellamente formulado por Ramón Llull en su *Llibre de l'Ordre de Caballería*, cuya influencia, como veremos, se prolonga hasta *Don Quijote de la Mancha*.

Como dice también Marina Gustà:

El Llibre de l'Ordre de Caballería no se explica sin tener presente que Llull conocía de cerca las costumbres caballerescas.

Con todo, cabe precisar, como hace Gustà, que este pequeño tratado luliano bebe también de fuentes precedentes. Tales como, por ejemplo, el *Policraticus* de Juan de Salisbury o el poemático *Livre de les manières* de Esteve de Fougères que iniciaron esta línea de potenciación de una caballería paralela y complementaria del estamento clerical. Y quizá habría también que añadir otra obra, probablemente conocida de Llull, como *De laudae novae militiae*, que San Bernardo dedicó a la orden de los Templarios, así como la influencia de las páginas de la segunda parte de las *Partidas* del rey Alfonso el Sabio que, a través de preceptos jurídicos, hacen referencia a la condición del caballero⁹. Sin negar todas estas influencias, el mérito de Llull consiste en que su retrato del caballero (a diferencia de las propuestas de Juan de Salisbury, Esteve de Fougères o del mismo San Bernardo) se aparta mucho menos de

su aureola galante y legendaria. Llull cristianiza la imagen del caballero, pero sin «clericalizarlo» en absoluto ni distanciarlo tampoco de su halo romántico.

En el prólogo de su breve tratado —un prólogo que es mucho más que esta «pequeña ficción de carácter novelesco» que tan sólo se ha querido siempre ver—, Ramón Llull sumergía al lector de su obra en un paraje simbólico que recreaba los viejos escenarios de iniciación; estos escenarios mítico-rituales donde *los ancianos proponen a los jóvenes neófitos arquetipos heroicos de conducta*. Cuenta Llull en este prólogo que un viejo caballero «que con la nobleza y fuerza de su gran coraje por muchos años había mantenido la Orden de Caballería, y su sabiduría y ventura lo habían conservado en el honor de la misma en guerras, torneos, asaltos y batallas, se determinó a hacer vida eremítica cuando vio que sus días eran breves y por la vejez la faltaban las fuerzas naturales para el uso de las armas¹⁰». Y ocurrió que este proveyecto caballero repartió entre sus hijos sus heredades y fijó su morada en un bosque donde llevaba esta vida contemplativa y de oración que, como en el caso de Blanquerna (otro personaje luliano que podríamos calificar como «caballero andante a lo divino»), parece ser la cima deseable y el más alto estado de perfección que debe coronar idealmente una vida caballeresca. Entonces aconteció, sigue contando Llull, que «un gran rey, muy noble y muy colmado de buenas costumbres convocó Cortes; y, por la gran fama de ellas que corrió por el mundo, un distinguido escudero, solo, montado en su caballo, iba a la corte para ser armado nuevo caballero». Y fatigado y rendido el escudero, se quedó dormido mientras cabalgaba; y su caballo se salió del camino para adentrarse en aquel bosque donde vivía el viejo caballero retirado

(9) Vid. M. Gustà, Op. cit., pp. 19-21.

(10) Las citas textuales en castellano del *Llibre de l'Ordre de Caballería* han sido extraídas de la versión de M. Batllori: *Ramón Llull. Obras literarias*. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1958, pp. 106-ss.

y contemplativo: una floresta en la cual «había un hermoso prado, un árbol muy grande todo cargado de fruta», debajo del cual «corría una fuente muy hermosa y clara que fertilizaba el prado y todos los árboles al alrededor». Y en tan idílico escenario el anciano anacoreta acostumbraba en venir todos los días para meditar, orar y hacer penitencia.

En este singular paraje tiene lugar el encuentro entre el joven y gentil escudero y el viejo caballero ermitaño. Al despertar de su sueño, el escudero encuentra ante sí, sentado en el verde prado, a la sombra del árbol frondoso y junto a la clara fontana, un anciano que «era muy viejo y traía una grande barba» y leía un libro «que tenía en su falda». Todos los detalles de este encuentro rezuman un bello y hondo simbolismo de pura arquetipología jungiana: el bosque que, como la noche, es siempre en los mitos y los cuentos el lugar de las revelaciones y transmudaciones profundas; el joven escudero errante, que expresa esta búsqueda interior en pos de la cual van siempre los solitarios héroes itinerantes y que, en este caso, se cifra en alcanzar la suprema condición de caballero; el árbol y la fuente, que son símbolos de renacimiento, renovación y regeneración espiritual; y, finalmente, el anciano o *viejo sabio* que aparece a menudo bajo la figura de un *ermitaño* o *anacoreta* en tantos cuentos y mitos inmemoriales (así como en las leyendas caballerescas del ciclo artúrico) y que constituye una de las figuras más gráficas de significación simbólica de todo el imaginario colectivo universal.

El viejo caballero asume aquí, en efecto, todos los significados simbólicos que la psicología jungiana ha atribuido al arquetipo del *anciano sabio*. El *anciano*, que según Jung es uno de los arquetipos más

relevantes del inconsciente colectivo, aparece «como la expresión del *saber ancestral de la humanidad*» o como la personificación misma del inconsciente colectivo y el depositario de sus imágenes simbólicas. «*Es la encarnación en nosotros—dice Jung—de las imágenes arquetípicas; el hombre tan viejo como el mundo que durante dos millones de años ha vivido la vida humana con todos sus sufrimientos y todas sus alegrías y ha almacenado las imágenes fundamentales de la existencia*». Por esta razón, el anciano se presenta también a menudo como un *guía interior*: el iluminador, el instructor, el maestro, mistagogo o *psicopompos*; aquel que desbroza los caminos de la noche oscura del alma y pone el consciente al contacto con el inconsciente para ayudar al primero a extraer del segundo sus fuerzas más creativas. Finalmente, el *anciano* es la personificación del *supremo conocimiento profundo* y de esa *plenitud* o *totalidad interior* que el simbolismo de la alquimia se representa con la imagen del *oro* como suprema expresión del *si-mismo*¹¹.

En el prólogo del tratado luliano, el viejo caballero ermitaño se sorprende de que el joven escudero busque la investidura caballerisca sin tener pleno conocimiento de lo que ello significa. Así que decide instruirlo entregándole el libro que en aquel preciso momento tiene en sus manos: *El Libro de la Orden de Caballería* que, en siete partes «*por la significación de los siete planetas, que son cuerpos celestes y gobiernan y ordenan los cuerpos terrestres*», contiene todos los preceptos y virtudes que tienen que adornar la conducta de un caballero:

El caballero entregó el libro al escudero, quien habiéndolo leído, entendió que el caballero es un hombre escogido entre mil

(11) C. G. Jung: *Los complejos y el inconsciente*. Madrid, Alianza, 1970, pág. 432. Jung se ocupa también especialmente de esta figura en otras obras como *El hombre y sus símbolos* (Madrid, Aguilar, 1969), *Arquetipos e inconsciente colectivo* (Buenos Aires, Paidós, 1976) y *Simbología del espíritu* (México-Buenos Aires, Fondo de Cultura Económico, 1962).

para tener un oficio más noble que todos y comprendió la regla y orden de Caballería; entonces consideró un poco y dijo: —Bendito seáis, Dios y Señor mío, que me habéis traído a lugar y tiempo que tenga yo conocimiento de la Caballería, la que he deseado mucho tiempo sin saber la nobleza de su Orden ni la honra que Dios ha puesto en todos los que están en la Orden de Caballería.

Posiblemente, la cautivadora belleza y la honda significación simbólica de este pasaje del cual se vale Lull para introducir su arquetipo de perfección caballeresca —el caballero es un hombre escogido entre mil—, así como sus probables raíces en la literatura oral de los viejos cuentos de hadas, no fueron ajenas a la influencia que este breve prólogo tendría en la literatura posterior.

Este motivo sobre el encuentro entre un personaje itinerante (normalmente joven) y un provento anacoreta llegará a convertirse en un tema eminentemente luliano. Lo encontraremos en efecto en otras obras de Lull como el *Fèlix o Llibre de les Meravelles*, en la novela *Blanquerna*, en el *Llibre del Gentil e los tres savis* y en los versos bellísimos de *El desonhort*. Por otra parte, se trata de un motivo que encontramos también, como ya hemos dicho, en la literatura caballeresca del siglo XII, aparte de una posible presencia más remota en los cuentos fabulosos de «búsqueda de un objeto codiciado y maravilloso». Ciñéndonos a los relatos de caballería, en *La búsqueda del Santo Grial* por ejemplo, escrita en Francia en el mismo siglo en que Lull compuso su tratado (y que algunos atribuyen a Gautier de Map), suelen ser frecuentes los encuentros entre los caballeros andantes y viejos y sabios eremitas que asumen el oficio de guías o consejeros espirituales. Tal es el caso de Lanzarote del Lago, a quien, en la novela citada, el pecado de su amor adúltero por Ginebra le

impide alcanzar la victoria; y al llegar al castillo del Grial, tras haberse arrepentido y ser confesado por el ermitaño, recibe una visión extática que le permite retornar al mundo reconfortado espiritualmente por esta experiencia numinosa.

Inspirándose directamente en Ramón Lull, recogen este pasaje Joanot Martorell y Don Juan Manuel. Martorell estructura sobre la base del diálogo entre el joven y el anciano eremita desde el capítulo xxviii hasta el xli de *Tirant lo Blanc*; y Don Juan Manuel en prácticamente todo su *Libro del Caballero y el escudero*. El tema, con variaciones, aparece igualmente en el *Amadís de Gaula*. Y, desde las obras citadas, el influjo del tratado luliano llega hasta Miguel de Cervantes.

Miguel Batllori analiza de este modo la influencia del *Libro del Orden de Caballería*:

Esta curiosa influencia de uno de los más ardientes místicos de nuestro medioevo (Ramón Lull) en una de las novelas más desprecupadas y livianas del decadentista otoño de la edad media (el *Tirant*), no sólo interesa a la literatura catalana y a la historia crítica de los libros de Caballería cuatrocentistas: *ella conecta al príncipe de la literatura catalana (Ramón Lull), con el príncipe de las letras españolas, Miguel de Cervantes, quien al menos a través del Tirant —único libro que, con el Amadís, salva de la quema— conoció los ideales lulianos de la Caballería*¹².

Porque de lo que no cabe duda es que estos «ideales lulianos de la Caballería» son los mismos que compartió Don Quijote de la Mancha.

LOS GRADOS DE LA PERFECCIÓN CABALLERESCA

En la figura de Don Quijote se compendian igualmente todos los grados de ascensión que llevan al logro de todos los altos idea-

(12) M. Batllori: *Introducción al Libro de la Orden de Caballería*, en Op. cit., pág. 100 (la cursiva es también nuestra).

les que convierten al caballero en «un hombre escogido entre mil». E, incluso, en el mejor entre todos los escogidos.

La caballería —ha escrito Juan Eduardo Cirlot— se nos aparece como una pedagogía superior tendiendo a la transformación del hombre natural (descabalgado) en hombre espiritual. Y en ella —añade— tenía una parte muy importante la proposición de modelos, como caballeros famosos, míticos, como los de la corte arturiana, o santos patronos como San Jorge, Santiago o el arcángel San Miguel¹³.

A todos ellos rinde tributo de admiración Don Quijote; pero, en especial a los que pueden considerarse como los representantes del más alto grado de perfección caballeresca, que es la «caballería celestial». Así discurre el caballero de la Mancha ante las figuras de un retablo que reproduce las imágenes de San Jorge, San Martín, San Diego Matamoros y San Pablo:

Por buen agüero he tenido, hermanos, haber visto lo que he visto, porque estos santos y caballeros profesaron lo que yo profeso, que es el ejercicio de las armas; sino que la diferencia que hay entre mí y ellos es que ellos fueron santos y pelearon a lo divino y yo soy pecador y peleo a lo humano. Ellos conquistaron el cielo a fuerza de brazos, porque el cielo padece fuerza, y yo, hasta ahora, no sé lo que conquisto a fuerza de mis trabajos; pero si mi Dulcinea del Toboso saliese de los que padece, mejorándose mi ventura y adobándoseme el juicio, podría ser que encaminase mis pasos por mejor camino del que llevo¹⁴.

El camino de la Caballería andante tiene, como bien entiende Don Quijote, grados de perfección. Grados de perfección que se han expresado en el hermoso lenguaje de los símbolos. Escribe Cirlot:

Con frecuencia, los relatos medievales y leyendas hablan del caballero verde, blan-

co o rojo; con mucha mayor frecuencia, todavía, del caballero negro. ¿Se trata de meras estimaciones estéticas de matiz, con literal y decorativo sentido? ¿La determinación del color proviene de un fondo forzoso y altamente significativo? Nos inclinamos por esto último. Dado que la escala de colores ascendentes (progresivos, evolutivos) en alquimia es: negro, blanco, rojo (materia prima, mercurio, azufre) con una etapa final, sólo aludida (dorado, oro), podemos establecer una escala descendente con los otros colores, desde cielo a tierra (azul a verde). Estos dos matices son los símbolos del factor celeste y terrestre natural. Dadas las asociaciones siguientes: *negro* (culpa, penitencia, ocultación, oscuridad, regeneración en la profundidad, tristeza), *blanco* (inocencia —natural o recobrada por la penitencia—, iluminación, mostración, alegría) y *rojo* (pasión —moral o material, amor y dolor—, sangre heridas, sublimación y éxtasis), se puede determinar que el Caballero verde simboliza al pre-caballero, al escudero, al aprendiz o vocado a la caballería; el Caballero negro, al que sufre y trabaja, todavía en la oscuridad y en la culpa, en el castigo de la penitencia, para transformarse y aparecer en la gloria (de la fama mundana o del cielo trascendente); el Caballero blanco (sir Galahad) es el triunfador natural, el «escogido» de los Evangelios, o el iluminado después de la etapa de *nigredo*; el Caballero rojo es el caballero sublimado por todas las pruebas, ensangrentado por todos los sacrificios, supremamente viril y dominador de lo inferior, quien, lograda la gran obra de su vida, es acreedor al oro de la última metamorfosis: su glorificación¹⁵.

De algún modo, todas las especificaciones cromáticas de este simbolismo alquímico-caballeresco están presentes, en uno u otro momento, en la vida y andanzas de Don Quijote de la Mancha, hasta llegar a la última etapa de su glorificación *áurea*. Pues este último grado puede representarse simbólicamente de múltiples maneras:

(13) J. E. Cirlot: Op. cit., pág. 109.

(14) M. Cervantes: Op. cit., Cátedra, t. II, pág. 459.

(15) J. E. Cirlot: Op. cit., pp. 108-109.

- Caballero de oro es, por ejemplo, aquel que culmina su itinerario de búsqueda con el hallazgo del santo y oculto Grial, reservado al más puro y limpio de corazón entre todos sus pares. Como sir Galahad en el momento supremo de descubrir el Grial sagrado en el corazón del Palacio espiritual.
- Caballeros de oro son igualmente los longevos y sabios eremitas de los bosques lulianos, quienes, después de haber recorrido todas las gradaciones que llevan a la perfección en su oficio caballeresco, culminan su existencia entregándose a la mística contemplación. Como el anciano caballero del *Llibre de l'Ordre de Caballeria* o Blanquerna en su extático diálogo del Amigo con el Amado.
- Y caballero *áureo* es también Don Quijote, el cual, tras haber culminado su búsqueda interior en la que ha encontrado el oro de su alma (porque al fin ha descubierto *quién es él verdaderamente*), maltrecho, derrotado y andrajoso, regresa, caballero de su triste figura, a su lugar de la Mancha para morir lúcidamente como Alonso Quijano el Bueno.

LA CABALLERÍA COMO BÚSQUEDA INTERIOR

Como ha señalado Jean Marx (y recuerda Carlos García Gual), las novelas caballerescas son tributarias de un fondo narrativo que en último término se remonta a la pauta o esquema de los *cuentos de búsqueda y aventura*, en los que *«la búsqueda de talismanes maravillosos, la visita al castillo del Otro Mundo, las pruebas, iniciaciones y consagración de la soberanía (a menudo tras cumplir una venganza), la conquista*

de la prometida, la boda con ayuda de objetos mágicos», etc., aparecen a menudo como pasajes más destacados¹⁶. Y cabe añadir que, tanto en los más viejos mitos y cuentos como en los libros de caballería, el significado simbólico que la psicología profunda ha atribuido al sentido último de esta aventura es el de esa *búsqueda interior* a la que nos hemos referido.

Así lo entiende también, en referencia a Don Quijote de la Mancha, Andrew Sinclair, quien, en su obra *El descubrimiento del Grial*, habla de este modo del hidalgo manchego recordando su *profesión de fe* caballeresca contenida en la célebre (y más arriba citada) «respuesta al canónigo» y enlazándola con el episodio de sus delirantes visiones en la cueva de Montesinos:

Aquí Don Quijote habla en verdad de la búsqueda del Santo Grial y del amor de Ginebra y Lanzarote. Después describe otra visión del castillo del Grial en la que él es el Caballero del Lago. Sumergido en un caldero de agua hirviendo, se encuentra una vez más en los Campos Elíseos del paraíso delante de un castillo hecho de rubíes, perlas y esmeraldas. Allí unas hermosas doncellas le bañan y le alimentan, y le dicen que están prisioneras de un hechizo mágico, hasta que un caballero las libere. Esta percepción, dice Don Quijote, le convierte en un hombre mejor, valiente, cortés, generoso y osado. Si las leyendas artúricas eran materias de sueños, se vuelven reales con el cambio de carácter que operan en sus creyentes. Ésta es otra manera de decir que la romántica búsqueda de lo divino es un camino válido para llegar a Dios, un viaje moral por derecho propio. Incluso, si el caballero en su búsqueda en la España del siglo XVII es anticuado y ridículo, sus pruebas son reales como sus sufrimientos, y estos purifican su espíritu. En el momento en que sus ilusiones se convierten en obras, hacen de él un hombre mejor.

Estos argumentos no podían sobrevivir al veredicto final de Cervantes, cuando mata a su glorioso personaje. El engañado caballero es recibido una vez más en la fe cristiana. La caballería y las cruzadas se han acabado, pero no la búsqueda interior de lo divino¹⁷.

(16) C. García Gual: Op. cit., pág. 95.

(17) A. Sinclair: *El descubrimiento del Grial*. Barcelona, Edhasa, 2003, pág. 244.

Y termina diciendo Andrew Sinclair:

La inagotable popularidad de la obra convirtió a Don Quijote en un personaje eterno. La burla de Cervantes de los peregrinajes de entonces en la tierra concentró la

búsqueda de la revelación en el viaje interior hacia el alma. La cueva de Montesinos se convertiría en el examen de la desesperanza y el sueño. El viaje de la redención pasaría por el cerebro y las entrañas del individuo¹⁸.

(18) *Ibidem*, pág. 245.



LA REPÚBLICA UTÓPICA EN EL QUIJOTE

PARK CHUL (*)

RESUMEN. El artículo subraya el inconformismo de Miguel de Cervantes y su actitud crítica con la sociedad de su tiempo. A su vez, pone de manifiesto los ideales utópicos que se proyectan en Don Quijote. Nacido en la edad de hierro, Don Quijote piensa que ha venido al mundo para restablecer los tiempos dorados. Por ello decide hacerse caballero: «para el servicio de su república» y deshacer agravios y entuertos con que se pudiera topar. Cervantes idealiza su república utópica y sueña con ella, a pesar del clima que la Contrarreforma había creado. Y aflora sobre todo en la Edad de Oro, en el gobierno de la Ínsula barataria y en las repúblicas bien ordenadas a las que Don Quijote se refiere con frecuencia.

ABSTRACT. This article focuses on the non-conforming outlook of Miguel de Cervantes and his critical attitude towards Society in his day. At the same time, it portrays the utopian ideals projected in Don Quixote. Born in the Iron Age, *Don Quixote* thinks his mission in the world is to restore the Golden Age. That is why he decides to become a knight-errant, «to serve his Republic» and to undo any affronts and offences he may come across. Cervantes idealises his utopian republic and dreams of it, in spite of the climate brought about by Counter Reformation. This is particularly the case in the many references by Don Quixote to the Golden Age, to the government of the Island of Barataria and to orderly republics.

INTRODUCCIÓN

Tomás Tamayo de Vargas calificó a Cervantes de escritor cómico en el siglo XVII y en los siglos posteriores fue frecuente menospreciar la cultura de Cervantes, y de etiquetarle como monárquico y católico¹. En 1905, tercer centenario del *Quijote*, Menéndez Pelayo en su discurso titulado «Cultura literaria de Miguel de Cervantes y elaboración del *Quijote*» calificó a Cervantes de

hombre cultísimo, hecho que desde entonces se considera «la piedra angular del cervantismo»².

En 1925 Américo Castro publicó *El pensamiento de Cervantes*, en el que vio a Cervantes no como un contrarreformista, entusiasta del aislamiento intelectual de España, sino como un pensador y un reformador inhibido solamente por la censura y las autoridades³. Y en 1975 Francisco Márquez Villanueva pudo emitir el siguiente juicio:

(*) Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros, Seúl, Corea.

(1) Daniel Eisenberg: *Cervantes y Don Quijote*. Montesinos, Barcelona, 1993, pp.94-97.

(2) Cfr. «Cultura literaria de Miguel de Cervantes y elaboración del *Quijote*», en *Edición Nacional. Obras Completas. Estudios y discursos de crítica histórica y literaria*. Santander, Aldus (CSIC), 1941, I, pp. 323-356.

(3) Cfr. Anthony Close: «La crítica del Quijote desde 1925 hasta ahora», en *Cervantes*. Centro de Estudios Cervantinos, Madrid, 1995; Daniel Eisenberg: *Cervantes y Don Quijote*. Montesinos, Barcelona, 1993.

«La idea de Cervantes como autor de gran peso intelectual, artista del perspectivismo, de la ambigüedad creadora y de las más fantásticas plurivalencias no es ya seriamente contradicha»⁴.

Para mí, lo más atrayente en *Don Quijote de la Mancha* de Cervantes es el inconformismo con el mundo en que vivía el propio autor, y que se manifiesta aquí y allá en la novela. La crítica social se advierte a cada paso en las «pláticas» de los protagonistas. Crítica sutil e implacable —como dice Bosch Gimpera— en la ficción de *Don Quijote de la Mancha* sin finalidad trascendental aparente⁵. Don Quijote expresa en no pocos de sus discursos del inconformismo y la protesta de Cervantes. En relación con el mismo tema José Antonio Maravall dice: «La inadaptación y disconformidad del pensamiento del *Quijote* respecto a la situación social en que se produce nos es conocida ya y rebosa en todas las páginas del libro»⁶. La investigación sobre Cervantes y sus obras es cada día más viva y ha habido una reorientación fundamental en su enfoque en las últimas décadas.

Podemos encontrar que en *El Quijote* aparece frecuentemente la frase hecha «la república bien ordenada»⁷, y me di cuenta de que Miguel de Cervantes nunca empleaba la palabra «utopía» en *El Quijote*, y a su vez usaba «las repúblicas bien ordenadas» para sugerir el mundo ideal. Me parece que este término es subrayado de forma particular con un sentido de reforma social y el

pensamiento utópico dentro del *Quijote*. Por ello he decidido hacer un análisis del *Quijote* desde esta perspectiva, que nos brindará otras posibilidades de interpretaciones. Por eso en este trabajo⁸ voy a abordar algunos rasgos de las repúblicas bien ordenadas en *Don Quijote de la Mancha*, que considero forman parte de las imágenes de «la república utópica» con que soñaba Cervantes.

CERVANTES Y LA UTOPIA

En 1516, Tomás Moro escribió en latín *Utopía*⁹ con una visión pragmática de la vida. Tomás Moro la concibió para denunciar la injusticia social de su tiempo en Inglaterra, como Platón había inventado la Atlántida para mostrar una situación semejante en Atenas. Parece que la imposibilidad de decir la verdad en forma directa conduce a Tomás Moro a presentar la realidad como ficción.

En los siglos XVI y XVII hubo un gran interés por las utopías en toda Europa. Eran los años en que se presentaba el fin inmediato de las estructuras feudales de la sociedad, para dar lugar a nuevos sistemas de poder burgués. En el siglo XVII la presencia de la Utopía se acusa pronto en las bibliotecas españolas y su lectura inspira a algunos humanistas, como Juan Maldonado y el Brocense. Los evangelizadores de América leyeron el libro de Tomás Moro

(4) F. Márquez Villanueva: *Personajes y temas del Quijote*. Taurus, Madrid, 1975, p.147.

(5) Jesús Silva Herzog: «La crítica social en Don Quijote de la Mancha», en *Don Quijote Meditaciones Hispanoamericanas*, Vol. I. University Press of America, 1988, pp. 215-217.

(6) Cfr. José Antonio Maravall *Utopía y contrautopía en el Quijote*. Pico Sacro, Santiago de Compostela, 1976.

(7) «Os he descrito tan fielmente como he podido las instituciones de las que considero no sólo la mejor de las repúblicas, sino la única que puede atribuirse por derecho propio la calificación de república». (Tomás Moro: *Utopía*. Colección Austral, Madrid, 1999, p. 168)

(8) Este trabajo se basa originalmente en «La República bien ordenada en el mundo literario de Cervantes», (Park Chul), en *Actas del IV Congreso Internacional de la Asociación de Cervantes*, Tomo I, Lepanto, 1/8 de octubre de 2000, Universidad de les Illes Balears, 2001.

(9) La palabra «utopía» utilizada en la obra de Moro por primera vez, tiene la raíz griega doble: Oufno topos[lugar]. Es decir, un sitio que en realidad no existe; sólo está en la imaginación del que habla o escribe.

como guía política en la que cabía inspirarse para organizar las nuevas sociedades que podían implantarse en el Nuevo Mundo, como hizo Garcilaso el Inca y más adelante, Juan de Solórzán¹⁰.

¿En qué fuentes se inspiró Cervantes para plasmar la tendencia social de su descripción de la república utópica? La *Utopía* de Moro se tradujo al alemán en 1524 y al italiano en 1548. En España, a pesar de la prohibición por el Arzobispo de Toledo en 1583, se publicó en 1592¹¹. Cervantes pudo ver y leer la *Utopía* en España. Además podríamos imaginar que Cervantes hubiera leído ya la *Utopía* en la versión italiana de 1548 durante su estancia en Italia. Los años de Cervantes en Italia van de 1569 a 1575, época en que aparecieron las poéticas de Castelvetro y Piccolomini, años capitales en que se plantea el gran problema de la historia y la poesía¹².

Recordamos la frase: «como yo soy aficionado a leer, aunque sean los papeles rotos de las calles» [I, cap. 9], expresión de la ilimitada curiosidad con que Cervantes afrontaba la vida, curiosidad que transmitió a su amigo Don Quijote: «Como él era algo curioso, y siempre le fatigaban deseos de saber cosas nuevas» [I, cap. 24]¹³. En conexión con este asunto quiero citar a Lúdivik Osterc que dice que muy probable que Cervantes pudiera leer *la Utopía* de Tomás Moro, puesto que, por una parte, como Cervantes mismo dice, leía hasta los pape-

les rotos de la calle [I, 9], y por otra, el libro había salido por primera vez ya en 1516 en latín, lengua que Cervantes conocía¹⁴. Según José Antonio Maravall, Cervantes conocía la obra de Moro, o al menos, lo que de ella se había incorporado a la cultura europea en Italia¹⁵.

También Américo Castro dice que Cervantes ha leído la literatura de su siglo, los tratadistas de poética y tal vez libros de carácter filosófico e ideológico. Sus ideas literarias no son elemento casual que se superponga a la labor de su fantasía y de su sensibilidad, sino, al contrario, parte constitutiva de la misma orientación que le guiaba en la selección y construcción de su propia senda¹⁶.

Para la mayoría de los cervantistas, no cabe duda de que Cervantes leía muchísimo y era uno de los hombres intelectualmente mejor formados de su época. Cervantes vivía y escribía sus obras cuando Europa estaba organizándose rápidamente de acuerdo con las nuevas formas políticas del Renacimiento¹⁷.

LA EDAD DE ORO Y LA UTOPIA

La concepción humanista unió la antigua utopía patriarcal sobre la Edad de Oro, descrita por Séneca, Ovidio y Virgilio, con los motivos poéticos de la pastoril, y trató de encontrar un apoyo para ellos en la realidad

(10) Cfr. F. López Estrada: *América como pueblo utópico, en Tomás Moro y España.*, Madrid, Editorial de la Universidad Complutense, 1980.

(11) Antonio Martí: «Las Utopías en Don Quijote», en *Anales Cervantinos*, Tomo xxix, 1991, csic, Madrid, pp. 48-49. Sin embargo En *Utopía y España* de Francisco López Estrada se ve que la primera traducción de *Utopía* se publicó en España en 1637.

(12) Antonio Martí, *op.cit.*, pp. 48-50.

(13) Américo Castro: *El pensamiento de Cervantes*. Barcelona, Mogueer, 1980, p. 106.

(14) Cfr. Lúdivik Osterc: *El pensamiento social y político del Quijote*, UNAM, 1988.

(15) Cfr. José Antonio Maravall: *Utopía y contrautopía en el Quijote*. Santiago de Compostela, Pico Sacro, 1976.

(16) Américo Castro, *op.cit.*, p. 27.

(17) Menéndez Pidal lo interpreta dentro de su teoría de que España es el país de los frutos culturales tardíos: «Así Cervantes salva de la ideología medieval algo que esencialmente debe perdurar en el fondo del alma nueva, a través de las crisis iniciadas por el Renacimiento y la Reforma» [Cfr. Francisco López Estrada, *op. cit.*].

idealizada de la vida aldeana. Lo mismo sucede con el *Quijote*, donde su héroe pronuncia el célebre discurso sobre la Edad de Oro en el ambiente bucólico de los pastores de cabras [I, cap. 11]. Don Quijote recuerda aquí el discurso de la Edad de Oro:

Dichosa edad y siglos dichosos aquellos a quien los antiguos pusieron nombre de dorados, y no porque en ellos el oro (que en esta nuestra edad de hierro tanto se estima) se alcanzase en aquella venturosa sin fatiga alguna, sino porque entonces los que en ella vivían ignoraban estas dos palabras de tuyo y mío. Eran en aquella santa edad todas las cosas comunes; a nadie le era necesario para alcanzar su ordinario sustento tomar otro trabajo que alzar la mano y alcanzarle de las robustas encinas, que liberalmente les estaban convidando con su dulce y sazonado fruto. Las claras fuentes y corrientes ríos, en magnífica abundancia, sabrosas y transparentes aguas les ofrecían.

La Edad de Oro elogiada por Cervantes en *El Quijote* es el reino de la *Utopía*, en donde no existe la propiedad privada, ignorando estas dos palabras de «tuyo y mío». La edad de oro elogiada por Cervantes no es otra cosa que el comunismo primitivo, idealizado por cierto, o sea, la primera formación social del género humano, en donde no existía la propiedad ni lucha de clases, en donde reinaban la libertad e igualdad social, la paz y la seguridad, la justicia y la verdad, la concordia y la amistad¹⁸. Así es que en *El Quijote* Cervantes soñaba con la Edad de Oro en que no había propiedad privada entre los hombres sino en que todas las cosas eran comunes. Cervantes proyecta sobre el mito de la Edad dorada su república utópica.

En la obra de Tomás Moro, que Cer-

vantes pudo leer, se presentan las mismas ideas de propiedad en común, de la nostalgia por volver a la Edad de Oro del pasado y de la presentación de un ser humano virtuoso que vive según la naturaleza, busca la satisfacción y el placer y así es el mejor hombre. Reproducimos el modelo de *La Utopía* de Tomás Moro para que podamos comparar los dos textos.

Allí [Utopía], como no hay nada privado, se ocupan seriamente en los negocios públicos y en ambos casos se tienen motivos justificados para ello, pues en los otros países, ¿quién ignora que si no se ocupa en sus propios intereses, aunque la república sea floreciente, correrá el peligro de morirse de hambre? Todos, pues vense obligados a preocuparse más de sí que del pueblo, es decir, de los demás. Por el contrario, en Utopía, donde todo es de todos, nadie teme que pueda faltarle en lo futuro nada personal, con tal que ayude a que estén repletos los graneros públicos. La distribución de los bienes no se hace maliciosamente y no hay pobre ni mendigo alguno y aunque nadie tenga nada, todos son ricos.¹⁹

En el discurso sobre la Edad de Oro, Cervantes continúa pronunciando que las abejas solícitas y discretas forman su república utópica: «En las quebras de las peñas y en lo hueco de los árboles formaban su república las solícitas y discretas abejas, ofreciendo a cualquiera mano, sin interés alguno, la fértil cosecha de su dulcísimo trabajo-[I, cap. 11].

El modo en que Cervantes valoraba este tipo de república ideal aparece en el adjetivo «solícito» referido a las abejas, que implica: «Las obras hacen linaje». Cervantes subraya que las obras hacen linaje, más bien que buscar la virtud en la nobleza de sus padres²⁰. Cervantes soñaba con la repú-

(18) Esta visión nostálgica de una Edad de Oro del pasado era tópico corriente en la literatura del Renacimiento, cuyas fuentes inmediatas eran Ovidio en las *Metamorfosis* y Virgilio en *Geórgicas*.

(19) Tomás Moro, *Utopía*, Colección austral, 1999, p. 168.

(20) En cuanto a este tema, recordamos *La Celestina* de Fernando de Rojas: (18) «Calisto es cavallero, Melibea fijadalgo: así que los nacidos por linaje escogido buscándose unos a otros... Ruyn sea quien por ruyn se tiene. Las obras hazen linaje, que al fin todos somos hijos de Adán y Eva. Procure de ser cada uno bueno por sí, y no vaya buscar en la nobleza de sus pasados la virtud...» [Fernando de Rojas, *La Celestina*, Madrid, Cupsa Editorial, 1976].

blica bien ordenada, en la que es elogiada la gente diligente que busca linaje por su propia virtud

En el capítulo XLIX de la Segunda Parte Cervantes ataca fuertemente a la gente ociosa comparándola con los zánganos: «la gente baldía y perezosa es en la república lo mesmo que los zánganos en las colmenas, que se comen la miel que las trabajadoras abejas hacen».

En *Utopía* de Tomás de Moro, que Cervantes pudo leer, se ven las mismas ideas de holgazanería de hombres, nobles, sacerdotes y religiosos. Veamos el comentario de Tomás Moro en *Utopía* para que podamos comparar las dos descripciones:

[...] casi todas las mujeres, que constituyen la mitad de aquella población, y donde las mujeres trabajan, casi siempre los hombres huelgan en lugar de ellas. Además los sacerdotes y religiosos, que así son llamados, ¿cuán ociosa turba no componen? Luego todos los ricos, especialmente los propietarios de latifundios, que el vulgo llama nobles, y sus numerosos sirvientes, barahúnda de espachines y bribones...²¹

Para Cervantes, la virtud, la conducta impecable y las buenas obras son el único criterio, según el cual se determina la calidad de un ser humano. Cervantes subraya que el hombre crea su linaje por su comportamiento.

Veamos aquí un texto muy expresivo: «Importa poco eso —respondió Don Quijote—; que Haldudos puede haber caballeros; cuanto más que cada uno es hijo de sus obras» [I, 4].

Esta idea es tan fija en la novela, que reaparece en varios pasajes más: «Y cada uno es hijo de sus obras; y debajo de ser hombre puedo venir a Papa», contesta Sancho a las palabras del barbero que considera ser el escudero tan loco como su amo [I, 47]. En cuanto a esto, Don Quijote ya había dicho a su escudero, después de la

batalla de los rebaños en el capítulo XVIII del Primer Libro: «Sábetete, Sancho, que no es un hombre más que otro si no hace más que otro»²². También Don Quijote alecciona a su escudero Sancho Panza que «en lo del linaje importa poco», [II, Cap. xv] refiriéndose al nacimiento de Dulcinea. Esto se repite en el capítulo XXXII de la Segunda Parte de *Don Quijote de la Mancha*, replicando Don Quijote al duque, cuando éste pone en duda la alteza de linaje de Dulcinea: «Dulcinea es hija de sus obras, y que las virtudes adoban la sangre, y que en más se ha de estimar y tener un humilde virtuoso que un vicioso levantado». Lo que se ha de recordar es que Don Quijote regala estas bellísimas palabras a su escudero, antes de que éste vaya a su Ínsula Barataria: «Mira, Sancho, si tomas por medio a la virtud, y te precias de hacer hechos virtuosos, no hay para qué tener envidia a los que los tienen, príncipes y señores; porque la sangre se hereda, y la virtud se aquista, y la virtud vale por sí sola lo que la sangre no vale» [II, 42].

Conforme a tales conceptos, Cervantes nos declara que la dignidad humana no depende del puesto que ocupa en la jerarquía social, de la fama, o de los galardones, sino de las calidades interiores del individuo. La ideología cervantina, hondamente renacentista y casi moderna de nuestros días, sobre los linajes, a diferencia de los petrificados dogmas discriminatorios del feudalismo y de la iglesia, que querían eternizar y santificar los privilegios exclusivos de la nobleza histórica en la sangre heredada, valora, por el contrario, la virtud como denominador común de la verdadera nobleza que extrae su esencia distintiva de la calidad humana, de la buena conducta moral y de sus buenas obras.

Cervantes también soñaba con la república utópica en que las muchachas iban vestidas de yedras, con naturalidad, cu-

(21) Tomás Moro, *op.cit.*, p. 101.

(22) Esto trata de una reformulación del proverbio «Quien no hace más que otro, no vale más que otro».

briéndose lo imprescindible y las doncellas andaban libres sin temor de que peligrase su honestidad; no como en nuestros detestables siglos en que ninguna estaba segura.

[...] Las doncellas y la honestidad andaban, como tengo dicho, por dondequiera, solas y señeras... Y agora, en estos nuestros detestables siglos, no está segura ninguna... [I, 11].

Cervantes enfatiza en el discurso de la edad dorada en que no existía la injusticia ni eran necesarios los jueces en la república utópica. Sus ideas llevan un sello señaladamente revolucionario y progresista. La actitud negativa del caballero andante hacia la época en que le correspondió llevar a cabo su elevada misión, se expresa en muchas partes de la obra, donde habla de «estos tan calamitosos tiempos» [I, 9], «estos nuestros detestables siglos» [I, 11], «la edad tan detestable» [I, 38] o, «la depravada edad nuestra» [II, 1].

Examinando *el Quijote* a la luz de la concepción social de Cervantes, hemos de afirmar que toda ella respira el criterio humanista-renacentista, pues don Quijote a través de sus discursos y sus acciones manifiesta su profunda disconformidad con el sistema social del feudalismo, sus normas, costumbres, moral, discriminaciones e injusticias²³. Don Quijote en el discurso de la Edad de Oro elogía la primera edad de la existencia del hombre y censura acremente a modo de contraste, la infeliz edad de hierro en que vivía.

Don Quijote, cuando está a punto de salir de aventuras, manifiesta que la justicia es su fin esencial y no cesa de repetir a lo largo de toda la novela, recordando su deber de proteger a los humildes y pobres, derribar soberbios y poderosos, deshacer agravios, y reparar la injusticia. Su misión es restablecer el reino del bien y de la jus-

ticia en la tierra. El propio Don Quijote lo formula muchas veces en la charla con su escudero: «Sancho amigo, has de saber que yo nací, por querer del cielo, en esta nuestra edad de hierro, para resucitar en ella la de oro, o la dorada, como suele llamarse» [I, cap. 20].

Don Quijote decide hacerse caballero «para el servicio de su república», «deshaciendo todo agravio» con que se pudiera topar. Además de las injusticias concretas que tratará de mejorar, donde Don Quijote asume la misión de héroe mítico de eliminar a los gigantes de la tierra. De ese modo contribuirá a la construcción de una sociedad mejor.

Así para el aumento de su honra como para el servicio de su república, hacerse caballero andante e irse por todo el mundo con sus armas y caballo a buscar las aventuras... [I, cap. 1].

EL ALCAHUETE, LA COMEDIA, EL JUEGO DE AJEDREZ EN LA REPÚBLICA BIEN ORDENADA

Recordamos a la Tolosa y la Molinera²⁴ que armaron a Don Quijote en el capítulo III de la Primera Parte. Y en *El licenciado Vidriera* de las Novelas Ejemplares al preguntarse qué le parecía el oficio de las alcahuetas. Respondió que «no lo eran las apartadas, sino las vecinas».

En el capítulo XXII del Primer libro de *Don Quijote de la Mancha* al tratarse del caso de alcahuete, Cervantes dice: «es oficio de discretos y necesarísimo en la república bien ordenada, y que no le debía ejercer sino gente muy bien nacida». Y además aconseja que: «convenía hacer elección de los que en la república habían de tener tan necesario oficio». Esto nos parece que Cervantes adelanta una visión del espía moderno.

(23) Cfr. Lúdivik Osterc: *El Pensamiento político y social del Quijote*. México, UNAM, 1988.

(24) Francisco Rico las llama «rameras» y considera que su presencia en la ceremonia de investidura confiere a la escena un carácter grotesco [*Don Quijote de la Mancha*, Instituto Cervantes. Barcelona, Crítica, 1998].

Hay que recordar que el saber leer podía llevar a las mujeres al burdel en el entremés *La elección de los alcaldes de Daganzo*: «Ni tal se probará que en mi linaje, Haya persona tan de poco asiento, Que se ponga a aprender esas quimeras, Que llevan a los hombres al brasero, Y a las mujeres a la casa llana»²⁵.

En *Don Quijote de la Mancha* Cervantes, en boca del viejo alcahuete, defiende continuamente el oficio de alcahuete como sigue: «en lo de alcahuete, no lo pude negar. Pero nunca pensé que hacía mal en ello; que toda mi intención era que todo el mundo se holgase y viviese en paz y quietud, sin pependencias ni penas...».

Cervantes, rechazando fuertemente la hechicería, admite con razón el oficio de alcahuete en una república bien ordenada, pues la alcahuetería hace holgarse y vivir en paz y quietud a todo el mundo. Cervantes habla de todo esto, a través de su héroe en serio. Y no es extraño que Cervantes aquí aproveche la ocasión para hacer un elogio de la alcahutería como «oficio de discretos y necesarísimo a la república bien concertada». En aquel tiempo la prostitución iba viento en popa, abundaban los alcahuetes y ramerías, las mancebías existían en todas las ciudades de España²⁶.

En el capítulo XLVIII de la primera parte de *Don Quijote* en las repúblicas bien ordenadas se permite hacer públicas come-

dias y el principal intento es para entretener la comunidad con alguna honesta recreación y divertirla a veces de los malos hombres que suele engendrar la ociosidad. En el capítulo xxxii de la primera parte de *Don Quijote* en las repúblicas bien concertadas hay juegos de ajedrez, de pelota y de trucos para entretener a algunos que no tienen, ni deben, ni pueden trabajar. Se puede establecer que el centro ideal de la visión de Cervantes está representado por la aspiración a un mundo utópico más feliz y divertido.

LA ÍNSULA BARATARIA Y LA UTOPIA

La reflexión sobre una república utópica se da sobre todo en los capítulos que tratan del gobierno de Sancho en la «Ínsula Barataria», donde culmina el tema de la «ínsula»²⁷ que había aparecido desde que Sancho había aceptado hacerse escudero con la esperanza de que Don Quijote ganase alguna ínsula y le dejase por gobernador de ella.

La presencia de elementos utópicos en el *Quijote* ha sido, hace ya tiempo, señalada. Carreras Artau observó que Cervantes quería encarnar en su tosco escudero el tipo del perfecto gobernante. Y no cabe duda que la ínsula Barataria es el punto en que culmina la utopía cervantina²⁸.

(25) F. Sánchez y Escribano interpreta que este trozo aducido podría considerarse como una de tantas genialidades del humorismo cervantino y el soliloquio se encalabrina de ridiculeces. [F. Sánchez y Escribano, Un tema erasmismo en el *Quijote*, I, xxii, en *Revista Hispánica Moderna*, 1953].

(26) Luis Astrana Marín: *Vida ejemplar y heroica de Miguel de Cervantes Saavedra*. Madrid, 1948-1958, vol. IV, p. 385.

(27) La palabra «ínsula» aparece en *Don Quijote de la Mancha*, como también la palabra «república». Remite en primer lugar a dos escenarios que evocan un pasado nostálgico: la isla fantástica descrita en los libros de caballerías y la «ínsula pastoril», *locus amoenus* del género bucólico, particularmente presente en el utopismo renacentista [Cfr. Mariarosa Sacaramuzza Vidoni, «Luces de Utopía en el *Quijote*», en *Cahiers D'Etudes Romanes*, Aix-En-Provence, 1989]. Agustín Redondo estudia la huella que en el episodio del gobierno de Sancho Panza han dejado las tradiciones del carnaval, junto con sus ritos, su concepción del tiempo, su inversión de las jerarquías sociales. [Cfr. «Tradición carnavalesca y creación literaria del personaje de Sancho Panza al episodio de la ínsula Barataria en el *Quijote*», en *Bulletin Hispanique*, 80, 1978.]

(28) Cfr. Francisco Jávier Conde: «La Utopía de la Insula Barataria», en *Escordial*, Revista de cultura y letras, Tomo III. Madrid, 1941; José Antonio Maravall: *Utopía y contrautopía en el Quijote*. Santiago de Compostela, Pico Sacro, 1976.

En el Segundo Libro del *Quijote*, Cervantes quiere comprometerse aún más con el mito utópico; esto ocurre en la aventura de la Insula Barataria²⁹. El propósito de esta aventura es mostrar la intención de «reforma» que anima a Sancho Panza después de haber convivido con su señor don Quijote y oído los consejos que le dio para el caso de su gobierno³⁰.

Sancho introdujo en sus pláticas con Don Quijote el tema central del gobierno democrático³¹; «No todos los que gobiernan vienen de casta de reyes...».

Y Don Quijote, sujeto a oírlo, confirmó bellamente sus palabras; «Innumerables son aquellos que de baja estirpe nacidos, han subido a la suma dignidad pontificia e imperatoria... La sangre se hereda, y la virtud se aquista, y la virtud vale por sí sola lo que la sangre no vale» [II, Cap. 42].

Como ya he mencionado arriba, para Don Quijote el hombre es como cada uno se hace. El mérito va con lo que cada uno alcanza y el pensamiento de la época insiste en valorar lo que se adquiere sobre lo que se hereda. Todos los hombres al ser libres, están en igualdad de condiciones para merecer por aquello que obren.

Según la investigación de López Estrada, la utopía española en Cervantes no se concibe como un imaginado estado perfecto, sino como el cotidiano esfuerzo de un hombre que, por el motivo que sea, se dispone a emprender un cometido «utópico» por el que Don Quijote acomete las acciones³².

Cervantes idealiza su «república bien ordenada» o «república utópica» en el

gobierno de la Ínsula Barataria de su escudero, Sancho Panza. La Ínsula Barataria constituye una de las utopías con más visión de futuro. En el *Quijote*, coincidiendo con las aspiraciones políticas contemporáneas, esta idea llega a transcribirse al campo de lo social, produciendo una igualdad humana de los de abajo con los de arriba. En esa línea sostiene Sancho, sin réplica de su amo, haber visto por ahí gobernadores que, a su parecer no llegan a la suela de su zapato³³.

Su gobierno avanza rápidamente hacia el establecimiento político de una república utópica. El gobierno de Sancho es un régimen de reformas influido por las ideas utópico-humanistas. Así es que el hecho de que se realice en la ínsula Barataria le da cierta semejanza con *la Utopía* de Tomás Moro, lo mismo que con la Ciudad del sol de Tomás Campanella —ambas islas también—. Todas son islas que constituyen un símbolo de utopía³⁴.

La carta que Don Quijote envía a Sancho pudiera tomarse por algo parecido, pero en realidad es una serie de consejos morales para el gobernador, mejor que un adoctrinamiento político.

En conexión con lo que aconseja Don Quijote a su escudero para el gobierno de la ínsula, creemos que Cervantes pudo obtener las experiencias como acompañante del cardenal Aquaviva, a través de haber intervenido en la Armada Invencible, a través de su encarcelamiento por los piratas argelinos, a través de su empleo humilde de recaudador, a través de su prisión en

(29) F. López Estrada: «Factores utópicos en el Quijote», en *Tomás Moro y España*. Madrid, Editorial de la Complutense, 1980, pp. 75-79.

(30) La aventura, realizada con el maduro arte de Cervantes, culminante en esta segunda parte del Quijote, presenta el profundo contraste entre el impulso utópico de los propósitos del gobernador, y la realidad de la vida existente en el pretendido «estado» inventado para los duques para su regocijo [Cfr. F. López Estrada, *La Utopía en el mundo de Cervantes*].

(31) Cfr. Germán Arciniegas: Don Quijote, un demócrata izquierda, en *Revista de Occidente*, Tomo xlvii, Madrid, 1974.

(32) Francisco López Estrada, *op.cit.*, pp. 75-79.

(33) José Antonio Maravall, *op.cit.*, p. 86.

(34) F. López Estrada, *op.cit.*, pp. 58-59.

España, y demás circunstancias de su vida³⁵.

En su práctica judicial Sancho muestra cualidades de excelente juez. Su justicia es imparcial, eficaz y muy común. Siendo muy indulgente, conserva como eco permanente de los consejos del Don Quijote un alto concepto de la equidad y de la compasión que suaviza el rigor de la ley. Esta nota profundamente humana de la justicia de Sancho es reflejo de la orientación humanista de Miguel de Cervantes.

Por ejemplo, Sancho impone una multa al pícaro jugador que encuentra en su inspección nocturna, y destierra por diez años al mirón, condenando el vicio del juego, y prohibiendo los garitos; deporta a la mujer de mala vida y calumniadora, so pena de 200 azotes si regresase a la ínsula, y dictamina en pro del ganadero engañado. En cambio, durante toda su gobernación no notamos acto alguno en beneficio de los hidalgos y sus prerrogativas, ni en el de los religiosos

Es verdad que Sancho arregla todos los pleitos que se le presentan desde el punto de vista de una justicia ética y humana, de acuerdo con su conciencia y sentido común, tratando de penetrar en la esencia de tal o cual asunto. La sociedad de su gobierno debería acercarse a una isla utópica, que es una república bien ordenada, aspiración de Miguel de Cervantes.

La actividad de Sancho Panza en su gobierno es toda una lección de ética-política. A modo de los gobernantes modernos, se vale de la primera ocasión que le viene a la mano, para dar a conocer lo que, hoy en día, llamamos el programa político. Consiste éste en proteger a los labradores, galardonar a los virtuosos, y expulsar a los perezosos y vagabundos. Veamos el texto:

[...] es mi intención limpiar esta ínsula de todo género de inmundicia y de gente vagabunda, holgazanes y mal entretenida;

porque quiero que sepáis, amigos, que la gente baldía y perezosa es en la república lo mesmo que los zánganos en las colmenas, que se comen la miel que las trabajadoras abejas hacen. Pienso favorecer a los labradores, guardar sus preeminencias a los hidalgos, premiar los virtuosos, y, sobre todo, tener respeto a la religión y a la honra de los religiosos [II, 49].

Parece que la república utópica con que soñaba Cervantes es la investidura de un campesino como jefe de gobierno. Pues todos los gobernadores personificados en las obras literarias anteriores a Cervantes, inclusive las de los humanistas, fueron reyes o príncipes, o por lo menos, de linaje. Pero con la aparición de *Don Quijote de la Mancha* surge por vez primera en la historia literaria, como gobernante, un rústico, auténtico representante del pueblo. De ahí, la índole netamente democrática de su gobierno. Mientras tanto vemos que Sancho pide que no le traten de «don», prefiriendo con orgullo la humildad de su linaje. Sancho se burla del abuso del tratamiento de los nobles como sigue:

[...] yo imagino que en esta ínsula debe haber más dones que piedras; pero basta: Dios me entiende, y podrá ser que si el gobierno me dura cuatro días, yo escardaré estos dones, que, por la muchadumbre, deben de enfadar como los mosquitos [II, Cap. 45].

Es democrática también su conducta respecto de sus súbditos, pues siguiendo los consejos de Don Quijote de visitar las cárceles, las carnicerías y las plazas, inspecciona personalmente el mercado y los alimentos, y efectúa en persona la ronda de la ínsula³⁶. Además de democrático, el gobierno de Sancho es popular. Como tan lo denota su actividad legislativa en forma de ordenanzas que Sancho hizo el último día de su administración:

(35) Cfr. Jean Babelón: *Cervantes*. Madrid, Losada, 1994.

(36) Miguel de Cervantes, *El Quijote*, II, Cap. XII-II.

Ordenó que no hubiese regatones de los bastimentos en la república, y que pudiesen meter en ella vino de las partes que quisiesen, con aditamento que declarasen el lugar de donde era, para ponerle el precio según su estimación, bondad y fama, y el que lo aguase o le mudase el nombre, perdiese la vida por ello. Moderó el precio de todo calzado, principalmente el de los zapatos, por parecerle que corría con exorbitancia [II, Cap. 51].

Obrando así, Sancho Panza refrenó los apetitos especuladores de los comerciantes, y suprimió algunas limitaciones del comercio y de la industria, lo cual demuestra que Cervantes se había adelantado en este campo en varios siglos a sus contemporáneos. Cervantes nos deja la utópica constitución diciendo que «Sancho Panza ordenó cosas tan buenas, que hasta hoy se guardan en aquel lugar, y se nombran las constituciones del gran gobernador Sancho Panza» [II, Cap. 51].

El éxito moral, intelectual y político de Sancho demuestra que el arte del gobierno no es un secreto de las clases nobles, sino que son accesibles igualmente a las clases inferiores, y que para ejercerlas bien se requieren cualidades más preciosas que el conocimiento serio de las leyes y el estudio de la política. Estos son la justicia, el buen sentido y el deseo de acertar.

Aquí quiero citar a Jesús Silva Herzog quien dice en su ensayo titulado *La crítica social en Don Quijote de la Mancha* que «Tomás Moro se vale en *La Utopía* para criticar la organización social de su tiempo; Erasmo de Rotterdam, con el mismo propósito, escribió su gran obra titulada *Elogio de la Locura*, sátira genial del ilustre humanista³⁷. Miguel de Cervantes, el mayor humorista de Occidente, utiliza parecido procedimiento en *Don Quijote de la Man-*

cha, es decir, la ficción, la ironía y lo extraordinario. No es Cervantes, sino su personaje loco, el que dice y hace cosas desorbitadas y absurdas. Sólo así pudo escapar a la severa censura eclesiástica, siempre alerta y celosa para conservar los dogmas de la religión³⁸.

CONCLUSIÓN

Se puede decir que el centro ideal de la visión de Cervantes está representado por la aspiración a un mundo nuevo más justo y feliz que coincide con un regreso a la república utópica. Sin embargo Cervantes no ha hecho una obra enteramente dedicada a describir una sociedad utópica, como ocurre en la *Utopía* de Tomás Moro, sino que en *El Quijote* encontramos aspectos sugeridos en buena parte por esos ideales utópicos.

Don Quijote decide hacerse caballero para el servicio de su república, deshaciendo todo el agravio con que se pudiera topar. La Edad de Oro elogiada por Cervantes es el reino utópico, donde no existe la propiedad privada, ignorando las palabras «tuyo y mío» y la vida feliz de los hombres. Cervantes niega de hecho a la nobleza histórica fundada en los linajes y árboles genealógicos; y defiende el concepto de la dignidad, la libertad y el honor cimentados en las propias obras y no en la sangre heredada. Cervantes subraya que el hombre crea su linaje por sus propias obras. Todos los hombres, al ser libres, están en igualdad de condiciones para merecer por lo que ellos obren. Como hemos visto, el pensamiento cervantino sobre los linajes se asemeja al pensamiento moderno de nuestros días.

En la república bien ordenada, como hemos visto, el alcahute es oficio de dis-

(37) A su amigo Tomás Moro, el de *Utopía*, Erasmo le explicaba su método: «Nada hay más necio, sin duda, que hablar en serio, de lo que es pura necedad, ni nada más divertido que hablar en broma de aquello que no se sospecharía que lo fuera» [Germán Arciniegas, *op.cit.*, pp. 86-87].

(38) Cfr. Jesús Silva Herzog, *op.cit.*, pp. 133-148.

cretos y «necesarísimo». Y allí se permite hacerse públicas comedias para entretener la comunidad con alguna honesta recreación y divertirla a veces de los malos hombres. También en las repúblicas bien concertadas hay juegos de ajedrez, de pelota y de trucos para entretener a algunos que no tienen, ni deben, ni pueden trabajar.

Finalmente Cervantes idealiza su república utópica en el gobierno de la Ínsula Barataria de Sacho Panza. Sus consejos deberían seguirlos hoy día los que imparten justicia y los que gobiernan naciones. Cervantes, desde el ángulo de su humanismo renacentista radical, somete a una crítica aniquiladora a las instituciones sociales,

políticas y eclesiásticas del reino monárquico en declive.

Don Quijote de la Mancha se convierte, en manos de Cervantes, en un magnífico método para soñar con una república utópica. Esta era irrealizable en la época de Cervantes, pues el impulso utópico estaba bloqueado en España, en medio del clima de Contrarreforma que se había formado en torno al siglo xvii, cuando cualquier ideal renovador se vio ante la censura de la Inquisición. En conclusión, en *El Quijote* la visión utópica de Cervantes aflora en la Edad de Oro, en la Ínsula Barataria y en las repúblicas bien ordenadas.



CERVANTES POETA: EL VALOR DE LOS VERSOS DEL QUIJOTE

PEDRO C. CERRILLO (*)

RESUMEN. Cervantes (1547-1616) no fue un hombre con suerte. Fue a triunfar como novelista, y no como poeta o como dramaturgo, que eran los géneros literarios que daban prestigio a un escritor en la Edad de Oro.

El conocimiento de la poesía cervantina es un estupendo ejercicio didáctico para conocer y comprender la poesía que se hacía en España en aquellos años. Efectivamente, los estudiosos de la poesía cervantina coinciden al afirmar que cultivó tanto la poesía tradicional como la italianizante, usando una considerable variedad de formas métricas: romances, villancicos o redondillas, en el primer caso; y tercetos, octavas reales, sextinas, verso libre y, sobre todo, sonetos, en el segundo caso. Otro asunto distinto es la valoración literaria que esos mismos estudiosos hacen de los versos del autor del Quijote: en una época en que España alumbró los mejores poetas de su historia, que terminaron siendo algunos de los mejores poetas de la literatura universal (Garcilaso, San Juan, Quevedo, Lope de Vega o Góngora), Cervantes se sintió inseguro componiendo versos, lo que, junto a su habitual capacidad para la autocrítica, le llevó a desacreditarse como poeta; en *Viaje del Parnaso* llegó a decir: *Yo que siempre trabajo y me desvelo / por parecer que tengo de poeta / la gracia que no quiso darme el cielo...* Cervantes es un poeta desigual, desde luego, al que le costaba mucho esfuerzo componer versos, frente a la facilidad natural de Lope o la maestría técnica de Quevedo o Góngora.

ABSTRACT. Cervantes (1547-1616) was not a fortunate man in his lifetime. Success came to him as a novelist, not as a poet or as a playwright, which were the literary genres that gave a writer renown in the Golden Age.

The study of the poems of Cervantes is a wonderful exercise for those who want to know about poetry in Spain in those days. Scholars versed in the poems of Cervantes coincide in that he practiced both traditional and Italian style poetry, using a substantial variety of metres: romances, *villancicos* and quatrains, in the first case, and tercets, octaves, sextinas, blank verse and especially sonnets, in the second case. An entirely different matter is the literary valuation of the author of Don Quixote by those same scholars: in a period in which Spain produced its best poets ever, who became some of the best poets of universal literature (Garcilaso, St. John of the Cross, Quevedo, Lope de Vega, Góngora), Cervantes felt insecure when writing in verse, which alongside his usual capacity for self-criticism, led him to discredit himself as a poet. In *Voyage to Parnaso* he says: *I who am always toiling and endeavouring / to seem that I have as a poet / the grace that Heaven did not grant me...* Cervantes was an irregular poet, needless to say, for whom it was difficult to compose verses, compared to the natural ease of Lope de Vega or the technical mastery of Quevedo and Góngora.

(*) Universidad de Castilla La Mancha.

Cervantes (1547-1616) no fue un hombre con suerte. Fue a triunfar como novelista, y no como poeta o como dramaturgo, que eran los géneros literarios que daban prestigio a un escritor en la Edad de Oro. Piénsese que los literatos que pertenecían a la nobleza o a la Iglesia, los dos estamentos sociales más poderosos, junto a la monarquía —claro está—, de la España de aquellos años, no cultivaron la novela, un género joven entonces. Cervantes tuvo que emplearse en diversos quehaceres ajenos a la literatura, pues no podía vivir de su trabajo de escritor¹. Vagó por oficios diversos, visitó varias veces la prisión, tuvo problemas económicos importantes y pasó épocas de verdadera necesidad. Ni siquiera el éxito de la primera parte del *Quijote* le sacó de las estrecheces económicas.

Cervantes nació a finales del reinado de Carlos I, en plena época de expansión imperial de España, pero cuando publicó el *Quijote* (en 1605 apareció la primera parte) España había iniciado el declive de una política expansionista fracasada. En términos literarios, Cervantes nació en el Renacimiento y editó el *Quijote* en el Barroco. Si la literatura renacentista se caracteriza por la claridad y la armonía, la barroca es exageración y estilización. Precisamente el *Quijote* es la asimilación de esas dos sensibilidades, representando la mejor síntesis de géneros, tendencias, estilos y, sobre todo, conceptos del mundo. En ello está, quizá, el motivo esencial de su grandeza.

Aunque escribió poesía y teatro, fue en la novela donde Cervantes logró su único éxito en vida, el *Quijote*, precisamente. Y aún así, fue un éxito relativo, pues si bien la primera parte de la novela fue acogida por el público lector con general aceptación (el mismo año se hicieron seis ediciones más y enseguida se editó también en Italia y en Bélgica), muchos escritores de la época la recibieron con irritación, envidia y

un cierto rechazo, aun reconociendo la importancia que tenía esa «extraña» novela: sirva como ejemplo la existencia de una carta de Lope de Vega, probablemente escrita a los pocos meses de la aparición del libro, en la que se refiere despectivamente a la novela cervantina.

LA POESÍA CERVANTINA

En verso escribió sus diez obras de teatro más extensas, dos entremeses y numerosas composiciones, sueltas unas (aparecidas en cancioneros de la época) y esparcidas por sus novelas otras. Los estudiosos de la poesía cervantina coinciden al afirmar que cultivó tanto la poesía tradicional como la italianizante, usando una considerable variedad de formas métricas: romances, villancicos o redondillas, en el primer caso; y tercetos, octavas reales, sextinas, verso libre y, sobre todo, sonetos, en el segundo caso. Pero en una época en que España alumbró los mejores poetas de su historia, que terminaron siendo algunos de los mejores de la literatura universal (Garcilaso, San Juan, Quevedo, Lope de Vega o Góngora) Cervantes se sintió inseguro componiendo versos, lo que, junto a su habitual capacidad para la autocrítica, le llevó a desacreditarse como poeta; en *Viaje del Parnaso* llegó a decir:

*Yo que siempre trabajo y me desvelo
por parecer que tengo de poeta
la gracia que no quiso darme el cielo...*

Es un poeta desigual, desde luego, al que le costaba mucho esfuerzo componer versos, frente a la facilidad natural de Lope o la maestría técnica de Quevedo o Góngora. Eso y su propia proyección como novelista han tapado sus valores como poeta. A Cervantes le hubiera gustado triunfar como poeta y, lo que es más

(1) En 1595 ganó un premio menor de poesía en la ciudad de Zaragoza (el galardón fueron dos cucharillas de plata). Malvendió sus primeras comedias y tuvo muchas dificultades para que sus poemas se publicaran.

importante, haber sido reconocido, por sus coetáneos, como un buen poeta, reconocimiento que no se produjo y que él asumió en vida con resignación y notable franqueza; en el propio *Quijote* (capítulo vi de la primera parte), cuando el Cura y el Barbero están expurgando la biblioteca del ingenioso hidalgo manchego, y ante la aparición en sus estanterías de *La Galatea*, Cervantes hace hablar al Cura así:

Muchos años ha que es grande amigo mío ese Cervantes, y sé que es más versado en desdichas que en versos.²

En el prólogo a su famosísima novela, cuando se está justificando ante los lectores por haber compuesto una obra de tales características, dice lo siguiente:

También ha de carecer mi libro de sonetos al principio, a lo menos de sonetos cuyos autores sean duques, marqueses, condes, obispos, damas o poetas celebérrimos; aunque si yo los pidiese a dos o tres oficiales amigos, yo sé que me los darían, y tales que no los igualasen los de aquellos que tienen más nombre en nuestra España.³

LOS VERSOS DEL QUIJOTE

Pese a lo dicho por Cervantes, un puñado de sus poemas aparecen insertos en el *Quijote*, aunque es verdad que muchos menos que en su teatro, donde, a juicio de Vicente Gaos⁴, podemos encontrar la mejor poesía cervantina. Me referiré a algunos de los poemas del *Quijote*. Precisamente tras el prólogo, se incluyen dos poemas de «cabo roto»⁵ y ocho sonetos, en algunos de los cuales Cervantes finge que los escriben

autores diversos (personajes de libros de caballerías, como Orlando Furioso, Oriana —el amor de Amadís— o El Caballero del Febo⁶). Además, en los capítulos xxxiii, xxxiv y xxxv de la primera parte, en los que inserta la novela del *Curioso impertinente*, Cervantes vuelve a fingir: en este caso, haber leído en una «comedia moderna» unos versos (en redondillas abrazadas), en los que un viejo prudente aconseja a otro que tiene una hija doncella que la encierre y la guarde, porque⁷:

*Es de vidrio la mujer;
pero no se ha de probar
si se puede o no quebrar,
porque todo podría ser.
Y es más fácil el quebrarse,
y no es cordura ponerse
a peligro de romperse
lo que no puede soldarse.
Y en esta opinión estén
todos, y en razón la fundo;
que si hay Dánaes en el mundo,
hay pluvias de oro también.*

A Cervantes le faltó la frescura y la gracia que, como poetas, tenían otros escritores de su época: sirvan como ejemplo los dos forzados versos del final del poema anterior, en que se refiere al episodio mitológico en el que Júpiter se transformó en lluvia de oro para gozar de Dánae, que estaba encerrada en una torre.

En los mismos capítulos del *Curioso impertinente*, Cervantes dice que «un poeta», al que no se ha identificado nunca y que, probablemente, era él mismo, escribió estos versos resignados y notablemente amargos, en estructura de décima, un poco más logrados que los anteriores⁸:

(2) M. de Cervantes: *Don Quijote de la Mancha*. Madrid, Cátedra, vol. I, 1977, pág. 125.

(3) *Id.*, *ib.*, pág. 69.

(4) Cf. V. Gaos: Ed. *Poesía completa de Cervantes*, vol. II. Madrid, Castalia, 1981, pág. 19.

(5) En los poemas de «cabo roto» la rima se hace sólo con la última sílaba acentuada de cada verso, que recae —en este caso— en palabras llanas: *Soy Sancho Panza, escude- / del manchego don Quijo-; / puse pies en polvo-; / por vivir a lo discre-(...)*; es una modalidad muy rara y de difícil lectura.

(6) Uno de los protagonistas de *Espejo de príncipes y caballeros*, de Diego Ortúñez, novela de 1562.

(7) M. de Cervantes: *Op. cit.*, pág. 392.

(8) *Id.*, pág. 398.

*Busco en la muerte la vida,
salud en la enfermedad,
en la prisión libertad,
en lo cerrado salida
y en el traidor lealtad.
Pero mi suerte, de quien
jamás espero algún bien,
con el cielo ha estatuido
que, pues lo imposible pido,
lo posible aun no me den.*

Al final de la primera parte, una vez don Quijote ha vuelto a su casa, Cervantes simula de nuevo, ahora que en una caja ha encontrado unos poemas en castellano, cuya autoría atribuye a los académicos de la Argamasilla: son tres sonetos y tres epítafios, en los que da diversa noticia de Dulcinea, de la fidelidad de Sancho, de la sepultura de Don Quijote, aún no fallecido en la novela, etc. Y aprovecha para pedir a quienes sean los lectores de esos versos el mismo crédito que solían dar a los libros de caballerías: Cervantes estaba pidiendo crédito, otra vez, a su oficio de poeta. Uno de esos sonetos está dedicado a Dulcinea; se inicia con notable acierto, pero enseguida pierde intensidad. Es éste:

*Del Paniaguado, académico de la Argamasilla,
«In laudem Dulcineae del Toboso»⁹*

*Esta que veis de rostro amondongado,
alta de pechos y ademán brioso,
es Dulcinea, reina del Toboso,
de quien fue el gran Quijote aficionado.
Pisó por ella el uno y otro lado
de la gran Sierra Negra, y el famoso
campo de Montiel, hasta el herboso
llano de Aranjuez, a pie y cansado.
Culpa de Rocinante. ¡Oh dura estrella!
que esta manchega dama, y este invicto
andante caballero, en tiernos años,
ella dejó, muriendo, de ser bella,
y él, aunque queda en mármoles escrito,
no pudo buir de amor, iras y engaños.*

Se puede comprobar que no queda clara la hermosura de Dulcinea, que Cer-

vantes quiere resaltar en los versos que le dedica el académico mencionado; esa belleza la reflejó mejor, sin duda, el propio Don Quijote en la novela cervantina, como bien explica Emilio Pascual en su novela *Días de Reyes Magos*, con un punto de ironía, a la que no fue ajeno el propio creador del insigne personaje: «Mi padre que se sabía el *Quijote* prácticamente de memoria, cuando quería ponderar la belleza total de una mujer, recurría retórica, teatralmente al personaje del enamorado caballero, y repetía las mismas razones que Don Quijote dedicó a Dulcinea:

*Su hermosura es sobrehumana, pues en ella
se vienen a hacer verdaderos todos los imposibles
y quiméricos atributos de belleza que
los poetas dan a sus damas; que sus cabellos
son oro, su frente campos elíseos, sus cejas
arcos del cielo, sus ojos soles, sus mejillas
rosas, sus labios corales, perlas sus dientes,
alabastro su cuello, mármol su pecho, marfil
sus manos, su blancura nieve, y las partes
que a la vista humana encubrió la honestidad
son tales, según yo pienso y entiendo,
que sólo la discreta consideración pude
encarecerlas y no compararlas.*

Ahora sé que mi padre no era ajeno a la ironía cervantina¹⁰.

Sin duda, Pascual se refiere a que Cervantes en una de sus novelas ejemplares, *El Licenciado Vidriera*, se burlaba de los halagos excesivos y artificiales con que los poetas renacentistas describían a las mujeres amadas, a quienes idealizaban siguiendo siempre el mismo arquetipo metafórico.

Otro de los sonetos del final de la primera parte del *Quijote*, quizá más logrado que el anterior, es el que otro académico de Argamasilla escribe dedicado a Sancho¹¹:

*Sancho Panza es aquéste, en cuerpo chico,
pero grande en valor; ¡milagro extraño!*

(9) M. de Cervantes: Op. cit., pág. 581.

(10) E. Pascual: *Días de Reyes Magos*. Madrid, Anaya, 1999, pp. 31-32.

(11) M. de Cervantes: Op. cit., pág. 582.

*Escudero el más simple y sin engaño
que tuvo el mundo, os juro y certifico.
De ser conde, no estuvo en un tantico,
si no se conjuraran en su daño
insolencias y agravios del tacaño
siglo, que aun no perdonan a un borrico.
Sobre él anduvo (con perdón se miente)
este manso escudero, tras el manso
caballo Rocinante y tras su dueño.
¡Oh vanas esperanzas de la gente!
¡Cómo pasáis con prometer descanso,
y al fin paráis en sombra, en bumo, en sueño!*

También incluye Cervantes poemas en la segunda parte de su novela, algunos de calado más popular que los antes citados, como los romances de los capítulos XLIV y XLVI; o el Epitafio de Sansón Carrasco, compendio –breve y esclarecedor– de la personalidad desbordante de la gran criatura cervantina:

*Yace aquí el Hidalgo fuerte
que a tanto extremo llegó
de valiente, que se advierte
que la muerte no triunfó
de su vida con su muerte.
Tuvo a todo el mundo en poco;
Fue el espantajo y el coco
del mundo, en tal coyuntura,
que acreditó su ventura
morir cuerdo y vivir loco.¹²*

De todos modos, no es recomendable la lectura del *Quijote*, precisamente, por todos estos versos, que, aun teniendo un cierto interés, no pueden competir con la historia del caballero andante fracasado que, con especial maestría, construyó Cervantes. Un libro tan vendido, traducido y editado que casi todo el mundo ha oído hablar de él; otra cosa es saber con certeza su número de lectores. Probablemente porque no siempre nos hemos acercado a su lectura en las condiciones y en el momento apropiados.

El propio Emilio Pascual, en esa novela citada, *Días de Reyes Magos*, que es el viaje iniciático del chico protagonista a la

vida, por un lado, y a la lectura, por otro, incluye este elocuente diálogo entre ese chico y la chica que le gusta:

–...Hablando de caballeros andantes, vas a tener que leer el Quijote. La de «lite» nos ha dicho hoy que una pregunta cae fijo. En el supuesto de que te interesen cosas tan poco sublimes como aprobar el curso, claro.

–...¡Pero cómo se puede leer ese rollo!

–Pues yo lo he leído y no me ha pasado nada.

–Tú no eres de este mundo.

–Don Quijote tampoco. A lo mejor me gusta por eso. Creo que hasta se parecía un poco a ti. Estaba tan poco conforme con el mundo que le tocó vivir, que decidió arreglarlo todo a mandobles y lanzadas.

Más adelante, cuando el muchacho se va aficionando a la lectura, su actitud ante el *Quijote*, que sigue sin haber leído, ha cambiado y le pregunta al ciego para el que lee libros:

–¿No vamos a leer nunca el *Quijote*?

–Tranquilo, muchacho: todo llegará. El *Quijote* es como el botillo berciano: hay que tener buen estómago y comerlo con juicio. De lo contrario, corremos el riesgo de sufrir una indigestión y perder las ganas de repetir. Y sería una gran pérdida¹³.

En la 1ª mitad del siglo XVII, en que un elevadísimo tanto por ciento de la población no sabía leer, se leía en voz alta fragmentos del *Quijote* a grupos de gente que se reunía, con ese motivo, ante la catedral de Sevilla, o en medio del campo a la hora del descanso, o en cualquier concurrida calle de Madrid, o dentro de la misma corte real. Se leía poco a poco, como, efectivamente, hay que leerlo la primera vez. Mariana Cantacuzène es una narradora francesa que realizó, hace no mucho tiempo, un recorrido de 1.800 kilómetros, desde los Pirineos orientales hasta Dunquerque, leyendo el *Quijote*, en voz alta, de pueblo en pueblo, tarea en la que empleó

(12) *Id.*, vol. II, pág. 577.

(13) E. Pascual: *Op. cit.*, pp. 66 y 114.

seis meses, que no es un mal tiempo para que, quien no lo haya leído, lo haga: seguro que lo disfruta; incluso, puede saltarse los versos, pues su ausencia no merma, en nada, la poderosa creación del mejor novelista de todos los tiempos. Aunque, también es cierto, algunos de esos versos —aquellos en que Cervantes se ofrece más sencillo y más directo, sin el encorsetamiento de querer alcanzar la maestría de otros poetas de su tiempo— deberíamos leerlos con detenimiento, como los del Epi-

tafio a Dulcinea que «compone» Tiquitoc, otros de los académicos de Argamasilla, con que se cierra la primera parte de la inmensa novela cervantina:

*Reposa aquí Dulcinea;
y, aunque de carnes rolliza,
la volvió en polvo y ceniza
la muerte espantable y fea.
Fue de castiza ralea,
y tuvo asomos de dama;
del gran Quijote fue llama,
y fue gloria de su aldea.¹⁴*

(14) Cit., vol. I, pág. 583.



DE LA RISA REGENERADORA Y JOCUNDA

GABRIEL JANER MANILA (*)

RESUMEN. El *Quijote* ha sido considerado una novela satírica y burlesca, un libro de burlas que provocan la risa y una parodia de aquellos viejos libros de caballerías que hicieron perder la razón al hidalgo manchego. Pero también es la historia de un fracaso, tras el combate por deshacer entuertos. Y es la crónica de un sueño que podría no ser cierto. En este artículo se analizan los fundamentos antropológicos de la ficción: las competencias de quienes se integran en su construcción, las implicaciones lúdicas que contiene, las capacidades cognitivas que estimula. Se investiga la actitud de Cervantes ante los géneros cómicos y se hace referencia a la diversidad de enfoques con que se enfrenta a lo risible. Su actitud encierra un concepto elevado del arte cómico, como muestra de inteligencia y de imaginación capaces de sanar penas y rencores. La risa es para Cervantes una respuesta moral, a la vez que absorbe la energía cómica de la cultura carnavalesca de las clases populares, capaz de acortar distancias entre el hombre y la realidad. Esta risa carnavalesca presente en el *Quijote* sigue siendo un arma contra el miedo, una propuesta de regeneración.

ABSTRACT. *Don Quixote* has been considered a satirical and burlesque novel, a book of mockery that makes one laugh, and a parody of the old books of knight-errantry that led our man from La Mancha to lose his senses. But it is also the story of a failure, after the struggle to make up for offences. And it is the chronicle of a dream that might not be true. This article analyses the anthropological foundations of fiction: the skills of those involved in the construction of fiction, the implications it has for playing, the cognitive capacities that are stimulated. Cervantes' attitude towards comical genres is researched, pointing out the various approaches he takes towards laughable episodes. His attitude encloses a high concept of the art of comedy, as a token of intelligence and imagination as healers of sorrow and resentment. Laughter for Cervantes is a moral response, which absorbs the comic energy of the carnival-oriented culture of the popular classes and is capable of bridging the gap between man and reality. The carnivalesque laughter present in *Don Quixote* remains a weapon against fear, a proposal of regeneration.

El profesor Martín de Riquer ha escrito que el *Quijote* «es una novela satírica y burlesca, lo que hoy llamamos humorística, y como tal fue recibida por los contemporáneos de Cervantes»¹. Es probable que, en gran medida, fuera debido a las palabras

que el propio autor escribe en el prólogo de la primera parte, donde se dice que ha procurado que, entre quienes se acerquen a leer la historia del caballero de la Mancha, «el melancólico se mueva a risa, el risueño la acreciente, el simple no se enfade,

(*) Universitat de les Illes Balears

(1) M. Riquer: *Para leer a Cervantes*. Barcelona, El Acantilado, 2003, p. 226.

el discreto se admire de la invención, el grave no la desprecie, ni el prudente deje de alabarla². Y es Francisco Rico quien en nota a pie de página nos advierte de que la lectura del *Quijote* como libro de burlas que provocan la risa fue la que predominó en los siglos XVII y XVIII³. Puede pensarse que el mismo Cervantes estuvo interesado en que su novela fuera observada por sus contemporáneos desde esta perspectiva y contribuyera a configurar dicha interpretación puesto que «son muchas las veces en que insiste en su propósito de divertir al lector y de hacerle reír»⁴. Esclarecer las causas de este interés sería una aventura poco menos que quijotesca. Es probable que en la mente del ingenioso Miguel de Cervantes circularan diversos proyectos de lector: la variedad de lecturas posibles que la obra literaria puede estimular, y buscara en esta idea de novela humorística cierta comodidad. Aunque sabía que la historia de Don Quijote podía ser leída desde otros puntos de mira, incluso por quien, pasado el tiempo, volviera de nuevo a sus páginas. Y bien podríamos hacer uso de la palabra de Heráclito: nadie se baña dos veces en un mismo libro. Fue Jorge L. Borges quien distinguió entre el lado cómico de la primera parte —parodias y burlas que se reflejan en la sátira de la caballería o, mejor dicho, en la caricatura que de los ideales caballerescos había hecho un determinado género literario—, en contraste con el cariz patético que el personaje adquiere en la segunda parte. En realidad, la peripecia de Alonso Quijano, por muy cómicas que sean sus aventuras y grotescos sus desvelos, es la historia de un fracaso. Eduardo Mendoza, que ha narrado cómo fue su primera lectu-

ra del *Quijote*, escribe: «A partir del capítulo VI seguí leyendo sin parar, deslumbrado y horrorizado por aquella desenfundada carrera hacia el fracaso»⁵. De un noble y hermoso fracaso se trata, que habría que reivindicar como un objetivo de la educación. En un tiempo —ese tiempo es el nuestro— en que las propuestas sociales suelen dirigirse al triunfo inmediato, al enriquecimiento fácil, a la conquista del trofeo que pueda exhibirse y al éxito, cabría proponer otro modelo: la ética del fracaso. También, la estética. La mente de Don Quijote, caballero de las causas perdidas, está llena de utopías, de ideales, de proyectos que cambiarían la realidad y la harían más hermosa y más justa. En el horizonte de su fracaso hay un proyecto de cambio, la ilusión del cambio. Entre los objetivos de la educación, la moral del fracaso. Aquel fracaso cotidiano que viene tras el combate por deshacer entuertos. Así, se ha escrito:

Quando se pierda la confianza en la capacidad del hombre para conocer la realidad, esto es, cuando el idealismo moderno se replantee de manera aguda que lo real no es racional, y lo racional no es real, entonces la fábula del Quijote se entenderá en sentido contrario: como denuncia de los excesos del mundo que tan escasas posibilidades concede al anhelo de perfección de unos hombres que poseen la energía y la voluntad para transformarlo. De esta faceta se nutren los héroes románticos, de ahí surge la fascinación alemana por la obra. Incluso el fracaso del héroe será prueba de una conciencia superior, incompatible con un mundo mezquino, egoísta y filisteo⁶.

Has vivido demasiado tiempo en Nueva York, le dije. Hay otros mundos. Otra clase de sueños. Sueños en los que el fracaso es

(2) M. de Cervantes: *Don Quijote de la Mancha*. Barcelona, Edición del Instituto Cervantes, dirigida por Francisco Rico, 1998, p. 18.

(3) F. Rico: «Notas a pie de página», nº 90, en M. DE CERVANTES: *Op. cit.*, p. 18.

(4) M. Riquer: *Op. cit.*, p. 226.

(5) E. Mendoza: «Mi primera lectura del «Quijote», en *El País (Babelia)*, 18-IV-1998, p. 10.

(6) D. Ynduráin: «Los caminos infinitos», en *El País (Babelia)*, 18-IV-1998, p. 10.

posible. Honroso. En los que, en ocasiones, vale la pena incluso buscarlo. Mundos en los que el reconocimiento no es el único barómetro de la brillantez o la valía de una persona. Hay mucha gente luchadora a la que conozco y quiero, gente mucho más valiosa que yo, que va a la guerra cada día, sabiendo de antemano que perderá. Es cierto, tienen menos «éxito» en el sentido más vulgar de la palabra, pero no están de ningún modo menos realizados⁷.

Aquel sentido cómico que la novela tomó en el siglo XVI persiste todavía hoy, a pesar de la diversidad de representaciones con que ha sido acometida su lectura. «La historia del hidalgo —escribe D. Ynduráin—, si bien da lugar a sentimientos de melancolía o angustia, está escrita como un juego intrascendente y divertido que provoca la risa»⁸. No me atrevería a suscribir la idea de «juego intrascendente y divertido». No hay duda para mí de que la creación artística ahonda sus raíces más profundas en la capacidad que tenemos los seres humanos de jugar. Y el *Quijote*, como obra de arte que es en primer lugar, no se aleja de ello. «La cultura viene del juego —ha escrito Huizinga— y el juego es, ante todo, invención y libertad»⁹. Pero la invención y la libertad no son un juego intrascendente. Y la calidad del juego, su intensidad, depende de la capacidad de locura con que lo abordamos, de nuestra capacidad de alejarnos de la vulgaridad¹⁰. En el juego al que me refiero —y comprendo en él la creación del *Quijote*— se conjugan la turbulencia y la norma. Diría que lleva en su interior el germen de la subversión. También debe ser un juego para el lector, quien convierte en significado actual aquello que se halla implícito en la obra. Es, pues, el lector, la medida del

texto y la obra nace cada vez que se acerca a ella dispuesto a interrogarla. De esta manera, la literatura, al incitarnos a ejercitar la imaginación y a jugar con sus posibilidades, anticipa el futuro del hombre, puesto que se abre una puerta a la alternativa, a la diversidad de respuestas. De este modo participa en la construcción de la sociedad humana.

Yo creo —espero— que no peligre la cultura escrita —dice Emilio Lledó en una entrevista—. La importancia de la lectura es fundamental. En el silencio de tu cuarto de trabajo, pones tus ojos sobre un libro y empiezas a hablar con Nietzsche, Hegel, Mann, Ortega... Poder establecer este diálogo, enriquecer el sordo y triston discurso que llevamos dentro con el de otros... ¿Sabe los momentos de felicidad que me ha hecho pasar Cervantes? El lenguaje es la verdadera transformación del ser humano. No cabe duda del valor de una imagen, pero no creo en absoluto que valga más que mil palabras. La imagen es algo de nuestro mundo y hay que cultivarla, pero si una persona no es palabra, no es lenguaje, si no tiene ese murmullo interior que se llama pensamiento, no es nada y, para colmo, puede ser manipulada por la imágenes. ¡Qué paradoja!, ¡las imágenes pueden cegar!¹¹

Y a través del juego —hacemos hincapié en la función experimentadora de la lectura— exploramos las consecuencias de aquello que quisiéramos hacer y no nos atrevemos. Pero sobre todo nos adentramos en los caminos de la ficción donde viviremos, gracias a la fascinación del arte, en los paisajes que la fantasía en libertad fue capaz de crear. El afán de ser otro, de estar en otros, de ser lo que soñamos. Las ficciones son el espejo de nuestras rebeldías, el lugar donde se proyecta nuestro coraje, la ilusión

(7) A. Roy: «El final de la imaginación», en *El País (Domingo)*, 2-VIII-1998, p. 3.

(8) D. Ynduráin: *Op. cit.*, p. 10.

(9) J. Huizinga: *Homo ludens*. Madrid, Alianza Editorial, 1975, p. 8.

(10) P. Zumthor: *Introduction à la poésie orale*. París, Edit. du Seuil, 1983, p. 267.

(11) L. Lara: «Emilio Lledó, baluarte de la enseñanza pública», en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 287. Barcelona, enero de 2000, p. 49.

—como la tuvo Don Quijote— de un mundo que podría ser creado por segunda vez. O tantas veces como fuéramos capaces de soñarlo. Aunque el temor y la desconfianza nos vuelvan pragmáticos. Así, en aquella fábula iniciática que es *La vida es sueño*, en la que un «animal» aprende a ser hombre asumiendo los espectros de la existencia y venciendo por su libre albedrío el determinismo de las estrellas. Segismundo ejerce su libertad autolimitándose porque duda y piensa que, en cualquier momento, puede despertar. Uno y otro saben que la realidad posee una forma no racional de emerger profundamente vinculada al lenguaje del sueño. Y esta emergencia de la realidad a la que llamamos ficción es esencialmente humanizadora.

Es la mediación de lo imaginario, de lo inverificable (lo poético), son las posibilidades de la ficción (mentira) y los saltos sintácticos hacia mañanas sin fin lo que ha convertido a hombres y mujeres, a mujeres y hombres, en charlatanes, en murmuradores, en poetas, en metafísicos, en planificadores, en profetas y en rebeldes ante la muerte¹².

Años antes de que Segismundo viniera al mundo para soñar una realidad que podía no ser cierta, también Teresa Panza, mujer de Sancho, había temido que todo cuanto sucedía a su marido fuera mentira: el título de gobernador de la ínsula Barataria, los regalos que la duquesa le mandara, el mismo mensajero que le trajo la carta... Todo ello podía ser un sueño, una irrealidad. Cervantes describe con sutil ironía ese temor:

Tu carta recibí, Sancho mío de mi alma, y yo te prometo y juro como católica cristiana que no faltaron dos dedos para volverme loca de contento. Mira, hermano: cuando

yo llegué a oír que eres gobernador, me pensé allí caer muerta de gozo, que ya sabes tú que dicen que así mata la alegría súbita como el dolor grande. A Sanchica tu hija se le fueron las aguas sin sentirlo de puro contento. El vestido que me enviaste tenía delante, y los corales que me envió mi señora la duquesa al cuello, y las cartas en las manos, y el portador dellas allí presente, y, con todo eso, creía y pensaba que era todo sueño lo que veía y lo que tocaba, porque ¿quién podía pensar que un pastor de cabras había de venir a ser gobernador de ínsulas?¹³

Esta carta, como todo el conjunto de la correspondencia mantenida entre Sancho, Teresa Panza y la duquesa configura «uno de los momentos más cómicos de la novela»¹⁴ y pertenece a las denominadas cartas bufonescas, una modalidad literaria que alcanza su auge durante el Renacimiento, en tiempos anteriores a la publicación del *Quijote*. Había sido acogida por los bufones oficiales y extraoficiales residentes en las cortes y fueron ellos quienes establecieron las bases de un arte festivo dirigido a la diversión cortesana. A través de las cartas de Teresa se adivina, aunque sea de forma sutil, una tensión social; de ahí su estrecha vinculación con las implicaciones críticas de la bufonésca: el arte de los bufones, con sus invectivas y sus burlas mordaces.

En sueño, dice Cervantes, se convierten las vanas esperanzas de la gente. En sombras de la nada. ¿Hay algo más demoleedor y terrible? O puede que, tal vez, haya en ello un hermoso rastro, un recuerdo lejano del «carpe diem»:

¡Oh vanas esperanzas de la gente, cómo pasáis con prometer descanso y al fin paráis en sombra, en humo, en sueño!¹⁵

(12) G. Steiner: *Errata*. Madrid, Siruela, 1998, p. 114.

(13) M. de Cervantes: *Op. cit.*, p. 1.059.

(14) A. L. Martín: «La epístola bufonesca y la segunda parte del Quijote», en *Actas del III Coloquio Internacional de la Asociación de Cervantistas*. Anthropos, 1993, p. 431.

(15) *Ibidem*, p. 595. Francisco Rico anota en pie de página otro verso famoso de Luis de Góngora: «En tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada».

Recorrer aquellos paisajes que la imaginación construye tiene la misma función que el juego para un niño. Al entrar en ellos hemos de estar dispuestos a que los animales hablen, a que los gigantes nos atormenten con sus delirios y su hambre atávica de carne humana, a que se crea entorno a aquella realidad ficticia un universo propio, con sus lluvias y sus crepúsculos, su red de amores y fracasos. Creo que fue Hemingway quien escribió en el prólogo de *París era una fiesta* que la irrealidad de los mundos de ficción es capaz de iluminar con luz nueva las cosas que fueron contadas como ciertas. Pero cabe añadir que esa irrealidad «subjuntiviza» la realidad: porque da consistencia a aquello que pudiera ser o debiera ser. Un universo «subjuntivizado» es especialmente excitante, y puede también que sea perturbador. Porque nuestro cerebro nace y se desarrolla, justamente, entre dilemas¹⁶.

Cuenta Umberto Eco¹⁷ una pequeña historia, casi una anécdota, que le sucedió en el monte Athos donde encontró a un monje bibliotecario que hablaba francés correctamente. «Pronto –dice– hablamos de París», y durante la conversación, el monje le preguntó si Julia Kristeva todavía estaba casada con Philippe Sollers. Cuando Eco le pidió que le contara cómo conocía este hecho y tantas otras cosas de París, le respondió que en mayo del 68 había estado en la Sorbona tras las barricadas, y que, pasado aquel tiempo de euforia revolucionaria, había andado el camino de la conversión religiosa hasta retirarse en el monte Athos, el monasterio solitario. Luego, Umberto Eco le dijo: «Sois un hombre que sabe del ejercicio de la inteligencia. ¿Por qué, si sabéis que los iconos que besáis todos los días durante la misa de la maña-

na no son reliquias auténticas, lo hacéis con tanta devoción?» La respuesta del monje fue así de clara: «No es el problema si son o no auténticas. Si las beso devotamente, puedo percibir su perfume». El profesor de Semiología comprendió que con aquella respuesta no había pretendido demostrar la autenticidad de los iconos, sino explicarle el poder convulso de la mentira cuando estamos dispuestos a creerla. En realidad, se trata de un pacto como el que Alicia establece con el unicornio. Éste le propone: «Bueno, ahora que ya nos hemos visto, si tú crees en mí, yo creeré en ti. ¿Trato hecho?»¹⁸ Ambos decidieron que el otro era de verdad, aunque sabían que sólo eran el sueño de alguien. Pero de todos los episodios que trazan la irrealidad de Alicia, el más inolvidable es para J. L. Borges el que cuenta el adiós del Caballero Blanco:

Acaso el Caballero está conmovido, porque no ignora que es un sueño de Alicia, como Alicia fue un sueño del Rey Rojo, y que está a punto de esfumarse. El Caballero es asimismo Lewis Carrol, que se despide de los sueños queridos que poblaron su soledad¹⁹.

Es frecuente que el sueño se asocie a la ficción. Así ocurre también en el *Quijote*:

–Pues con este beneplácito –respondió el cura–, digo que mi escrúpulo es que no me puedo persuadir en ninguna manera a que toda la caterva de caballeros andantes que vuestra merced, señor don Quijote, ha referido, hayan sido real y verdaderamente personas de carne y hueso en el mundo, antes imagino que todo es ficción, fábula y mentira y sueños contados por hombres despiertos, o, por mejor decir, medio dormidos²⁰.

(16) Vid. J. Bruner: *Pourquoi nous racontons des histoires?* París, Retz, 2002, p. 47.

(17) U. Eco, en AA.VV.: *La fi del temps*. Barcelona, Empúries, 1999, pp. 236-237.

(18) Citado por A. Manuel: *Leer imágenes*. Madrid, Alianza Editorial, 2002, p. 170.

(19) J. L. Borges: *Prólogos*. Buenos Aires, Torres Agüero, edit., 1975, p. 111.

(20) M. de Cervantes: *Op. cit.*, p. 635.

Intentar comprender los fundamentos antropológicos de la ficción es en primer lugar entrar en el análisis de las competencias intencionales de quienes se hallan implicados en su construcción: tanto del emisor como del receptor, de los mecanismos psicológicos que pone en acción, de aquellos presupuestos que nos permiten crearla, de las implicaciones lúdicas que contiene, de las capacidades cognitivas que estimula.

Hay en el *Quijote* abundantes referencias a la lectura. A veces es la lectura que nos lleva por un luminoso laberinto de ideas; otras, aquélla que conduce a la locura: Cervantes nos dice que nuestro hidalgo andaba ocupado en cazar y administrar sus bienes, pero en los ratos que estaba ocioso, que eran los más del año: «Se daba a leer libros de caballería, con tanta afición y gusto, que olvidó casi de todo punto el ejercicio de la caza y aun la administración de su hacienda»²¹. Y estas lecturas le llevaron a una locura que nace de los libros, en relación con la letra impresa: «Se enfrascó tanto en la lectura, que se le pasaban las noches leyendo de claro en claro, y los días de turbio en turbio; y así, del poco dormir y del mucho leer, se le secó el cerebro de manera que vino a perder el juicio»²². Pero hay quien recuerda con nostalgia los tiempos en que, tras las tareas del campo, se reunían las gentes en torno a quien era capaz de coger un libro y leer en voz alta. Así, el ventero, estando su mujer, su hija, Maritornes y muchos otros, y escuchando los relatos del cura sobre los males que la lectura de libros de caballería había hecho a Don Quijote, dijo:

No sé yo cómo puede ser eso, que en verdad que, a lo que yo entiendo, no hay

mejor letrado en el mundo, y que tengo aquí dos o tres dellos, con otros papeles, que verdaderamente me han dado la vida, no sólo a mi, sino a otros muchos. Porque cuando es tiempo de la siega, se recogen aquí las fiestas muchos segadores, y siempre hay algunos que saben leer, el cual coge uno destes libros en las manos, y rodeámonos dél más de treinta y estámosle escuchando con tanto gusto, que nos quita mil canas²³.

Advierte el ventero que los libros le dieron la vida. Después del trabajo, más duro en tiempo de siega, se reúnen para escuchar la lectura en voz alta de las invenciones que el libro les ofrece. La ficción transita por la voz. El ventero dice que, estándole escuchando, les quita mil canas: mil preocupaciones y desvelos. Y el andar por las veredas de la ficción les rejuvenece, les llena de experiencias que van a interferir en su manera de entender la vida. Hoy sabemos que toda lectura, sea cual fuere, se proyecta en otra. Cada página leída proyecta su sombra sobre la página siguiente. En mi lectura actual intervienen los estratos sucesivos de mis lecturas anteriores. Albert Manguel ha definido la lectura como un palimpsesto²⁴. El palimpsesto es un texto escrito sobre otro texto. Y en eso consiste la lectura: leemos sobre otras lecturas preexistentes. Por eso, podríamos referirnos a la influencia de Kafka sobre la lectura del *Quijote*, cuando la lectura de Kafka precedió a la del *Quijote*. O a la influencia del *Ulises* de Joyce sobre la *Odissea*, cuando aquella lectura fue anterior a la del poema homérico. Leemos desde otras lecturas que condicionan nuestra construcción del sentido.

Difícilmente, dado el actual estado de los estudios, se podría volver a la idea que Cervantes quisiera escribir una obra cómica y que el *Quijote* fuera concebido como

(21) M. de Cervantes: *Op. cit.*, p. 37.

(22) *Ibidem*, p. 39.

(23) *Ibidem*, p. 369.

(24) A. Manuel: *Dans la forêt du miroir*. Arles, Actes Sud / Leméac, 2000, p. 236.

una simple parodia de los libros de caballería. Durante varios siglos —especialmente el XIX y el XX—, y, probablemente, como consecuencia de que Byron escribiera en su *Don Juan* sobre la tristeza que provoca la risa —o la sonrisa— del *Quijote*: «Tis the saddest, and the more sad, / Because it makes us smile», ha predominado la idea de la triste y patética risa que encontramos en el libro de Cervantes. Esta sonrisa triste procede no de una ironía mordaz, sino de aquélla que «entraña cierta simpatía por su víctima y es capaz de sustituir la risa burlesca del reproche sarcástico por la benévola y fina sonrisa de la razón»²⁵. Pero aquéllos que han considerado la actitud de Cervantes ante los géneros cómicos de su tiempo, aunque hayan sido más bien escasos, han subrayado de forma persistente la diversidad de enfoques con que se enfrenta a lo risible. Esta heterogeneidad de estilos y géneros nos permite percibir en estado latente «una teoría cervantina de la obra o fábula risible»²⁶. El mismo A. Close añade que esta teoría encierra una concepción elevada y orgullosa del arte cómico, como una muestra de inteligencia, imaginación y buen gusto, capaz de sanar penas y rencores y salvar barreras sociales. «Es una concepción —afirma— que permite que lo risible sea presentado como un cortocircuito en el sistema de valores de las clases elevadas, provocado por la afirmación de un antisistema de valores antagónicos»²⁷. Aunque con frecuencia la risa puede estar marcada por el espíritu de juego o de fiesta:

Miróle Sancho y vio que tenía la cabeza inclinada sobre el pecho, con muestras de estar corrido. Miró también don Quijote a Sancho y vióle que tenía los carrillos hinchados y la boca llena de risa, con evidentes señales de querer reventar con ella, y no pudo su melancolía tanto como él, que a la vista de Sancho pudiese dejar de reírse; y como vio Sancho que su amo había comenzado, soltó la presa de manera que tuvo necesidad de apretarle las ijadas con los puños, por no reventar riendo...²⁸

Si bien los estudios sobre los aspectos cómicos de la obra de Cervantes no han sido abundantes, cabe destacar, entre los primeros, los trabajos de P. E. Russel²⁹, los de Anthony Close³⁰ y el de Daniel Eisenberg³¹, especialmente el capítulo dedicado al «humour». Posteriormente, y ya en la década de los años noventa del pasado siglo, surgen una serie de propuestas, generalmente relacionadas con los encuentros internacionales de cervantistas, sobre la comicidad burlesca y satírica del *Quijote*. Son trabajos que, en ocasiones, aparecen como reacción a los ensayos de Russel y Close y a su interpretación demasiado vinculada a la idea de que la risa era la reacción que se proponía Cervantes. Y, aunque sabemos que la sátira es una corriente que fluye difusa en la mayoría de sus obras, no se pueden olvidar aquellos versos del capítulo cuatro del *Viaje al Parnaso* que dicen:

(25) A. M. Dotras: «La fina sonrisa cervantina», en *Actas del II Coloquio Internacional de cervantistas*. Barcelona, Anthropos, 1990, p. 555.

(26) A. Close: «Cervantes frente a los géneros cómicos del siglo XVI», en *Actas del II Coloquio Internacional de cervantistas*. Barcelona, Anthropos, 1993, p. 90.

(27) *Ibidem*, p. 94.

(28) M. de Cervantes: *Op. cit.*, p. 219.

(29) P. E. Russell: «DQ as a Funny Book», en *Modern Language Review*, LXIV, 1969. Traduc. esp. «DQ y la risa a carcajadas», en su *Temas de la Celestina y otros estudios: del Cid al Q*. Barcelona, Ariel, 1978.

(30) En especial: A. Close: *The romantic approach to Don Quixote*. Cambridge, Cambridge University Press, 1978.

(31) D. Eisenberg: *A study of Don Quixote*. Newark, Juan de la Cuesta, 1987. Traducción española: *La interpretación cervantina del Quijote*. Madrid, Compañía Literaria, 1995.

Nunca voló la humilde pluma mía
por la región satírica, bajeza
que a infames premios y desgracias guía³².

Se trata de la aversión de Cervantes por la sátira difamatoria y a favor del uso de recursos satíricos cuando éstos son dirigidos a la manera de Horacio, a reprender los vicios humanos sin derivar en acusaciones.

Pero cabe destacar que tras la evidente comicidad, en el trasfondo de tantas construcciones con fachadas cómicas, Cervantes consigue imbricar una serie de preocupaciones y desvelos sobre la sociedad de su tiempo y los difíciles avatares que acechan al hombre de todas las épocas, con lo cual se desvía de lo puramente cómico. Adrienne Leskier Martin, primero en una comunicación presentada en el I Coloquio Internacional de Cervantistas³³ y, más tarde, en su libro *Cervantes and the Burlesque sonnet*³⁴, propone mediante el estudio del soneto burlesco de Cervantes —los sonetos sueltos y los del *Quijote*— una visión más amplia de aquella comicidad, puesto que dichos sonetos —y analiza con detalle el *Diálogo entre Babieca y Rocinante*—, infunden una profundidad crítica e intelectual a los tradicionales géneros cómicos, al mismo tiempo, que subraya el modelo cervantino en cuanto abarca e integra tres corrientes de lo cómico: 1) la vena clásica y humanística de humor procedente de la sátira y la literatura bufonesca, 2) la risa amplia y liberadora de la tradición popular y 3) la invectiva personal³⁵. Estas tres modalidades cómicas fueron integradas de forma

magistral por el autor del *Quijote*: la risa erasmiana, lo satírico-burlesco, la parodia del bufón, el mundo puesto al revés de la tradición carnavalesca se unen y configuran una hermosísima síntesis de la que se desprende aquella risa regeneradora y jocunda capaz de poner en entredicho todo aquello que es rígido e inalterable. El hombre que no ríe, afirmaba J. Cocteau, no es un hombre serio. La inaptitud de ciertas personas para abandonar la intransigencia de los prejuicios, la incapacidad de percibir la comicidad de una situación, la rigidez de algunos labios cerrados a la risa son signos inequívocos de intolerancia. Miguel de Cervantes sabía que la risa es el resultado de un proceso de socialización, un acto de comunicación y una forma de conocimiento. Pero también que, a veces, se puede reír en solitario. Hay una forma silenciosa de reír: la risa interior. El hombre ríe, a menudo, como quien medita. Es una forma de risa inquietante. Pero el hombre que ríe se humaniza, al mismo tiempo que trata de comprender el mundo. Y es una capacidad ejercida desde la inteligencia. Un don que los dioses dieron a los hombres para que tuvieran la capacidad de consolarse de ser inteligentes. Dice Baudelaire³⁶ que el sabio tiembla cuando ríe. Porque, a menudo, la materia de la que nos reímos —la vida del hombre— está hecha de tristeza y angustia. La risa surge en la inteligencia del que ríe y no en el objeto del que nos reímos. Es una cualidad humana y no una condición de las cosas risibles. No es difícil deducir que la risa, en tanto que respuesta física de una operación intelectual, es una respuesta

(32) Vid. la edición de F. Rodríguez Marín. Madrid, C. Bermejo, 1935, p. 52.

(33) Celebrado en Alcalá de Henares entre el 29 de noviembre y el 2 de diciembre de 1988. «Un modelo para el humor poético cervantino: los sonetos burlescos del Quijote», en *Actas del II Coloquio Internacional de cervantistas*. Barcelona, Anthropos, 1990, pp. 349-356.

(34) A. Laskier Martín: *Cervantes and the burlesque sonnet*. Berkeley y Los Ángeles, University of California Press, 1991.

(35) A. Leskier Martín: «Un modelo para el humor poético cervantino: los sonetos burlescos del Quijote», en *Op. cit.*, p. 349.

(36) Cit. Baudelaire: *De l'essence de rire et généralement du comique dans les arts plastiques*. París, Edit. René Kieffer, 1925.

moral. Reír sería emitir juicios de valor. Quienes se adscriben a esta idea han observado que la mayoría de chistes, cuentos de burlas, historias cómicas se dirigen contra alguno o algunos valores establecidos. Reír implica, pues, un juicio.

Es interesante rastrear en el texto de Cervantes esa risa amplia de la tradición popular que Mijail Bajtín definió en su conocido estudio sobre la obra de François Rabelais³⁷. Hay una forma de reír popular, múltiple y compleja, contrapuesta a la cultura oficial, al hermetismo religioso y feudal. Esa risa era el resultado de una variedad de formas culturales –fiestas carnavalescas, rituales burlescos, bufones, payasos, literatura paródica, etc.– que poseían una unidad de estilo y configuraban la denominada cultura cómica popular. Sus manifestaciones constituían una parte fundamental de la creatividad de las clases populares. Bakhtin profundiza en la naturaleza de esta risa y subraya su universalidad, la capacidad de comprender la visión del mundo de las gentes del pueblo, su ambigüedad y su relación con el tiempo y el espacio. Por su parte, Umberto Eco³⁸ contrapone la risa popular, tolerada por el poder y permitida con recelo porque libera energías y sirve de descarga, a la risa inteligente, arma sutil que destruye convencionalismos y desintegra las bases que sostienen el poder. Fray Guillermo de Baskerville pide al bibliotecario de la abadía, viejo y ciego, Jorge de Burgos, que le enseñe el libro que ha escondido durante toda su vida, porque no iba a permitir que alguien acabara por leerlo: el segundo libro de la *Poética* de Aristóteles, que muchos consideran perdido y otros, que jamás fue escrito, pero del que tiene guardada una copia en secreto. ¿Por qué tienes tanto miedo, le pregunta, de este discurso sobre la risa? No

vas a eliminarla si eliminas el libro. El viejo fraile ciego cree que la risa es una debilidad del hombre corrupto, la distracción del campesino, la exuberante fiesta del borracho. Incluso la Iglesia, que es sabia, ha permitido el jolgorio de la fiesta, del carnaval y de la feria –afirma– para que los hombres descarguen las tensiones y liberen las emociones agresivas. De esta manera, se trata de evitar otros males peores; otros deseos y otras ambiciones. Esta risa, no obstante, es algo inferior, propio del pueblo bajo, que se divierte en las parodias vulgares después de beber y comer desmesuradamente. Jorge de Burgos sabe que aquel libro que ha mantenido escondido tanto tiempo invierte la función de la risa y enseña de qué manera puede transformarse en una operación intelectual dirigida al rigor de la crítica. No hay que temer la risa que se centra en el vientre. Si llega al intelecto, puede que contribuya a que el miedo desaparezca.

Pero la risa popular también es el resultado del afán humano de diversión, de las ganas de reírse del mundo, de rebelión: el sentido que adquieren las cosas al invertirse, el poder revulsivo de la burla paródica, del escarnio, la fuerza de la risa y su energía transformadora, su aspecto ritual, sermones disparatados, batallas burlescas, la vida al revés: el pez que pesca al pescador, los sirvientes que dan órdenes a los amos, los hombres que se visten de mujer. Cambiar de sexo, aunque sea sólo por una noche, perder la identidad, falsear la voz, insultar a la gente con la cara cubierta... Inquietante, el Carnaval es la fiesta de la libertad efímera, porque efímero es el reinado de don Carnal. Pero también es la fiesta de la irracionalidad, de la locura. El mundo como fiesta, como disfraz, engaño y borrachera, pero también como locura

(37) M. Bakhtin: *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Barcelona, Barral, edit., 1974. Pueden consultarse del mismo autor: *Problemas de la poética de Dostoievski*. México, Fondo de Cultura Económica, 1986, y *Teoría y estética de la novela*. Madrid, Taurus, 1989.

(38) U. Eco: *El nombre de la rosa*. Barcelona, Lumen, 1982.

que triunfa —elogio de la locura—, que rompe todo lo inamovible y rígido. El *Quijote* participa de esta risa³⁹. Un pobre loco hidalgo manchego se disfraza de caballero andante y empieza su andadura disparatada. Y Cervantes sabe, como antes lo había sabido Rabelais, que «un rire plein d'humanité peut chasser la peur, même la plus vive»⁴⁰. Su proyecto de reírse del mundo simbolizó una reconciliación entre la Edad Media y el Renacimiento, entre las voces del pueblo y la sabiduría de los cultos. Serían múltiples los ejemplos de esa risa alegre y de cómo Cervantes es capaz de carnavalizar las historias y los personajes con los que juega. «El Quijote es una obra penetrada de atmósfera carnalesca», dice Agustín Redondo⁴¹. Veamos algunos ejemplos:

Después de la paliza que caballo, amo y escudero reciben de unos yangüeses que se encuentran por el camino, porque la vida de los caballeros andantes está sujeta a mil peligros y desventuras, y viendo Sancho que su jumento ha quedado «libre y sin costas» después de tan desgraciado encuentro, piensa Don Quijote que bien podrá aquel asno suplir la falta de Rocinante, llevándoles a algún castillo donde sean curados de las heridas:

Y más que no tendré a deshonra la tal caballería, porque me acuerdo haber leído que aquel buen viejo Sileno, ayo y pedagogo del alegre dios de la risa, cuando entró en la ciudad de las cien puertas iba muy a su placer caballero sobre un muy hermoso asno⁴².

El «ayo y pedagogo del alegre dios de la risa» viajó en un burro. Hay en la escena

algo que recuerda las fiestas de locos, las burlas y escarnios del Carnaval. Los diálogos equinos fueron utilizados durante el Renacimiento para criticar las costumbres sociales y los rocines de ficción, a veces bufonescos y satíricos, revelan a menudo la naturaleza absurda del hombre. Y puede que el asno, entre tanto equino parlante, sea el que desempeña más variedad de papeles dentro de las tradiciones clásica y popular: testamentos paródicos de asnos que distribuyen sus miembros, sermones burlescos sobre el asno, tratados sobre la nobleza del burro, asnos con disfraz de león descubiertos por sus rebuznos, revelada su verdadera naturaleza, el asno que sirve de montura al cornudo para que todos se rían de él... Don Quijote llegará a la venta montado en un asno, como Sileno, pedagogo del dios de la risa. Confundirá el lugar con un castillo y allí sucederán otras desgracias.

Todos los sucesos que ocurren en la venta tienen su impacto cómico, comenzando por el hecho de confundir la venta con un castillo, las mujeres por damas, el toque del cuerno del que se sirve un porquero para recoger sus cerdos por el toque de trompeta de un enano que le acoge desde las almenas del castillo. Igualmente burlesco es cuanto le sucede mientras vela las armas en el corral de la venta, y el ritual en que el ventero y las ramerías Tolosa y Molién le arman caballero. O el tema del encantamiento de Dulcinea que llega a ser el hilo conductor más importante de la Segunda Parte, entretendido con lo más profundamente cómico-serio de toda la novela⁴³. Hay elementos carnalescos en el

(39) M. Durán: «El Quijote a través del prisma de Mikhail Bakhtin: carnaval, disfraces, escatología y locura», en AA.VV.: *Cervantes and the Renaissance (Papers of the Pomona College)*. Yale, Yale University, 1980, pp. 71-86.

(40) M. Schreech: *Rabelais*. París, Éditions Gallimard, 1992, p. 17.

(41) A. Redondo: «El personaje de Don Quijote: tradiciones folklórico-literarias, contexto histórico y elaboración cervantina», en *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 29 (1980), pp. 36-59.

(42) M. de Cervantes: *Op. cit.*, p. 166.

(43) A. A. Sicroff: «En torno al Quijote como "obra cómica"», en *Actas del II Coloquio Internacional de cervantistas*. Barcelona, Anthropos, 1990, pp. 353-366.

contraste entre gordos y flacos que, además de los dos protagonistas, pueblan la novela: «Sancho Panza, montado en el rucio, era una festiva representación de las Carnestolendas»⁴⁴. Cabe fijar la atención en el cuadro de Pieter Bruegel, el Viejo, *El combate del Carnaval y la Cuaresma*, de 1559, actualmente en el Kunsthistorisches Museum de Viena. Gordo como Sancho, don Carnal, montado en un tonel de vino, encabeza el desfile grotesco. Frente a su escudero, don Quijote, el Caballero de la Triste Figura, es un ser cuaresmal: seco de carne, de rostro enjuto, largo y flaco.

Va a ser esta cultura cómica de las clases populares la que va a preparar la eclosión naturalista de los tiempos nuevos. No habría sido posible que el mundo se convirtiera en objeto de investigación científica basada en la experiencia mientras estuviera marginado del hombre. La conquista del mundo cotidiano por medio de la risa carnavalesca destruía los obstáculos y acortaba las distancias entre el hombre y la realidad que le rodeaba. Eso le permitía palpar la realidad, acercar el hombre al mundo, a su propio cuerpo, penetrar el misterio secreto de las cosas y compararlas, analizarlas, medirlas con precisión, experimentarlas. Percibir sus cualidades por medio de los sentidos. De esta manera, la cultura cómica de las clases populares contribuía al desarrollo de la nueva ciencia experimental y práctica. Don Quijote es uno de aquellos seres quiméricos que definen su época: exaltado y loco, porque razona de forma divergente y extraña. Nos hace reír —matiza Bergson⁴⁵— porque parte a correr tras un ideal y tropieza con la realidad dura. Pero nos seduce por su infinita inocencia.

En el gran teatro del mundo, la risa nos permite construir un espejo del tiempo. Esa risa va a ser un arma contra el miedo, por-

que es sabia. Bakhtin se refiere a la risa como a una «segunda naturaleza humana», ahogada con frecuencia en la seriedad unilateral de lo cotidiano. Cuando el sentido festivo del Carnaval penetra el lenguaje literario, como ocurre en el *Quijote*, aparece una pluralidad de tonos, una amalgama de registros heterogéneos, un universo cómico y también subversivo que, al concretarse en las grandes obras del Renacimiento —con Bocaccio, Rabelais, Cervantes y Shakespeare, porque sus obras heredaron la risa milenaria del pueblo, la risa se vuelve una visión del mundo— hace que percibamos el aliento libre de la plaza pública, el jocoso universo de la locura.

BIBLIOGRAFÍA

- BAKHTIN, M.: *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Barcelona, Barral, edit., 1974. Pueden consultarse del mismo autor: *Problemas de la poética de Dostoievski*. México, Fondo de Cultura Económica, 1986, y *Teoría y estética de la novela*. Madrid, Taurus, 1989.
- BAUDELAIRE, CH.: *De l'essence de rire et généralement du comique dans les arts plastiques*. París, Edit. René Kieffer, 1925.
- BERGSON, H.: *La risa*. Madrid, Espasa Calpe, 1986.
- BORGES, J. L.: *Prólogos*. Buenos Aires, Torres Agüero, edit., 1975, p. 111.
- BRUNER, J.: *Pourquoi nous racontons des histoires?* París, Retz, 2002, p. 47.
- CERVANTES, M. DE: *Don Quijote de la Mancha*. Barcelona, Edición del Instituto Cervantes, dirigida por Francisco Rico, 1998, p. 18.

(44) A. Redondo: «El personaje de Don Quijote: tradiciones folklórico-literarias, contexto histórico y elaboración cervantina», en *Op. cit.*, p. 37.

(45) H. Bergson: *La risa*. Madrid, Espasa Calpe, 1986.

- CLOSE, A.: «Cervantes frente a los géneros cómicos del siglo XVI», en *Actas del II Coloquio Internacional de cervantistas*. Barcelona, Anthropos, 1993, p. 90.
- *The romantic approach to Don Quixote*. Cambridge, Cambridge University Press, 1978.
- DURÁN, M.: «El Quijote a través del prisma de Mikhail Bakhtin: carnaval, disfraces, escatología y locura», en AA.VV.: *Cervantes and the Renaissance (Papers of the Pomona College)*. Yale, Yale University, 1980, pp. 71-86.
- DOTRAS, A. M.: «La fina sonrisa cervantina», en *Actas del II Coloquio Internacional de cervantistas*. Barcelona, Anthropos, 1990, p. 555.
- ECO, U., en AA.VV.: *La fi del temps*. Barcelona, Empúries, 1999, pp. 236-237.
- *El nombre de la rosa*. Barcelona, Lumen, 1982.
- EISENBERG, D.: *A study of Don Quixote*. Newark, Juan de la Cuesta, 1987. Traducción española: *La interpretación cervantina del Quijote*. Madrid, Compañía Literaria, 1995.
- HUIZINGA, J.: *Homo ludens*. Madrid, Alianza Editorial, 1975, p. 8.
- LARA, L.: «Emilio Lledó, baluarte de la enseñanza pública», en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 287. Barcelona, enero de 2000, p. 49.
- LASKIER MARTÍN, A.: *Cervantes and the burlesque sonnet*. Berkeley y Los Ángeles, University of California Press, 1991.
- «Un modelo para el humor poético cervantino: los sonetos burlescos del Quijote», en *Op. cit.*, p. 349.
- MANUEL, A.: *Leer imágenes*. Madrid, Alianza Editorial, 2002, p. 170.
- *Dans la forêt du miroir*. Arles, Actes Sud / Leméac, 2000, p. 236.
- MARTÍN, A. L.: «La epístola bufonesca y la segunda parte del Quijote», en *Actas del III Coloquio Internacional de la Asociación de Cervantistas*. Anthropos, 1993, p. 431.
- MENDOZA, E.: «Mi primera lectura del «Quijote», en *El País (Babelia)*, 18-IV-1998, p. 10.
- REDONDO, A.: «El personaje de Don Quijote: tradiciones folklórico-literarias, contexto histórico y elaboración cervantina», en *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 29 (1980), pp. 36-59.
- RICO, F.: «Notas a pie de página», nº 90, en CERVANTES, M. DE: *Op. cit.*, p. 18.
- RIQUER, M.: *Para leer a Cervantes*. Barcelona, El Acantilado, 2003, p. 226.
- RODRÍGUEZ MARÍN, F.: *Viaje al Parnaso*. Madrid, C. Bermejo, 1935, p. 52.
- ROY, A.: «El final de la imaginación», en *El País (Domingo)*, 2-VIII-1998, p. 3.
- SCHREECH, M.: *Rabelais*. París, Éditions Gallimard, 1992, p. 17.
- SICROFF, A. A.: «En torno al Quijote como «obra cómica», en *Actas del II Coloquio Internacional de cervantistas*. Barcelona, Anthropos, 1990, pp. 353-366.
- STEINER, G.: *Errata*. Madrid, Siruela, 1998, p. 114.
- YNDURÁIN, D.: «Los caminos infinitos», en *El País (Babelia)*, 18-IV-1998, p. 10.
- ZUMTHOR, P.: *Introduction à la poésie orale*. París, Edit. du Seuil, 1983, p. 267.
- I Coloquio Internacional de Cervantistas, celebrado en Alcalá de Henares entre el 29 de noviembre y el 2 de diciembre de 1988. «Un modelo para el humor poético cervantino: los sonetos burlescos del Quijote», en *Actas del II Coloquio Internacional de cervantistas*. Barcelona, Anthropos, 1990, pp. 349-356.



EDICIONES INFANTILES Y LECTURA ESCOLAR DEL *QUIJOTE*. UNA MIRADA HISTÓRICA

ALEJANDRO TIANA FERRER (*)

RESUMEN. El *Quijote* ha sido una referencia permanente en la literatura española y universal, a partir de su primera edición, de la que se celebra ahora el cuarto centenario. El número de ediciones publicadas desde entonces en diversas lenguas y latitudes es incalculable, al igual que lo es la cifra de sus lectores. No tiene, pues, nada de extraño que también haya ocupado un lugar destacado en las aulas escolares. En este trabajo nos detendremos en el análisis del papel que la lectura del *Quijote* desempeñó en las escuelas primarias españolas, desde la época de constitución del sistema educativo español, a comienzos del siglo XIX, hasta el último tercio del siglo XX. Sin pretensión alguna de exhaustividad, el artículo subraya algunos momentos clave en ese periodo histórico, al tiempo que explora las características de la producción editorial a que dio lugar.

ABSTRACT. *El Quijote* has been a continuous reference in the universal and Spanish literature since its first edition, whose fourth centenary is now celebrated. The number of editions published since then in several languages and latitudes is incalculable, as it is the number of its readers. Therefore, it is not strange that it had played an important role at the school classes. In this article, it will be analysed the role that the reading of *El Quijote* played in the Spanish primary schools from the time of the constitution of the Spanish educational system, at the beginning of the 19th century, to the last third of the 20th century. Without any ambition of being exhaustive, this article underlines some crucial moments in that historical period, exploring at the same time the characteristics of the publishing production that took place.

EL *QUIJOTE* COMO LECTURA ESCOLAR

El libro de lectura ocupó históricamente un lugar privilegiado en la escuela primaria, al menos hasta el primer tercio del siglo XX,

época en que los modelos curriculares se fueron haciendo más complejos y comenzó a ampliarse la lista de las materias objeto de instrucción¹. No se trata de un fenómeno exclusivamente español, sino que la situación fue similar en la práctica totalidad

(*) UNED. Actual Secretario General de Educación.

(1) Véase al respecto A., Tiana: «Los libros de lectura extensiva y desarrollo lector como género didáctico. El *Quijote* en la escuela. Las gramáticas escolares», en A., Escolano Benito (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997, pp. 255-289. Este artículo constituye una versión actualizada y ampliada de una parte de dicho trabajo, al que se remite al lector para un desarrollo más extenso de algunos de los argumentos presentados en este apartado inicial.

de los sistemas educativos, hasta aproximadamente la época de la Segunda Guerra Mundial. Tanto es así, que la lectura ha llegado a ser legítimamente considerada como el principal *eje vertebrador* de la práctica escolar².

La importancia que la lectura adquirió en el currículo de la escuela primaria tiene que ver con las diversas funciones que se le atribuyeron. En primer lugar, ha sido siempre considerada un instrumento cultural indispensable para una persona culta, por cuanto permite el acceso a los más prestigiosos bienes culturales. Además, en una sociedad de masas, como comenzaron a ser las democracias representativas del siglo XIX, su aprendizaje no debía restringirse a las clases y grupos dominantes, sino que tenía que ser un bien básico, accesible a todos los ciudadanos, dado que todos estaban llamados a participar en la vida pública. No era otro el motivo por el cual la Constitución española de 1812 disponía la apertura de escuelas de primeras letras en todos los pueblos de la monarquía, donde se enseñase a los niños «a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve

exposición de las obligaciones civiles»³, al tiempo que preveía que quedasen privados de derechos civiles a partir de 1830 quienes no hubiesen aprendido a leer y escribir.

Esa escuela primaria, a la que se refería el Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental de 1838 como la establecida «para la masa general del pueblo» y cuyo objeto debería ser «desarrollar las facultades mentales del hombre, suministrando los conocimientos necesarios a todas las clases sin distinción»⁴, consideraba la lectura como un aprendizaje fundamental, por los motivos enunciados. De hecho, la importancia que siempre le fue concedida se puso de manifiesto en todas las normas que prescribieron el currículo que debía impartirse en las escuelas primarias españolas durante el siglo XIX y comienzos del XX. Como es sabido, a falta de una prescripción curricular que incluyese los contenidos precisos de estudio, dichas normas se limitaron a recoger una relación de las materias que deberían enseñarse en las escuelas, en las que invariablemente la lectura aparecía en primer o segundo lugar, junto con la doctrina y la moral cristianas⁵.

(2) Esta idea fue recogida en el título de una conferencia pronunciada en un congreso internacional sobre la historia de los manuales escolares, subrayando así la importancia que la lectura llegó a tener en las escuelas primarias. Véase A. Tiana: «La lectura como eje vertebrador de la práctica escolar. Una perspectiva histórica», en Castro, R. Vieira de, Rodrigues, A., Silva, J. L., Sousa, M. L. Dionisio de (orgs.): *Manuais escolares. Estatuto, Funções, História. I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga, Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho, 1999, pp. 35-56.

(3) *Historia de la Educación en España. Textos y documentos*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1979, Tomo I: Del despotismo ilustrado a las Cortes de Cádiz, p. 431.

(4) *Historia de la educación en España. Textos y documentos*. Madrid, M.E.C., 1979, Tomo II: De las Cortes de Cádiz a la revolución de 1868, p. 157.

(5) El Reglamento de 1838 establecía las siguientes materias para las escuelas elementales: «1º Principios de Religión y Moral. 2º Lectura. 3º Escritura. 4º Principios de Aritmética, o sea, las cuatro reglas de contar por números abstractos y denominados. 5º Elementos de Gramática Castellana; dando la posible extensión a la Ortografía». (*Historia de la educación en España*, Tomo II, pp. 174-175). También la Ley Moyano adoptó una definición semejante, estableciendo para la primera enseñanza elemental las siguientes materias: «1º Doctrina cristiana y nociones de Historia Sagrada acomodadas a los niños. 2º Lectura. 3º Escritura. 4º Principios de Gramática Castellana con ejercicios de Ortografía. 5º Principios de Aritmética con el sistema legal de medidas, pesas y monedas. 6º Breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio, según las localidades» (Ibidem, pp. 244-245). El Real Decreto de 26 de octubre de 1901 dispuso que la primera enseñanza incluyera las siguientes materias: «1º Doctrina Cristiana y Nociones de Historia Sagrada. 2º Lengua Castellana: Lectura, Escritura y Gramática. 3º Aritmética. 4º Geografía e Historia. 5º Rudimentos de Derecho. 6º Nociones de Geometría. 7º Idem de Ciencias físicas, químicas y naturales. 8º Idem de Higiene y de Fisiología humana. 9º Dibujo. 10º Canto. 11º Trabajos manuales. 12º Ejercicios corporales» (*Colección legislativa de Instrucción Pública. Años 1900-1935*, pp.750-751). Este programa de estudios se mantendría en los años siguientes, siendo confirmado por Real Decreto de 8 de junio de 1910, y siguió básicamente vigente hasta la publicación de los primeros Cuestionarios Nacionales en 1953.

Pero no se trata solamente de que la lectura fuese considerada una materia de interés instrumental (no sólo en el plano cultural, sino incluso en el político, a la vista de las intenciones que la guiaron), sino que de ella se esperaba también que proporcionase un acceso al saber en términos más amplios. Dicho con lenguaje actual, la lectura debería ser el vehículo que permitiese la adquisición de muchos otros conocimientos que la escuela no podría suministrar de manera sistemática, dada la exigüidad de su currículo. Si tenemos en cuenta además que durante un largo periodo de tiempo las únicas materias que cursaban todos los alumnos eran la doctrina cristiana y la lectura⁶, podremos entender que esta última se concibiese como la fuente de otros muchos aprendizajes complementarios. Por ese motivo, el citado Reglamento de 1838 afirmaba que:

Se necesita que los niños adquieran en el libro que tienen a la vista mayor instrucción que la que resulta del conocimiento de la forma y posición de las letras; que el maestro les vaya progresivamente informando de muchas cosas desde el momento en que conocen bastantes letras para la formación de palabras, aunque se compongan de una sola sílaba. Es preciso enseñarles a asociar los significados con los signos correspondientes; explicarles y darles a conocer estos significados hasta el punto de interesarlos e instruirlos a la vez desde que comienzan a leer; proporcionándoles entre otras ventajas la inapreciable adquisición de un hábito permanente de atender siempre el significado de la palabra leída⁷.

En 1841, en el acto público de inauguración de la escuela práctica de niños de Guadalajara, su director, don Juan Jimeno, hacía algunas afirmaciones del mismo estilo, demostrando que los maestros que estaban comprometidos en la construcción del sistema educativo liberal compartían tales planteamientos:

...el ejercicio de lectura, siempre que se sepa dirigir y se haga una acertada elección de libros, puede dar un ensanche extraordinario a los conocimientos de los niños [...]. La lectura debe ser un medio de adquirir las primeras nociones de historia, principalmente de la de nuestra patria; de conocer las causas de los fenómenos sorprendentes que admiramos en la naturaleza a cada paso, y evitar de este modo que la ignorancia y superstición los conviertan en efectos sobrenaturales; de aprender la significación de muchas voces, ya de ciencias ya de artes, como elemento indispensable para el mayor adelanto que se debe hacer después en el estudio; de analizar y descubrir el sentido vario en que se puede tomar una misma palabra, lo que constituye la base de la verdadera lógica; y en fin, de enseñar a los niños a discurrir planteando el sistema interrogatorio, de cuyos maravillosos efectos nadie duda⁸.

La importancia concedida a la lectura estuvo en el origen de la gran expansión de la edición escolar que tuvo lugar durante el siglo XIX. Influyó además decisivamente en ese fenómeno la progresiva sustitución de los métodos individual y mutuo de enseñanza por el simultáneo. Aunque sabemos que esa sustitución exigió mucho tiempo y

(6) Disponemos de datos de diversos años que confirman esa apreciación general. Por ejemplo, el *Boletín Oficial del Ministerio de Fomento*, núm. 372, 1859, Tomo 29, p. 169, cuadro núm. 3 presentaba unas cifras, según las cuales sólo el 47,9% de los alumnos cursaban ese año escritura, el 39,2% aritmética, el 20,2% gramática y el 6,3% agricultura. Los que seguían enseñanzas de ampliación en escuelas elementales suponían un reducido 4,6%. Sólo un 42,6% de las niñas aprendían a coser y un porcentaje mucho menor, otras labores. Esas proporciones iban aumentando con el paso del tiempo, pero años después aún serían muchos los alumnos que recibían solamente lecciones de lectura y doctrina cristiana. Véanse al respecto los datos proporcionados para los años finales del siglo XIX en N. de, Gabriel: *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900)*, Sada, Ed. do Castro, 1990, p. 402.

(7) *Historia de la educación en España*, Tomo II, p. 159.

(8) *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, núm. 12, 1841, Tomo 2, pp. 24-25.

que a finales del siglo XIX todavía se utilizaba en bastantes escuelas el método individual, pese a haber sido proscrito en 1838, la paulatina introducción del método simultáneo contribuyó a difundir el uso del libro individual del alumno, lo que obligó a producir cantidades crecientes de manuales escolares. Es así como durante la época isabelina y, sobre todo, en la Restauración se constituyó una pujante industria de edición escolar. La importancia que en esa producción adquirieron los libros de lectura viene avalada por las cifras. Así, de los 169 libros autorizados en 1848 para uso en las escuelas, 76 eran de lectura⁹. En la lista recapitulativa de 1856 eran 362 los libros aprobados, de los cuales 195 eran de lectura¹⁰. Y en la lista general publicada en 1885, de los 1.141 libros autorizados, 484 eran de lectura¹¹. Como puede apreciarse, en torno a la mitad de los manuales aprobados estaban dedicados al aprendizaje o la práctica de la lectura. Y además, al contar con una matrícula superior a la de otras materias, las ventas de este tipo de libros también serían en principio más elevadas.

En este contexto hay que insertar la expansión de la lectura escolar del *Quijote*, que siguió unas pautas parecidas a las mencionadas. Por una parte, su lectura, más o menos obligada, fue difundiéndose paulatinamente en las escuelas; por otra, el ritmo de producción de «Quijotes» escolares fue

semejante al seguido por la industria editorial en general. Tanto por el número y tipo de ediciones, como por su uso efectivo en las escuelas, el *Quijote* no fue una excepción notable, aunque presentó algunas peculiaridades que merecen consideración y que se mencionarán más adelante.

La mejor demostración del hecho que acaba de mencionarse está en que, poco después de la implantación del sistema de listas de libros autorizados, la que llevaba el número 32, publicada el 10 de diciembre de 1856, incluía *El Quijote de los niños y para el pueblo, abreviado por un entusiasta de su autor Miguel de Cervantes*, al precio de 4 reales. La lista número 33, del mismo día y año, incluía *El Quijote para todos, abreviado y anotado por un entusiasta de su autor Miguel de Cervantes*, con un precio en este caso de 10 reales¹². Ambas obras tuvieron varias reediciones antes de fin de siglo e incluso después. En 1867 se publicó en París *El Quijote de la juventud*, extractado por Domingo López Sarmiento, que no era una edición de carácter propiamente escolar, sino más bien destinada a la lectura infantil y juvenil¹³. En 1875 se publicaría por la Propaganda Católica *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha arreglado para que sirva de texto de lectura en las escuelas de instrucción primaria*¹⁴, aunque no aparecía entre los libros incluidos en la lista recapitulativa de 1885. En este último año se publi-

(9) *Colección Legislativa de la Administración Central*, Tomo 43, pp. 193-201. Sobre el papel que desempeñaron las listas de libros autorizados en la legislación y la práctica escolar, puede consultarse M. de, Puellas: «La política del libro escolar en España (1813-1939)», en A. Escolano Benito (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997, pp. 47-67.

(10) *Colección Legislativa de la Administración Central*, Tomo 70, pp. 114-134.

(11) *Colección legislativa de Primera Enseñanza. 1885*, Madrid, Imp. del Colegio de Sordomudos y Ciegos, 1886, pp. 1-55.

(12) Véase la Orden de aprobación en J. L. Villalaín Benito: *Manuales escolares en España. Tomo II. Libros de texto autorizados y censurados (1833-1874)*. Madrid, UNED, 1999, pp. 355-356. La edición de ambos volúmenes se hizo en Madrid, en la imprenta de José Rodríguez, en 1856. Aunque la Orden de aprobación de ambos libros parecía atribuir el trabajo de abreviación a su editor, don Nemesio del Campo y Rivas, las fichas bibliográficas consultadas y algunos de los volúmenes disponibles la registran como realizada por don Fernando de Castro, lo que le concede mayor fiabilidad.

(13) París, Garnier, 1867. Tuvo reediciones al menos en 1887, 1888 y 1891.

(14) Madrid, La Propaganda Católica, 1875.

caba también *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha arreglado para que sirva de texto de lectura en las escuelas de instrucción primaria*, compendiado por don Juan Manuel Villén¹⁵. De ese modo, ya durante el siglo XIX se empezó a contar con algunos «Quijotes» infantiles, destinados muchos de ellos al uso escolar. Sin embargo, hay que reconocer que el auge de su lectura en la escuela aún no había llegado en el momento del cambio de siglo.

LA OBLIGACIÓN DE LA LECTURA DEL QUIJOTE EN LAS ESCUELAS

El impulso principal para la difusión de la lectura escolar del *Quijote* llegaría con ocasión del tercer centenario de su edición, ya a comienzos del siglo XX. Los actos programados para celebrarlo fueron diversos, como diversas fueron las iniciativas oficiales y privadas que se pusieron en marcha. En esa atmósfera de conmemoración, el gobierno de Raimundo Fernández Villaverde decidió erigir un monumento a Cervantes en Madrid. El 8 de mayo de 1905 se publicaba un Real Decreto por el que se disponía la erección de dicho monumento, que debía ser sufragado por suscripción voluntaria entre los pueblos que tienen el castellano como lengua nacional. En su exposición de motivos se calificaba al *Quijote* de «joya estimabilísima», «flagelador irónico de la alocada fantasía, cáustico corrector del prosaísmo materialista, Biblia del humorismo, centón

selecto de máximas y documentos, compendio de erudición, gala de discreteos y donaires, despertador ameno de la alegría, ahuyentador constante del tedio y la tristeza»¹⁶. En su parte dispositiva, el decreto encargaba al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes que realizase las gestiones necesarias para llevar la iniciativa a buen puerto. Sin embargo, mal podría el ministro Cortezo dar más pasos en esa dirección, cuando el 20 de junio cesaba el Gobierno, siendo sustituido por otro presidido por Montero de los Ríos, que sólo duraría hasta noviembre. La apertura de una etapa de gran inestabilidad política aparcaría el proyecto durante bastantes años.

También con ocasión del tercer centenario, el conocido político liberal Eduardo Vincenti editó en 1905 una versión abreviada de la novela, que llevaba por título *El libro de las escuelas*¹⁷. Como respuesta a su solicitud de que fuese declarada obra útil para la enseñanza, una Real Orden de 24 de mayo de 1905 (*Gaceta* del 26 de mayo) lo recomendó como libro de lectura escolar. En el informe preceptivo de la Sección primera del Consejo de Instrucción Pública se vertían diversos elogios a la publicación, afirmando que se trataba de un trabajo de reducción y selección «concienzudo», hecho «con incomparable esmero» y «exquisito respeto», dando como resultado «una reducción escrupulosa» que merecía ser recomendada «con especial interés» como texto de lectura para las escuelas primarias¹⁸. En realidad, se trataba de una edi-

(15) Sevilla, José G. Fernández, 1885. Era costumbre en estos años que las editoriales vendiesen a otras algunos ejemplares de sus libros o sus derechos de edición, por lo que un mismo título podía aparecer sucesiva o simultáneamente en varias casas editoras. Bien pudiera ser el caso de este libro, dada la similitud del título con el anterior y que el editor es el mismo que el de la edición de 1877 del *Quijote de los niños*. A pesar de esas coincidencias, el número de páginas de ambos volúmenes es bastante diferente.

(16) Real Decreto de 8 de mayo de 1905 disponiendo la erección de un monumento a Cervantes (*Gaceta* del 8 de mayo de 1905).

(17) Madrid, Imp. Hijos de M.G. Hernández, 1905 (1ª ed.) y 1907 (2ª ed.). Tenemos registrada una 5ª edición de 1908, pero ninguna otra posterior.

(18) *Colección legislativa de Instrucción Pública. Años 1900-1935*, vol. 111, pp. 292-293. Posteriormente, como respuesta a otra petición del propio Vincenti, una Real Orden de 6 de julio de 1905 (*Gaceta* del 11 de julio) disponía la adquisición de 833 ejemplares de dicha obra por parte del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, al precio de 3 pesetas ejemplar, para ser destinados a las bibliotecas públicas del país (*Colección legislativa de Instrucción Pública. Años 1900-1935*, vol. 139, pp. 408-411).

ción abreviada, en la que se habían excluido algunas novelas insertas, como la del *Curioso impertinente*, y se habían aligerado algunos pasajes, como la historia de la pastora Marcela.

Al año siguiente, a instancias nuevamente de Eduardo Vincenti, una Real Orden de 25 de noviembre de 1906 (*Gaceta* del 6 de diciembre) disponía que los maestros empleasen el *Quijote* para realizar ejercicios de lectura, utilizando ediciones como la publicada por el proponente u otras semejantes que pudiesen recomendarse en el futuro, sin que ello implicase para los estudiantes la obligación de comprarlas. Aunque el dictamen era abiertamente favorable a su uso, no dejaba de subrayar la necesidad de adaptar la lectura a la capacidad de los niños «en la íntima relación de su edad y de su vigor ético, toda vez que la más elemental prudencia aconseja prescindir en la lectura escolar de algunos pasajes libres», reconociendo así implícitamente la inconveniencia de algunos pasajes para el público infantil. La disposición no suponía una verdadera obligación de leer el *Quijote*, aunque daba un paso decidido en esa dirección, con el propósito de responder a la «necesidad de que las generaciones venideras [lo conozcan], cosa que no ha ocurrido con las pasadas ni ocurre con la presente, por lo menos con la extensión debida»¹⁹.

En 1912 se dio un paso más en la generalización de la lectura del *Quijote* en las escuelas, con la publicación de una Real Orden de 12 de octubre (*Gaceta* del 13 de octubre). En realidad, la orden no estaba dedicada a la lectura del *Quijote*, sino que retomaba el asunto de la erección del monumento a Cervantes al que se hizo alusión más arriba. Tras más de siete años sin

haber realizado ninguna gestión al respecto, esta disposición anunciaba la próxima convocatoria de un concurso de proyectos para construir el monumento, una vez que el Ayuntamiento de Madrid había decidido su emplazamiento. Pero la orden no se quedaba ahí, pues con la intención de evitar «que todo quede reducido a los fríos y embarazosos términos de unos cuantos actos oficiales», consideraba indispensable además «que las generaciones escolares se eduquen desde luego en el conocimiento y en la admiración del prodigio literario, que, traducido a las lenguas todas que los hombres hablan sobre la tierra, constituye el símbolo vivo y perdurable de una grandeza que nadie puede disputarnos». Con ese propósito, el artículo 11 disponía que «los maestros nacionales incluirán todos los días, a contar del 1º de enero próximo, en sus enseñanzas una dedicada a leer y explicar brevemente trozos de las obras cervantinas más al alcance de los escolares». Aunque no se mencionaba expresamente al *Quijote*, el contexto de la norma aludía bastante directamente a la obra cumbre de Cervantes. La orden también disponía que la Real Academia Española informase al Ministerio «acerca de la forma, plan de publicación y personas a quienes haya de confiarse la dirección de dos ediciones del *Quijote*, una de carácter popular y escolar y otra crítica y erudita»²⁰.

En 1920 se proclamó finalmente la obligación de la lectura del *Quijote* en las escuelas nacionales. Lamentando la falta de conocimiento que el libro sufría en España, cuando era tan apreciado en otros países, el Ministerio consideró necesario imponer su lectura diaria en las escuelas. La práctica debería ocupar el primer cuarto de hora de clase de cada día, «terminado el cual, el

(19) *Colección legislativa de Instrucción Pública. Años 1900-1935*, vol. 182, pp. 327-328.

(20) *Colección legislativa de España*, 1912, Tomo XLV, vol. 2º, pp. 689-692. Hay que señalar que el proyecto del monumento, situado en la Plaza de España de Madrid, sería adjudicado en 1915 al arquitecto Rafael Martínez Zapatero y al escultor Lorenzo Coullaut Valera y que las obras, dirigidas por Pedro Muguruza Otaño, se desarrollaron entre 1928 y 1930.

Maestro explicará a los alumnos, con brevedad y en términos apropiados para su inteligencia, la significación e importancia del pasaje o pasajes leídos». A tal fin, se preveía la publicación de una edición abreviada, preparada por el Director de la Biblioteca Nacional, un académico de la Real Academia de la Lengua y el catedrático de Lengua y Literatura Española de la Universidad Central²¹.

No obstante, esa primera incitación y posterior obligación no estuvieron exentas de polémica. Fueron varios los escritores que alzaron sus voces a favor o en contra de tal tendencia, aunque es justo señalar que algunos de los juicios no estaban directamente ligados al *Quijote*, sino que tenían más bien que ver con las distintas concepciones existentes acerca de la función que debía desempeñar la lectura escolar de los clásicos.

Muchos de dichos escritores concordaban con Unamuno, que en una conferencia pronunciada en Bilbao el 11 de agosto de 1905 había expresado su convicción de que la lectura de los clásicos no podía resultar sino beneficiosa para los escolares. En el contexto de una apasionada defensa de un aprendizaje natural, no gramatical, de la lengua, el Rector de la Universidad de Salamanca aprovechaba para defender la lectura escolar de los clásicos: «A los niños se les debe dar a leer, repito, las mismas cosas que los mayores leen, sin más que bien escogidas. ¿Qué inconveniente hay en que los niños lean en España a Cervantes,

a Calderón, a Santa Teresa, a Fray Luis de León, a Jorge Manrique, a Quintana? Se dirá que exceden de su alcance. [...] Hay que dar oro puro, aunque sea en proporciones modestas, y con ese oro puro del arte excitar la imaginación infantil²². Las exposiciones de motivos de las normas citadas apuntaban en la misma dirección que las opiniones de este tenor defendidas por diversos escritores e intelectuales.

Adoptando una posición opuesta, fueron también varias las voces que se elevaron en contra de dicha obligación, sobre todo después de la publicación del decreto de 1920. Así, Antonio Zozaya escribió pocos días más tarde un artículo en *La Libertad*, en el que afirmaba que «el *Quijote* no es lectura para párvulos ni para adolescentes [...] en la escuela no hacen falta Don Quijote ni Hamlet» y que dio pie a Ortega y Gasset para elaborar un largo ensayo pedagógico, titulado precisamente «El *Quijote* en la escuela²³. En ese trabajo, expresaba Ortega su acuerdo con Zozaya, llegando a calificar el decreto de «desatino» en muchos sentidos, si bien discrepaba en los motivos por los que se oponía. Frente a la crítica de Zozaya de que este tipo de obras «no preparan para la vida», que Ortega consideraba excesivamente «practicista», el filósofo basaba su oposición en el concepto de vida infantil que sustentaba su idea de la educación. Pero, más allá de las justificaciones diferentes, ambos coincidían en una postura contraria a la manifestada años antes por Unamuno.

(21) Real Orden de 6 de marzo de 1920, en *Colección legislativa de Instrucción Pública. Años 1900-1935*, vol. 22, pp. 140-142. En la exposición de motivos no se ahorran expresiones elogiosas para el *Quijote*, al que se calificaba como «Biblia profana de la Edad Moderna, arsenal copiosísimo que atesora sentencias, observaciones y verdades, donde el hombre de saber halla siempre la expresión adecuada de cuanto signifique postulados amplios y generales; el que tiene mediana cultura, vastos horizontes de conocimientos que aún no posee; el que sólo adquirió las elementales nociones de la instrucción primaria, frases y razonamientos que presentan claras a su inteligencia las normas vulgares y corrientes de la vida cotidiana, y todos en general, el exuberante y riquísimo venero de nuestro espléndido idioma; pues de este libro sin par puede decirse, mejor que de ningún otro, que tiene tantos diamantes como dicciones».

(22) M. de Unamuno: «La enseñanza de la Gramática», *BILE*, núm. 561 (1906) pp. 353-362 (cita en p. 360).

(23) J. Ortega y Gasset: «El *Quijote* en la escuela» (1920), en *Obras completas*. Madrid, 1946, vol. 2, pp. 267-299.

La polémica seguiría vigente durante bastantes años, como lo pone de manifiesto la respuesta que Antonio Zozaya daba en 1930 a la cuestión sobre qué deben leer los niños, formulada en uno de los temas de oposiciones al magisterio y sobre la que había opinado Juan Bereber dándole pie para el debate²⁴. Pero lo cierto es que, al margen de la pervivencia de dichas polémicas, la lectura del *Quijote* se fue extendiendo en las escuelas primarias españolas.

LA EDICIÓN DE *QUIJOTES* INFANTILES

La consecuencia de las disposiciones adoptadas entre 1905 y 1920 no fue otra que un aumento en el número de ediciones del *Quijote*, así como una multiplicación de sus editores. En conjunto, puede afirmarse que el primer tercio del siglo xx constituyó una época fecunda en lo que respecta a la producción y uso de *Quijotes* infantiles.

No hay que creer, sin embargo, que la edición de este tipo de obras fuese privativa del siglo xx, pues ya el xix había asistido a la aparición de muchas de ellas, como se vio en el apartado anterior. Las ediciones realizadas antes de 1900 fueron bastantes y

alcanzaron notable difusión. Algunas de ellas se publicaron de forma regular durante la segunda mitad del siglo xix y continuaron apareciendo en el siguiente. Así, por ejemplo, el *Quijote de los niños y para el pueblo...*, antes mencionado, tuvo ediciones en 1856, 1861, 1867, 1870, 1873²⁵, 1877²⁶, 1885²⁷ y 1897²⁸. Más tarde, tras introducir ligeros cambios y cambiar su título por el de *Don Quijote de la Mancha para uso de los niños*, continuaría apareciendo en la Casa Editorial Hernando, siendo objeto de abundantes reediciones²⁹. El *Quijote* de Hernando sería uno de los más populares en las escuelas españolas de la época, por lo que merece la pena comentarla, siquiera sea brevemente³⁰.

La edición de Hernando tiene 560 páginas de letra no excesivamente apretada e incluye las dos partes de la novela³¹. Como dice su compilador en una breve introducción, en ella «no falta ninguno de los sucesos de la fábula, ordenadamente referidos como el autor la compuso», aunque no indica nada más acerca de los criterios aplicados para realizar la síntesis. Cuando cotejamos la publicación con la novela original, comprobamos que los 52 capítulos de la primera parte se han reducido a 25, por el procedimiento de eliminar algunos de ellos

(24) Antonio Zozaya: «¿Qué deben leer los niños?», *BILE*, núm. 814 (1930) pp. 145.

(25) Las ediciones de 1870 y 1873 fueron publicadas en Madrid, por Martínez García.

(26) Edición publicada en Sevilla, por José G. Fernández.

(27) Edición publicada en Madrid, por los Sucesores de Rivadeneyra.

(28) Edición publicada en Madrid, por la viuda e hijos de Tello.

(29) El título que aparece en la cubierta es el reseñado, pero en la portada figura otro: *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha compuesto por Miguel de Cervantes Saavedra, compendiado para que sirva de libro de lectura en las escuelas por un apasionado de su autor*. Nos constan ediciones, al menos, de 1904, 1905, 1910, 1916, 1918, 1921, 1923, 1925, 1927, 1930, 1933 y 1940. Debe faltar alguna intermedia, pues la de 1933, que hemos consultado, dice ser la duodécima. Sobre la Casa Editorial Hernando y su política de compra de derechos a comienzos del siglo xx, véase el magnífico trabajo de J. F., Botrel: «Nacimiento y auge de una editorial escolar: la Casa Hernando de Madrid (1828-1902)», en J. F., Botrel: *Libros, Prensa y Lectura en la España del siglo xx*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1993, pp. 385-470.

(30) Como se señala más adelante, el *Quijote* de Hernando fue la única edición resumida aprobada como libro de lectura escolar durante la Segunda República. Además, siguió utilizándose durante el periodo franquista, por lo que subsistió a lo largo de muy diversos regímenes políticos.

(31) *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha compuesto por Miguel de Cervantes Saavedra, compendiado para que sirva de libro de lectura en las escuelas por un apasionado de su autor*. Madrid, Hernando, 1933 (12ª ed.).

y de refundir otros en uno solo, mientras que los 74 capítulos de la segunda parte han pasado a ser sólo 40. La portada, en cartóné, está ilustrada en colores y en el interior hay abundantes ilustraciones en blanco y negro. El lenguaje está modernizado, para facilitar su lectura. El libro no incluye ningún elemento didáctico adicional y su aspecto puede considerarse atractivo, en términos generales.

Otra edición del *Quijote* también muy popular en las escuelas fue la de Saturnino Calleja. Publicada por primera vez en 1905, con ocasión del tercer centenario, tuvo sucesivas reediciones (en 1912, 1916, 1923 y otras posteriores)³². Se trata de un largo texto de 682 páginas, considerado en la propaganda de la editorial como la octava y última parte de su método de enseñanza titulado «El pensamiento infantil»³³. El libro tiene una letra bastante apretada e incluye varias ilustraciones en blanco y negro. Al contrario de lo que sucede en otras ediciones, como la mencionada de Hernando, en ésta se opta por suprimir capítulos enteros de la novela, pero sin condensar o refundir los que se mantienen³⁴. Además, en los capítulos con-

servados se respeta en líneas generales el texto de Cervantes. La única excepción, que explica el editor en una nota editorial introductoria dirigida a los profesores, consiste en eliminar ciertas expresiones proferidas por Sancho, decisión que se justifica amparándose precisamente en la conducta del *Quijote* para con su escudero:

Si alguna frase de Sancho (muy pocas, por fortuna) se echara de menos, cúlpese a nuestro deseo de que ningún concepto que pueda disonar hiera los inocentes oídos de los lectorcitos a quienes esta edición va dedicada; y si por ello alguien apellidara herejía literaria, conste que no hacemos sino seguir el ejemplo del Ingenioso Hidalgo, que en más de una ocasión y con aquel donaire y gentileza que le eran peculiares, refrenaba el no siempre limpio decir de su gracioso escudero³⁵.

Tras establecer en 1920 la obligación de la lectura diaria del *Quijote* fueron apareciendo otras ediciones, como la de Ramón Sopena³⁶, la de los sucesores de Paluzie³⁷, la realizada por J. R. Lomba para el Instituto-Escuela³⁸ o la de Dalmau Carles³⁹. Esta

(32) La Casa Calleja publicó otras diez ediciones completas del *Quijote*, además de la infantil. Tres eran microscópicas, otras tres económicas, una de bolsillo y tres de mayor calidad y precio. Véase el catálogo *Principales publicaciones de la Casa editorial de Saturnino Calleja Fernández*. Madrid, Calleja, 1909.

(33) Véase J. Ruiz Berrio, (dir.): *La Editorial Calleja, un agente de modernización educativa en la Restauración*, Madrid, UNED, 2002, p. 159.

(34) En la edición consultada, que es la primera (Madrid, Casa Editorial Calleja, 1905), los capítulos suprimidos corresponden más a la segunda parte de la novela que a la primera. De la primera se suprimieron los capítulos 33, 34 y 35 (*El curioso impertinente*) y el 51. De la segunda, los 9, 11, 16, 18, 23, 29, 33, 37, 44, 46, 48, 52, 56, 67, 69 y 70. El editor no explica los criterios utilizados para dicha supresión.

(35) *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Madrid, Casa Editorial Calleja, 1905, p. 7.

(36) *Las famosas aventuras de Don Quijote. Edición del Quijote para niños*, por E. Gómez de Miquel, Barcelona, Ramón Sopena editor, 1925 (1ª ed.). La última edición que hemos podido consultar de esta obra es de 1940. Sopena también editó el *Quijote* en versión íntegra, con un formato adaptado para el uso escolar, aunque sin incluir en la cubierta ni la portada referencia alguna a ese destino.

(37) *Don Quijote. Episodios de su vida dedicados a los niños*. Barcelona, Imp. Elzeviriana, 1926 (1ª ed.). La Imprenta Elzeviriana (juntamente con la Librería Camí) se convirtió en la cesionaria única de las producciones de la editorial Paluzie, tras su cierre. Las últimas ediciones de otras obras por Hijos de Paluzie se realizaron en 1926, el mismo en que se editó este *Quijote* infantil.

(38) *Don Quijote... Selección hecha por D. J. R. Lomba*. Madrid, Instituto Escuela-Junta para Ampliación de Estudios, 1922, 1933.

(39) *Las famosas aventuras de Don Quijote. Edición para niños*. Gerona, Dalmau Carles, 1926 (1ª ed.). Tuvo reediciones posteriores, al menos en 1935 y 1938. La publicación de Dalmau es otra de las que plantean el problema del título, pues después de la Guerra Civil aparece con el de *Don Quijote de la Mancha. Edición para niños* en cubierta y el de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* en la portada. No es raro, pues, que aparezca en distintas bibliografías y bases de datos con títulos no exactamente coincidentes. Sorprende además la coincidencia de su título con el de Ramón Sopena, aunque la de Dalmau es una obra extensa, como se ha indicado, mientras que la de Sopena no alcanza en ninguna de sus sucesivas ediciones las 100 páginas.

última se presenta en un libro de 603 páginas, de letra densa y con algunas ilustraciones en blanco y negro. Al igual que el libro editado por Calleja, el procedimiento de síntesis consiste en la eliminación de algunos capítulos o partes de los mismos. Resulta interesante comprobar la coincidencia de la mayor parte de los capítulos suprimidos por ambas ediciones⁴⁰. Además, con ánimo de facilitar la lectura por parte de los niños más pequeños, el editor optaría por escribir párrafos más cortos, por el simple procedimiento de dividir los de la novela original en otros más breves, lo que tenía la ventaja, en su opinión, de que, «no alterando para nada el sentido de las cláusulas facilita la lectura⁴¹».

Las ediciones mencionadas fueron las más importantes de entre las impulsadas por las normas que se dictaron entre 1905 y 1920 para prescribir la lectura escolar del *Quijote*. Todas ellas se caracterizaron por una fidelidad bastante considerable a la obra de Cervantes. Como hemos visto, suprimieron o refundieron algunos capítulos, modernizaron el lenguaje o la estructura de la redacción, pero no pueden considerarse recreaciones libres, ya que se preocuparon en todos los casos por conservar el texto en su versión original.

No fue ese, sin embargo, el caso de todos los *Quijotes* publicados para uso escolar. Algunos autores o editores optaron por realizar cortes internos en los capítulos, conservando el hilo del relato y renunciando generalmente a añadir frases nuevas, pero modificando bastante el texto cervan-

tino. Es el caso de la edición que Nicolás González Ruiz preparó para Escuela Española⁴². Tanto por su estilo como por su formato y tipografía, se trata de una obra de aspecto bastante moderno, que no parece especialmente preocupada por mantener la fidelidad al texto original. Aún más lejanas a la novela de Cervantes resultan otras ediciones, como la titulada *Estampas del Quijote*, escrita por Federico Torres con bastante libertad y de extensión muy breve (apenas 92 páginas, sin capítulos numerados, con una historia diferente y una ilustración en blanco y negro en cada página)⁴³. A ellas podrían sumarse algunos libros de lectura basados en las obras de Cervantes, como el que lleva por título *¡Gloria a Cervantes!*, de Eugenio García Barbarín, que incluye una selección de escritos morales y literarios del autor manchego⁴⁴. Otros libros de fragmentos escogidos de la literatura española incluyeron obviamente pasajes del *Quijote*, aunque no se consideran en este análisis, dado su carácter misceláneo.

EL QUIJOTE COMO RECURSO DIDÁCTICO

En conjunto, puede decirse que durante los siglos XIX y XX existió una diversidad notable de *Quijotes* para uso escolar o de otras obras similares basadas en la literatura de Cervantes. La obligación de su lectura diaria en las aulas impulsó considerablemente esa parcela de la industria editorial, como se ha visto. Sin embargo, los manuales de

(40) Los capítulos suprimidos por Dalmau Carles son los 33, 34, 39, 40, 41, 42, 48, 50 y 51 de la primera parte de la novela y los 9, 11, 16, 18, 19, 23, 24, 28, 29, 33, 37, 44, 46, 48, 52, 56, 67, 69 y 70 de la segunda.

(41) *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Gerona, Dalmau Carles Pla S.A. Editores, s.f., p. 5.

(42) *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, edición infantil, abreviada por Nicolás González Ruiz. Madrid, Editorial Escuela Española-Hijos de E. Solana, 1964 (10ª ed.). La 1ª edición es de 1947 y en 1989 se publicaba la 16ª, que era una reimpresión de la primera.

(43) *Estampas del Quijote sacadas de la inmortal obra de Cervantes, para deleite de los niños*. Madrid y Barcelona, Librería de los Niños y Editorial Salvatella, s.f. (la 3ª edición es de 1945).

(44) E. García Barbarín: *¡Gloria a Cervantes!*. Madrid, Sucesores de Hernando, 1905 (luego Perlado, Páez y Cía, 1918). Es una obra también breve, de sólo 71 páginas.

lectura extensiva basados en el *Quijote* no agotan toda la producción que vio la luz en esa época. Otro conjunto de obras, muy interesantes de analizar, son las que utilizaron la novela como recurso didáctico, como medio para desarrollar otros aprendizajes y adquirir otros conocimientos, fuesen de tipo lingüístico, literario o moral. De todos ellos encontramos ejemplos relevantes.

Una primera obra de fuerte contenido didáctico es la que publicó Ezequiel Solana como respuesta a los planteamientos de la Real Orden de 1912, con el título *Cervantes, educador*⁴⁵. El libro no es una versión reducida de la novela, como otros que hemos comentado, sino que consiste en una relación alfabética de temas, para cuya ilustración se utilizan fragmentos de las novelas de Cervantes. Conceptos tales como la ambición, el amor fraternal, la hermosura, la higiene, los linajes, los maestros de escuela, la popularidad, las relaciones de señores y criados o la vida pastoril, son abordados e ilustrados mediante el recurso a diversos pasajes de obras cervantinas. La mayor parte de ellos proceden del *Quijote*, aunque no faltan algunos extraídos de *La gitanilla* u otras novelas.

La patente voluntad pedagógica de la obra de Solana se aprecia claramente en las veintidós páginas que dedica a exponer el interés de la lectura de las obras cervantinas, que son consideradas fuente de grandes enseñanzas lingüísticas y morales. Como dice el autor, en términos muy elogiosos, «el mérito del *Quijote*, como obra de moral, como libro de educación, excede a todo encarecimiento. [...] La muchedumbre y variedad de reflexiones, de sentencias y discursos que se encuentran en el *Quijote* sobre casi todos los asuntos y ocurrencias de la vida, esparcidos con tanta

oportunidad como abundancia, justifican la admiración y el aprecio con que han mirado este portentoso libro literatos, filósofos y moralistas de diversos tiempos y naciones, considerándolo como el más adecuado para enseñar a la juventud el camino del honor, de la caballerosidad y de la hidalguía»⁴⁶. Su principal mérito es que consigue educar deleitando, siguiendo el camino del ejemplo e incluyendo observaciones, advertencias, avisos y consejos saludables para quienes se inician en la vida.

Ezequiel Solana considera que su libro puede cumplir varias funciones. Por una parte, sirve para enseñar a leer a los niños pequeños y para hacer ejercicios de lenguaje y de dictado con los más crecidos. Por otra, puede utilizarse para deducir máximas morales y para proporcionar a los alumnos enseñanzas sobre muy diversos asuntos. En realidad, es una especie de enciclopedia que sirve al maestro para organizar las lecciones diarias. El propio autor sugiere cómo debería emplearse en las aulas:

Después de la lectura de cada trozo, un ejercicio de conversación bien dirigida puede ser ocasión propicia para ilustrar la inteligencia del niño con conocimientos útiles y positivos, para hablar de la propiedad y significado de ciertas palabras, explicar las de sentido figurado, buscar en el Diccionario las ya caídas en desuso, analizar los pensamientos y estudiar la belleza y corrección de las frases que son dechados de pureza y elegancia. [...] La conversación y el recitado, como complemento de la lectura, serían ejercicios provechosísimos, tanto para el desarrollo de las facultades intelectuales, como para despertar nobles sentimientos, para adquirir el buen gusto y para formar el carácter⁴⁷.

(45) E. Solana: *Cervantes, educador*. Madrid, El Magisterio Español, s.f. Aparte de la edición consultada, que no especifica la fecha, nos consta una 4ª edición de 1923.

(46) *Ibidem*, pp. 9-10.

(47) *Ibidem*, pp. 21-22.

Aunque no desarrollase unos recursos didácticos muy sofisticados, el libro de Solana demostraba una clara voluntad pedagógica, que marcó el camino para otros que vinieron después. Porque, efectivamente, hubo más libros que siguieron esa misma tendencia, aunque presentaran algunas diferencias notables. En realidad, entre los volúmenes que hemos encontrado con una carga pedagógica más acusada, bastantes de ellos fueron publicados después de la Guerra Civil, aunque sus primeras ediciones fuesen en ocasiones anteriores. Nos limitaremos a comentar algunos casos especialmente relevantes, que ilustran la nueva tendencia que se fue extendiendo.

En los años inmediatamente posteriores a la victoria franquista se difundió una edición del *Quijote* preparada por Felipe Romero Juan, profesor de Escuela Normal, que estaba concebida como un instrumento para aprender la lengua española⁴⁸. En realidad, se trataba de una versión sintética de la novela de Cervantes, con un total de sólo 43 capítulos que abarcaban 338 páginas. Hasta ahí no se apreciaba novedad alguna. Lo novedoso está en que, al finalizar cada capítulo, aparecían dos apartados específicamente destinados al trabajo escolar, con una diferenciación tipográfica clara. El primero, denominado «Vocabulario y fraseología» incluía varias palabras de especial dificultad, con sus correspondientes definiciones o explicaciones, siempre en el contexto de la obra analizada. El segundo, denominado «Prácticas gramaticales», proponía varias actividades a realizar colectivamente en la clase o individualmente por los alumnos, relativas a diversos aspectos de la gramática española. Obviamente, nos encontramos ante un texto destinado a los grados superiores de la escuela primaria,

en los que el aprendizaje gramatical ocupaba un espacio importante. El principal interés didáctico del libro consiste en que el autor concibe la gramática como un examen sistemático del lenguaje, lo que le lleva a evitar el aprendizaje memorístico y a optar por un enfoque activo, basado en la realización de abundantes ejercicios. Como se puede comprobar, el *Quijote* es en este caso un recurso para la enseñanza del lenguaje, más que un pretexto para la formación moral o estética.

Otra obra con clara intención pedagógica es el *Quijote* que publicaron los Hermanos Maristas en 1932 y que se siguió reeditando después de la Guerra Civil⁴⁹. En este caso se seleccionaron como lecturas básicas 32 capítulos de la primera parte de la novela y 22 de la segunda. Los capítulos se acompañaban con unos recursos didácticos que habían sido concebidos de manera sistemática, puesto que se repetían regularmente en cada uno de ellos. Así, antes de comenzar cada capítulo se incluyen dos pequeños apartados: «Sentido del capítulo», que sintetiza en breves líneas su contenido, y «Tono o dicción», que da orientaciones concretas acerca de cómo debe realizarse la lectura en voz alta de las partes correspondientes a cada personaje. Al final del capítulo aparecen otras dos secciones: «Cuestionario», que plantea varias preguntas para su discusión en clase o para el trabajo individual de los alumnos, y «Prácticas» relativas a cuatro elementos fundamentales del aprendizaje lingüístico. En los capítulos correspondientes a la primera parte del *Quijote*, esos cuatro elementos son, respectivamente, Prosodia, Análisis gramatical, Ortografía y Redacción. En la segunda parte son Repaso, Sintaxis, Diccionario y Composición. El libro constituye un método bastante completo y sistemático,

(48) *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1942 (6ª edición). Nos constan ediciones posteriores, al menos hasta 1965 (23ª edición).

(49) *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha. Edición escolar*. Barcelona, Editorial FTD, 1932. Nos consta una edición de 1956, aunque es posible que existiesen posteriores.

de carácter práctico, para la enseñanza de la lengua española. Como se puede apreciar, ofrece un grado considerable de sofisticación didáctica, sobre todo en comparación con otros libros antes analizados.

La voluntad pedagógica que inspiró a esta obra se hizo aún más evidente con la publicación paralela de un libro del maestro, en el que se abordaban las cuestiones y los ejercicios planteados en las secciones correspondientes del libro del alumno⁵⁰. En relación con el cuestionario, presentaba y analizaba diversas voces y locuciones que aparecían en el capítulo y que podían plantear problemas a los estudiantes. Después, resolvía las cuestiones prácticas planteadas, aportando incluso ejemplos de redacciones posibles sobre los temas propuestos. El maestro de los grados superiores encontraba en esta obra un amplio conjunto de recursos didácticos para enriquecer notablemente la lectura del *Quijote*.

EL FINAL DE UN PROCESO

La lectura escolar del *Quijote*, que había vivido una época de auge en el primer ter-

cio del siglo xx, pero que parecía estar decayendo durante los años treinta⁵¹, recibió un nuevo impulso con el propósito del régimen franquista de recuperar las glorias imperiales. El *Quijote* fue considerado uno de los principales emblemas del imperio y, en consecuencia, su lectura se siguió no sólo manteniendo, sino incluso fomentando⁵².

Como hemos ido viendo, aunque no haya sido de manera sistemática, fueron abundantes las ediciones escolares del *Quijote* que pervivieron o aparecieron durante la primera etapa franquista, hasta bien avanzados los años sesenta. No obstante, las reformas pedagógicas introducidas desde finales de los años cincuenta supusieron un punto de inflexión en el lugar atribuido a la novela de Cervantes en las aulas⁵³. La obra cervantina siguió siendo objeto de estudio, pero más desde una perspectiva literaria que con el carácter totalizador, ejemplarizador y moralizante de las décadas anteriores. Si bien las aulas de los años cincuenta y sesenta continuaron siendo testigos de los *Quijotes* que pasaban por ellas, la situación fue cambiando paulatinamente. Las ediciones

(50) *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha. Edición escolar. Libro del maestro*. Zaragoza, Editorial Luis Vives, 1939. También en este caso hay varias ediciones posteriores. La editorial Luis Vives o Edelvives fue la sucesora de FTD, heredando su catálogo, que amplió notablemente.

(51) Como confirmación de esta apreciación, puede recordarse que entre los libros de lectura aprobados durante la Segunda República para su uso en las escuelas sólo figuraban dos de tema cervantino, más un tercero incluido entre las obras destinadas a las bibliotecas escolares. Los dos primeros fueron *Cervantes en la escuela*, conjunto de trozos del *Quijote*, seleccionados por Acisclo Muñiz y Vigo (Burgos, Hijos de S. Rodríguez, 1913 y Luarca, Imp. Viuda R. P. del Río, 1925, 4ª edición), y el *Quijote* de la Casa Hernando, ya aludido. El tercero fue *Sancho Panza: compendio de refranes y fábulas para ejercicios de lectura elemental*. Barcelona, Seix y Barral Hnos., 1935, 2ª edición. La lista completa de libros autorizados aparece en la Orden ministerial de 17 de mayo de 1934 (*Gaceta de Madrid* del 18 de mayo).

(52) En este periodo aparecieron algunas nuevas ediciones abreviadas del *Quijote*, similares a las mencionadas. Podemos citar, por ejemplo, las editadas por los Salesianos, a las que hemos tenido acceso. Se publicaron dos versiones distintas, una para la escuela elemental, adaptada por José Campañá, y otra para sus colegios, preparada por Camilo Ortúzar. Aunque la 2ª edición de esta última no indica la fecha, la 4ª corresponde a 1959. La versión reducida fue publicada en 1960. Ambas ediciones incluían las famosas ilustraciones de Doré. La más amplia contenía un buen número de notas críticas, conformando en conjunto un texto de gran calidad, quizás incluso superior a lo que era común en la época. Por testimonios personales del profesor Gómez R. de Castro, sabemos que su lectura era una práctica habitual en los colegios de la Sociedad Salesiana.

(53) Véase A. Tiana Ferrer: «El libro escolar como instrumento didáctico. Concepciones, usos e investigaciones», en Escolano Benito, A. (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998, pp. 149-175.

escolares de la obra cumbre de la literatura española fueron poco a poco desapareciendo, como también lo hicieron las enciclopedias.

La reforma plasmada en la *Ley General de Educación de 1970* supuso un cambio de ciclo en la educación española. Los *Quijotes* escolares no escaparon a esa tendencia y fueron adoptando otras modalidades y ubicándose en otros espacios, más ligados a las bibliotecas familiares y juveniles que a los estantes de las escuelas. Se cerraba así un ciclo que se había iniciado apro-

ximadamente cien años antes y que había alcanzado su cenit durante el medio siglo anterior. Los tiempos eran ya definitivamente otros, como otras eran las concepciones predominantes de la enseñanza y el aprendizaje. Los clásicos seguirían siendo clásicos, pero ya no estarían presentes cada día en las aulas. Lo que se ganó y se perdió en dicho cambio puede ser objeto de interesante debate, pero escapa a la modesta pretensión de este trabajo, que sólo ha querido sentar los hitos fundamentales de aquel proceso histórico.



LA EDUCACIÓN: DIÁLOGO, CONVENCIMIENTO, CONSENSO

GIUSEPPE FLORES D'ARCAIS (*)

RESUMEN. Se sintetiza la concepción de la relación educativa a modo de diálogo entre dos personas, presentando un proyecto de valoración de sí mismo y en consecuencia con el afán de construir, mediante un consenso en constante renovación, un espacio educativo libre y dinámico, localizando en la formación del caballero medieval y del cortesano renacentista momentos históricamente significativos para la pedagogía moderna, siendo la obra de Cervantes una de las más fascinantes ilustraciones literarias de esta problemática.

ABSTRACT. This article synthesizes the concept of the educational relation as a dialogue between two individuals, presenting a project of self-assessment and hence as a quest to build, by means of a consensus in consistent renewal, a free and dynamic space for education located in the preparation of a medieval knight and the Renaissance courtier in times of great historical significance for modern education. In this respect, Cervantes' oeuvre is one of the most fascinating literary illustrations of this problem.

Antes de abordar el objetivo principal de la educación, debemos preguntarnos por sus actores. Aunque, a nivel de lenguaje común, de experiencia cotidiana, se prueba que la educación siempre es única, distinta a las demás e irrepetible, siempre –como ya se ha dicho– educación «a la medida». La educación busca el consenso, no la imposición: es propuesta, no impuesta; es posibilidad, no necesidad; por ello entraña riesgo, pues la intención no basta y el proyecto no siempre puede realizarse. E indudablemente en la práctica, y en la denominada práctica educativa, se advierte la imposibilidad de una aplicación de la regla o de la consecuencialidad de una aplicación de la regla o la consecuencialidad

tipo S → R (estímulo → respuesta), donde, si existe *a* necesariamente ha de existir *b*. ¿Cuál será entonces la forma de presentar la *acción* y el *agente* educativo en su resultado?

En educación se han señalado los peligros que pueden derivar de una presencia *ideológica* que no podría eliminarse, pues el individuo siempre tiene su propia *Weltanschauung*, resultado de tradiciones, de hábitos no siempre críticamente reconocidos o reconocibles, de compromisos sociopolíticos, recibidos a nivel más o menos consciente, de opiniones y adhesiones de carácter fideístico. Parece necesario *ideologizar* tales posturas, para conocer, del

(*) Universidad de Padua, Italia.

mejor modo, la claridad intelectual necesaria para una decisión operativa. Y todavía, deteniéndonos en este punto, se mantendría el riesgo de un individualismo *solipsístico* (cerrado en sí mismo, o, al menos, abierto al diálogo con otros en la base de mera «tolerancia») o *prevaricador* (si se quisiera instituir la singularidad con voluntad de potencia o de dominio: como sucede políticamente con la tiranía, socialmente con la llamada a la «fuerza», y pedagógicamente –y *aquí* interesa considerar este aspecto especialmente– con el llamamiento explícito a la *autoridad magistral*).

Resulta muy evidente que, de ésta y otras formas análogas, la relación educativa se presenta inevitablemente de manera *unidireccional*, de modo que la dependencia del otro del estudiante –o bien educando– no limita la autonomía, ni descuida, negándolo, el valor personal. Sin el adecuado reconocimiento de la otra «persona», ¿cómo hablar de educación? Si este valor constituye el *primum*, la lógica impone que la relación educativa reconozca y de esta forma construya un «espacio» –el «espacio educativo»– en el que se desarrolla mediante el diálogo, la comparación entre posiciones diversas, e incluso contrarias, que puede ofrecer un educador y un educando, un maestro y un estudiante, una tradición que quiere continuar y una exigencia de transformación e innovación.

Conviene que el hombre sepa emplear, para alcanzar este objetivo, palabras argumentativas, si existe el riesgo de ceder a posturas individuales y utilitaristas, hecho expuesto por la antigua sofística, a nivel práctico pero también teórico. También es posible que, por otra parte, con el actual conocimiento y empleo de las técnicas argumentativas, se sepa llegar a algunos resultados –especialmente en el ámbito político, comercial y publicitario– que lejos de ser interpretables en términos de «racionalidad», revelen más bien las posturas que

yo denomino *psicopedagógicas*, las de la llamada persuasión oculta.

Cierto es, existe una capacidad *manipuladora* de la palabra, así como de hacerla convergir hacia objetivos preestablecidos, claramente utilitarios. No olvidemos, en el campo de la pedagogía, o más explícitamente escolar, la fascinación que un maestro puede ejercer sobre sus alumnos: el estímulo emotivo y productivo de los resultados, a veces más eficaz que la rigurosa demostración de un teorema matemático. Y nuevamente, la persona, como no sólo es *logos* (racionalidad lógico-discursiva), tampoco es *eros* (emotividad, afectividad, etc.). Para ella, se emplea el criterio *et-et*. Y ello precisa proceder no por la vía de la argumentación *persuasiva*, sino por la del *convencimiento*, de modo que la argumentación, aunque no basada en la razón, esté siempre en condiciones de mostrar la propia *racionalidad*, lo que significa que prevalezca la no contradicción. La razón del argumentar viene del destino de los procedimientos de tipo analógico, incluso cuando la analogía se convierte en metáfora o símbolo. Además, el signo lingüístico consiste en «algo» que *existe* en lugar de *otra cosa*, y que todavía no es *copia* sino *imagen*, con la consiguiente inevitabilidad de deber cumplir la investigación hermenéutica: interpretación.

La acción del convencimiento es pedagógicamente posible sólo si se arriesga a crear un «espacio educativo» en que puede tener lugar la comparación (también podrá haber al principio un enfrentamiento) entre el educador y el educando. Sin ese «espacio» no puede existir el autoritarismo de quien impone o transmite al otro, forzado sólo a recibir y a repetir; o si lo hay, la espontaneidad apela al dato «natural». No existe, en ninguna de las situaciones, ninguna forma de comparar y debatir posibles diferencias o divergencias: de opiniones, de teorizaciones, de *Weltanschauungen*.

También se observa en el educando una actitud de «inmadurez», perceptible en quien no es capaz de advertir la propia identidad personal, o en quien se encuentra en una posición de no-normalidad, a la que se refiere cierta psicología humanística. En esta situación, obviamente se impone un proceso previo de reeducación, o normalización, que podría precisar prestaciones de tipo claramente terapéutico. En condiciones de normalidad también es posible que la personalidad del educando, especialmente en ciertas fases del desarrollo biofisiológico, manifieste una clara oposición en los debates del educador, sin llegar a una radical oposición, y para considerar claramente positiva la diversidad de las posiciones; siempre vinculada al modo evidentemente personal en que cada cual considera el propio «valor».

Es evidente que el «espacio educativo» implica, en primer lugar, la posibilidad de testimoniar, por parte de los dos polos de la relación, educador y educando, al propio ser personal en su dimensión axiológica, lo que conduce al *respeto* y el *reconocimiento* de la dignidad personal, entre ambos. Es el fundamento —auténticamente personalístico— para las posteriores consideraciones. Para que el proyecto educativo encuentre después el adecuado *consenso*, será necesario estudiar los objetivos, los tipos de aplicación, los instrumentos empleados y las consecuencias que podrán derivar de ello: y esto conllevará nuevamente el debate, la comparación, la revisión crítica, los análisis histórico-empíricos y la disposición de las partes individuales *en un todo* (no ya *en el todo*)

Si el *consenso* que se desea alcanzar es el «escuchar» juntos y el «participar», éste debe ser el presupuesto de cualquier «pro-

yecto educativo», cuyos contenidos y metodologías procedimentales constituirán las «variables» condicionadas por las situaciones concretas existenciales y los múltiples itinerarios posibles.

Diálogo, convencimiento, consenso: de ahí la evidente pluralidad de actitudes, o, como se le suele llamar, el pluralismo cultural, que debe considerarse no desde el punto de vista de la antropología cultural, sino del de la pedagogía que vela por *lo que debe hacerse*, y para obtener siempre, precisamente, mayor consenso, convencimiento y diálogo.

De este modo el deber ser se cumple al ser: mediante el *posse*¹, retornando a la divisa renacentista del *esse-posse-velle*², «interiorizada» en la persona, que permite aprovechar el vínculo estructural entre presente y futuro, la existencia actual y la existencia como proyecto. La posibilidad de alcanzar objetivos se individualiza en el proceso del vivir y se traduce en un dinamismo *personal* que siempre lleva a la persona a responder mejor a su identidad: en ella se encuentra su personal *valor*. Y es una *identidad* no construida de manera indefinida: debe consolidarse y validarse continuamente y sobre todo prosperar como proyecto de vida, en que la responsabilidad humana se identifica con el compromiso educativo.

Es interesante observar la evolución de la cultura humanística desde su inicio medieval hasta la corte de la Europa renacentista. De la educación del gentilhomme de Montaigne, en que la cultura deviene sabiduría, la transición a la cultura de la Corte es fácil e inmediata, lo que no significa que desde el punto de vista cronológico pueda ser documentada. Conviene tomar, sin obviar la disposición temporal,

(1) N. del T.: del latín, poder.

(2) N. del T.: del latín, la divisa significa: ser-poder-querer (realización-potencia-voluntad), retomando tal vez la máxima de Epicteto: *Tu enim foelicitatis est posse quantum velis, sic magnitudinis velle quantum possi*, esto es: el más alto grado de felicidad consiste en poder lo que se quiere; y el de grandeza, en querer lo que se puede.

aquello que pertenece al desarrollo ideal de cada situación. Existe una cultura cortesana, que se desarrolla en los ambientes aristocráticos de los príncipes y sus señores, en Italia; de los soberanos, fuera de Italia.

Lo primero es indagar en la Edad Media, en la educación de la caballería que es uno de los aspectos concretos de la pedagogía medieval, por qué es la que más se aleja de la educación escolar, o si en la misma caballería se encuentra un fundamento de espiritualidad religiosa que asegure la validez y evidencie las prerrogativas. El nacimiento de la caballería está íntimamente relacionado con las formas de vida social y políticas propias del feudalismo medieval, así como con el principio regente de las conductas enérgicas, en ocasiones brutales, propias de la clase feudal. Y una vez más, la Iglesia interviene para disciplinar y corregir: la fuerza individual y el espíritu aventurero se consagran a las mayores empresas sociales, políticas y religiosas, que presenta la situación histórica, y son, por ejemplo, las batallas contra los musulmanes de España y las cruzadas. El caballero adquiere así una disciplina, refina la virtud del coraje, comprueba la necesidad de la obediencia a la ley, la generosidad, la buena fe, el altruismo, y emplea su propia fuerza para defender a los débiles o proteger a las mujeres.

Si al principio el orgullo, el amor al duelo, el desprecio a los inferiores, la violencia y la crueldad para con los vencidos parecen conceder el auténtico «valor», llevar una vestimenta cada vez más refinada, tener mayores relaciones sociales, el nuevo espíritu de un humanismo que se adelanta al futuro, llevan a transformar el ideal caballeresco en ideal cortés. El duelo se convierte en torneo, la obediencia en servicio a la dama, la generosidad, en el refinamiento y la elegancia, la gentileza en pasión amorosa, la vida libre y autónoma del caballero en vida social en la Corte y los castillos. De todo esto es prueba la literatura que se

hace narración y poesía lírica, o descripción refinada. Y las artes figurativas, en Italia y el extranjero, son los siguientes testimonios.

La educación caballeresca también se transforma: en un primer momento el caballero tenía que aprender el oficio de las armas, después el cabalgar y manejar diestramente la espada se convierten en ejercicios necesarios para los torneos, y por esta razón se preocupa no sólo por fortalecer su cuerpo, sino de que sus movimientos sean elegantes. Y si al principio el caballero no tenía necesidad de conocer la literatura, y mucho menos de leer y escribir, más tarde las exigencias de la vida de la Corte le conducen a la poesía y a cantar versos de amor a su dama.

Y en este punto podemos hablar en sentido propio de la existencia de un programa educativo de la caballería, con dos períodos distintos: educación del *paje*, de los siete a los 14 años; educación del *escudero*, de los 14 a 21. Se envía al niño de familia noble a la Corte o al castillo de uno de los principales feudatarios, se convierte en paje de la dama, aprende los servicios de la corte, la religión, las artes del trivio y música, y conoce las gestas de los valientes caballeros. Se hace escudero y pasa al servicio del señor: aprende las nociones del amor cortés (gentileza, generosidad, elegancia al hablar, canto y música), los instrumentos de la guerra (cabalgar, participar en torneos, manejo de armas, la caza común o cetrería). A los 21 años una ceremonia religiosa solemne —como una investidura— le arma caballero: se bendice su espada, jura amar a la Iglesia y sus hermanos, luchar contra los malvados, respetar al clero, proteger a las mujeres y los niños, defender su país y seguir el siguiente decálogo:

- creerás en todo lo que enseña la Iglesia y observarás todos sus preceptos;
- protegerás a la Iglesia;

- respetarás a los débiles y serás su defensor;
- amarás el país en que has nacido;
- no retrocederás ante el enemigo;
- lucharás contra los infieles;
- cumplirás con todos los deberes sociales, a menos que sean contrarios a la ley de Dios;
- no mentirás y te mantendrás fiel a la palabra dada;
- serás liberal y generoso con todos;
- defenderás la verdad y el bien frente a la injusticia y el mal.

Si el Renacimiento revive literariamente las obras de los escritores y poetas, el ideal caballeresco (basta recordar las reelaboraciones, de las *chansons de geste*³, del Orlando de Boiardo y el Ariosto) también es cierto que la vida de la Corte retoma ese tipo de educación, no sólo para el caballero o para el hombre que se dedica a las

armas, sino para aquellos que, viviendo en la Corte, deben demostrar dotes especiales y hacer gala de un comportamiento muy concreto.

Hablar de la vida de la Corte o de una cultura cortés equivale a afirmar, pasando por alto la propia naturaleza de las distintas Cortes, a los príncipes y señores o la monarquía. En la propia Italia y sus principados, se encuentran los príncipes más acogedores y mecenas, y en consecuencia con mayor disponibilidad ante los principios del Humanismo, y se desarrollan las Cortes más comprometidas con el oficio de las armas y la guerra.

Y desde esta perspectiva relativa a la extensión plurisecular de la cultura y la educación caballerescas, la lectura ofrecida por la novela de Miguel de Cervantes *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha* se manifiesta, para el pedagogo contemporáneo, de penetrante actualidad.

(Traducción: Silvia Mantero)

(3) N. del T.: canciones de gesta, en francés en el original.



UNA EXPERIENCIA INTERDISCIPLINAR DESDE EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA: EL QUIJOTE Y SUS JUEGOS MOTORES

PEDRO GIL MADRONA (*)
ONOFRE RICARDO CONTRERAS JORDÁN (*)

RESUMEN. El presente artículo tiene por finalidad presentar a la comunidad educativa el relato de una experiencia en Educación Física en un Colegio de Enseñanza Infantil y Primaria de Albacete, presentando el procedimiento seguido para trabajar la obra de D. Miguel de Cervantes: *El Ingenioso bidalgo Don Quijote de la Mancha* desde el área de Educación Física, a través de los juegos populares que aparecen en la obra, aprovechando que estamos en el IV centenario de su publicación. Para ello inicialmente se hacía preciso el conocer cuáles eran los juegos motores populares que aparecen en la novela. A partir de la localización y el conocimiento de dichos juegos populares pasamos al plan de acción, diseñar una propuesta de intervención educativa en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria. A estos efectos, el juego como elemento cultural se ha trabajado a partir de los textos del *Quijote*, de su lectura y comentario en el aula en las áreas de Lengua y Conocimiento del Medio, complementándose con la realización de clases teórico-prácticas en la pista y gimnasio en las clases de Educación Física.

ABSTRACT. This article aims to present the educational community the experience carried out in the Physical education area in an Infant and Primary education school in Albacete. It shows the procedure followed to work on D. Miguel de Cervantes' literary work: *El ingenioso bidalgo don Quijote de la Mancha*, from the Physical education area, through the popular games shown in the work and taking into account the IV centenary of its publication. First of all it was necessary to know the popular motor games which appear in the novel. Once these popular games were found and known, we designed a proposal of educational intervention in the levels of Infant and Primary education. For these purposes, we have worked with the game as a cultural element from *Quijote's* texts, reading and discussing on them in the classroom in the areas of Language and Natural, Social and Cultural Environment. This work was completed with theoretical and practical Physical education classes in the track and the gymnasium.

EL JUEGO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

A lo largo de la historia, el juego ha sido utilizado como un recurso didáctico a tra-

vés del cual se ha buscado que el niño se desarrolle motriz, social y cognitivamente. El juego tiene valor por sí mismo y se dirige a la totalidad del individuo haciendo partícipe lo corporal, lo emocional y lo ra-

(*) Universidad de Castilla La Mancha.

cional. La motivación intrínseca que acompaña al juego, cuya actividad libre, voluntaria, que busca el disfrute y la alegría de sus participantes, lo conforman como una herramienta ideal para todo tipo de aprendizajes. Así es avalado por las teorías de Buytendijk (1933 y 1969), Bühler (1924), Piaget (1932 y 1946), Wallon (1941) y Bruner (1970 y 1983) ya que todas ellas coinciden en concebir el juego como un mecanismo de aprendizaje, que conduce al niño fundamentalmente, a adquirir un mejor conocimiento del medio y una adaptación adecuada a los problemas y sus circunstancias.

Sin ninguna duda la adquisición de valores y las pautas de conducta de la sociedad en la que está inmerso el niño, siempre ha sido más accesible si se hace por medio del juego. Ya que a través del juego, el niño integra aquellos elementos que son importantes, para la sociedad en la que se encuentra integrado. Por lo tanto la potencialidad que comporta es un elemento que estimula el aprendizaje, la adaptación social, la expansión individual y la conservación de la propia cultura. Así pues los juegos nos proporcionan los medios idóneos para desarrollar capacidades cognitivas, motrices, de estabilidad personal y de relación e inserción social.

El *Diccionario de Ciencias del Deporte* (1992, p. 143) define el juego motor como «juego que se caracteriza por la motricidad y la actividad motriz» y Navarro (2002, pp. 140-141) señala «el juego motor se aplica a través de la significación motriz, entendiendo por ésta el grado motor suficiente de empleo de sistemas de movimiento que comporten paralelamente intención, decisión, y ajuste de la motricidad a su contexto, sus situaciones fluctuantes en el medio o con otros, y todo ello bajo la lógica de las situaciones». Por lo tanto el juego motor es una organización que incluye todos los tipos de situaciones motrices, en forma de actividades lúdicas, que comportan conductas motrices significativas y que

pueden cumplir distintos objetivos ligados a la motricidad (pedagógicos, recreativos, de dinamización de grupos, culturales, deportivos), por lo que la característica principal del juego motor se encuentra en que la motricidad que promueve sea significativa. Es decir, que sea una situación motriz, incierta, de carácter lúdico y con acuerdos, normas o reglas (Hernández Moreno, Castro y Navarro, 2003, p. 176).

Los juegos populares o tradicionales son aquéllos de carácter tradicional derivados de actividades laborales o de procedencia mágico-religiosa, que no se encuentran excesivamente reglamentados, donde las reglas, si existen, surgen del mutuo acuerdo de los jugadores y, por tanto, son variables y flexibles. Se han ido transmitiendo de generación en generación, generalmente de forma oral de padres a hijos, de niños mayores a niños pequeños o a través de la literatura, como es el caso que nos ocupa.

Estos juegos tradicionales poseen diferentes características y desarrollan distintas habilidades al alcance del educador y que, en palabras de Trigo (1995, p. 7), posibilitan la capacidad de investigación de todo ser humano al descubrir el patrimonio lúdico, generan en el alumno un interés especial por estos juegos a través de su práctica, permiten conocer mejor la cultura propia y por ello a valorarla, contribuyen a relacionarse con otras personas de distintas edades, sexo y condición, conllevan la autoestima hacia lo propio, además de favorecer la mejora cualitativa del uso del tiempo libre.

Ahora bien, cuando introducimos el juego tradicional en el contexto escolar, se puede, y en ocasiones, se debe introducir pequeñas variaciones en aras de ajustarlo a los objetivos educativos.

Vistas las posibilidades educativas más significativas del juego tradicional, el currículo no se podía mantener al margen e ignorarlas. Así el juego tradicional aparece de forma explícita como recurso y como

contenido. Nos referimos al juego tradicional como recurso cuando aparece en áreas que no son la de Educación Física como las Matemáticas, Lengua Española y Literatura o Educación Artística. En el área de Educación Física el juego tradicional aparece recogido explícitamente como un contenido que tiene que ser trabajado en la educación primaria tanto en el currículo que se desprende de la LOGSE como el que surge de la LOCE.

JUSTIFICACIÓN DE NUESTRA PROPUESTA: RELACIÓN, ESTRUCTURA Y FUNCIONALIDAD DE LOS JUEGOS MOTORES RELATADOS EN LA OBRA

La importancia educativa del juego tradicional en nuestra propuesta, no sólo radica en el componente motriz, sino que también, y sobre todo por ser un componente diferenciador, está en su vinculación con el contexto sociocultural que le rodea, en el que la práctica se manifiesta y toma sentido. En nuestro caso el juego tradicional va a permitir a los niños un contacto y un conocimiento de su entorno, de su cultura, ya que se mostrarán distintos elementos incluidos en ésta, y cómo se relacionan con el juego. Ha resultado importante conocer y analizar los vínculos que se establecen entre juego y género, juego y trabajo, juego y espacio, por citar algunos ejemplar.

JUSTIFICACIÓN DE NUESTRA PROPUESTA

La escuela, en nuestra sociedad actual, sigue manteniendo un importante sentido cultural y social, de ahí que continúe manteniéndose en vigor el planteamiento de Dewey (1967, pp. 28-ss) cuando viene a decir que la misión de la institución escolar es facilitar un ambiente que posibilite la comprensión de la complejidad de nuestra sociedad, de la cultura popular.

Por lo tanto, al trabajar el *Quijote* en la escuela estaremos socializando a la infancia en los valores que encierra nuestra cultura popular, ya que desde los primeros años los niños aprenden a relacionarse con la realidad que les rodea a través de las interpretaciones con una carga valorativa que les proporciona su sociedad, en nuestro caso Castilla-La Mancha. Así, esta inmersión del niño en la cultura popular de su grupo, de su región a través de un clásico de la literatura como es *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, e interiorizada a través de un proceso de socialización, es lo que va a favorecer el desarrollo de su conocimiento y le va a proporcionar una imagen de la realidad histórica y cultural (gastronomía, indumentarias, vestuario, costumbres, expresiones corporales, hechos o actos lúdicos, juegos populares...) que se observan en la obra del *Quijote*.

Pero esa «socialización» necesita en todos los casos de una mediación e intervención pedagógica que contribuya a desarrollar la autonomía, el juicio crítico y el compromiso con la sociedad en la que el niño está inmerso. Se trata por tanto de iniciar a los niños y niñas en procedimientos de indagación, búsqueda y observación, propiciando el contacto y la toma de conciencia con la historia y el contenido cultural de sus antepasados, haciendo una asimilación que podemos llamar cultural y que sin duda le permitirá al niño sentirse inmerso en un contexto en el que se reconoce y que asume como propio.

En la Educación Infantil la experiencia se ha emprendido desde una perspectiva globalizadora, lo que quiere decir que no se han priorizado unos aspectos del desarrollo infantil sobre otros mediante la globalización como no parcelación del conocimiento en asignaturas.

En la Educación Primaria se lleva a cabo desde una perspectiva interdisciplinar, ya que desde las áreas curriculares de Lengua y Conocimiento del Medio se organi-

zaron actividades de lectura y escritura de narraciones y verbalizaciones en torno a personajes, gastronomía, vida y sociedad de la época, costumbres, ocio y recreación, lugares o paisajes aparecidos en la obra, teniendo en cuenta la diversidad cultural y social. Lo que sin duda permitirá introducir a los niños y niñas en el análisis de las imágenes, las lecturas o los gestos, sabiendo la fuerza que tienen éstos para influir en su socialización en nuestra sociedad actual.

Con ello lo que pretendemos es que los niños conozcan el patrimonio lúdico a través de la práctica de los juegos motores tradicionales y populares en las clases de Educación Física, los juegos tradicionales de su región en una época concreta. Ello hará que los niños conozcan la cultura propia y la valoren, que sientan un interés especial por la práctica de juegos populares en el ámbito escolar y fuera de la escuela, lo que contribuirá a relacionarse con otras personas de distintas edades, sexo y condición en una mejora del uso del tiempo libre, y a su vez, sin duda, dicha práctica les animará a la lectura de la obra, a interesarse por otros aspectos de la época y conllevará también a una autoestima hacia lo propio.

LOCALIZACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LOS JUEGOS MOTORES

Inicialmente se hacía preciso el conocer cuales eran los juegos populares que aparecen en la obra *El Quijote*, tarea emprendida desde la asignatura de *Juego, ocio y recreación* situada en segundo curso de carrera de Maestro especialista de Educación Física en la Escuela de Magisterio de Albacete. Los juegos aparecidos son los descritos a continuación:

– *Juego de Maesecoral*: este juego lo practicaban los varones, cuyo oficio era el de titiritero, por lo tanto quien practica-

ba este juego era la clase social baja, es de carácter popular, la intensidad física del juego es baja, el material necesario es el propio de los malabares. El número de participantes es de uno en adelante, en dicho juego se deben pasar las bolas lo mas rápidamente y espectacularmente posible (cap. XLVII de la segunda parte de la obra). Apto para el desarrollo de la coordinación, habilidades perceptivas como la percepción óculo-manual.

– *Barras derechas*: este juego lo practicaban sólo varones y de clase social baja. El material necesario para el desarrollo del mismo es una barra de hierro arqueada. Está tomado del juego de barras, o de la argolla, en cuya mesa hay una barra de hierro en forma de arco. Cuando la bola pasa por medio de ella, sin declinar o tropezar en ninguno de los dos lados se dice barras derechas, esto es hacer la jugada o ganarla (cap. XXI de la primera parte de la obra). Apto para el desarrollo de la puntería o la precisión de lanzamiento.

– *Lidia de toros*: lo practicaban tanto profesionales como aficionados, de clase social media y baja, varones, se hace en fiestas y se necesita una lanza. La intensidad física del «juego» es alta. En esa época los caballeros lidiaban toros bravos en la plaza, a caballo, con una lanza, con riesgo de perder la vida (cap. XIII de la segunda parte de la obra). Apto para el desarrollo de la resistencia, la coordinación, los desplazamientos, etc.

– *Juego de pelota*: Lo practicaban los hombres. La intensidad física del juego es alta. El material necesario era una pelota de cuero. Dicha pelota de cuero tiene que ser pasada de una a otra persona mutuamente. No se detalla el número de jugadores como tampoco se habla de las normas (cap. XIII de la segunda par-

te). Apto para trabajar las percepciones y recepciones, los desplazamientos, las tomas de decisiones, la centralidad en el juego, la cooperación-oposición entre otros.

- *Pares y nones*: Lo practicaban los varones de clase social baja, sólo se utilizan las manos, se esconden las manos y se sacan con los dedos de fuera que se quiera, cada jugador dice par o non, recuentan los dedos que hay entre los jugadores y según es par o non gana un jugador u otro. La intensidad física del juego es baja (cap. xxii de la primera parte). Apto para el trabajo de la relajación y la intuición.
- *La manta*: Lo practicaban desde niños hasta ancianos de clase social media o baja. La intensidad física del juego es alta. El material necesario es una manta de lana. Entre varias personas escogen a una de ellas y los demás la «mantean» lanzándola al aire. Entre las normas del juego está el no mantearlo demasiado alto. El día de los Santos Inocentes en vez de mantear a una persona se manteara a un pelele con el fin de reírse de ella y hacerle burlas (Cap. xxli y xlii de la primera parte). Apto para trabajar la cooperación, la coeducación, la habilidad motriz, la precisión, la coordinación entre compañeros, etc.
- *Juego del peón*: el cual consistía en liar un cordel a la peonza «zompo» para que, tirando con violencia la mano hacia atrás el cordel se desenvuelva estando la «peonza» en el aire (cap. xxxii de la segunda parte). Apto para el trabajo de la precisión, la habilidad con el manejo de objetos.
- *El bito*: Lo practicaban desde niños hasta ancianos, de clase media y baja. El material necesario era un clavo, una herradura o «herrones» (trozo de hierro redondo con un agujero en medio). El número de jugadores podía ser tan amplio como se deseara. En referencia

a las normas se debía de guardar la distancia designada para tirar, respetar la distancia de tiro. Se trata de demostrar la puntería a la hora de tratar de introducir uno herrones en un clavo introducido en el suelo. Por lo tanto de lo que se trataba era de intentar acertar con la herradura en el clavo (cap. x de la segunda parte). Apto para el trabajo de la precisión de lanzamiento, la toma de conciencia del espacio, etc.

- *La sortija*: Era un entrenamiento o manera de pasar el rato para militares, aunque no se especifica la graduación. La intensidad física del mismo es media. Lo practicaban los hombres de clase social alta, la nobleza militar, si bien también lo practicaban los civiles. El mismo se realizaba en ceremonias como justas y competiciones y en otros momentos de ocio. El material o utensilios utilizados eran un caballo, una lanza y una «sortija» (aro o anillo pequeño). El juego es un ejercicio de destreza que consiste en ensartar, atravesar o enhebrar en la punta de la lanza, corriendo a caballo, una sortija (aro, anilla) pendiente de una cinta. En referencia al número de jugadores no hay un número determinado (cap. lxx de la segunda parte). Juego de precisión, de habilidad de desplazamiento, del manejo de objetos, etc.
- *Justas*: Lo practicaban los profesionales, varones, de clase social alta. El mismo se llevaba a cabo en fiestas cuya finalidad era la diversión. El origen del juego es francés. El material necesario para su desarrollo era una lanza de madera o de metal, caballo, armadura. Los participantes eran dos. Con la lanza de madera se intenta dar al adversario, obteniendo una puntuación y otra en función de la parte del cuerpo que se conseguía tocar al adversario (cap. iv de la segunda

parte). Apto para trabajar los desplazamientos, el equilibrio, la coordinación, la fuerza, la agilidad, el componente estratégico, etc.

- *Hípico* (subir a un caballo): este «juego» lo practicaban los varones. La clase social por la que era practicado era la alta y se llevaba a cabo en ceremonias, fiestas y lugares de trabajo. Lo único que se necesitaba era un caballo. El juego consistía en subirse a un caballo e intentar esquivar diversos obstáculos (cap. XLIII de la segunda parte). Apto para trabajar el equilibrio, la coordinación, etc.
- *La vaca de la boda*: Lo practicaban los varones mayores de 16 años de clase social baja. El mismo se realizaba siempre que había alguna boda. Lo necesario para el desarrollo del juego era una vaca atada y embolada. La vaca se hace correr en las diversiones de las bodas. Participaban todos los asistentes a la boda, dejando correr a la vaca. Hasta hace poco se hacía en fiestas aldeanas, acabó siendo prohibida esta celebración por los accidentes demasiado frecuentes (cap. LXIX de la segunda parte). Apto para el trabajo de la coordinación, los desmarques, los desplazamientos, la ocupación del espacio, etc.
- *Correr cañas*: Lo practicaban los varones, de carácter tradicional, en fiestas. Los materiales necesarios son cañas, adargas (escudos) y caballos. Diferentes cuadrillas, cuyo número era indeterminado, hacían varias escaramuzas arrojándose recíprocamente las cañas, resguardándose con las adargas. Era un juego de caballeros (cap. XLIX de la segunda parte).
- *La historia*: Es de carácter tradicional, de clase alta, media y baja, sirve para relajarse y reírse. Se basa en que uno cuenta una historia y los demás le escuchan. El número de participantes es indefinido.

do. El mismo resulta ser muy entretenido si a los oyentes les interesa la historia (aparece en el capítulo xxxiii de la segunda parte).

- *La contienda*: Lo practicaban los varones de 25 a 40 años. La intensidad física del juego era alta. Practicado por la clase social media. Se utilizaban para su desarrollo materiales como escudos, lanzas, espadas, cascos, de hierro o de aleaciones. El número de participantes era de dos. El mismo consiste en el encuentro de dos caballeros, uno enfrente del otro montados en su caballo deben conseguir vencer a su contrario tirándolo del caballo y después matarle o perdonarle la vida. En este sentido más que un juego es un combate. Solían enfrentarse por amor, venganza, tierras... (cap. LXIV de la segunda parte). Desarrollo de la resistencia, la fuerza, equilibrio, etc.
- *Duelo entre caballeros*: Lo practicaban los caballeros, varones, de clase social alta, en cualquier época del año, como espectáculo. El fin era defender el honor. Los materiales necesarios eran una lanza, un escudo, un caballo y la armadura. El desarrollo del mismo era: dos rivales compuestos por armadura y lanza, subidos a caballo se enfrentan yendo ambos al encuentro con el contrario y procurando derribar al contrario y evitando ser derribado (aparece en el capítulo xiv de la segunda parte). Apto para el trabajo de estrategias de lucha de combate, de oposición.
- *Tiro de la ballesta*: lo practicaban varones, de clase social alta, de carácter popular y se realizaba en ceremonias. Utilizaban los motones de trigo para tirar la ballesta. Las reglas eran establecidas por los mismos jugadores. En una ballesta se pone una flecha para lanzarla y según la distancia se recibe una puntuación u otra (cap. ix de la segunda parte). Apto para el trabajo de los lanzamientos, la puntería, etc.

EL QUIJOTE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Dentro del ámbito del desarrollo motor la Educación Infantil como señalan García y Berruezo (1999, p. 56) se propone facilitar y afianzar los logros que posibilita la maduración referente al control del cuerpo, desde el mantenimiento de la postura y los movimientos amplios y locomotrices, hasta los movimientos precisos que permiten diversas modificaciones de acción, y al mismo tiempo favorecer el proceso de representación del cuerpo y de las coordinadas espacio-temporales en que se desarrolla la acción. Todo esto, unido a la finalidad de posibilitar el desarrollo de la individualidad, con el descubrimiento de la propia identidad y el fomento de la confianza en sí mismo, estimulando los hábitos y actividades, las reglas sociales, la resolución de conflictos, la coeducación desde la más tierna infancia, el espíritu cooperativo y solidario, la educación en valores, así como las relaciones interpersonales e integración social de todos los alumnos sin distinción de raza o color de piel, sexo o creencias religiosas.

De ahí que, nuestra actividad en lo referente a la educación de la motricidad se centrará en el desarrollo o trabajo de la lateralidad, el equilibrio, la coordinación de movimientos, la relajación y la respiración, de la organización espacio-temporal y rítmica, de la comunicación gestual y expresividad corporal, postural y tónica, de la relación del niño con los objetos, con sus compañeros y con los adultos, del desarrollo afectivo y relacional, de su sociabilidad a través del movimiento corporal, lo que supone controlar y expresar su motricidad voluntaria en su contexto relacional manifestando sus deseos, temores y emociones.

Si bien todas las propuestas estarán sumergidas en el principio de globalidad del niño y la niña que rige la etapa de infantil, de ahí que en nuestras propuestas

tengan suma importancia la actividad motriz, el juego, el descubrimiento, la creatividad, el lenguaje, la expresión plástica, las relaciones interpersonales, la coeducación, los valores sociales y culturales y el papel clave que juegan las emociones.

Por lo tanto los objetivos de nuestra propuesta son trabajar el juego como medio de conocimiento de nuestra cultura, desarrollar a través del movimiento no sólo los aspectos motores sino también los conocimientos declarativos, cognitivos y actitudinales, es decir, potenciar la educación infantil desde una perspectiva globalizadora y la elaboración de un trabajo interdisciplinar (áreas, alumnos, profesores y familias).

Con motivo de la celebración del iv centenario del libro de *D. Quijote de la Mancha*, y como manchegos que somos, esta experiencia didáctica que a continuación relataremos era de obligado cumplimiento. A través de ella trabajamos los diversos ámbitos educativos de la Educación Infantil (Identidad y autonomía personal, Medio físico y Social, y Comunicación y Representación), tratando la transversalidad (educación en valores, la cooperación, etc) desde una perspectiva globalizadora.

AMBIENTACIÓN DE LA SALA-GIMNASIO

Las paredes del gimnasio estarán empapeladas con papel continuo, sobre el que se han pintado las llanuras manchegas con un gran sol. El resto de la decoración son recortables gigantes colocados en función de la aventura que vivamos. Los recortables serán los molinos de viento, girasoles, una venta, los personajes principales: Don Quijote con Rocinante y Sancho con Rucio, Dulcinea, el perro, alguna hoguera, algunos árboles. A su vez dibujamos un gran mapa de Castilla-La Mancha, señalando en él los lugares emblemáticos de las historias del Quijote.

Las clases y actividades motrices en el gimnasio tienen un patrón común: es el relato de una de las aventuras y desventuras del ingenioso hidalgo y su escudero, desarrollo de las actividades motrices y actividad de reposo y afianzamiento de la historia contada.

En todas ellas, se partía del guión anterior, el relato de un capítulo del *Quijote*, incorporando siempre algunas modificaciones para que el niño recibiese una información que él pudiera procesar y entender, desarrollo de la práctica motriz y, reposo y afianzamiento de la historia contada.

El orden de desarrollo y relato de las sesiones fue el siguiente: Cuento de Miguelillo el Aventurero, taller de plástica y motricidad fina: elaboración material, ambientación gimnasio, retrato del ingenioso hidalgo Don Quijote de La Mancha, los cazadores (dramatización), manteo de Sancho, los molinos de viento, los oficios y el mercadillo medieval.

Por cuestiones de espacio se nos plantea una duda: presentar una sesión íntegra o bien presentar un ejemplo de actividades de cada una de las sesiones, optando por esta última. Por lo tanto, por razones de espacio presentamos solamente algunas de las actividades que conforman la experiencia en su integridad.

– *Cuento de Miguelillo el Aventurero*: En primer lugar había que describir a través de un cuento a los niños de 3, 4 y 5 años, quién era Don Quijote. La propuesta planteada para conseguirlo es a través del cuento que adaptamos para la ocasión: *Miguelillo el Aventurero*, que relata las vivencias de las aventuras y desventuras del personaje principal, Don Quijote, que conduce a nuestros alumnos/as a través de una serie de ejercicios motrices, en los que predomina el juego y la fantasía. El cuento, por tanto, es un resumen de la biografía de Don Miguel de Cervantes, animada por dibujos y el sonido de alumnos de pri-

maria, elaborado en Power Point para dar cabida también a las TIC y que dice así:

Hace mucho, mucho tiempo, vivía en nuestro país un niño llamado Miguel de Cervantes. Miguel era un niño inquieto y curioso al que le encantaba viajar.

(Dibujos y viñetas de España donde se destaca Castilla-La Mancha)

Siempre que podía se iba con su papá, que era cirujano, a recorrer todos los lugares de España, pues le gustaba conocer gentes y paisajes diferentes a los de su pueblo.

(Dibujo y viñeta de un cirujano y un niño)

Cuando Miguel creció, todo el mundo lo conocía por Cervantes. Éste se hizo soldado y fue en una de sus batallas, donde perdió la mano izquierda, lo llamaron el «manco de Lepanto».

(Dibujo y viñeta de un soldado con lanza, caballo y una sola mano)

Tuvo una juventud plagada de aventuras y desventuras, fue apresado por unos piratas turcos y lo retuvieron en Argel durante cinco largos años. Cuando consiguió la libertad y regresó a España, deambuló por Andalucía trabajando como recaudador de contribuciones.

(Dibujo y viñeta de un soldado español y un soldado turco)

A Cervantes, le gustaba mucho escribir y contar cuentos y leyendas. Por aquellos tiempos, no existían bolígrafos ni lapiceros, la gente escribía con plumas de gallina cuyas puntitas mojaban en tinta. Eran muy pocos los que tenían la oportunidad de escribir, pues los niños no tenían la suerte de ir al colegio.

(Dibujo y viñeta de Cervantes escribiendo un libro con una pluma de gallina y una gallina al fondo)

El hecho de viajar tanto en su infancia le ayudó mucho a desarrollar su imaginación. De todos los libros que escribió el más laborioso y leído fue el de *Don Quijote de la Mancha*, que cuenta las aventuras de un

caballero, de su escudero y de su amada Dulcinea.

(Dibujo y viñeta de varios libros encima de una mesa)

Cervantes, nos presenta a D. Quijote como un señor alto y delgado con la cabeza un poco perdida y totalmente convencido de que es un gran caballero. Éste siempre va acompañado de su caballo Rocinante, de su perro galgo y de ...

(Dibujo y viñeta Don Quijote montado en un caballo flaco, con un galgo y Dulcinea en su mente)

[...] su inseparable escudero y amigo Sancho Panza, que es bajito, gordito y muy pobre en conocimientos por lo que siempre se deja convencer por Don Quijote.

(Dibujo de Sancho Panza)

Miguel de Cervantes Saavedra, ayer Migue-
lillo el aventurero.

(Pintura de Cervantes)

- *Taller de plástica y motricidad fina: elaboración material:* las actividades que se proponen a continuación, formarían parte de una serie de «acciones previas» propuestas antes de las clases en el gimnasio, con el fin de que nuestros alumnos/as se familiaricen con la obra de *El Quijote*, su autor, y sus personajes más destacados y a su vez elaboren un material que posteriormente utilizarán en el desarrollo de las propuestas motrices. La forma de poner en práctica estas actividades será a través de talleres; así, en pequeños grupos unos se dedicarán a pintar, otros a realizar la técnica de papel maché, a recortar. Las actividades las realizarán los alumnos de 3, 4 y 5 años distribuyendo las tareas a los grupos según su grado de dificultad.

En este sentido se realizó un taller de plástica y motricidad fina para confeccionar los disfraces de Don Quijote, Sancho, molinos, armadura de Don Quijote... se ambientó el gimnasio y la clase con grandes murales y recortables referentes al tema.

En esta actividad colaboraron alumnos de Educación Primaria.

- *Lanza de Don Quijote:* usamos globos de los que tienen forma alargada y estrecha, pintura, gomets... también un inflador de globos. Cada niño con un globo o dos se fabricará su propia lanza de Don Quijote que podrá decorar a su gusto con pintura de dedos, gomets, cintas...

- *Escudo de Don Quijote:* utilizamos bandejas de cartón con forma redondeada, papel de periódico, pintura, agua y harina. Hicimos una pasta con el agua, la harina y el papel de periódico, con ésta forramos la bandeja de cartón y esperamos que se seque, una vez esté seco decoramos nuestro escudo con pintura y con «alkil».

- *Molinos:* usamos gomaespuma, pintura y maquillaje de barra. Con gomaespuma realizamos unas aspas con forma de manos que nos servirán para simular las escenas de los molinos, es importante el maquillaje y la caracterización de la cara para este disfraz. Las aspas con forma de manos las habrá dibujado y recortado previamente el profesor; los niños harán la tarea de pintarlas, dichas aspas llevarán en su parte posterior unas tiras para que los alumnos puedan sujetárselas a los brazos.

- *Armadura de Don Quijote:* empleamos harina, agua, papel de periódico, globos, trozos de cartulina gomaespuma, pintura gris. Para hacer el casco de Don Quijote utilizamos la técnica de pasta de papel: mezclamos harina y agua hasta obtener una pasta densa, cortamos tiras de papel de periódico, mojamos las tiras de papel en la pasta y pegamos sobre un globo hinchado y dejamos secar durante un día. Cuando la pasta está seca pinchamos el globo, dibujamos la parte del visor y recortamos. Decoramos el casco con trozos de cartulina.

- *Los oficios de la época en el Quijote:*
 - Barbero. Materiales: jabón neutro espumoso y regla. Por parejas deberán de afeitarse.
 - Escudero. Materiales: pañuelos, conos y cuerdas para construir un circuito. Por parejas. Un miembro de la pareja se venda los ojos y el acompañante (escudero) debe guiarle.
 - Mesonero. Materiales: bandeja y diversos materiales para trabajar el equilibrio de objetos. Sobre una bandeja el niño llevará varios objetos e intentará pasar el circuito sin que se le caigan.
 - Pastor. Materiales: picas y conos para construir un redil. Toda la clase excepto dos niños llevan los ojos vendados. Quienes no van vendados son los pastores y deberán introducir en el redil al resto de la clase. Una vez dentro se quedarán sentados y se pueden quitar la venda. Las «ovejas» van andando, el pastor lleva del brazo a cada uno/a y lo deposita dentro del redil. Uno/a puede hacer de perro pastor para ayudar.
 - Cómicos. Materiales: picas y conos. Construimos un escenario. El alumnado que quiera sale para contar chistes, recitar poesías, bailar, etc...
- *El mancebo de Sancho:* Las actividades reflejan cómo fue mancebo uno de los protagonistas (Sancho Panza):
 - Con una tela a modo de «paracaídas» los alumnos junto con sus dos maestras/os cogerán el paracaídas y tienen que hacer saltar una pelota sin que ésta salga del paracaídas.
 - La misma actividad, pero ahora los alumnos tienen que tratar de colarla por el agujero del centro.
- *Retrato del bidalgo Don Quijote de la Mancha y de su escudero Sancho Panza:*
 - «El mundo de Don Quijote y de Sancho»: cuatro niños harán de Quijotes, cada uno de ellos llevará en sus manos una barra de pintura de carnaval de color diferente, tratarán de pillar al resto de niños y le pintarán un bigote y una barba. Una vez pintados comenzarán a hacer locuras y a decir disparates. La maestra será una más de la clase (sería conveniente que empezase ella siendo Don Quijote para que el resto de niños la imite). Realizaremos la misma actividad para presentar a Sancho; una vez maquillados, harán que están comiendo, bebiendo y durmiendo.
Variante: con 3 años si están dos profesoras una hará de Don Quijote y otra de Sancho; el pillado de Sancho y Quijote puede hacerse a la vez. Para 4 y 5 años, como son más independientes, uno de los niños/as puede hacer de Sancho y otro/a de Don Quijote.
 - «Vestimos a Don Quijote y a Sancho Panza»: en una pared del gimnasio pegaremos a nuestros personajes Don Quijote y Sancho Panza. En el otro extremo del gimnasio colocaremos recortables de las vestimentas que estos llevaban: barba, bigote, lanza, escudo, yelmo, zurrón, sombrero de paja... Los niños tratarán de vestir a los personajes de la manera más apropiada. Para llegar de un extremo a otro deberán atravesar un circuito que habrá montado previamente la maestra y, han de simular que son uno u otro personaje.
 - «La danza de Dulcinea» (con la música de Al jardín de la alegría): en corro cantaremos y bailaremos una

canción que omitimos por razones de espacio.

- *El mercadillo quijotesco medieval. Los juegos motores del Quijote*: Para finalizar esta unidad didáctica o experiencia dedicada a Don Quijote de la Mancha realizamos un mercadillo medieval. Cuando los alumnos entran al gimnasio, éste estará decorado con diferentes actividades todas ellas características de la época que estamos representado. Irán directamente al centro de la sala y se caracterizarán con telas, bolsas de basura, distintos tipos de papeles de colores... como si estuvieran en dicha época. Durante toda la actividad sonará música medieval. El desarrollo de esta sesión la llevaremos a cabo por rincones a modo de circuito por lo que será preciso que haya un profesor en cada estación circuito o rincón:

- *Tiro de Pelota*: Material: piscina con bolas de plástico y diana con ruido. Un niño se sentará en lo alto de un banco sueco que estará colocado encima de una piscina de bolas, los niños que quieran pasar a la actividad tendrán que coger una pelota e intentar dar a una diana que hemos colocado a determinados metros según la edad del alumno. Cuando el niño dé en la diana, ésta emitirá un ruido que hará que el que está colocado encima del banco sueco «se tire a la piscina de bolas»

- *Lanzamiento de Lanza*: Material: picas forradas con gomaespuma. Se diseñará en el gimnasio o sala de psicomotricidad un espacio, alejado del resto de las actividades y sin posibilidad de romper nada. En este espacio se dibujará con tiza en el suelo unas marcas que nos dirán la puntuación que les daremos por cada lanzamiento. El que obtenga más puntos en tanda de lanzamientos

ganará y por tanto conseguirá que le devuelvan el dinero empleado en esta actividad.

- *Malabarismos*: Material: unas bolas de distintos tamaños y de distintas durezas para realizar la actividad. Tendrán en una mesa un montón de bolas de diferentes tamaños y pesos. Con ellas irán haciendo los ejercicios que un responsable les dirija. Lanzamientos uno enfrente de otro. Por debajo de la pierna, por encima de la cabeza...
- *Lucha con lanzas*: Material: dos sillines con ruedas, varios bancos suecos y palos de gomaespuma. Con los bancos suecos puestos unos encima de otros se hará la división de ambos terrenos de juego. Los niños se sentarán en los sillines con ruedas y en carrera tendrán que golpear en el cuerpo a su contrincante.
- *Nuevas historias*: para volver a la calma y recuperar la tranquilidad, les contaremos un capítulo del *Quijote*, nunca se lo leeremos.

LA APLICACIÓN DIDÁCTICA DE LOS JUEGOS QUIJOTESCOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

OBJETIVOS CONCRETOS DE LA EXPERIENCIA

Los fines de intervención educativa que hemos llevado a cabo desde el área de Educación Física en Educación Primaria y que hemos enmarcado dentro del bloque de contenidos de «los juegos» es:

- Introducir al niño en la cultura propia de nuestra región a través de los juegos tradicionales que aparecen en la obra *Don Quijote de La Mancha*.
- Vivenciar, a través de la práctica, las costumbres, festejos y juegos de carácter popular de la época.

- Incentivar al alumno a la lectura de la obra de Miguel de Cervantes a través del juego.
- Construir una base histórico-cultural de nuestra región a través de los juegos expuestos en la obra *Don Quijote de la Mancha*.
- Socializar a la infancia en los valores que encierra nuestra cultura popular.
- Respetar la cultura y tradiciones de la región y entender su significado para tener un conocimiento más próximo a la realidad.

CONTENIDOS

Como se verá posteriormente en nuestra propuesta hemos trabajado los contenidos motrices, el desarrollo de las habilidades básicas ha sido también una constante: desplazamientos (marcha, carrera, cuadrupedia, deslizamientos), saltos, giros, manipulaciones, lanzamientos, recepciones, recogidas, impactos.

- Conceptuales: El juego como actividad social y cultural.
- Procedimentales:
 - Ejecución y experimentación de las distintas habilidades específicas que implica cada juego.
 - Participación como jugador de forma individual o colectiva, según requiera la actividad.
 - Adaptación de los juegos que aparecen en la obra, diferenciando entre ciclos y niveles, al contexto escolar.
 - Integración con el resto de la áreas curriculares.
- Actitudinales:
 - Respeto a la cultura y tradiciones.

- Aceptación de las reglas y normas de los juegos.

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

La interdisciplinariedad ha sido el un punto fundamental de nuestra mediación, ya que la participación de todas las áreas curriculares del centro ha sido una constante; a través del debate, la discusión y el trabajo en equipo hemos enriquecido enormemente el aprendizaje por parte del niño de un conocimiento histórico-cultural de su región y de la obra en cuestión.

La metodología ha sido participativa y dinámica, hemos conseguido una gran motivación y haciendo al alumno protagonista de su propia actividad, dotándole de oportunidades para la exploración y experimentación, predominando el ejercicio y desarrollo de la actividad creadora, el empleo de la imaginación ya que hemos colocado al educando en situaciones de resolver problemas, en los cuales existía un proceso de razonamiento, lo que ha permitido desarrollar al máximo las potencialidades de cada niño.

En este sentido una vez que hemos propuesto el juego se ha dado el tiempo suficiente para que experimenten todas sus posibilidades; si bien en algunos casos se hace necesario proporcionarles las pistas adecuadas para su total comprensión y disfrute. En definitiva, lo que se ha pretendido ha sido que vivencien, experimenten y conozcan todas las actividades para asimilar mejor los objetivos propuestos, consiguiendo los valores y conocimientos de nuestra cultura.

DESCRIPCIÓN PRÁCTICA DE NUESTRA «INTERVENCIÓN»

En el proceso seguido podemos distinguir varias fases diferenciadas:

1. Fase preparatoria: Esta fase se corresponde con la programación de la activi-

dad. Así, dentro de esta fase podemos distinguir tres etapas:

- a) Localización de los juegos populares aparecidos en la obra: lectura detenida de la misma.
- b) Adaptación de los juegos a la Escuela. Al tratarse de juegos tradicionales y de costumbres propias de la época, era necesario llevar a cabo una adaptación que los acercara al entorno educativo. Ésta se llevó a cabo siguiendo una serie de pautas:
 - La clasificación de los juegos en función de su dificultad de realización y de comprensión en cuanto al contenido de los mismos.
 - Adaptación de las reglas y normas de cada juego.
 - Adaptación del material y del terreno de juego necesarios para su desarrollo.
- c) Realización del proyecto: adaptación de los juegos al propio centro escolar.

Una vez enmarcados los juegos en la realidad escolar, el siguiente paso fue la realización de una Unidad Didáctica o propuesta de intervención donde quedarán reflejados:

- Los objetivos, tanto generales como específicos de cada ciclo.
- Los contenidos, diferenciando entre conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- La metodología pretendida.
- La distribución de los espacios, a la hora de organizar las actividades, y la temporalización.
- El material a utilizar en el desarrollo de las diferentes actividades:
- *Material convencional*: pañuelos, herrones, cintas y anillas, soportes, cuerdas, redes de voleibol y de bádminton, bancos suecos, colchonetas, conos, vallas y picas (plástico y madera), aros, bolos de gomaespuma, pelotas de tenis.

- *Material no convencional*: clavo, tizas de colores, pared del gimnasio.

- *Material natural*: árboles, agua.

- *Material alternativo*: canuto de papel, goma elástica, pelotas de malabares, fichas, sillas, globos, cubo, receptáculos de botella.

- Las actividades correspondientes a cada ciclo.

2. Fase práctica: Esta fase ha sido la más gratificante del proceso, la cual comprende dos etapas, como son la toma de contacto con los juegos y la obra literaria y la realización de las Jornadas.

- La toma de contacto: tuvo una duración de una semana, llevada a cabo en las clases de Educación Física. Los objetivos que pretendimos conseguir, en orden de preferencia, fueron:

- Introducir a los alumnos en la época y la obra de *El Quijote*, a través de la lectura de los dos primeros capítulos. Al comienzo de cada sesión cada alumno leía un párrafo del capítulo en la clase de Lengua y después se les explicaba qué se hacía en cada juego, qué tipo de gente lo practicaba y el acontecimiento cultural o social en que se desarrollaba.

- Llevar a la práctica los juegos adaptados a cada ciclo, comprobando su normal desarrollo en las clases y corregir posibles errores, con el fin de prevenirlos en la Jornadas.

- Al final del periodo observamos que los resultados obtenidos fueron muy positivos por lo que no tuvimos que realizar ninguna modificación de las adaptaciones de los juegos.

- Las Jornadas Quijotescas: en esta fase, nos pusimos de acuerdo con el tutor de cada curso de Educación Primaria, para preparar el horario específico para las jornadas. Éstas iban a tener una duración de

tres días, dedicándole un día a cada ciclo, realizándolo después del recreo el primer nivel y por la tarde el segundo. Si algún profesor quería colaborar, tenía las puertas abiertas para hacerlo, ya que era una experiencia en la cual la colaboración entre los diferentes profesores y alumnos es muy interesante. No obstante tuvimos una estupenda colaboración por parte de algunos de los tutores de los diversos grupos. Tuvimos que contar con la aprobación del equipo directivo para que nos dieran el visto bueno en la realización de esta actividad, por lo cual le entregamos una copia del proyecto realizado.

Una vez acabada la programación del proyecto, la puesta en práctica en el aula de los juegos adaptados y todas las gestiones oportunas, todo estaba preparado para la realización de las jornadas. Para el desarrollo de la actividad en cuestión, contábamos con la participación de seis maestros, por lo que nos vimos limitados a realizar tan solo seis juegos por curso. Los juegos estaban distribuidos en diferentes zonas del patio y gimnasio del centro. Al comienzo de cada sesión, se reunía a todo el nivel dentro del gimnasio para la elaboración de los seis grupos. Cada maestro se encargaba de llevar a un grupo a su puesto de trabajo para que realizara su juego. A la indicación del maestro coordinador los diferentes grupos rotaban por las distintas estaciones (zonas de juego), donde les esperaba el maestro responsable de la misma. Todos y cada uno de los grupos debían pasar por todas las estaciones por lo que se limitó el tiempo por estación a 10-15 minutos. Cada sesión disponía de una duración de 90 minutos.

LOS JUEGOS POPULARES: SU DESCRIPCIÓN, ADAPTACIÓN, PUESTA EN PRÁCTICA EN CADA CICLO Y OBSERVACIONES

- *La vaca de la boda:*
- *Material:* bancos suecos y pañuelos.

- *Desarrollo:* juego del pillao, una vaca o toros son los que pillan, al resto de compañeros, los cuales disponían de un pañuelo para torear. La zona está delimitada por los bancos suecos que a su vez servirán de refugio para los corredores. Cuando una vaca o toro atrapa a un corredor, este pasa a ser vaca o toro y el otro a ser corredor.

- *Duración:* 10 minutos. *Instalación:* Zona acotada por los bancos. *Ciclo:* 1ª

- *Observaciones:* este juego gusto muchísimo.

- *El bito:*

- *Material:* herrones, clavo o juego del herrón.

- *Desarrollo:* juego de precisión que consiste en el lanzamiento de herrones a un clavo situado a una distancia prudencial en el suelo, según en el ciclo que se trabaje. El número de participantes es ilimitado pero se debe lanzar por turnos guardando una distancia de lanzamiento preestablecida. Se formarán grupos de cinco a diez alumnos que lanzarán a un clavo tres lanzamientos por turno, después se sumarán todos los aciertos, ganará el grupo que más aciertos tenga.

- *Duración:* 10-12 minutos. *Instalación:* Interior/exterior. *Ciclo:* 1ª, 2ª y 3ª.

- *Observaciones:* Lo ideal sería haberlo hecho con herraduras. Era uno de los juegos que gustaba a los niños menos dinámicos. Se pudo apreciar la diferencia de desarrollo que existe en los diferentes ciclos.

- *La sortija:*

- *Material:* «sortija» (anillas de plástico con una cinta de color), «lanza» (un folio en forma de canuto o cucurucho), cuerda, soportes de salto de altura.

- *Desarrollo:* Consiste en ensartar o atravesar con el canuto de papel la anilla. Los niños de primer ciclo lo harán pasando por debajo de la cuerda e intentando conseguir una anilla sin frenar la marcha (sin soportar cargas y con una anilla más grande). Los de segundo y tercer ciclo lo harán igual pero subido a caballo de un compañero (soportando cargas).
- *Duración:* 10-15 minutos. *Instalación:* Interior/exterior. *Ciclo:* 1ª, 2ª y 3ª.
- *Observaciones:* Al aproximarse a las anillas se solían parar para tener mayor precisión a la hora de introducir el canutillo de papel en la anilla.
- *Justas:*
 - *Material:* soportes, receptáculos, cuerdas y «lanzas» (bolos de gomaespuma).
 - *Desarrollo:* dos grupos, uno situado en cada lado del terreno de juego. Los participantes intentan dar con las lanzas al adversario al cruzarse en medio del terreno de juego, cada uno por su lado correspondiente, obteniendo distinta puntuación en función de la parte del cuerpo en la que se toque al adversario (0 pts cabeza, 1 pto tronco y extremidades y 2 pts glúteo). Los niños de segundo ciclo lo harán igual pero montando a caballo con un compañero.
 - *Duración:* 10-15 minutos. *Instalación:* Interior/exterior. *Ciclo:* 1ª y 2ª.
 - *Observaciones:* con los niños de segundo ciclo tuvimos que dejar que lo hicieran sin montarse a caballo, porque perdían mucho el equilibrio y los niños con sobrepeso no podían jugar como jinetes.
- *Hípico:*
 - *Material:* bancos, conos, picas, colchonetas, tacos de madera y aros.
 - *Desarrollo:* realizar el circuito señalado a cuadrupedia y bipedia. Éste debe contar con estaciones variadas como zig-zag, colchonetas para giros transversales y longitudinales, saltos, reptaciones, equilibrios, etc...
 - *Duración:* 10 minutos. *Instalación:* Interior/exterior. *Ciclo:* 1ª y 2ª.
 - *Observaciones:* de gran éxito entre los alumnos de primer ciclo. Al ser tan pequeños no se podían hacer ejercicios con cargas, por lo que se hizo individualmente en cuadrupedia y bipedia.
- *La manta:*
 - *Material:* pañuelos, balón de voleibol, red y soportes de voleibol.
 - *Desarrollo:* dos equipos, divididos a su vez en parejas, separados por la red de voleibol. Cada pareja coge un pañuelo de los cuatro picos. Consiste en hacer lanzamientos de la pelota de voleibol, con el pañuelo, al otro lado de la red intentando que el otro equipo no la recepcione.
 - *Duración:* 10-15 minutos. *Instalación:* Interior/exterior. *Ciclo:* 2ª y 3ª.
 - *Observaciones:* Este juego sirve de transferencia positiva para el voleibol. Lo identifican con el deporte y fue mejor aceptado en el tercer ciclo al tener mejor control sobre el balón.
- *Tiro de la ballesta:*
 - *Material:* recipiente de agua, pelota pequeña y diana (dibujada en la pared con tiza).
 - *Desarrollo:* cada alumno moja la pelota en agua y lanzará la pelota hacia la diana, teniendo dos intentos y sumando la puntuación total.
 - *Duración:* 10-15 minutos. *Instalación:* Interior/exterior. *Ciclo:* 2ª.
 - *Observaciones:* gracias al material natural como el agua creó gran motivación en los niños; aunque era un día muy so-

leado, con el paso de las rondas se notaban menos las marcas de la pelota, por lo que el maestro debía estar atento a donde lanzaba.

- *Juego de Maesecoral:*
 - *Material:* pelotas de malabares.
 - *Desarrollo:* iniciación en los malabares. Empezar con movimientos y ejercicios simples con una, dos y tres pelotas consecutivamente.
 - *Duración:* 10-15 minutos. *Instalación:* Interior/exterior. Ciclo: 3^a.
 - *Observaciones:* no fue uno de los juegos más aceptados ya que les resultaba complicado lanzar y recepcionar con más de dos pelotas, pero uno de cada diez alumnos se inició con acierto en los malabares.
- *Duelo entre caballeros:*
 - *Material:* picas, tizas, bancos suecos y colchonetas.
 - *Desarrollo:* se dibuja un círculo con tiza, que va a ser el terreno de juego. Dentro del círculo se colocan dos adversarios, sujetando ambos la misma pica. El juego consiste en echar al contrincante del círculo sin soltar la pica y permanecer uno dentro de él. Una variante que se realizó fue encima de un banco sueco rodeado de colchonetas, con el mismo fin, el de intentar derribar al compañero.
 - *Duración:* 10-15 min. *Instalación:* Interior/ Exterior. Ciclo: 3^a.
 - *Observaciones:* se deben enfrentar niños con parecidas condiciones físicas. Fue uno de los juegos más satisfactorios, prefiriendo la opción del círculo a la de los bancos.

RECAPITULACIONES

Esperamos que esta experiencia sirva a otros colegas y a otros centros y ayude y

anime a poner en marcha la misma en otros centros tanto de Castilla-La Mancha como del resto del Estado, ya que sin duda la obra sobrepasa ampliamente las fronteras de la Mancha.

Concluir diciendo que es posible el aprendizaje y conocimiento de la obra *Don Quijote de la Mancha*, de una forma lúdica e interdisciplinar a través de los juegos tradicionales en la Educación Física. Así, de esta forma también hemos acercado al alumno a la cultura y costumbres castellano-manchegas. Sin duda la implicación de todos los tutores desde sus diferentes áreas de conocimiento ha sido fundamental para conseguir un buen conocimiento de la obra.

Ha sido una actividad muy gratificante y motivadora tanto para el propio alumnado como para el profesorado, a pesar de la dificultad y esfuerzo que ha acarreado su organización e implementación. También hemos podido tomar conciencia de los interesantes resultados de la educación a través del movimiento en cuanto a la mejora del ambiente y la convivencia.

Por último terminamos invitando a los maestros de Infantil y Primaria a la realización de esta actividad, de forma que sus alumnos trabajen dicha obra de manera diferente a la que hasta ahora han venido haciendo y que experimenten de otro modo la vida y la cultura.

BIBLIOGRAFÍA

- BRUNE, J.: *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza, 1989. Comp. J. Linaza. Edic. original en artículos de 1970, 1972 y 1983.
- BUYTENDIJK, F. S.: «El juego y su significado», en *Revista de Occidente* (1935).
- CERVANTES SAAVEDRA, M.: *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. Barcelona, Hispania Sopena, 1980.
- DEWEY, J.: *Democracia y educación*. Buenos Aires, Losada, 1967.

- GARCÍA NUÑEZ, J. A. y BERRUEZO, P. P.: *Psicomotricidad y Educación Infantil*. Madrid, CEPE, 1999.
- HERNÁNDEZ MORENO, J. CASTRO, U. y NAVARRO, V.: *Los juegos y deportes tradicionales de Canarias*. Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de las Palmas de Gran Canaria y Dirección General de Deportes del Gobierno de Canarias, 2003.
- NAVARRO ADELANTADO, V.: *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona, Inde, 2002.
- PIAGET, J.: *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Fontanella, 1932.
- *La formación del símbolo en el niño*. México, Fondo de Cultura Europea, 1946.
- TRIGO, E.: «El juego tradicional en el currículum de Educación Física», en *Revista Aula de Innovación Educativa*, 44 (1995), pp. 20-24.
- WALLON, H.: *La evolución psicológica del niño*. Barcelona, Crítica, 1984. Edic. original de 1941.

NORMAS GENERALES PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

1. Los autores remitirán los originales a la redacción de la revista (con dirección de contacto) para su selección de acuerdo con los criterios formales y de contenido de la misma.

2. Todos trabajos deberán ser originales o inéditos. La extensión de los mismos no sobrepasará las 25 páginas. La presentación deberá remitirse en formato informático (disquete) en cualquier procesador de texto (Word o WordPerfect, etc.) a través del correo electrónico a la dirección revista.educacion@ince.mec.es.

3. Se deberá acompañar de un breve resumen del artículo de 8 a 10 líneas. Opcionalmente podrá adjuntarse el resumen también en versión inglesa.

4. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberá adoptar la forma siguiente:

a) **Libros:** Apellido/s e inicial/es del nombre del autor/es separado por coma y en versalita, dos puntos, título del libro en cursiva, punto, lugar de edición, coma, editorial, coma, y año de edición. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:

GÓMEZ LORENZO, M. y otros: *El sistema educativo en la universidad española: un análisis histórico*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

b) **Revistas:** Apellido/s e inicial/es del nombre del autor/es separados por coma y en versalita, dos puntos, título del artículo, entre comillas, coma, en, seguido del nombre de la revista en cursiva, coma, número de la revista, año de publicación entre paréntesis, coma, y páginas que comprende el trabajo dentro de la revista, edición. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:

GARCÍA ROMERO, A.; FERNÁNDEZ AIADO, C.: «El sistema educativo en la nueva reforma», en *Revista de Educación*, 309 (1996), pp. 498-789.

5. Las notas se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá al final de cada página. Si se cita al autor, el orden es: Nombre y Apellidos (al contrario que en la bibliografía). Y compuesto como el resto de la bibliografía.

6. Las citas textuales deberán separarse por una línea en blanco anterior y posterior, sangradas a derecha e izquierda, seguidas del apellido/s del autor texto, año de publicación y páginas/s de las que se han extraído dicho texto, todo ello entre paréntesis.

7. Los esquemas, dibujos, gráficos, fotografías, etc. se presentarán en blanco y negro.

8. Los originales recibidos serán evaluados anónimamente por expertos externos. Estos informarán acerca de la publicación de los artículos. A su vez podrán emitir sugerencias pertinentes a los trabajos publicables.

9. El Consejo de Redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de las normas publicadas. Los originales enviados no serán devueltos.



SUMARIO

EL QUIJOTE Y LA EDUCACIÓN

GABRIEL JANER MANILA—PRESENTACIÓN.—JULIO RUIZ BERRIO: *El oficio de maestro en tiempos de Cervantes*.—ANTONIO VIÑAO FRAGO: *Oralidad y escritura en el Quijote: ¿oposición o interacción?*.—LEONOR SIERRA: *Analfabetos y cultura letrada en el siglo de Cervantes: los ejemplos del Quijote*.—ANNA MARÍA BERNARDINI: *Los peligros de la lectura y el caso de Don Quijote de La Mancha*.—ANTONIO CASTILLO GÓMEZ: *«Aunque sean los papeles rotos de las calles» cultura escrita y sociedad en el Quijote*.—JUAN CARLOS GONZÁLEZ FARACO: *Arte, lenguaje y educación: apuntes para una crítica de la razón pedagógica en el Quijote*.—MARÍA ZAMBRANO: *La liberación de Don Quijote*.—JORGE CHEN SHAM: *La interpretación noventayochista del Quijote: consagración filosófica de su sentido «profundo»*.—MARÍA LUISA QUETGLES ROCA: *La educación en el Quijote*.—MARÍA STOOPEIN: *Las nociones de sujeto, historia y cosmos en el Quijote*.—MIGUEL JOSÉ PÉREZ Y JULIA ENCISO: *Don Quijote, enseñar para la aventura: el diálogo, fundamento de la educación*.—GABRIEL GENOVART: *La caballería como una pedagogía superior y Don Quijote de La Mancha*.—PARK CHUL: *La república utópica en el Quijote*.—PEDRO C. CERRILLO: *Cervantes poeta: el valor de los versos del Quijote*.—GABRIEL JANER MANILA: *De la risa regeneradora y jocunda*.—ALEJANDRO TIANA FERRER: *Ediciones infantiles y lectura escolar del Quijote. Una mirada histórica*.—GIUSEPPE FLORES D'ARCAIS: *La educación: diálogo, convencimiento, consenso*.—PEDRO GIL MADRONA Y ONOFRE RICARDO CONTRERAS JORDÁN: *Una experiencia interdisciplinar desde el área de Educación Física: el Quijote y sus juegos motores*.

