science commons
BY SA

TEJUELO. DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA.

MODELOS DE MUNDO SOCIOCULTURALES EN LA HISTORIA DE LA LITERATURA ESPAÑOLA (AUTOMATIZACIÓN Y DESCODIFICACIÓN PARA ALUMNOS DE E/LE).

Ramón Pérez Parejo | **Uex**

Ramón Pérez Parejo nació en Santa Amalia, provincia de Badajoz, en 1967. Es Doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Extremadura y Master en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid. Ha trabajado durante quince años como Profesor de Lengua Castellana y Literatura en diversos puntos de la Comunidad Autónoma de Extremadura: Cáceres, Badajoz, Fregenal, Navalmoral, Plasencia, Mérida, Alburquerque, Montánchez. En la actualidad es Profesor de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Formación del Profesorado (Cáceres) de la Universidad de Extremadura. Ha publicado *Metapoesía y crítica del lenguaje (De la generación de los 50 a los novísimos* (2002)*; Metapoesía y ficción: claves de una renovación poética* (2007); una *Antología didáctica de la poesía extremeña* (2007) y varios artículos sobre didáctica y poesía contemporánea en diversas revistas especializadas como *Ínsula, Revista de Literatura* del C.S.I.C., *Espaço/Espacio escrito, Espéculo, Almiar, Lemir, Anuario de Estudios Filológicos,* etc. Sus investigaciones se centran en varios aspectos: la enseñanza del español como segunda lengua; las teorías sobre la ficción literaria; la didáctica de la Lengua y la Literatura y, sobre todo, el estudio de la poesía de la segunda mitad del siglo XX, etapa que analizó en su tesis doctoral y en posteriores publicaciones que han visto la luz, por ejemplo, en la editorial Visor.

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0, que le permite copiar y comunicar públicamente la obra y crear obras derivadas siempre y cuando reconozca el crédito del autor, no haga uso comercial de la obra y divulgue cualquier obra derivada bajo los términos de una licencia idéntica a esta.
Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección:
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/

Autoría-Atribución: Deberá respetarse la autoría del texto y de su traducción. El nombre del autor/a y del traductor/a deberá aparecer reflejado en todo caso. No Derivados: No se puede alterar, transformar, modificar o reconstruir este texto.

Ramón Pérez Parejo.
Modelos de Mundo socioculturales en la historia de la literatura española (Automatización y descodificación para alumnos de E/LE).
Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, 2009.
Edita: JUNTA DE EXTREMADURA.
Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
CPR de Trujillo.
IES Gonzalo Torrente Ballester.
Trujillo-Miajadas. 2009.
Editor y Coordinador: José Soto Vázquez.
Prólogo: José Soto Vázquez.

CDU: 37 / 376.
140 páginas.
ISSN: 1988-8430
URL: http:// iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/index.htm

Comité del monográfico.

Editor:

Dr. D. José Soto Vázquez (Universidad de Extremadura).

Consejo de Redacción:

D. Manuel Rodas Llanos (IES. G. T. Ballester).
Dª Inmaculada Sánchez Leandro (IES. G. T. Ballester).
D. Eduardo Pérez-García Ortega (IES. G. T. Ballester).
D. José Miguel Carbajo Cascón (IES. G. T. Ballester).
D. Juan Luis García Sánchez (IES. G. T. Ballester).
Dª Mercedes Nacarino Ramos (CPR de Trujillo).

Consejo Asesor:

Dr. D. Jesús Cañas Murillo (Universidad de Extremadura).
Dr. D. Francisco Javier Grande Quejigo (Universidad de Extremadura).
Dr. D. Enrique Barcia Mendo (Universidad de Extremadura).
Dra. Dª Mª Rosa Luengo González (Universidad de Extremadura).
Dr. D. José Roso Díaz (Universidad de Extremadura).
Dr. D. Joaquín Villalba Álvarez (Universidad de Extremadura).

Consejo de Supervisión Externo:

Dr. D. Antonio Mendoza Fillola (Universitat de Barcelona).
Dr. D. Juan Antonio Garrido Ardila (University of Edinburgh).

Consejo Corrector:

Dª Rosa Macarro Asensio (Universidad de Extremadura).

Prólogo. La didáctica del español para extranjeros a través de la literatura.

El trabajo que presentamos es el inicio del segundo paso que pretendíamos llevar a cabo al iniciar la publicación de *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la* literatura, es decir, editar trabajos monográficos de mayor calado que los artículos al uso y que no tenían cabida en la publicación periódica. De esta manera, vemos culminado un nuevo reto más, la creación de una biblioteca virtual de libros con temática didáctica. Al tiempo que seguimos los presupuestos generales de las iniciativas de ciencia abierta al decidir buscar un sistema para publicar material docente siguiendo el ejemplo del Massachusets Institute of Technology bajo las licencias *creative commons*, ya que incluso las imágenes que recogemos en nuestros trabajos están alojadas en la página de Flickr.

El presente libro del profesor Pérez Parejo no es flor de un día, como él mismo reconoce a lo largo del texto que van a leer, sino que parte de un trabajo inicial que se presentó como fin de máster para profesores que se desarrollo por la Universidad Antonio de Nebrija en el año 2002. Sus primeras investigaciones, completadas con bibliografía más actualizada, unido a la experiencia docente que atesora en este campo le confieren a *Modelos de mundo* una validez actual que se pone al servicio del docente en el campo de las lenguas extranjeras, particularmente de la lengua española. Una prueba de la buena salud con la que goza nuestra lengua es le diversidad de iniciativas llevadas a cabo por instituciones tan interesante como el Instituto Cervantes, la publicación *RedELE*, ASELE, los proyectos DILENGUAS, los programas del Ministerio de Educación, Politica Social y Deportes (MEPSYDE)…, lo que nos hace plantearnos la necesidad de divulgar trabajos como el que tenemos en nuestras manos.

El rico acerbo de la literatura española desde sus orígenes supone un campo de experimentación para la enseñanza del español a extranjeros que ha sido ampliamente estudiado en trabajos previos, como nos recuerda el autor en las páginas iniciales. No obstante, *Modelos de mundo* se centra en la percepción que como receptores y alumnos podemos abstraer del texto literario, en el patrimonio cultural que subyace en la expresión lingüística, la cual ha sido rastreada por Pérez Parejo para aflorarla en selecciones textuales concretas y universales que pertenecen al canon de la literatura española, lo que concede un doble valor a su estudio.

Igualmente, dada la importancia que tiene la imagen en el aprendizaje lingüístico, se complementa el trabajo con fotografías de esculturas y pinturas que puedan reforzar

En otro orden de cosas, el conjunto de ejemplos de diversos géneros, textos, autores, actividades, cuadros, imágenes, temporalización de las tareas, cuadros de evaluación, refuerzos, etc., son un valioso repertorio de aula para el docente que

ponemos a disposición de aquellos que deseen utilizarlo, como viene haciendo nuestra publicación con los trabajos seleccionados.

Es nuestro deseo que sirva de utilidad para la comunidad docente, a la que principalmente está dirigida esta monografía, así como para los profesionales que deseen conocer las posibilidades didácticas del texto literario, ya que con esta intención nace este estudio.

Para quienes deseen profundizar con mayor intensidad en la materia propuesta pueden consultar la bibliografía recogida en las páginas finales, que recoge obras fundamentales y actualizadas, donde encontrará una diversidad temática que pueda ampliar ciertos aspectos que solo se señalan aquí.

j. s.

MODELOS DE MUNDO SOCIOCULTURALES EN LA HISTORIA DE LA LITERATURA ESPAÑOLA

(AUTOMATIZACIÓN Y DESCODIFICACIÓN PARA ALUMNOS DE E/LE).

Ramón Pérez Parejo
rpp@unex.es
Universidad de Extremadura

Resumen: El acercamiento a una lengua a través de su literatura presenta grandes posibilidades didácticas para alumnos de lenguas extranjeras, pero para asegurar la comprensión de los textos es necesario construir el componente cultural. Partimos del concepto de *modelos de mundo*, desarrollado por la Escuela semiótica de Tartu-Moscú en los años setenta. En síntesis, por *modelos de mundo* se entiende la percepción cultural que el sujeto tiene del mundo al que pertenece. El concepto adquiere una interesante proyección en Literatura porque informa sobre el componente cultural e ideológico que comporta todo desvío ficcional. Analizamos distintos textos literarios de la historia de la literatura española desde este punto de vista proponiendo actividades de aplicación directa en el aula. Concluimos con una propuesta, inspirada en el método de la enseñanza por tareas, sobre la descripción de personas desde el punto de vista del canon de belleza, criterio diacrónicamente variable.

Palabras clave: español para extranjeros, modelos de mundo, semiótica, didáctica, literatura, desvío ficcional, canon de belleza.

Abstract: The approach to a language through its literature offers great teaching possibilities for students learning foreign languages, but it is necessary to help them build the cultural component to guarantee the understanding of texts. In order to do this we will start from the concept *world views* developed by the Semiotic School of Tartu-Moscow in the seventies. To sum up, by *world views* we understand the cultural perception of the world we belong to. This concept reaches an interesting scope in Literature as it offers information about cultural and ideological components that are part of any fictional transformation. In this article we will analyze different Spanish literary texts from this point of view, suggesting activities for direct classroom application. We will finish with a proposal based on Teaching through Tasks methodology, dealing with physical descriptions from the point of view of the canon of beauty that has changed throughout history.

Keywords: Spanish as a Foreign Language, world views, Semiotics, Didactics, Literature, fictional transformation, canon of beauty.

La revolución que se ha puesto en movimiento en nuestro siglo es más profunda que la de Copérnico, que expulsó al hombre de su soñada situación y privilegio en el centro del universo. Después de Copérnico pudimos seguir considerándonos la coronación de la creación y alimentar la creencia de que éramos los únicos capaces de conocer, por lo menos a grandes rasgos, la consistencia de la creación. El siglo XX ha hecho ilusoria esa creencia. Sea lo que fuere lo que entendemos por conocimiento, ya no puede ser más la imagen o la representación de un mundo independiente del hombre que hace la experiencia. Heinz von Foerster lo ha dicho con ejemplar concisión: La objetividad es la ilusión de que las observaciones puedan hacerse sin un observador.

E. von Glaserfeld, "Despedida de la objetividad", en P. Watzlawick-P.Krieg (eds.) (1991: 19).

Dar la sensación de realidad consiste en conseguir la ilusión completa de la realidad, siguiendo la lógica corriente de los hechos, y no en transcribirlos servilmente en su sucesión sin orden ni concierto. De lo que deduzco que los Realistas de talento deberían más bien llamarse ilusionistas (...) *Con lo que cada cual sencillamente se hace una ilusión del mundo, ilusión poética, sentimental, alegre, melancólica, sucia o lúgubre según su naturaleza. Y la única misión del escritor consiste en reproducir fielmente esta ilusión con todos los procedimientos del arte que ha aprendido y de losque puede disponer.*

Guy de Maupassant, en Bourdieu (1992: 481).

Al igual que otras muchas, yo soy una de esas personas enamorada de la ficción. Mi propio sentido de la identidad procede de las páginas de las novelas en igual medida que del apartamento del barrio obrero del Bronx en donde adquirí uso de razón. En ese sentido, soy defensor y compañero de viaje de esta forma literaria. Mis conversaciones están conformadas de acuerdo con los diálogos de las novelas. Mis fantasías son fantasías novelescas. Mis conceptos de belleza, verdad y realidad se desprenden de estas obras. Soy el perfecto prisionero de la novela.

Lennard G. Davis, *Resistirse a la novela. Novelas para resistir* (1997: 9).

I. INTRODUCCIÓN.

Aunque objeto de debate en la actualidad, es un hecho que el uso de la literatura en clase de lengua extranjera va en aumento, entre otras cosas, porque el acercamiento a una lengua a través de su literatura presenta grandes posibilidades didácticas y porque cuenta con la ventaja de aproximarse simultáneamente a la lengua y a la cultura del país. Para facilitar el estudio y disfrute de textos literarios a los alumnos de E/LE, entendemos que es necesario construir el componente cultural de la lengua meta ya que las palabras no sólo vienen cargadas de un significado denotativo, sino en la mayoría de las ocasiones de un significado connotativo, oculto, que sólo podemos desentrañar con el conocimiento de la cultura. La Literatura, por su densidad formal, su carácter de material auténtico y su plurisignificación, ofrece esta posibilidad de análisis que el profesor debe aprovechar en sus clases.

En este ámbito metodológico __de uso de la literatura en clase de E/LE y de la necesidad de construir el componente cultural para asegurar el significado integral__ inscribimos el presente estudio. Tenemos la intención de abordar la cuestión desde una perspectiva que, a mi juicio, puede resultar rentable didácticamente y abrir una nueva vía para el análisis cultural e ideológico de ciertos textos. Para ello, en este estudio, utilizaremos un término propio de la Semiótica y lo aplicaremos a la Literatura, donde entendemos que adquiere una interesante proyección. Me refiero al concepto de "modelos de mundo". El término lo acuñó la Escuela de Tartu-Moscú, una escuela semiótica, ligada al postformalismo ruso, que surge en la estela del postestructuralismo hacia finales de los sesenta y comienzos de los setenta, cuyos principales representantes son I. Lotman y B. Uspenki.

Debemos partir de la idea de que toda cultura, asentada en un lenguaje, crea un modelo de mundo, es decir, una forma de entenderlo, de hacerlo traer a la mente. Interpretar el mundo es dividirlo, darle nombres a las cosas, separar unas de otras, relacionarlas de un modo determinado (gramatical, semántico, metafórico, connotativo), configurar, en suma, el Cosmos desde el Caos. Según esta escuela, la cultura cuenta con un mecanismo estereotipador para hacer traer el mundo a la mente: el lenguaje. Vemos el mundo y lo interpretamos tal como el lenguaje nos lo trae.

La Literatura __como producto cultural asentado más aun que otros en el lenguaje porque es un modo peculiar de tratarlo y hacer uso de él__ crea a su vez otros modelos de mundo (culturales) que, por supuesto, establecen vínculos con el mundo real, pero siempre, __como ficción que es__ lo transforman o distorsionan de alguna manera, incluso al modo "realista", que es otro modo más de deformar la realidad. Por tanto, no vamos a analizar aquí cómo es el mundo real, sino cómo es el mundo virtual que ha generado la literatura a partir de esa materia prima __también, a su vez, sujeta a nuestros

modos de percepción mediante los sentidos, pero eso es ya otra cuestión__ y, por supuesto, qué relaciones establece esa realidad virtual con la realidad a secas.

Crear modelos de mundo es una tendencia natural en la Literatura, si entendemos natural como una actitud generativa y modelizante desde sus orígenes más remotos. Como veremos más adelante, ya la misma Escuela de Tartu extendió el término modelo de mundo a la Literatura ya que entendía que ésta constituía otro sistema modelizante de la realidad, en este caso secundario. No debemos olvidar que la Literatura es también un producto social.

Estas vinculaciones e interrelaciones entre modelos de mundo sociales, culturales y literarios son muy ricas y complejas, y casi siempre están teñidas por la ideología de las clases dominantes. Lennard G. Davis desvela las claves ideológicas de estas relaciones centrándolas en la influencia de la novela sobre nuestra percepción de la realidad. Según este autor, leemos conforme a cómo es el mundo, pero también entendemos el mundo conforme a nuestra lectura. Las fantasías, los diálogos, los conceptos que podemos tener sobre la belleza, la verdad, la identidad personal o la propia realidad dependen en buena medida de nuestras lecturas (Davis, 1997: 9-20). Los modelos literarios que han llegado a nosotros no son otra cosa que representaciones ficticias de la realidad. La cuestión, según Davis, no es preguntarse *qué* se ha producido en esa representación, sino *cómo* se ha producido: *Cuando alguien objete que una representación ha de ser necesariamente diferente de la realidad a mí me gustaría añadir que no podemos conformarnos simplemente con el hecho de la representación, sino que debemos analizar el modo de la representación: lo que se incluye, lo que queda fuera o lo que no se puede representar* (Davis, 1997: 77-78), ya que, como defiende este autor, en ese juego de dejar, tomar o transformar la realidad se hallan profundas razones ideológicas sostenidas por el poder. Es más, la estructura de los argumentos, los personajes, las localizaciones espaciales e incluso los diálogos responden también a razones ideológicas que proceden del poder, el cual defiende y sostiene así su modelo de mundo, su jerarquía social y, por supuesto, su dinero. Por su parte, Pierre Bourdieu, para realizar un análisis serio de la obra de arte, aconseja la aproximación a ésta a través de lo que denomina *campo literario*, esto es, a partir de la construcción de la realidad social, editorial, de las condiciones de producción y recepción de la obra, etc. porque todas ellas imponen la forma de ser de la obra. Las corrientes y los autores literarios se producen, precisamente, por lo que contribuyen a producir; las obras son síntomas de todo ese entramado de producción, poder y realidad social. La lógica de la economía y de las relaciones con el poder y las instituciones penetran en la composición, edición, recepción y distribución de las obras de arte en general, de modo que los modelos de mundo que reproducen las obras son modelos de mundo interesados (Bourdieu, 1992: 13-15; 319-330).

Sin perder de vista estas claves ideológicas de la conformación de modelos de mundo culturales y literarios, conviene también subrayar que los modelos de mundo

creados por la literatura inciden a veces en nuestra forma de entender el mundo real, con lo que se produce, paradójicamente, una ósmosis. La literatura nunca es inocente. La visión del mundo del lector se altera al leer. También percibimos el mundo conforme a nuestras lecturas. Un escritor no puede desligarse de su acervo de lecturas previas; siempre viaja con su biblioteca a cuestas. Y esa gran biblioteca puede muy bien distorsionar su percepción del mundo real. Algunos escritores de la talla de Jorge Luis Borges han centrado su obra poética y narrativa en la exploración de los límites difusos entre realidad, cultura y ficción (*vid*, Dällenbach, 1977: 201-202; Hutcheon, 1980: 53; Sanz Cabrerizo, 1995: 341-362). El poeta *novísimo* Guillermo Carnero, defendiendo las bases de su culturalismo, afina aún más esta idea arguyendo que toda persona culta posee dos ámbitos referenciales: el de su propia vida y el ámbito que le proporciona su formación. Este último campo referencial está poblado de obras de arte, lecturas, material cinematográfico, conocimientos históricos, etc. En cualquier persona culta esas dos parcelas de conocimiento se relacionan inextricablemente. Este poeta ha afirmado que sus primeras experiencias intensas del paisaje se produjeron en las lecturas de las obras literarias, ya que la experiencia puede ser vital o cultural, y las dos se encuentran *natural y espontáneamente entrelazadas en el funcionamiento real del pensamiento y en la génesis, exploración y formulación de la emoción de una persona culta* (Carnero, 2000: 20-21).

Lo cierto es que la literatura ha generado y genera mundos, mundos paralelos, virtuales, cuyas relaciones con el mundo real dependen de múltiples factores. Casi siempre, insistimos, esos factores responden a razones ideológicas promovidas por el poder. Ahí están casi siempre las causas, pero nos interesa aún más medir la desviación, contemplar la distorsión de la realidad, preguntarnos por los motivos de la transformación. A veces una caricatura puede decir más de una persona que su propia fotografía digital objetiva (si es que una fotografía puede serlo, o si acaso la objetividad no fuese una ilusión) porque la distorsión que efectúa tiene un significado. Como primer botón de muestra, conocido por todos, la Literatura creó en el Medievo un concepto del amor, el amor cortés (absolutamente automatizado y cristalizado) que, aunque no se ceñía totalmente a los usos amorosos de la época, sin embargo dice mucho más de la época (de su ideología, de sus hábitos, de su forma de entender el mundo) que cualquier documento de carácter realista. Por ejemplo, el amplio léxico bélico que se utiliza en el amor cortés no significa, obviamente, que fuesen práctica común ciertos hábitos sadomasoquistas, sino que todos los ámbitos de la vida estaban influidos culturalmente por la vida social, asentada en buena medida en continuas luchas, batallas, guerras, torneos e intrigas palaciegas, en suma, caracteres de una sociedad feudal y guerrera. Esa forma de entender el mundo, con todo su lenguaje a cuestas, tenía que proyectarse en todos los ámbitos de la vida, y mucho más en la literatura y el arte, que en buena medida son espejo de la sociedad, un espejo que puede estar más o menos distorsionado, pero que siempre deja ver el fondo, las líneas gruesas, las principales estructuras, el esqueleto, la sintaxis, el lenguaje: la literatura es ver el mundo tras un cristal esmerilado.

Algún ejemplo más para justificar el estudio: cuando un profesor de E/LE ha trabajado con textos literarios sabe que, al mostrar, por ejemplo, algunas obras de Federico García Lorca (siempre muy demandado), los alumnos se quedan perplejos porque no alcanzan a comprender los poemas, especialmente si corresponden a *Poema del Cante Jondo* o al *Romancero Gitano*. Poemas como el de la "Seguiriya Gitana" envuelven al alumno en una nube de estupor y perplejidad: "¿Por qué tanto llanto?", "¿por qué tanto miedo?", ¿por qué tanto misterio?", ¿por qué no se dice lo que pasa si es que pasa algo?". Es obvio que en estos poemas, más que en otros, late un componente cultural que conviene descifrar y desvelar al alumno de E/LE que, además de encontrarse con la habitual dificultad de lectura de ciertas producciones tan connotativas y opacas, no cuenta con el bagaje cultural propicio para descodificar correctamente los mensajes implícitos del texto, muchos de ellos derivados de cierto modelo de mundo cultural que se refleja en el literario. Y __aunque le hayamos puesto como ejemplo__ no nos estamos refiriendo aquí sólo al García Lorca más surrealista y hermético, ni mucho menos. Ciertas producciones literarias de la lírica primitiva popular o del romancero antiguo están cargados de un componente cultural ideológico, incluso erótico, muy complejo, como ha demostrado el medievalista Juan Victorio (1995: 9-42). Los silencios del Romancero, sus comienzos *in medias res* o sus finales inconclusos y abiertos; la parquedad de la lírica primitiva, sus continuas referencias a una naturaleza más simbólica que real, etc. hacen que sea necesaria la construcción de un componente cultural (derivado directamente del modelo de mundo de cada época cultural) para interpretar correctamente estos textos.

Imaginémonos a un alumno de E/LE, especialmente si no pertenece a la cultura occidental, leyendo un poema corto de la lírica anónima popular como el siguiente:

A coger amapolas,
madre, me perdí,
caras amapolas
fueron para mí.

Casi con toda seguridad el alumno desconoce todo el componente cultural para poder interpretar correctamente este breve texto. Pero además desconoce ciertas tradiciones, tópicos y clichés derivados de modelos de mundo literarios tales como el tópico de las flores como símbolo de la belleza efímera, o del jardín como lugar donde el tiempo se detiene, o el huerto como lugar de encuentro de los enamorados. Hemos de proporcionar a nuestros alumnos las herramientas para entender cómo se ha tejido ese complejo código cultural en los textos y para aprender a destejerlo, a descodificarlo, a __en términos de crítica literaria__ desautomatizarlo. Intentar hacer esto no es otra cosa que ayudar a leer a nuestros alumnos, destreza en la que se centra nuestro estudio. Y no es poco ambicioso el objetivo: ayudar a leer correctamente. Cuando una lectura es correcta y rica también significa que es una lectura más estética, más completa y más placentera, porque además de leer el propio texto con su anécdota relatada textualmente, el lector está leyendo el mundo, el modelo de mundo subyacente, está conociendo la

sociedad, está vislumbrando la ideología del autor y al tiempo la de la sociedad. Además de estar viendo las letras y los personajes está asomándose a las calles, abriendo las puertas y metiéndose en las cocinas y en los dormitorios, espiando en los confesionarios, presenciando las conversaciones más íntimas y las decisiones más terribles. Porque el que lee con el componente cultural, conociendo el modelo de mundo existente reflejado en la literatura, es capaz, además de leer la historia lineal, de leer entre líneas los miedos de los protagonistas, sus angustias, sus alegrías, es capaz de comprender sus decisiones y de dar sentido no sólo a lo que dicen y a lo que hacen, sino a lo que ocultan, omiten o callan, que casi siempre es lo más importante.

Otro ejemplo: los conceptos literarios del honor y de la honra en el Barroco español, los cuales son, sin duda, productos literarios, pero están vinculados estrechamente con la realidad de la época. Se erigen, además, en tópicos sumamente productivos en la literatura de la época, tópicos conocidos por todos los receptores y, en consecuencia, continuamente demandados. Y no sólo la conformación de modelos de mundo afecta a los temas (el amor, el honor). Podemos hablar de otros ámbitos que también se han codificado en Literatura, tales como los escenarios, los tópicos o los símbolos, códigos todos ellos que hay que interpretar sin perder de vista la relación que establecen con la sociedad que ha generado esa literatura. Así, hay ciertos lugares que se describen no de forma realista sino simbólica en función del tema: recordemos los paisajes bucólicos del Renacimiento, los lugares de encuentro de los amantes (el jardín, el huerto deseado, el *locus amoenus*), los lugares de misterio (el *locus agrestis*), las tormentas románticas con sus cielos nublados, sus rayos y truenos, etc. Incluso existen cánones, como el de la belleza femenina, siempre codificado y fluctuante. Y existen otras codificaciones que alcanzan, simplemente, a modulaciones y símbolos: las batallas medievales, los milagros, los jardines, los espejos, las invocaciones y apóstrofes a la muerte o a la noche. Analizaremos en este estudio algunos de ellos señalando las implicaciones didácticas destinadas a las clases de E/LE.

Explicar cómo se han automatizado (codificado, topificado, cristalizado) nos ayudará decisivamente en las clases de E/LE a desautomatizar correctamente los textos literarios. Entendemos que desentrañar el proceso de automatización/desautomatización de esos modelos de mundo sociales y literarios es una herramienta muy útil y necesaria para leer correctamente, es decir, haciendo una lectura contextual, construida, historicista. Por ejemplo, sería absurdo leer la literatura romántica de forma transparente: es necesario pasarla por el filtro de la cultura y de la desautomatización de tópicos y modelos de mundo creados por la cultura romántica y sus producciones literarias. Desmontar culturalmente los textos literarios es un ejercicio muy productivo que nos permitirá hacernos con unas herramientas que también nos serán útiles para descodificar eficazmente cualquier tipo de textos, y que nos pueden servir, por ejemplo, para entender mejor textos de prensa o publicidad, igualmente o más cargados aún de modelos de mundo culturales, sociológicos, ideológicos o directamente políticos.

Los beneficios o ventajas laterales que conlleva este estudio para la enseñanza de E/LE son múltiples: conocer la historia de la cultura y sus relaciones con la cultura literaria; dar herramientas precisas de análisis de textos para su comprensión contextual y cultural; comparar distintos modelos de mundo literarios (veremos que son bastante universales, por lo menos en el mundo occidental); repasar la historia de la literatura española a través del comentario cultural de algunos textos.

Para ello nos detendremos en tres etapas histórico-culturales de nuestra literatura, la Edad Media, el Renacimiento y el Barroco, independientemente de que las relacionemos con etapas posteriores para comprobar la pervivencia y evolución de ciertos modelos de mundo literarios. He seleccionado estos tres periodos por dos razones: en primer lugar, porque ampliar el campo de análisis de forma mínimamente rigurosa desbordaría por completo las dimensiones de esta memoria; en segundo lugar, porque entiendo que son suficientes el análisis de estas etapas y las actividades propuestas como botones de muestra de lo que queremos demostrar con nuestro estudio; en tercer lugar, una razón exclusivamente filológica: la inmensa mayoría de los modelos de mundo literarios, emparentados con los tópicos, se acuñan en la literatura europea de la Edad Media latina y en la Baja Edad Media (salvo algunos, como veremos), y, aunque formalmente tienen un devenir o una evolución históricos, su contenido tiene orígenes fijados.

Debe quedar claro desde el principio que, para ser honestos, este estudio no va a utilizar la literatura para enseñar lengua. Queremos decir que ese no es su primer objetivo. El enfoque es otro. Queremos que el alumno de E/LE adquiera también una competencia literaria. A esta competencia literaria, creada a partir del consumo de literatura, van adheridas una serie de destrezas, y todas ellas, al final, redundan en la lengua, pero, insistimos, debemos ser honestos y afirmar que queremos potenciar, sobre todo, la competencia literaria. Las actividades[1], los ejercicios y la misma naturaleza de este

[1] Este estudio reproduce con leves modificaciones y alguna actualización bibliográfica mi Memoria de Máster de Español para Extranjeros, defendida en 2004 en la Universidad Antonio de Nebrija con idéntico título, aún inédita. Agradezco a los responsables de la revista *Tejuelo*, y especialmente a su director, José Soto, que me hayan brindado la posibilidad de dar a conocer este estudio en tan prestigioso escaparate. Ojalá su lectura pueda ayudar a otros investigadores de lenguas aplicadas a tener en cuenta el componente cultural a la hora de impartir contenidos literarios entre sus alumnos. Este trabajo tiene un carácter fundamentalmente práctico, especialmente en su segunda parte, donde se muestran una serie de ejercicios que pueden llevarse a cabo directamente o servir de inspiración para el diseño de futuras actividades. Del estudio original íntegro, presentado y conservado en la Universidad Antonio de Nebrija, extraje tres capítulos que presentaban cierta homogeneidad temática y, con algunas modificaciones, tomaron forma de artículos y han sido publicados en revistas especializadas. Son los siguientes:
-- "Simbolismo, ideología y desvío ficcional en los escenarios y paisajes literarios: el caso especial del Renacimiento", en *Anuario de Estudios Filológicos*, XXVII, 2004, págs. 257-72.
-- "Ficción y modelos de mundo en el código del Amor Cortés. Un caso práctico", *Cátedra Nova*, nº 22, diciembre de 2005, págs. 173-192.

trabajo van destinados (salvo la unidad didáctica final) a un nivel superior, donde creemos que este estudio desarrolla su potencial comunicativo y de aprendizaje.

En suma, el objetivo de este estudio se cifra en la progresiva adquisición de la competencia intercultural a través de los textos literarios. Para ello proporcionaremos a los alumnos de E/LE unas reflexiones de partida y unas herramientas básicas para la correcta lectura e interpretación de textos a partir de la necesidad de construir y simultáneamente descodificar el componente cultural que late en ellos, casi siempre proyectado por la ideología del poder, que es fruto del modelo de mundo cultural existente y que entendemos es necesario descodificar para interpretar correctamente los textos y, en consecuencia, leer de forma más completa, íntegra y rica, con lo que el alumno disfrutará más con la literatura.

-- "El canon de belleza a través de la historia: un método de descripción de personas para alumnos de E/LE", en *Espéculo. Revista de Estudios literarios*, nº 34, 2006, Universidad Complutense de Madrid, 30 páginas. Puede leerse en http://www.ucm.es/info/especulo/numero34/canonbe.html

Las actividades aquí propuestas sólo van dirigidas a conseguir los objetivos que nos hemos marcado relacionados con la interpretación de los modelos de mundo y de los códigos literarios estereotipados. Del estudio de estos contenidos literarios se derivará un análisis intercultural. Se trata más de un acercamiento a la literatura que a la lengua aunque, como hemos dicho, todo redunda en la lengua. Pero, insisto en ello, pretendemos un análisis más intercultural que intralingüístico. No diseñaré aquí, pues, casi ninguna actividad relacionada con otro tipo de objetivos de lectura, audición, comprensión, análisis morfológico, giros lingüísticos, sintaxis, ampliación de vocabulario, formas verbales, u otras más relacionadas con la literatura, tales como la de reanudar diálogos, agrupar palabras que recuerden asociadas a algún personaje; dramatizaciones, juegos de parejas, hipótesis y futuribles, etc. los cuales, por supuesto, podrían hacerse al hilo de la lectura de los textos para aprovecharlos desde otros puntos de vista. Véase, por ejemplo, para actividades con la lírica Lindstromberg (2001: 171-173).

II. APROXIMACIÓN TEÓRICA.

A. ASPECTOS DIDÁCTICOS DE LA LITERATURA EN E/LE. LA NECESIDAD DE CONSTRUIR EL COMPONENTE CULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA.

Antes de entrar de lleno en materia, conviene aproximarse a algunos aspectos generales que justifican la elección de nuestro tema, al tiempo que sirven para encuadrar nuestro estudio en una tradición de investigación y metodología que tiene como objetivo hacer uso del rico patrimonio literario de nuestra lengua en las clases de E/LE. No obstante, no queremos, dentro de este epígrafe tan amplio como ambicioso, abarcar todas las implicaturas ni agotar toda la bibliografía al respecto. Dentro de nuestras limitaciones y de nuestra experiencia, sólo vamos a detenernos en algunos aspectos de la enseñanza de la literatura en E/LE que nos parecen pertinentes para los objetivos de nuestro estudio, así como en otros aspectos didácticos sobre los que existe polémica y sobre los que quisiéramos expresar nuestra modesta opinión a la luz de cierta bibliografía consultada. Así pues, seguiremos el siguiente orden de temas:

A.-Aspectos generales de la literatura en E/LE. Ventajas e inconvenientes.
B.-La necesidad de construir el componente cultural
C.- Sobre qué tipo de literatura enseñar y a quién.
D.-Acerca de cuál es el objetivo de la enseñanza de la literatura

A. *Aspectos generales de la literatura en E/LE. Ventajas e inconvenientes.* Una retrospectiva de la utilización de la literatura en el estudio de lenguas extranjeras nos ofrece un movimiento pendular[2]. Mucho tiempo atrás, aprender un idioma extranjero tenía como objetivo último leer las obras clásicas escritas en ese idioma. Conocidos son los casos, por ejemplo, de Ramón Pérez de Ayala, que aprendió alemán sólo para leer a los filósofos alemanes en su lengua original, o el caso de Albert Camus, que aprendió español sólo para leer a Calderón de la Barca. Después, con la implantación de los sistemas de enseñanza audiolinguales, la literatura fue prácticamente desterrada del estudio y la metodología de la enseñanza de lenguas a extranjeros. Con los métodos comunicativos, en un primer momento, al privilegiar la expresión oral y los actos de habla, se siguieron desatendiendo los textos literarios en beneficio de otros objetivos más funcionales o que, en su caso, reflejaran la vida cotidiana. No obstante, en una segunda etapa, se está viviendo de nuevo un auge del uso de la literatura en la enseñanza de idiomas, gracias, precisamente, a sus contenidos socioculturales y, por tanto, a las posibilidades didácticas que presentan para atender a la educación intercultural del alumno, clave para mejorar su

[2] Una tan breve como acertada historia del uso de la literatura en el aprendizaje de lenguas extranjeras puede leerse en Stembert (1999: 247-249).

competencia comunicativa. De hecho, en 1993, a través de un análisis de la última bibliografía al respecto, Emilio Quintana advertía ya creciente interés por la utilización de la literatura en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras (Quintana, 1993: 89).

Aun hoy existe polémica en cuanto al uso de la literatura en E/LE. En principio, los obstáculos que se oponen son los siguientes: falta de motivación en el alumno; falta de competencia lectora; dificultad del léxico; relaciones sintácticas más complejas; dificultades de selección de textos adecuados, etc. R. Sitman e I. Lerner han examinado y rebatido los argumentos en contra de la inclusión de la literatura en el *curriculum*. En primer lugar __exponen estas investigadoras__, hay quienes aducen que el principal objetivo de la enseñanza de E/LE es enseñar las funciones y las estructuras gramaticales, de modo que la enseñanza de la literatura cumple un papel muy limitado debido a su complejidad y al desvío de la lengua oral; ahora bien, como defienden estas investigadoras, ese argumento se puede rebatir con la idea de que la literatura presenta un lenguaje en contexto auténtico, en registros y dialectos variados y encuadrado en un marco social. En segundo lugar, hay quienes argumentan que el estudio de la literatura aporta poco para desarrollar las destrezas. En cambio, Sitman y Lerner piensan que si los textos literarios están bien elegidos, pueden despertar en el alumno la motivación para seguir leyendo y mejorar sus destrezas lectoras, además de que es un vehículo muy eficaz para el desarrollo de la interlengua. Por último, algunos afirman que la literatura refleja una perspectiva cultural determinada; nada más alejado de la realidad, pues la inmersión en una cultura extranjera a través de la literatura puede aumentar la comprensión de la misma y ayudar a los alumnos a adquirir una competencia cultural óptima, rica y variada de las culturas del país (Sitman, R. y Lerner, I., 1996: 227-229.)

B. *La necesidad de construir el componente cultural*. Para conseguir una comunicación eficaz, no basta con que los interlocutores conozcan el significado objetivo y referencial de las palabras, sino que es necesario compartir el significado connotativo y cultural con que están cargadas a fin de negociar el significado con más éxito. Conocer estos componentes enriquece la significación y ayuda al hablante a tener la sensación de que pertenece a un grupo social, a una comunidad.

El componente cultural del lenguaje ya no constituye el trasfondo lingüístico del aprendizaje de idiomas. El interés por la dimensión cultural se acrecienta cada día con las nuevas metodologías y enfoques comunicativos, tanto que la adquisición de una competencia intercultural figura en un lugar destacado en el Marco de Referencia Europeo para la Enseñanza de Lenguas. Como asegura Francisco Moreno Fernández, las nuevas metodologías tienen cada vez más en cuenta la diversidad cultural de los alumnos y valoran progresivamente los factores interculturales, al tiempo que contemplan la lengua en su dimensión cultural como un proceso de percepción del lenguaje (Moreno Fernández, 1998: 319-320; *vid.* también Garrido, A. y Montesa, S., 1993: 93).

Pero, ¿qué es saber cultural?[3] Lourdes Miquel y Neus Sans (1992) distinguen tres tipos de saberes culturales a los que denominan de modo distinto: Cultura (con mayúsculas, institucional); cultura (con minúsculas, que es la que aquí más interesa) y kultura (underground, nuevas tendencias o tendencias alternativas). La cultura en minúsculas es con la que se encuentra el alumno de E/LE, es decir, el amplio espectro de hábitos, costumbres, comportamientos, reacciones, percepciones del mundo, relaciones sociales o de parentesco, tratamientos, etc. Del análisis de todo ello podemos extraer lo que se denomina "culturemas", esto es, unidades de contenido cultural equivalentes a los fonemas como unidades en la fonología. Si la necesidad de construir el componente cultural es fundamental para la adquisición de una competencia lingüística, no menos importante será para la adquisición de una competencia literaria, y en este estudio nos interesa más ésta que aquella (Miquel, L. y Sans, N., 1992). Como decimos, la Literatura es un uso especial del lenguaje en el que importa tanto o más cómo se dice que lo que se dice. Desde el formalismo ruso, se ha hablado de tres tipos o tradiciones de lectura: la lectura transparente (romántica, basada en la comunión simpática entre autor y lector); la lectura construida (basada en el análisis formal del objeto literario en sí mismo) y la lectura historicista, que es la que aquí nos interesa. En este tercer tipo el espíritu del autor está condicionado por el contexto y por el curso de la historia, de modo que la lectura debe conocer ese contexto para interpretar mejor (Rodríguez, J. C., 2001: 43-51; *vid.* también Bourdieu, 1992). Está cargado de significación social y cultural, entre otras cosas, porque es un producto social y porque toda obra literaria habla de la sociedad y cultura en las que se creó, por tanto, la literatura es p*otencialmente muy rica para facilitar los procesos de aprendizaje ligados al entendimiento cultural* (Schewe, 2001: 207). En el mismo sentido, Antonio Garrido y Salvador Montesa vinculan directamente la lectura a la comprensión cultural: *El texto literario es un lugar de encuentro, una permanente provocación al lector porque el horizonte que se ofrece en la construcción imaginaria de la literatura se amplía cada vez más y lo que empieza por una comprensión puede llegar a ser una cosmovisión* (Garrido, A. y Montesa, S., 1992: 24). Es decir, del puro mecanismo lector pasamos, mediante una progresión y una selección cuidadosa de los textos, a una cosmovisión cultural, sin duda, una lectura mucho más rica. Como afirma Marta Sanz, un buen lector, al leer un texto literario, sabe que está frente a un iceberg del cual sólo percibe una mínima parte. Los textos literarios siempre expresan más de lo que dicen, y para interpretarlos correctamente hay que saber descodificar la información cultural y semiótica que está casi siempre subyacente y a la que los alumnos de E/LE no deben renunciar (Sanz, 2002).

[3] Me apoyo aquí y en toda la justificación del trabajo, que no es otra que la necesidad de construir el componente cultural en literatura, en el artículo de Lourdes Miquel y Neus Sans, "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua", en *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, nº 9, abril (1992: 15-21), que llegó a nuestro conocimiento gracias a las referencias a dicho artículo que realizó la profesora Marta Sanz en las lecciones tituladas "La construcción del componente cultural", dictadas en el contexto del *Curso de Experto en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera* (EXEELE) en la Universidad Antonio de Nebrija. Madrid, 8-26 de julio de 2002.

C. *Sobre qué tipo de literatura enseñar y a quién*. Parece evidente que cuando se trabaja con textos literarios, la elección de éstos resulta muy importante para el aprendizaje cognitivo y afectivo. Ahora bien, Jane Arnold piensa que sólo pueden ser verdaderamente eficaces si no se estudia los textos desde el punto de vista de la lengua, sino desde el punto de vista literario, estético (Arnold, 1999: 287). Tenemos algunas objeciones a esta idea. Desde luego, si adoptamos un criterio estético, tenemos más posibilidades de llamar la atención en el alumno, entre otras cosas porque, muy probablemente, el profesor pueda contagiar esa emoción estética al alumno. Pero creemos que en clase de E/LE, en principio, el criterio estético no debe primar sobre los criterios lingüísticos, los objetivos comunicativos y las posibilidades didácticas, sino complementarse. Estoy con Emilio Quintana en que no es de recibo encontrar alumnos cuyo único contacto con la poesía española haya sido la obra de Góngora o *Sobre los Ángeles* de Alberti. El propio Emilio Quintana aconseja __al menos para los primeros contactos__ otro tipo de textos y de autores (Ramón Gómez de la Serna, Luis Alberto de Cuenca, Gabriel Celaya, Blas de Otero, Gloria Fuertes, Mario Benedetti o Javier Salvago) que tienen un lenguaje más sencillo, pueden captar el interés estético del alumno y presentan grandes posibilidades de explotación gramatical (Quintana, 1993: 91). Podría sumarse a esas razones que, además, pueden significar el trampolín para lanzarse a futuras lecturas más ambiciosas o con más espesura formal. Es lógico que el profesor intente aplicar una progresión en los *input* literarios. Si queremos conseguir simultáneamente los tres objetivos perseguidos con el uso de la literatura en E/LE (relación con la comunicación escrita, enriquecimiento cultural y diversión a través del uso de la literatura en E/LE) está claro que debemos aplicar el principio de la *progresión*. Sólo así podremos mantener la motivación necesaria y satisfacer el esfuerzo con una compensación estética adecuada. Y no por ello deberemos renunciar a la calidad: la historia de la literatura española e hispanoamericana, a poco que se indague, ofrecerá siempre autores y textos interesantes estéticamente que elaboren a la perfección los aspectos temáticos y lingüísticos que quieran ilustrarse. De nuevo, no se trata aquí de elegir entre calidad literaria o dificultad lingüística, ya que con toda seguridad se pueden hallar juntas.

Cualquier tipo de literatura es bueno siempre que venga acompañada de unos objetivos adecuados al tema y la dificultad y que vaya dirigida al grupo conveniente. Asimismo, cualquier género literario se presta a interesantes posibilidades didácticas[4]. Todos los géneros literarios presentan grandes posibilidades didácticas pero quizá sea el teatro, por sus posibilidades de declamación y puesta en escena, el género del que podemos extraer más posibilidades didácticas. Parece haber acuerdo en que la mejor forma de hacerlo es con grupos pequeños. Francisco J. Uriz ha escrito breves antologías

[4] *Vid*. M. Byram y M. Fleming (eds.), 1998; Lindstromberg (2001: 171-173) para la poesía, o mejor A. Maley y A. Duff, 1990; R. Sitman e I. Lerner (1996: 230) para el cuento corto. Los artículos contenidos en el libro de M. Byram y M. Fleming (eds.) son especialmente relevantes para profesores que tengan como objetivo la enseñanza de la cultura a través del teatro. Remitimos a ellos. Cada uno desde su particular punto de vista, ofrecen un abanico interesantísimo de aproximaciones y actividades en este sentido.

destinadas a alumnos de E/LE con textos dramáticos íntegros de autores españoles y latinoamericanos para su explotación pedagógica en clase. En ellos se anima a los alumnos a dramatizar, a recitar y a crear nuevos diálogos. El autor destaca la importancia de la memorización para la fluidez verbal y, por tanto, para la conversación, ya que los diálogos ofrecen modelos imitables, de modo que el alumno cuenta así con una buena materia prima de partida. Además, al tiempo que conoce la lengua oral y amplía el vocabulario y la sintaxis, el alumno descubrirá rasgos culturales interesantes del mundo hispánico (Uriz, 1991: 3-4). Entre las ventajas de utilizar el teatro, D. Heathcote y G. Bolton destacan la de sus propiedades para explicar a los estudiantes de otro idioma cómo operan las culturas. Según estos pedagogos, en el teatro todo se inclina hacia un mensaje que tiene que entenderse y todos los signos están presentes porque son necesarios para el mensaje. Los actores se encuentran en lo que estos investigadores denominan "zona sin penalización", es decir, un momento y lugar en los que los actores son libres para expresarse y actuar en múltiples circunstancias ficticias sin temer represalias reales. Entonces el alumno se desinhibe y mediante un *proceso* de acercamiento y creación se aproxima a la cultura o puede inventarla y después compararla (Heathcote y Bolton, 2001: 164-167). En este interesante artículo, además, los autores proponen diecinueve tareas sencillas y muy útiles para realizar con nuestros alumnos (*ibíd.*: 171-182). Por su parte, Prisca Schmidt demuestra, a partir del montaje de unas obras de teatro en suburbios marginados y multirraciales de París, la utilidad del teatro intercultural para establecer las relaciones humanas más allá de las limitaciones de los idiomas ya que se obliga a gente de distintos orígenes étnicos a entenderse en torno a un objetivo común, representar una obra, aunque ésta esté asociada a una cultura determinada (Schmidt, 2001: 196-197) Por último, Jane Arnold, basándose en las experiencias dramáticas del profesor Lozanov con alumnos extranjeros, afirma que la dramatización es un instrumento muy importante para facilitar y fomentar la autoexpresión y para impulsar la actuación del alumno. Opina que la mejor forma de hacerlo es eligiendo el profesor un papel y los alumnos el suyo; de ese modo, éstos, por tímidos que sean, no se resistirán a demostrar a los demás los personajes que han elegido, preparado o creado, y eso les incitará a correr más riesgos. J. Arnold también señala la falta de penalización que hay en la dramatización.Los papeles proporcionan una máscara que protege a los alumnos del error, del temor a la exageración o de la exposición excesiva, que son el tipo de cuestiones que inhibe a los alumnos (Arnold, 1999: 240). Siempre debe presidir en la utilización de la literatura dramática en E/LE un componente lúdico. Ya se sabe que el juego brinda un objetivo formativo mediante la cooperación y la diversión (Dorrego y Ortega, 1997: 7). Por último, es sabido que el teatro es un potenciador de la buena pronunciación y de la buena conversación.

Por otro lado, hay quienes han defendido la utilización de textos clásicos del XV (Navarro Gala, 2000); o quienes han defendido el análisis de canciones pop de Joaquín Sabina (Cuesta Estévez, 2000: 793-801), por cierto, muy cargadas siempre de connotaciones culturales; quienes se plantean si se debe o no enseñar a través de

variedades de literatura cercanas a la norma oral (Ubach, 2000: 709 y ss.); incluso quienes han defendido el estudio de la historia de la literatura. En unos y en otros se aprecian grandes aciertos. Queremos decir que todas las propuestas son plausibles si se ajustan a las características del alumnado, pero el sentido común, desde luego, debe presidir las actuaciones. Además, como la selección de los textos corre a cargo del profesor, es evidente que puede existir un matiz subjetivo. Por ello, ante los problemas y las dudas que se nos puedan presentar, nada mejor que establecer unos criterios o unas pautas generales en la selección de textos literarios y actividades para las clases de E/LE. Es lo que haremos en las próximas líneas. Para ello, vamos a aproximarnos a la aportación de tres investigadores: R. Sitman, R. Stembert y Marta Sanz.

Rosalie Sitman e Ivonne Lerner han señalado algunas pautas generales para realizar la selección de textos con las que, en líneas generales, estamos de acuerdo (Sitman y Lerner, 1996: 227-230). En primer lugar, no perder de vista quién es el público receptor, en cuyas preferencias hay que pensar, de modo que hay que tener la suficiente flexibilidad para simultanear los gustos de los alumnos, la calidad estética y una representatividad de distintas tendencias y géneros de la lengua meta a fin de ofrecer un panorama lo más amplio posible en cuanto a variedad regional, temática, dialectal y cultural; en segundo lugar, la selección de textos debe presentar ricas posibilidades didácticas que sirvan, además, para propulsar variadas discusiones en clase; en tercer lugar, en la opinión de las autoras, el género del cuento corto, por su brevedad, estructura y trama, es de los que mejor se presta a la explotación didáctica en clase (Sitman y Lerner, 1996: 230). Podríamos añadir que el criterio que debe prevalecer aquí es, más que el género, la unidad del texto, de modo que lo ideal es que no sea demasiado extenso para no desalentar al lector y, al mismo tiempo, sea cual sea el género, debe cumplir la premisa de que la lectura comience y concluya en un periodo corto de tiempo, nunca superior a la sesión, de modo que servirá igualmente un poema o una pieza teatral corta, o, en su caso, un extracto de una pieza que tenga unidad de acción en sí misma.

R. Stembert también ha sintetizado los criterios que debe seguir la selección literaria: se trataría de textos íntegros, fáciles, breves, aptos para despertar el interés y relacionarse con el bagaje sociocultural de los alumnos, es decir, con sus conocimientos previos, con una coherencia interna fácil de aprehender, con un léxico usual y homogéneo desde el punto de vista de la enunciación, de modo que la presencia de la focalización o el punto de vista del narrador no genere dificultades de comprensión (Stembert, 1999: 261)

Marta Sanz ha expuesto también las líneas generales de estos criterios atendiendo, de un lado, a la naturaleza de las actividades y, de otro, a las destrezas y habilidades que deben perseguir (Sanz, 2002). En cuanto a la naturaleza de las actividades, éstas deben seguir un orden: primero las actividades de observación de la cultura 1 y cultura 2, actividades de contraste de C1 y C2 y, por último, actividades de reflexión,

especialmente aquellas destinadas a desmontar tópicos. Las características que deben tener estas actividades están regidas por los siguientes principios generales: asunción de riesgos creativos por parte del docente y del alumno; dar al alumno la posibilidad de negociar; explicitación de objetivos; que las actividades sean variadas e integren varias destrezas; selección idónea de textos en función de los objetivos y de las características del grupo; promoción de actividades de interacción profesor-alumno y alumno-alumno; secuenciación de propuestas; énfasis en el carácter comunicativo de la literatura; democratización de las tareas. En cuanto a las destrezas y microhabilidades que se pueden desarrollar a partir de los textos literarios, son muy variadas. Marta Sanz propone las siguientes: reconocimiento; selección de información y resumen; reconstrucción del contexto (inferencia); intertextualidad; anticipación (hipótesis y futuribles de lectura); análisis y crítica y, por último, creatividad (Sanz, 2002).

En cuanto al tipo de alumnos a quienes enseñar literatura (o lengua a través de la literatura) parece haber consenso entre los investigadores. Se piensa que en cualquier etapa de la enseñanza se puede trabajar con textos literarios, acomodando la dificultad de los textos al nivel de aprendizaje del alumno. Esto exige, por tanto, una cuidadosa selección de textos y objetivos. Ahora bien, si no se hace ese trabajo de selección y se desea utilizar textos clásicos o contemporáneos indiscriminadamente, guiados sólo por la calidad estética y el gusto personal, creo que, con buen criterio, se aconseja que se traten en niveles avanzados o superiores (*vid*., por ejemplo, Garrido y Montesa, 1993; Numan, 1989: 214-223, en el anejo C, "Gradación de actividades para las cuatro macrodestrezas), cuando el alumno ya tenga afianzados los conocimientos de la norma y se esté introduciendo en aspectos interculturales y pragmáticos más sutiles.

La evaluación no debe ser certificativa de lo que el alumno ha aprendido sino formativa, una evaluación que acompañe, que guíe al alumno y le anime a leer, a leer mejor y a seguir leyendo. ¿Acaso uno se pone nota cuando lee? No tiene sentido. Por medio de pequeños ejercicios haremos la evaluación, pero de ejercicios de comprensión del texto, de resumen, de hacer preguntas al texto (Stembert, 1999: 250 y ss.) Los alumnos pueden expresar predicciones o conjeturas sobre lo que leyeron antes, sobre lo que pasará o sobre lo que podría haber dicho o hecho algún personaje. También pueden identificar comportamientos, justificar si les ha gustado la historia, etc. Uno, cuando lee, no es para ampliar el léxico o para hablar mejor (de hecho, las diferencias entre la lengua oral y la escrita son caudalosas) sino porque le gusta leer. En esa dirección, la del fomento de la lectura, se deben dirigir las propuestas de selección de textos y de evaluación (Stembert, 1999: 250-251) Por último, en cuanto a la corrección, parece existir consenso en que, especialmente en ejercicios cuyo objetivo sea la potenciación de la creatividad, la corrección debe ser mínima pues puede tener efectos muy negativos. No debe olvidarse que el alumno se ha esforzado para ser creativo y en muchas ocasiones ha escrito algo de carácter personal. No debe olvidarse, tampoco, que estas actividades se orientan al desarrollo de la fluidez y no al desarrollo de la corrección.

D. *Acerca de cuál es el objetivo de la enseñanza de la literatura*. El objetivo de la enseñanza de la literatura es, obviamente, enseñar literatura, y, además, debe ser así. Lo que ocurre es que la Literatura está hecha de palabras, de lenguaje y, por tanto, a la par que se enseñan/aprenden contenidos literarios, se adquieren contenidos lingüísticos de todo tipo. Además, estamos en un momento ecléctico en la metodología, donde cualquier tipo de texto vale si se hace buen uso de él. Dentro de todo el corpus textual que podemos emplear, no cabe duda de que el literario presenta no pocas ventajas con respecto a otros, comenzando por el carácter de material auténtico y el reflejo cultural. Como quiera, existe bastante polémica sobre el uso de la Literatura en E/LE. Para aclarar un poco el debate, vamos a detenernos en tres cuestiones que se deberían tener en cuenta antes de abrir cualquier discusión bizantina.

Primero, se plantea en ocasiones que la Literatura fuese algo que está en contra de la Lengua. Nada más alejado de la realidad cuando __es obvio decirlo__ la Literatura está hecha de lenguaje, es el arte del lenguaje, es una forma especial de utilizarlo y de manipularlo con fines estéticos. En fin, la Literatura prestigia al lenguaje en la misma medida que un edificio prestigia a la arena porque, entre otras cosas, no va a favor ni en contra sino que es un producto más del don del lenguaje. Creemos que es más adecuado y más conforme a la realidad entender que *la enseñanza de la literatura es fundamentalmente un estudio del uso y manejo del lenguaje*" y que conviene percibir "*el aprendizaje del lenguaje y la literatura* [como] *dos aspectos de una misma actividad* (Sitman y Lerner, 1996: 231).

En segundo lugar, cuando se propone enseñar la lengua a través de la literatura, nadie debe olvidar que es una metodología, una estrategia más, incluso una actividad más a la que se puede recurrir en ocasiones según lo demande la unidad o las características de la clase. Como tantos tipos de actividades, el uso de la literatura lleva adherida una serie de objetivos que cumplir que, tras la evaluación, se verán sancionados por su nula o notable eficacia con el objeto de volver a recurrir a ella, modificar la actividad o, sencillamente, acudir a otro tipo de metodología.

En tercer lugar, como afirma Emilio Quintana, los textos literarios en las clases de E/LE son *el estímulo y no el objeto de las clases*; no se trata de aprender un lenguaje no coloquial sino de hablar coloquialmente en torno a un asunto; no se trata de formar poetas sino de desarrollar destrezas lingüísticas de un modo creativo (Quintana, 1993: 92)[5].

[5] Al hilo de esto, una de las utilizaciones más provechosas de la literatura en E/LE es la de realizar ejercicios creativos de expresión escrita desde un enfoque comunicativo (*vid.* B. Artuñedo Guillén y Mª. T. González Sáinz, 1997). En este interesante libro, las autoras plantean la necesidad de trabajar la expresión escrita desde un enfoque comunicativo. Su intención es favorecer la creatividad potenciando las funciones expresiva y lúdica del lenguaje. Uno de los principios básicos para diseñar actividades creativas es la ausencia de libertad. Esto nos ha

Por supuesto, con la enseñanza de la literatura se le pueden adherir al alumno una serie de contenidos, de destrezas, incluso de gusto estético, que están en el mundo de la literatura, pero todo ello debe redundar en la progresiva competencia lingüística. El porqué de utilizar precisamente la literatura frente a otros tipos de escritos, como por ejemplo los que aparecen en los libros de texto, tiene una explicación muy convincente, a mi juicio. Sencillamente, se debe a que tiene una ventaja añadida. Los textos de los libros de texto (por ejemplo las dramatizaciones con viñetas que inauguran las unidades didácticas) están descontextualizados. Sin embargo, la literatura siempre está contextualizada en unas coordenadas espacio-temporales y de algún modo siempre se están refiriendo a ellas, nombrándolas, hablando de la cultura y de los culturemas de su época.

Acudir a la Literatura siempre contará con algunas ventajas añadidas (acercamiento a la escritura, pronunciación en lírica y teatro, aproximación a la norma, estudio intercultural, placer estético, invitación a la creatividad, etc.) pero éstas han de considerarse en función del momento, del lugar y de las características de los alumnos. Lo que queremos reivindicar, en suma, no es la sustitución del enfoque nocio-funcional por uno de carácter literario, sino, sencillamente, la consideración de la literatura como un recurso muy aconsejable para las lenguas aplicadas siempre que se haga en el momento, lugar y contexto apropiados (*vid.* Quintana, 1993: 89).

llamado la atención, pero las autoras dan convincentes argumentos para defender su tesis: *La libertad no favorece la expresión sino que, al contrario, las instrucciones precisas y obligatorias potencian la creatividad; dar instrucciones demasiado vagas, enfrentar al alumno ante la hoja en blanco para que demuestre su competencia lingüística y su creatividad conducen al bloqueo y a la falta de motivación* (Introducción).

B. MODELOS DE MUNDO Y MODELOS DE MUNDO LITERARIOS.

Para entender lo que es un "modelo de mundo literario" debemos aproximarnos al concepto más general de "modelo de mundo"[6]. El concepto procede de la Semiótica de la Cultura creada por la Escuela de Tartu-Moscú a finales de los sesenta y, sobre todo, en los setenta[7]. Se trata de un grupo de pensadores semióticos __entre los que destacan Iuri Lotman y Boris Uspenski__que proceden del postformalismo soviético y que es necesario ubicar en la estela de la crisis de los modelos estructuralistas inmanentistas *(vid.* Lotman y Escuela de Tartu, 1970: 23 y ss.; Bajtin, 1978: 342). En esencia, este concepto es una elaboración de la Semiótica contemporánea cuyo origen es el concepto de *visión del mundo* (*Weltansicht*) de Humboldt[8], del que luego hablaremos. El término *modelo de mundo* ha tenido mucho éxito en la Semiótica postestructuralista porque enfoca la cuestión de la significación no de forma atómica __con los signos aislados__ sino molecular, donde los signos están relacionados entre sí en la esfera de un mundo significativo que se denomina semiosfera. El término se ha adaptado bastante bien al nuevo mundo tecnológico y ha acabado resultando clave en la pragmática de la obra literaria y en el análisis y la comprensión de cualquier texto (Schmidt, 1980: 213-219, 256-260, 342-347 y 371-385; Pozuelo Yvancos, 1993: 15-24, 99-119 y 151-178). Entre las escuelas semióticas contemporáneas, quizá sea la de Palo Alto en California la que ha tenido más en cuenta y ha desarrollado las ideas de la Escuela de Tartu. Obsérvese en este sentido, para empezar, los libros de los autores de la cita que abre este estudio, Watzlawicz, P. Krieg y Glaserfeld. Pero seguir esta línea constituiría motivo de otro trabajo.

La Escuela de Tartu parte del concepto de *sistema modelizante*, esto es, el mecanismo mediante el cual una comunidad o individuo percibe el mundo al tiempo que

[6] En este capítulo realizo una apretada síntesis del concepto de "modelos de mundo" que abordé en Ramón Pérez Parejo, *Metapoesía y crítica del lenguaje* (*De la generación de los 50 a los novísimos)*, Cáceres, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura (2002: 21-41 y 67-72).

[7] Aunque tengan conexiones, este concepto no debe confundirse con la Teoría de los mundos posibles expresada por la moderna teoría de la ficción (*vid.*, por ejemplo, Albadalejo, 1986). Léanse también, en relación a estos temas, los siguientes estudios de la Escuela de Tartu y de otros investigadores que, desde otros ámbitos, han utilizado estos conceptos: Segre (1972: 29-45), (1985: 147 y ss.), (1974: 13-17); Lotman (1970a), Lotman y Escuela de Tartu (1970b); Lévy-Strauss (1987: 39-46); Goodman (1978: 19-20, 103-104 y 140-147).

[8] Aunque existan claras diferencias en el desarrollo de estos dos conceptos, responden a una misma motivación en su génesis. La diferencia fundamental entre ellos es que Humboldt propone la visión del mundo como una dependencia del pensamiento con respecto al lenguaje. El pensar vendría determinado por cada lengua, de tal manera que cada una de ellas proporciona una visión "nacional" del mundo. Cada lengua expresaría __como señala J. Mª. Valverde en Humboldt (1991: 19)__ *una peculiaridad nacional, incluso un humor, un modo de ser, una raza*... El mismo J. Mª. Valverde advierte que esta teoría es *lo más romántico, en el sentido peligroso del término* de Humboldt. Por el contrario, las semejanzas entre ambas ideas resultan también evidentes. Por una parte el término es relativamente semejante. Segre y Lotman configuran su concepto desde la semiótica y la antropología cultural, más modernas y científicas, con las que no contaba Humboldt. Pese al halo romántico que atraviesa el concepto de Humboldt, creo que es de justicia señalar esta filiación. Remito a las obras citadas en ésta y la anterior nota.

modela el mundo para él. Una lengua natural (el español, el alemán, etc.) es un sistema modelizante porque a través de ella tenemos una concepción del mundo determinada por el sistema lingüístico. Una lengua, por tanto, puede condicionar __no decisiva pero sí sensiblemente__ nuestra percepción del mundo. De modo que, tensando el hilo, el carácter "nacional" de una lengua así como su propio carácter histórico niegan la aspiración del lenguaje para expresar verdades universales (Sánchez-Pardo, 1991: 182-183). Partamos de la idea de que una cultura, lejos de ayudar a penetrar en los saberes desde diferentes perspectivas, impone una determinada forma de considerar la realidad que percibe. Una cultura __hecha de palabras y de ideología__ fija tan tendenciosamente la percepción de la realidad que, según Cesare Segre, *no es posible escapar al punto de vista de una cultura particular para afrontar los problemas de la cultura en general si se sigue manteniendo la lengua de la cultura de origen* (1985: 156).

La semiótica de la cultura no trata del estudio de la cultura en sí misma sino de la imagen que tienen de su cultura los miembros de determinada cultura creando un modelo, su modelo, que más que una correspondencia objetiva es una construcción cultural, una representación cognitiva del mundo. Una de las ideas principales de Lotman es que la cultura es un sistema modelizante de la realidad, o sea, no otra cosa que un mecanismo de estructuración del mundo, generador de visiones o modelos. Por tanto, se trata de un conjunto de códigos o textos significantes que configuran lo que se denomina semiosfera (una atmósfera significativa que, como toda atmósfera, está regida por determinadas leyes físicas, sociales, estructurales, cognitivas) en cuyo núcleo se ubica la lengua natural como sistema primario estereotipador estructural del que derivaría, por ejemplo, la literatura como sistema modelizante secundario. La principal razón de ser y de existir de la Cultura es, precisamente, crear ese modelo de mundo a partir de tres principios: la memoria (como acumulación de información de la colectividad), el sistema (como generador de estructuras) y su dimensión comunicacional, es decir, toda cultura habita en un sistema de comunicación social.

Pese a que el modelo de mundo resultante se derive de su condición social, no es posible crearlo al margen del interpretante y de sus mecanismos de percepción. Como en el constructivismo, debe saberse que las representaciones del mundo son realmente construcciones culturales mediadas biológica y socialmente, de modo que siempre hay una relación íntima entre el observador y el mundo observado: la observación influye en lo observado, entre otras cosas porque en cualquier proceso de semiosis se requieren como mínimo esos dos actores: el observador y lo observado, de tal modo que nuestra intuición de la realidad es consecuencia de la interacción entre ambos. La conciencia personal, subjetiva, parapetada tras el yo, no desempeña una función pasiva en el proceso de construcción del modelo de mundo, sino que es actora de un proceso que en cierto modo lo refleja a su imagen y semejanza, al menos a la imagen y semejanza de los mecanismos cognitivos que posee. Según la física cuántica, el observador puede interferir en lo observado por el mero y simple proceso de observación. Recordemos que el

universo está regido por el principio de la entropía. No de otro modo ocurre en la creación de los modelos de mundo. Nos es imposible, por tanto, certificar con exactitud la veracidad del mundo o la existencia de valores al margen de una existencia biológica, unos modos de percepción, una mediación del lenguaje como sistema modelizante primario y todo ello al margen de una existencia contextual, espacial, social y temporal históricas.

Los sistemas culturales se asientan sobre un determinado discurso. Éste se carga de un determinado simbolismo que acaba dominando al pensamiento y decidiendo nuestra percepción de la realidad. Salvador Pániker lo ha sintetizado perfectamente:

> *Más que vivir en la Percepción Pura de la Realidad, vivimos prisioneros del simbolismo del lenguaje. Nuestra percepción de la realidad viene filtrada por las categorías de nuestro mundo simbólico. El hombre no domina el mundo simbólico de su lenguaje, sino que es dominado y condicionado por él. Lo que nosotros llamamos Realidad no es más que lo que las categorías de nuestro lenguaje pueden asimilar. Digamos que el carácter relativo del lenguaje primitivo, en su gestación hace miles de años, se ha convertido en carácter absoluto y el hombre actual no sabe percibir más allá de este mundo simbólico absolutizado. Así la cultura se ha formado como proyección social del lenguaje humano y a la inversa se ha convertido en factor determinante en la formación de este mundo simbólico* (*Apud* Amorós, 1991: 197).

Cada lengua y, por extensión, cada cultura, impone a sus habitantes una cosmovisión. El lingüista y filósofo alemán del siglo XIX Wilhelm Von Humboldt iba más allá, y vamos a ocuparnos brevemente de él porque entendemos que sus reflexiones laten en el concepto de modelos de mundo y en la concepción del lenguaje como sistema modelizante. Este pensador aseguraba que no era la cultura, sino el idioma, el que generaba una determinada "visión de mundo" (*Weltansicht*), verdadero origen del concepto *modelos de mundo*. Cada lengua expresa la peculiaridad nacional, el humor, la raza, las relaciones de parentesco, familiares, sociales. Sin embargo, esta teoría es demasiado romántica pues, teniendo en cuenta la época, ensalza demasiado el espíritu nacional. Carmen Galán (1994: 166-185) ha interpretado de forma más moderna y, a nuestro juicio, atinada, la teoría de Humboldt sobre las relaciones entre lenguaje y "modelos de mundo". Para Humboldt, el lenguaje es el vínculo mediador entre la subjetividad del hombre y la objetividad del mundo. Las lenguas son distintas porque son distintas visiones del mismo mundo. Pero las lenguas no son *sensu strictu* ideologías, no afirman nada sobre el mundo, sino que su misión es ofrecerlo de cierta manera: *Las lenguas no prejuzgan de antemano, sino que prejuzgamos* (...) *mediante las lenguas* (*ibíd.*, 184). Cada hablante está ligado a esa visión de mundo. La diversidad de las lenguas, con sus modelos de mundo, constituye para Humboldt una extraordinaria riqueza ya que permite desvelar el mundo de distintas maneras. Sin embargo, para Humboldt __como historicista__ hay una unidad entre todas ellas porque están construidas sobre la misma síntesis. El análisis de cómo las lenguas ofrecen distintas estructuras para los mismos contenidos es clave para inaugurar la moderna ciencia del lenguaje (*ibíd.*, 185).

Lo cierto es que sólo en algunas lenguas se ha desarrollado cierto tipo de pensamiento. Pérez de Ayala se quejaba a principios del siglo XX de la incapacidad del español para acoger y expresar conceptos filosóficos creados en el alemán y sugería la necesidad de desarrollar nuestra lengua en ese sentido. Jaspers (1948-1952: 163-169 y 184-185) defiende que la lengua determina el pensamiento, la ciencia y la espiritualidad de un pueblo. Sostiene que no se puede filosofar con la misma facilidad en todas las lenguas y, aunque todos los conocimientos sean traducibles a todas, eso no significa que tal conocimiento pudiera haber sido descubierto en cualquiera de ellas. En tres lenguas alejadas en el espacio __continúa Jaspers__ se dio casi al mismo tiempo el paso a lo racional: griego, chino e indio. Sólo en estas tres lenguas el pensamiento racional fue original y no podrá volver a repetirse la frescura plena de lo originario, la pureza de llegar al concepto desde la intuición ingenua. Parece evidente que nuestra cultura está determinada por esa original forma de pensar de los griegos, o que nuestra espiritualidad está marcada por la forma de pensar y de expresarse de la cultura hebrea.

Determinados estudios antropológicos (*vid.* Humboldt, 1990: 246 y ss.; Hagège, 1992) centran su objeto de investigación en demostrar la vinculación existente entre las sociedades y las estructuras lingüísticas, sobre todo a partir del análisis de los nombres propios, términos de parentesco (*vid.* Levy-Strauss, 1958: 56-61 y 66-73), metáforas más comunes, expresiones de salutación, clases sociales, alocutivos, formas de cortesía. Parece que el lenguaje viene a nuestro encuentro y nos hace hablar (Heidegger, 1959). La cultura está tan ligada al lenguaje que puede ser descifrada como un sistema de signos. Para Segre, las relaciones entre cultura y lenguaje son tan íntimas que muestran una misma estructura, probablemente debido a la presencia de la sintaxis (1990: 16-17).

Nelson Goodman (1978: 25 y ss.) ha analizado los mecanismos propios de los modelos de mundo. Considera que el hombre configura la realidad __crea su mundo__ mediante dos procesos: la unión y la separación de entidades, procesos que se producen simultáneamente. La aplicación de determinadas etiquetas y nombres a las cosas, así como su clasificación en especies y grupos, nos hace percibir la naturaleza conforme a los sistemas creados y no conforme a la realidad tal cual es. El ser humano conoce porque divide la realidad. El proceso de división/identificación descansa sobre la organización en entidades y géneros. Goodman pone el ejemplo de la palabra "nieve" para distintas culturas. Un esquimal desglosaría la nieve en materiales y colores distintos; sin embargo, en los trópicos, la nieve se verá como un conjunto uniforme. La organización sistemática de los elementos en géneros y grupos determina nuestra visión del mundo. En muchas ocasiones, una determinada percepción nos hace ver cosas distintas aunque estemos observando un mismo acontecimiento (el fondo, la forma, el conjunto, la parte de la cosa por su conjunto, la significación simbólica, etc.) María Rosa Lida (1959: 41 y ss.) nos muestra numerosos ejemplos de cómo los primeros conquistadores de América aplicaban su modelo de mundo al paisaje americano, nuevo para sus ojos; las descripciones de los conquistadores están absolutamente determinadas/distorsionadas por el sustrato cultural

previo. De este modo describen el paisaje americano como el paraíso ideal de Dante, como el prado milagroso de Berceo o como el vergel de amor de Guillaume de Lorris y, en pleno Renacimiento, se describe el nuevo mundo como una nueva *Arcadia* literaria. Por poner un solo ejemplo significativo, Colón llama ruiseñores (pájaro que no ha pertenecido jamás a la fauna americana) a los pájaros cantores con los que se encontraba. Esto pone de manifiesto que el modelo de mundo puede también tener una raíz exclusivamente cultural y que, además, ese modelo de mundo "cultural" puede proyectarse sobre la realidad creando, obviamente, una concepción del mundo mediatizada por la cultura. En los ejemplos anteriores parece como si el modelo de mundo cultural previo hiciese posible que la naturaleza imite al arte, a la cultura.

El modelo de mundo es cambiante e histórico como cualquier otro producto derivado de la cultura. Para C. Segre, el *modelo de mundo* lo proporciona cada cultura, cada lengua y cada época histórica, ya que no es algo fijo sino dinámico y diacrónico; es un fenómeno que está sujeto a la evolución del lenguaje y al devenir del tiempo y, por supuesto, sólo puede darse dentro de una comunidad ya que es un producto social, como el mismo lenguaje (1985:153). Gracias a la cultura y a las interrelaciones de ésta con el lenguaje poseemos un mundo organizado que procede del caos y que deviene en cosmos, en materia organizada. Cada cultura tiene sus criterios distintivos para crear ese mundo organizado, ese modelo de mundo. Al generar distintas percepciones de la realidad, las distintas culturas son antagonistas entre sí no en un sentido xenófobo sino de autodeterminación, ya que cada cultura se compromete con su mundo, con su modelo de mundo (Segre, 1985: 154-155).

C. AUTOMATIZACIÓN Y DESCODIFICACIÓN DE MODELOS DE MUNDO LITERARIOS.

La cultura se encarga de codificar y descodificar los signos confusos que existen en el mundo hasta crear una semiosfera (mundo de signos autónomo y distinta a otras semiosferas) con la que el hombre se compromete. Esa semiosfera tiene como centro nuclear y estereotipador el lenguaje. Así se va conformando un cosmos significativo, un jardín ordenado a base de signos. El lenguaje no sirve sólo para comunicar sino también para modelizar o configurar nuestro mundo. Lo artístico sería un sistema secundario de modelización, ya que posee sus propias reglas y configura con ellas un mundo particular del mismo modo que un escritor, cuando elige determinado género, estilo o tendencia artística, no hace sino elegir un lenguaje con unas determinadas reglas. Ese proceso, según los semióticos de la Escuela de Tartu, tiene lugar porque la cultura posee un *dispositivo estereotipador estructural, función que desarrolla precisamente el lenguaje natural* (en Segre, 1974: 9). El signo posee un carácter social y cultural sujeto a convenciones sociales. La Cultura, para ellos, es un gran texto -en el sentido amplio del término: todo lo sujeto a descodificación (Segre, 1977: 23)- y, por consiguiente, un sistema modelizante (Segre, 1970: 10 y Eco, 1968: 478). Por tanto, puede emprenderse la construcción de una Semiótica de la Cultura general[9]. Es paradójico que ciertas culturas se han asentado sobre textos e iconos (recordemos *La Biblia*, *El Corán*, ciertas epopeyas, etc.) como si quisieran delimitar textual y gráficamente su modelo de mundo y, al tiempo, diferenciarse de los demás modelos. El estudio de una cultura como si estuviese transida de textualidad lo efectuó R. Barthes en *El imperio de los signos* (1970), donde el autor se enfrenta al Japón como si se enfrentara a un texto -codificable y descodificable-.

La Literatura, como cualquier producto artístico, también crea sus modelos de mundo, entre otras cosas porque está hecha de palabras y está organizada en géneros y reglas fijas. Blanchot afirmaba que entrar en la literatura era como entrar en un templo con su retórica prefijada, sus tradiciones y su legado intertextual que había que conocer, asumir y respetar (Blanchot, 1959: 231-232; 1969: 598-600). La originalidad, lo sabemos desde T. S. Eliot, sólo se valora en su tensión con la tradición ("Tradition and the individual talent", 1920: 47-59). Y, al final, las tradiciones, como las perspectivas culturales, acaban encorsetando el mundo detrás de una perspectiva o de una estructura semiótica más o menos estereotipada. Cualquier disciplina o campo del saber que utilice una estructura está modelizando el mundo porque lo divide y lo organiza para entenderlo,

[9] Cesare Segre (1985: 55), basándose en los estudios de los semióticos rusos anteriormente citados, nos muestra algunos ejemplos de modelos de mundo formulados como esquemas de contraposición o pares de opuestos: *NOSOTROS-LOS DEMÁS* (los representantes de una cultura y los de las demás), oposición por la que es posible, incluso gráficamente, el sentido de centralismo o de periferia que tienen los representantes de una cultura; *INTERIOR-EXTERIOR* (lo que es interior y lo que es exterior al sistema cultural) por la que se representan las relaciones con lo sobrenatural mantenidas por supersticiones o religiones; *ESTO-AQUELLO* (lo que está cerca y lo que está lejos con respecto a los miembros de una cultura).

pero a la vez lo está mostrando de una determinada forma. Al final no vemos las cosas sino la estructura con que son organizadas, de igual modo que vemos no los peces sino las redes que los han capturado. La propia ficcionalidad de la obra literaria impone ciertas leyes que generan modelos de realidad que ya serán secundarias. Nuestros modos de hacer ficción pueden deberse, según Davis, a razones ideológicas (Davis, 1997). Schmidt defiende que tanto ficción como realidad están basados en convenciones culturales (Schmidt, 1984: 238) que muchas veces dependen del contexto histórico. La ficción literaria afecta tanto al carácter retórico de toda la literatura como a las relaciones que establece con la realidad y que no debe establecerse en términos de verdad o falsedad (Pozuelo Yvancos 1988: 21). La poética de la ficción más sólida afirma que de la obra artística no puede decirse en rigor que sea verdadera o falsa porque sus estatutos pertenecen a otra categoría. Difiere tanto de la verdad como de la mentira sin convertirse en otra tercera entidad. Se mantiene en esa línea fronteriza o liminar que las separa y las une simultáneamente, y eso es lo que distingue lo ficcional de otras producciones escritas.

Desde el capítulo anterior partimos con la idea de que el mundo no es una realidad objetiva sino una construcción cultural inevitablemente unida al sujeto que la percibe e incluso a los mecanismos biológicos de percepción con que ha sido dotado por la naturaleza. El papel de la cultura es crear no unas correspondencias entre el signo y el objeto sino una representación del mundo. Su tarea, la tarea de la cultura, es organizar el mundo que rodea al hombre desde el caos hacia el cosmos creando una especie de socioesfera donde todo tiene relación, analogías y sentido. Al realizar esa tarea, la cultura cumple un segundo objetivo que le es intrínseco: distinguirse de las demás culturas. Para cumplir la función modelizante de la realidad, la cultura cuenta con un dispositivo primario: el lenguaje, que es el centro de la cultura misma, su núcleo y generador de estructuralidad. En suma, el arte es el principal mecanismo dentro del sistema modelizante primario. La literatura sería un sistema modelizador secundario ya que se trata de un sistema de signos que se constituye sobre el modelo de las lenguas naturales (sistema primario) y según los modos, modelos y categorías del lenguaje. Así, el texto literario sería un sistema doblemente codificado, esto es, un lenguaje hecho de lenguajes y, como tal, un doble juego en el que se saben las convenciones ontológicas ficcionales pero se asumen/olvidan para poder jugar con ellas. Pues bien, del mismo modo que el lenguaje dentro de la cultura genera y construye un modelo de mundo, la literatura, como sistema modelizante secundario, genera sus propios modelos de mundo que hay que presenciar y analizar dentro de ese doble juego ficcional al que antes hemos hecho referencia. Pero, aun más, como dispositivos culturales, los libros aportan no sólo nuevos modelos de mundo intraliterarios o ficcionales, sino que esos modelos de mundo literarios pueden llegar a afectar a los modelos del mundo culturales extralitearrios y, al cabo, pueden repercutir en la propia inteligibilidad del mundo. Roger Chartier defiende que los libros transmiten reglas y visiones del mundo, de modo que habría que analizar seriamente qué modelos de mundo se han construido en nuestros modos de leer y en nuestras propias lecturas, modelos de mundo que han derivado en buena medida de las

lecturas escolares y de los clásicos de la modernidad entre los siglos XVI y XVIII (Chartier: 2000). ¿Nuestra percepción del tiempo __lineal, con principio y fin__ no puede estar relacionada con nuestros hábitos de lectura? Por ello, entre otras cosas, nos supone tanto esfuerzo mental concebir el tiempo como una realidad regresable o suspendida. Los animales, que no tienen el lenguaje, viven en un presente atroz. El ser humano no puede experimentar su existencia fuera del espacio y del tiempo y, además, siente las percepciones del espacio y del tiempo desde la profundidad y la perspectiva de su propia existencia que lo mediatiza todo. McLuhan concreta aún más: *El hombre tipográfico tiene un nuevo sentido del tiempo: cinemático, secuencial y pictórico* (1962: 332-337). Todo se debe a la presencia del lenguaje y, según McLuhan, a la existencia desde el siglo XVI de la proliferación de la escritura y de la coexistencia habitual del hombre con ella en las ciudades. Nuestra concepción lineal del tiempo ha sido también denunciada por la deconstrucción como un pilar básico de la "metafísica de la presencia" según la cual la Filosofía occidental se ha obsesionado desde siempre en buscar verdades inmutables y principios sólidos sobre los que asentar su cosmogonía (Derrida, 1967a: 128 y 365). Y Steiner, sin salir del mismo tema, se pregunta con su brillante concisión si el pasado tendría alguna existencia fuera de nuestra gramática (Steiner, 1967: 56).

Pero, como decimos, no sólo los hábitos sino las propias lecturas han conformado nuestros modelos de mundo literarios. A fuerza de repetirse, se han estereotipado, cristalizado, automatizado en una serie de repeticiones, intertextualidades, tópicos, clichés, culturemas explícitos e implícitos, etc. Los cancioneros cultos, de los que mostraremos algunos ejemplos en la parte práctica de este estudio, presentan un léxico extremadamente reducido así como unas leyes compositivas muy estrictas. Su discurso retórico era tan conocido que, en las horas de ocio, los caballeros hacían concursos para competir en audacia (Serrano de Haro, 1975: 89-96), eso sí, sin salirse de los estrechos márgenes de un repertorio retórico conocido por todos. Se trata, en suma, de crear artefactos literarios distintos a partir de unas pocas piezas. Esto hace saltar la idea ingenua de "inspiración". No deja de resultar curioso que lo que los caballeros tomaban como juego de ingenio pueda conformar un modelo de mundo literario __el del amor cortés__ que haya influido tanto en la literatura y fuera de ella. La poesía amorosa del cancionero, basada en un uso y abuso del tópico del amor cortés, supone una lengua cristalizada, inevitable, férrea, basada en tópicos muy ceñidos. Éstos, como es sabido, no sólo conllevan aspectos semánticos, indicadores léxicos o esquemas metafóricos estereotipados, sino a menudo elementos formales prefijados. O sea: unos diseños retóricos y unas fórmulas fijas que producen una serie sucesiva de codificaciones, imitaciones y epígonos. En los estrechos márgenes de esa rigurosa retórica (unida al amor cortés), todos los sentimientos, por individuales e intransferibles que fueran, se convertían más o menos en lo mismo, pues la codificación iguala de entrada todos los mensajes. También se produce una recurrencia en el léxico, lo que constituye otra marca de género (*vid.* Pozuelo Yvancos, 1979: 336-358). En las literaturas orales sucede otro tanto: se dan múltiples y constantes invariantes y fórmulas fijas (*vid.* Bowra, 1968). La

retórica, una vez conformada, se convierte en norma, y con su abuso deviene en conciencia de epigonismo y de repetición, cuando no en la conformación de una tópica literaria como la planteada por Curtius (1955: 128-159) a partir de los textos latinos. En suma: estamos ante la llamada *automatización* del discurso, que el verdadero artista verbal intenta desautomatizar para producir lo expresivo, como hace Quevedo con la lírica amorosa postpetrarquista culminando o desautomatizando poéticamente múltiples tópicos y clichés lingüísticos (Pozuelo Yvancos, 1979, 1980). Pozuelo afirma que ya los antiguos teóricos hablaron de ello, y también Jakobson; la desautomatización como procedimiento de desvío no de la lengua natural sino de la propia lengua literaria anterior es un recurso esencial del lenguaje poético, de la evolución literaria y constituye, además, un concepto altamente operativo en el análisis de *corpus* poéticos particulares (Pozuelo Yvancos, 1980: 22-23).

Todo ello está relacionado con la meditación en los siglos XVI y XVII acerca de la *imitatio* y la *variatio*, entendidas como fórmulas de composición. Recordemos la metáfora clásica que, viniendo de Aristófanes y pasando por Séneca (*vid.* Lázaro Carreter, 1979: 94 y ss.), sería utilizada en este tiempo para explicar *la imitatio*: *la abeja que liba de flor en flor para después extraer su propio producto*. Los nuevos textos aparecen como variación, traducción o recreación de un texto artístico previo, incluso como mera glosa gracias a una compleja cadena de intertextualidades que parten de modelos, de diferentes versiones, de distintas variaciones sobre un tópico o un tema de la tradición oral o escrita. Los escritores del Renacimiento se sentían cómodos en esa tradición compositiva de la que hicieron norma y de este modo fue recomendada por los tratadistas del Renacimiento, desde Marco Girolamo Vida hasta Ronsard o Pedro Simón Abril (Senabre, 2001). Como decían en la Edad Media, los escritores eran como enanos subidos a hombros de gigantes; no veían más por la profundidad ni perspectiva de su vista, sino porque los elevaban con su gran altura. De modo que en este tiempo unos textos reenvían a otros; el autor reconocerá el léxico, la metáfora, el término imaginario comúnmente aceptado, las estructuras semántico-lingüísticas y el desarrollo del tema tratado (Pozuelo Yvancos, 1979, 1980). El escritor no puede desprenderse de ese legado, y si lo hace corre el riesgo de no ser entendido. Las palabras están apoyadas entre sí en un juego infinito de semejanzas y espejos en el que no hay salida. Los signos son a semejanza del mundo y el mundo es a semejanza de los signos, que forman un baile tribal y endógeno. Los textos anteriores funcionan como modelos de mundo literarios de los que es imposible escapar no sólo a nivel de contenidos sino a nivel estructural y retórico. Uno no puede crear un mundo partiendo de la nada, como Dios; es necesario crear mundos nuevos a partir de anteriores mundos y, por tanto, similares a ellos pues nuestros sistemas cognitivos están acostumbrados a esa forma de aprehenderlos. El modelo de mundo ya está modelizado. Los grandes escritores, como Quevedo, son capaces de desautomatizar ciertos automatismos incluso en un modelo de mundo tan cristalizado como el que creó la tópica del amor cortés (Pozuelo Yvancos, 1979), que había generado ya un modelo de mundo amoroso/literario. Ahora bien, volviendo a los objetivos de nuestro estudio, es

conveniente mostrar cómo se automatizaron esos mundos y cómo pueden llegar a desautomatizarse parcial o totalmente, al menos para que el lector sea consciente de que está no ante un contenido objetivo, espontáneo y novedoso sino ante un modelo de mundo literario donde los signos, como en un universo de significado (semiesfera) que se caracteriza por dos cosas fundamentalmente: primero, ese universo de significado tiene la intención de ser unitario y de distinguirse de otros mundos de significado; segundo, todos los elementos contenidos en él se relacionan, gravitan, se sujetan entre sí, se atraen y se repelen, forman, en suma, un micromundo de significación unitaria.

III. DESCODIFICACIÓN CULTURAL DE TEXTOS LITERARIOS PARA LAS CLASES DE E/LE. EJEMPLOS, COMENTARIOS Y SUGERENCIAS PARA ACTIVIDADES.

A. EDAD MEDIA.

A. 1. CODIFICACIÓN TEXTUAL EN LA EDAD MEDIA.

EL CASO DEL AMOR CORTÉS .

Vamos a comenzar nuestro itinerario por el tema más importante de la historia de la literatura: el amor. Y, dentro de esta temática tan amplia, analizaremos la creación del tópico más codificado de todos, el del *amor cortés*, tan amplio, tan cerrado, tan estereotipado, tan cristalizado y de tanta repercusión e influencia en la historia de la literatura posterior e incluso en nuestro concepto real (extraliterario) que se convierte en todo un código que afecta al plano semántico, formal, estilístico y hermenéutico de las obras. Tan inmensa es su codificación y tan importante el tema que conforma un auténtico modelo de mundo literario que, aunque relacionado con el modelo de mundo real, sin duda muestra un modelo distorsionado de los hábitos amorosos de la época. Para entender correctamente la poesía de cancionero y, más concretamente, la poesía amorosa del amor cortés dentro de ella, debemos desmontar su orfebrería __tan luminosa como encorsetada__, analizar su edición y recepción, vislumbrar el sentimiento real que inspiraba los poemas y describir la situación real en que se componían. Sólo así aislaremos la interpretación de lo que es el juego retórico en el que se envuelven los textos . Y eso intentaremos hacer en las próximas páginas.

No sin cierta sorna afirmaba Gonzalo Torrente Ballester que el amor nació en la Provenza francesa en el siglo XII. Alguien se sorprenderá ante semejante afirmación, pero no le faltaba algo de razón al escritor. Ahí es donde se acuñó el tópico del amor cortés y desde allí se difundió por toda Europa a través de la composición típica de esta poesía, la *cansó*, compuesta e interpretada por los trovadores. En ella el trovador ama tanto a la dama que está entregado a su servicio; él se presenta como vasallo, y la dama aparece como señor feudal. Pero la veneración del caballero hacia la dama es un mero juego formal:

> Hermosa señora, humilde y veraz,
> franco y leal y sin corazón engañador
> suplico a vos, a quien amo y adoro
> y soy vuestro vasallo y criado.

Se trata de la trasposición de las relaciones sociales del feudalismo al ámbito amoroso: el poeta se declara siervo de la dama, a la que llama *mi señor* (*Vostre sui ieu, domna, non de mé/ per qu'ieu vos dei temer e obesir/* (...) */ que nuit e jorn ieu no pes ne cossir/ mas que us porai al vostre grat servir*; traduzco: *Vuestro soy, señora, no de mí/ por lo que os debo respetar y*

obedecer/ (...) */que de noche y de día no pienso ni ansío/ más que en poder a vuestro antojo serviros).* Los poetas expresan sus padecimientos y se lamentan continuamente enarbolando su dolor como el más agudo de los posibles. Su amor es un problema sin solución, un infierno en el que no hay salida, un laberinto, una paradoja en la que se enredan y nos enredan (*Ni muer, ni viu ni no guaris,/ ni mal no'm sent, e si l'ai grant/ quar de s'amor no suy devis;/ non sai si ja aurai ni quand (qu'en lieys es tota la mercés/ que'm pot sorzer e decazer.* Traduzco: "Ni muero, ni vivo, ni sano,/ ni mal siento, y es muy grande,/ pues con su amor no me honra;/ no sé si lo tendré, ni cuándo,/ y en ella está la merced/ que me puede alzar o hundir"). Se transmite continuamente la idea de que el sentimiento amoroso lo invade todo y los seres humanos no pueden huir de él; el amor es inevitable. La amada aparece sublimada como ejemplo de virtud, perfección y belleza en una auténtica y sacrílega *religio amoris* __que tendrá su punto culminante en *La Celestina* cuando, tras preguntar Melibea a Calixto qué religión profesaba, éste le responde: "Melibeo soy"__, aunque prevalece más la descripción del estado amoroso del sujeto lírico que la descripción de la dama. Para describir a la dama habrá que esperar al Renacimiento, como veremos. De cualquier modo, el amor entra por los ojos __se destaca la importancia de la mirada en el juego amoroso__ y se convierte en una especie de batalla en la cual el sujeto lírico lucha contra la amada, contra él mismo y contra la ausencia. En esa batalla de amor se eligen armas, se lanza el ataque, se defiende, se lucha, se hiere, se vence, se conquista, se caza. Con el amor, él ha perdido su libertad y su razón y tiene enajenados los sentidos (*Los hombres de amor tocados/ ni sienten, ni oyen, ni ven*). O en *La Celestina* de Fernando de Rojas, donde leemos: [...] *No ven, no oyen* (...) *Que ni comen, ni beben, ni ríen, ni lloran, ni duermen ni velan, ni hablan ni callan, ni penan ni descansan, ni están contentos ni se quejan, según la perplejidad de aquella dulce y fiera llaga de sus corazones*. Este "servicio" o amor a la dama ennoblece el espíritu del enamorado; su propósito es alcanzar la "prenda" o "galardón". El amor es una especie de guerra no sólo con la amada, sino con uno mismo, que debe pelear contra unos sentimientos que le dominan; cuando no, el amor es una cárcel, un castillo imposible de atacar o un día de caza en el que las aves simbolizan a las damas, tan hermosas e inalcanzables unas como otras. Sin embargo, la honestidad de la dama impide los deseos del amante, por ello es acusada de ingrata y cruel; la frustración de éste se transforma en sufrimiento y dolor inevitable (pues es imposible dejar de amar), lo que le hace enfermar y desear la muerte.

No tardes, Muerte, que muero;
ven, porque viva contigo;
quiéreme, pues que te quiero,
que con tu venida espero
no tener guerra conmigo.

Juan del Encina.

Y hasta aquí sólo el desarrollo temático. El amor cortés afecta a otros planos: léxico-semántico, metafórico, estilístico, narratológico, rítmico, estrófico, sintáctico. En

primer lugar, resaltemos la complejidad retórica de la que hacen gala los poetas de cancionero: derivaciones, políptoton, quiasmos, paradojas, derivaciones, hipérboles, juegos conceptuales, contrastes, comparaciones; a nivel narratológico, la omnipresencia del yo, del reflejo de los propios sentimientos, de la primera persona reflejada en la omnipresencia de pronombres y posesivos; en el plano rítmico, sintáctico y estrófico, la utilización de estrofas cortas con estribillos continuamente repetidos al final de las mismas, la presencia de anáforas al comenzar los versos, el ritmo lógico de los extensos periodos paralelísticos; en el plano léxico-simbólico, la aparición del léxico guerrero, cazador, aristocrático. Un ejemplo clásico de cómo el tema del amor cortés y los males del amor se encapsulan en cierta retórica es una intervención de Celestina hablando con Melibea mientras le describe qué es el amor. Recordemos que *La Celestina* tiene mucho de parodia del amor cortés, y por eso mismo recurre a él. Es más, yo diría que *La Celestina* es una obra realista que enfoca de modo realista un modelo de mundo literario, lo que consecuentemente conduce a la tragedia. Como decimos, el personaje de la Celestina recurre a contrastes y paradojas dentro de una hipálage, es decir, la adscripción de un adjetivo a un sustantivo del que semánticamente es contrario: *Es un fuego escondido, una agradable llaga, un sabroso veneno, una dulce amargura, una delectable dolencia, un alegre tormento, una dulce y fiera herida, una blanda muerte*. Este mismo recurso fue utilizado, entre otros, por Quevedo en su soneto *Es hielo abrasador, es fuego helado,/ es herida que duele y no se siente, / es un soñado bien, un mal presente,/ es un breve descanso muy cansado* ... Y quizá el ejemplo culminante, para entender de paso la pervivencia del tópico, sea el siguiente soneto de Lope de Vega:

Desmayarse, atreverse, estar furioso,
áspero, tierno, liberal, esquivo,
alentado, mortal, difunto, vivo,
leal, traidor, cobarde, animoso,

no hallar fuera del bien centro y reposo,
mostrarse alegre, triste, humilde, altivo,
enojado, valiente, fugitivo,
satisfecho, ofendido, receloso.

Huir el rostro al claro desengaño,
beber veneno por licor suave,
olvidar el provecho, amar el daño,

creer que un cielo en un infierno cabe,
dar la vida y el alma a un desengaño:
esto es amor. Quien lo probó lo sabe.

Este panorama de desarrollo temático, formal y estilístico, ya acuñado en la poesía provenzal del XII, sólo sufre levísimas modificaciones. Influirá notablemente en la lírica gallega de los siglos XIII y XIV a través de la Ruta de Santiago y, muy en especial, en la poesía catalana, en la que el provenzal llegó a imponerse como lengua poética. Influyó decisivamente en el padre de la lírica renacentista, Petrarca, en los cancioneros españoles del siglo XV y, por supuesto, en el Renacimiento, Barroco y en toda la

literatura posterior, que en este tema no ha sido más que un ir y venir a las fuentes del amor cortés para tomar, dejar, homenajear, parodiar, intertextualizar, etc. Y el amor cortés late como homenaje cuando leemos a Lorca en los Sonetos del amor oscuro ("Amor de mis entrañas, viva muerte" o cuando en el "Soneto de la dulce queja" dice *si eres mi cruz y mi dolor mojado,/ si soy el perro de tu señorío*) y late como parodia en el "Soneto del amor de oscuro" de Luis Alberto de Cuenca:

La otra noche, después de la movida,
en la mesa de siempre me encontraste
y, sin mediar palabra, me quitaste
no sé si la cartera o si la vida.

Recuerdo la emoción de tu venida
y, luego, nada más. ¡Dulce contraste,
recordar el amor que me dejaste
y olvidar el tamaño de la herida!
Muerto o vivo, si quieres más dinero,
date una vuelta por la lencería
y salpica tu piel de seda oscura.

Que voy a regalarte el mundo entero
si me asaltas de negro, vida mía,
y me invaden tu noche y la locura.

Se trata de una parodia con intenciones irónicas. Mezcla el estilo coloquial contemporáneo ("la otra noche, la movida, la cartera, el dinero, la mesa de siempre, date una vuelta") con el estilo de la lírica amorosa del amor cortés. Éste se aprecia en numerosos indicadores que afectan a distintos planos: el título homenajeando al Lorca de los "Sonetos del amor oscuro"; la estructura estrófica utilizada, el soneto, la más emblemática de la lírica petrarquista y postpetrarquista (Pozuelo, 1979); la concepción del amor como lucha; el uso del oxímoron ("dulce contraste"), del contraste ("muerto o vivo"), los paralelismos de los versos 7 y 8; la enajenación o confusión de los sentidos ("No sé si la cartera o si la vida"), etc. Además, para cerrar el círculo, apenas hay contacto físico o éste es mínimo: el suficiente para robar la cartera al sujeto lírico. La herida, siempre identificada con la herida del amor cortés, aquí desautomatiza su significado cortesano pasando a significar el robo del dinero. Como vemos, se parodian estructuras léxico-semánticas, sintácticas y metafóricas del amor cortés.

El código del amor cortés influyó decisivamente en toda la lírica posterior que tuviera como tema el amor. Pero no sólo afecta a la Literatura, sino que __retomando el hilo__ afecta a la vida, ya que no siempre es la vida la que afecta a la literatura; hay una continua ósmosis. No debemos olvidar que a veces la realidad supera al arte y que a veces la vida imita al arte. Así que este concepto nacido y plasmado en la Literatura se ha extrapolado al mundo real y tenemos a Torrente Ballester afirmando que el amor nació en la Provenza. Obviamente, quería decir que nuestro concepto real del amor está totalmente influido por nuestro concepto cultural, artístico y literario del amor, el cual

bebe directamente de las fuentes del amor cortés. En este mismo sentido, un ensayo poco sospechoso de ser literario a no ser por su calidad de escritura, como el de Juan Antonio Marina, *El rompecabezas de la sexualidad* (2002), llega a la misma conclusión desde un punto de partida distinto: su tesis principal es que una cosa es el sexo como material y acción biológica y orgánica y otra la sexualidad __que es realmente lo que tenemos__, esto es, un complejo de concepciones, estereotipos, tópicos, imágenes y percepciones culturales que llegan a nosotros por tradición, sociedad y cultura. Nuestra sexualidad __y en el término incluye Marina el concepto del amor__ no es otra cosa que un modelo y código cultural, no es *la* sexualidad, sino *mi* sexualidad, *mi* concepto, totalmente atravesado por la cultura. Lo mismo ocurre con el concepto del amor en sí mismo, está atravesado por la cultura de parte a parte, y un gran protagonismo lo tiene la retórica del amor cortés. Para ver cómo se confunden realidad y ficción literaria no hay más que acercarse a un humanista del XVI, Baltasar de Castiglione, el cual se extraña al conocer las fatigas que pasaban los enamorados literarios:

> Así que estos tales enamorados aman pasando vida congoxosa y miserable; porque o nunca alcanzan lo que desean, que no puede ser mayor trabajo, o verdaderamente si lo alcanzan, hállanse haber alcanzado su mal, y acaban su miseria con otra mayor miseria; porque no solamente en el cabo, mas aun en el principio y en el medio de este amor nunca otra cosa se siente sino afanes, tormentos, dolores, adversidades, sobresaltos y fatigas; de manera que el andar ordinariamente amarillo y afligido en continuas lágrimas y sospiros, el estar triste, el callar siempre o quejarse, el desear la muerte y, en fin, el vivir en extrema miseria y desventura, son las puras cualidades que dicen propias de los enamorados.
>
> (En Castiglione, 1972: 424-425).

El modelo de mundo (en este caso el amoroso) está codificado, el discurso retórico, la *variatio* dictada, la temática modulada ¿Por qué se produce todo esto? ¿Qué elementos extraliterarios concurren para diseñar un modelo de amor semejante? ¿Por qué se acuña en esas monedas retóricas? ¿Por qué sufre sólo levísimas modificaciones? ¿Cuál es exactamente su relación con la realidad? ¿Cómo hay que entenderlo? Para responder a todo esto y explicar cómo se ha codificado este modelo de mundo amoroso nada mejor que intentar esbozar un "campo literario" a la manera de Pierre Bourdieu (1992), es decir, trazar el contexto histórico-político-estético-cultural de escritura, edición y recepción de las obras literarias del amor cortés (especialmente el que aparece en el siglo XV, quizá su cristalización) que hace posible la aparición y el desarrollo de esta estética. Y para ello nada mejor que ir de la mano de uno de los críticos que, a mi juicio, mejor ha explicado la recepción __y con ello la creación__ de este tipo de obras del siglo XV. Me refiero a Antonio Serrano de Haro en su clásico estudio (Serrano de Haro, 1975) sobre la obra de Jorge Manrique, quizá la figura más señera de cuanto venimos diciendo, y no me refiero aquí a sus *Coplas a la muerte de su padre*, sino al conjunto de su injustamente semiolvidada poesía amorosa.

Serrano de Haro parte de la convicción de que la poesía de Jorge Manrique y Jorge Manrique mismo son productos arquetípicos de la sociedad de su época, la aristocracia del siglo XV (Serrano de Haro, 1975: 13-14), que, junto con los clérigos, era la única clase culta y, por tanto, la única que podía producir obras de arte. Lo decimos porque toda la poesía de Cancionero está escrita por este tipo de gente. Los Manrique, emparentados con la realeza, tienen una concepción nobiliaria de la vida, de la sociedad, de la política. La honra, la caballerosidad, la fama, el honor, la valentía, la lealtad y la defensa de su "estado" son los pilares básicos de su forma de entender las relaciones personales. En efecto, la visión de la sociedad en estamentos perfectamente definidos es algo que luego se ve reflejado en la poesía. La amada es siempre la señora de quien el amante es vasallo. Estamos descodificando uno de los pilares simbólicos de la poesía del amor cortés del Cancionero. Si el sujeto lírico se muestra como un vasallo de su señor (la dama) es porque sencillamente así están diseñadas las relaciones sociales, y desde aquí se extrapolan al ámbito del mundo amoroso, al menos al literario:

Y que es buelto a mi servicio
un publico vassallage
y mi fe en pleito omenage
y mi penar en officio.

En la torre d'omenage
está puesto toda ora
un estandarte,
que muestra por vassallage
el nombre de su señora
a cada parte.

En el anterior poema percibimos, además, el símbolo del castillo o de la fortaleza. Éste está omnipresente en la poesía cancioneril. La explicación parece evidente: la vida del XV, para estos señores, transcurría en los castillos y palacios. Entonces, para explicar la dificultad de vencer la resistencia de la dama, el símil más a mano era el de la resistencia de una fortaleza típicamente medieval como la de los castillos. Todo responde a la psicología militar de Jorge Manrique, producto directo de su formación, y de la sociedad en la que se desarrolló su vida (Serrano de Haro, 1975: 147 y ss.). Rara es la composición del amor cortés sin presencia militar en el plano léxico-simbólico, y mucho menos en la poesía amorosa de Jorge Manrique. Baluartes, ejércitos, banderas, guerras y batallas, celadas, puñales, armaduras, escudos, corredores, amenazas, contiendas, rabias, enemigos, fortalezas, cercos, sitios, retos, porfías, torneos, traiciones, desafíos, fortuna, corredores, puentes levadizos, fosos, son algunos de los motivos más transitados por la poesía cortés de Manrique. Ni que decir tiene que todos ellos están utilizados metafóricamente, y que toda metáfora cuenta con un término real y un término imaginario. Lo importante ahora es subrayar cómo el término real de todas estas metáforas puras reenvía a un determinado mundo, a un determinado modelo de mundo, el del momento, el del país y el de la ideología de la clase poderosa. La consecución del amor es una "Escala de amor", un asalto. Los símiles y las metáforas bélicas aparecen por

doquier, incluso, como afirma Serrano de Haro (*ibíd.*: 148), en poetas de este tiempo y posteriores que no tuvieron ninguna actividad bélica, como Juan de Mena y Villasandino, o Álvarez Gato. Incluso ideológicamente se percibe la huella de la sociedad en la que esta poesía se desarrolla, por ejemplo, la creencia en la fuerza como medio lícito, la conquista basada en la autoridad, la doctrina del honor, la honra, la discreción (especialmente la femenina), la lealtad, la asunción de la muerte de honor en la batalla, etc. En suma, Jorge Manrique, entre la Edad Media y el Renacimiento, aún vive y escribe como un guerrero. Eso da idea de que el discurso, aun nacido de y por razones extraliterarias, se estereotipa y crea unos clichés que valen para todos los poetas del momento.

Pero hay otro dato que me interesa aún más resaltar porque me parece más decisivo en la conformación final de los textos del amor cortés, especialmente de los siglos XIV y XV. Serrano de Haro lo analiza perfectamente en un capitulo de su estudio que titula "Salones de la época" (*ibíd.*: 283 y ss.) que a mí me parece fundamental para comprender la creación y recepción de este tipo de obras. En la alta sociedad del siglo XV la poesía no era más que un entretenimiento social. Los caballeros se reunían en tertulias literarias a competir en ingenio y audacia creando este tipo de poemas, lo que explica su recargada retórica. De modo que, además de la función lúdica, los poemas tenían una función social y se exhibían incluso delante de todos, en tiempo real, lo que explica también que las composiciones líricas estén viciadas de artificio. Estos juegos devenían en ocasiones en pequeñas competiciones entre los jugadores, muchas veces formulados en el género de preguntas y respuestas, las cuales intentaban ser progresivamente más ingeniosas. Nadie le daba demasiada importancia ni nadie se lo tomaba demasiado en serio. Serrano de Haro nos cuenta la anécdota de D. Álvaro Pérez de Guzmán, el cual diría que *tenía por necio al que no sabía hacer una copla, y por loco al que hacía dos* (*ibíd.*: 283). En cualquier retrato de la época podemos encontrar a los señores en los salones de los palacios entregados a estos pasatiempos. Pero no debía pasar de pasatiempo. Dedicarse demasiado a ello estaba mal visto y quienes lo hacían tenían la necesidad de justificarse. El sentimiento de culpa partía de la convicción social de que era más valiosa la acción que la meditación y preferibles las armas a las letras.

La edición de las obras da fe de cuanto decimos, pues qué otra cosa son los cancioneros, las misceláneas, las florestas y los florilegios que colecciones de poemas de autores distintos. ¡Qué valioso es el estudio de la recepción en estos casos! Eso quiere decir que hay muchos aficionados a las letras pero muy pocos que se dediquen a ello de forma exclusiva, cuando muchos de ellos, siendo como eran de esa extracción social, podrían hacerlo. Y esto explica también la escasa producción de cancionero o, mejor dicho, lo poco que nos ha llegado, pues está claro que estas competiciones de ingenio no estaban destinadas a perdurar en el tiempo sino que, como todos los juegos, concluyen en la última partida, cuando se recogen las cartas, y, por tanto, no tenían afán de posteridad. Por desgracia para los lectores de hoy aficionados a este tipo de poesía, la fama se

buscaba por otros derroteros menos plácidos y más cruentos, tales como luchas fratricidas, "hacer guerra a los moros", y en este plan.

Concluyendo, toda la retórica del amor cortés, que en el siglo XV tiene su cristalización, es fruto de una poesía artificial, escrita por la antigua aristocracia feudal, ahora cultivada y refinada en sus costumbres, una aristocracia que utiliza la poesía como juego de salón que presenta gran complejidad formal debido a las competiciones de ingenio que se convocaban, las cuales consistían en expresarse dentro de un artificio métrico, de una variación temática estrecha y de una modulación formal y estilística encorsetadas. Serrano de Haro pone muchos ejemplos de ello, algunos verdaderamente dignos de mención.

A. 2. ACTIVIDAD (el amor cortés).

Seguidamente vamos a proponer unos textos del amor cortés de los siglos XV y XVI sobre los que vamos a realizar una serie de preguntas guiadas a fin de que el alumno de E/LE pueda extraer sus conclusiones, tras las cuales va a volver a leer los poemas y a interpretarlos desde otra óptica, que esperamos sea más enriquecedora. Las instrucciones de las actividades, como todas las del presente estudio incluso las de la unidad didáctica final, tienen como interlocutor didáctico al profesor, no al alumno. Es el profesor quien, conocidas, se las transmite al alumno. En este caso, proponemos que la batería de preguntas y actividades sean trabajadas por grupos de alumnos de 3-5 alumnos con un portavoz por grupo. Es deseable que todos los portavoces expresen la opinión de su grupo acerca de cada una de las cuestiones formuladas y que, al final, se haga una puesta en común entre todos a fin de elaborar unas conclusiones finales. En último lugar, hemos elaborado una actividad final de carácter creativo. Se trata de hacer individualmente, a la manera de los cortesanos, una competición o florilegio con el objeto de intentar escribir una breve composición poética que cumpla con los requisitos formales, métricos y estilísticos del amor cortés, actividad que creemos estará al alcance de nuestros alumnos y que, además, proporcionará un gran clima de animación y aprendizaje en la clase. Por último, conviene aclarar que las actividades van dirigidas a un alumnado de nivel superior de E/LE por las razones que adujimos en su momento, y especialmente para aquellos que tengan alguna formación literaria y académica, por ejemplo, estudiantes extranjeros de Filología Hispánica en el contexto de un curso de verano, alumnos con cierta pericia en el análisis de textos y en los rudimentos de la estilística. He aquí la serie de textos:

A.

"Yo soy quien libre me vi,
yo, quien pudiera olvidaros,
yo soy el que por amaros
estoy, desque os conocí
sin Dios y sin vos y mí.
(...)
Así que triste nací,

pues que pudiera olvidaros;
yo soy el que por amaros
estoy desque os conocí
sin Dios y sin vos y mí"

Jorge Manrique.

B.

"Otros temen un temor,
yo temo cien mil temores;
otros tienen un dolor,
yo mil penas y dolores
(...)
que queráis de mis servicios
serviros y me mandéis"

Juan del Encina.

C.

"Sácame desta cadena,
que recibo muy gran pena,
pues tu tardar me condena,
Carcelero,
non te tardes que me muero.

La primera vez que me viste
sin te vencer me venciste;
suéltame, pues me prendiste,
Carcelero,
non te tardes que me muero.

La llave para soltarme,
ha de ser galardonarme,
proponiendo no olvidarme, Carcelero,
non te tardes que me muero".

Juan del Encina.

D.

"Montesina era la garza
y de muy alto volar,
no hay quien la pueda tomar.

Y a quien más cerca se halla
tiene más puesto en olvido;
es de dichosa ventura
el que sirve en tal lugar; pero
nadie la puede tomar"

Juan del Encina.

E.

"En dos prissiones estó
que me atormentan aquí;
la una me tiene a mí,
y la otra la tengo yo"

Garci Sánchez de Badajoz.

F.

"Aunque verte temo,
muero por mirate;
(...)
Cuando veo tus ojos
siento en mí otra suerte:
grandes mis enojos
y dulce mi muerte"

Pedro de Andrade.

G.

"Estoy contino en lágrimas bañado
rompiendo el aire siempre con sospiros
y más me duele nunca osar deciros
que he llegado por vos a tal estado.

Que, viéndome do estoy, y lo que he andado
por el camino estrecho de seguiros,
si me quiero tornar para huiros
desmayo viendo atrás lo que he dejado.
(...)
Y sobre todo fáltame la lumbre
de la esperanza, con que andar solía
por la escura región de vuestro olvido"

Garcilaso de la Vega.

H.

"Pensé, mas fue engañoso pensamiento,
armar de puro hielo el pecho mío,
porque el fuego de amor al grave frío
no desatase en nuevo encendimeinto.

Procuré no rendirme al mal que siento,
y fue todo mi esfuerzo desvarío;
perdí mi libertad, perdí mi brío,
cobré un perpetuo mal, cobré un tormento.
(...)
Este incendio no puede darme muerte,
que, cuanto en su fuerza más deshecho,
tanto más en su eterno afán respiro"

Fernando de Herrera.

I.

"Sol, puro, aura, luna, luces de oro,
¿Oísteis mis dolores nunca usados?
¿visteis luz más ingrata a mis querellas?"

Fernando de Herrera.

J.

"No es niño amor, mas yo que en ese momento
espero y tengo miedo, lloro y río.
Nombrar llamas de amor es desvarío,
su fuego es el ardiente y vivo intento,
sus alas son mi altivo pensamiento,
y la esperanza vana en que me fío"

Gaspar Gil Polo.

K.

"Aunque pensáis que me alegro,
conmigo traigo el dolor
y porque el mal, con callar,
se hace mucho mayor:
conmigo traigo el dolor"

Miguel de Cervantes.

L.

"No sé qué me vi
cuando los miré,
que en ellos me hallé
y en mí me perdí.
Y no vivo en mí,
sino en ellos"

José de Valdivielso.

M.

"Es amor fuerça tan fuerte,
que fuerça toda razón,
una fuerça de tal suerte
que todo seso convierte
en su fuerça y afición;
una porfía forçosa
que no se puede vencer,
cuya fuerça porfiosa
hazemos más poderosa
queriéndonos defender"

Jorge Manrique.

N.

"Acordaos, por Dios señora,
cuánto ha que comencé
vuestro servicio,
cómo un día ni una hora dexé
de tal oficio;
acordaos de mis dolores,
acordaos de mis tormentos
que he sentido;
acordaos de los temores
y males y pensamientos
que he sufrido"

Jorge Manrique.

O.

"Non me dexa ni me mata
ni me libra ni me suelta,
ni me olvida;
mas de tal guisa me tracta
que la muerte anda revuelta
con mi vida"

Jorge Manrique.

P.

"Hallo que ningún poder
ni libertad en mí tengo,
pues ni estó ni vo ni vengo
donde quiere mi querer:
que si estó, vos me tenéis;
y si vo, vos me lleváis;
si vengo, vos me traéis;
así que no me dexáis,
señora, ni me queréis"

Jorge Manrique.

Q.

"¡Guay d'aquel que nunca atiende
galardón por su servir!
¡Guay de quien jamás entiende
guarescer ya nin morir!
¡Guay de quien ha de sofrir
grandes males sin gemido!
¡Guay de quien ha perdido
gran parte de su vevir!

Verdadero amor y pena
vuestra belleza me dio.
Ventura no me fue buena.
Voluntad me cativó.

Veros solo me tornó
vuestro, sin más defenderme;
Virtud pudiera valerme,
valerme, mas no valió.

Y estos males que he contado
yo soy el que los espera;
yo soy el desesperado;
yo soy el que desespera;
yo soy el que presto muera,
y no viva, pues no vivo;
yo soy el que está cativo
y no piensa verse fuera.

¡Oh, si aquestas mis passiones,
oh, si la pena en que estó,
oh, si mis fuertes passiones,
osase descobrir yo!
¡Oh, sin quien a mí las dio
oyese la quexa d'ellas!
¡Oh, qué terribles querellas
oiría que ella causó!

Mostrara una triste vida
muerta ya por su ocasión;
mostrara una gran herida
mortal en el coraçón;
mostrara una sinrazón
mayor de cuantas he oído;
¡matar un hombre vencido
metido ya en la prissión!

Agora que soy ya suelto,
agora que veo que muero;
agora que fuese yo vuelto
a ser vuestro prissionero;
aunque muriese primero,
a lo menos moriría
a manos de quien podría
acabar el bien que espero.

Rabia terrible me aquexa,
rabia mortal me destruye,
rabia que jamás dexa,
rabia que nunca concluye;
remedio siempre me huye,
reparo se me desvía,
revuelve por otra vía
revuelta y siempre rehúye"

Jorge Manrique.

ACTIVIDADES.

1. Lectura en voz alta de la breve antología de poemas. En esta ocasión el profesor ha proporcionado a sus alumnos las muestras. No obstante, lo ideal sería que, en grupos, los alumnos seleccionaran su propio material de análisis elaborando una especie de breve antología como la que aquí presentamos. Se puede hacer dando a los alumnos una breve bibliografía a fin de que ellos seleccionen los poemas de ahí o, sencillamente, yendo a la biblioteca con unos títulos seleccionados, dentro de los cuales los alumnos habrían únicamente de seleccionar. Con ello conseguiríamos tres aspectos muy importantes: primero, confiar en el criterio estético de nuestros alumnos;, segundo (lo cual me parece aun más importante), con esa libertad se le proporciona al alumno el protagonismo en el proceso de aprendizaje; tercero, el alumno comprueba fehacientemente que __se elijan los que se elijan__ todos los textos comparten las mismas características y el mismo modelo de mundo amoroso-literario.

2. Tras ser asignados los poemas a cada grupo, éstos analizan el poema leyéndolo en profundidad. Tras ser analizado, el portavoz de los mismos explica al resto de los grupos el tema de cada poema.

> 3. a. Plano léxico-semántico-simbólico-metafórico. Esta actividad debería ser una de las más productivas de la serie. En ella unimos dos planos, el semántico y el metafórico, que en este tipo de poesía están muy unidos. Se trata de que los alumnos deben rastrear en los poemas a fin de descubrir los campos semántico-metafóricos que contienen y que, como veremos, se repiten insistentemente aun en poemas muy cortos. Como veremos, en un poema más amplio como es el último de la antología se hallan casi todos. Lo ideal es que los alumnos seleccionen qué es lo que van a buscar. A partir de ahí, se puede trabajar en el léxico como subtarea o subactividad.
>
> 3. b. En este caso ese trabajo se lo damos hecho como modelo. Téngase en cuenta que la búsqueda es por campos semánticos, de modo que si se tiene la palabra clave "puñal" también hay que seleccionar el poema que contenga la palabra "cuchillo", "daga", etc. Como segunda opción, subactividad o subtarea, se puede trabajar el léxico a partir de los campos semánticos.

	A	B	C	D	E	F	G	H…
ojos/mirada								
Batalla								
Ausencia								
Libertad								
enajenación								
galardón								
Servicio								
Cárcel								
castillo								
caza								
ingratitud								
sufrir								
religión								
olvido								
honor								
infierno-cielo-fuego-hielo								
señor								
honor								
muerte								

4. a. Simbolismo. 1ª tarea dentro de este apartado. Reconocimiento parcial-inductivo de ciertos recursos aislados que después lleven a la aprehensión inductiva de ese concepto retórico. Creemos en la conveniencia de unir de

nuevo estos dos planos a fin de facilitar la búsqueda a nuestros alumnos. De cualquier modo, están bastante unidos también en este tipo de poesía. Este es un ejercicio de mayor dificultad que el anterior pero creemos que está mejor encaminado hacia la tarea final. Se trata, en suma, de ir buscando en los poemas la aparición de ciertos recursos estilísticos (salvo los del plano semántico como metáforas y símbolos que los vimos antes) que aparecen profusamente en estos poemas.

4. b. Reconocimiento específico de las figuras retóricas deducidas, ahora en los textos que se propongan.

4. c. Plano sintáctico estilístico. Tarea final. Veremos cómo casi todos son fruto del juego conceptual de este tipo de poesía, obsesionada con los juegos continuos de palabras, quizá el mejor modo de probar el ingenio y, de paso, la mejor muestra de una poesía basada en estereotipos cuyos márgenes no se debían franquear, de modo que lo único que queda para demostrar el ingenio y ser mínimamente original es el juego y la tendencia al ornato y al manierismo. De nuevo en este ejercicio lo ideal sería que los alumnos decidieran qué quieren buscar después de leer los poemas a modo de guía o modelo. En esta ocasión les proporcionamos el trabajo de darles los ítems de búsqueda, no así su resolución, esperando que pueda guiarles para diseños posteriores:

	A	B	C	D	E	F	G	H…
DERIVACION								
POLÍPTOTON								
QUIASMO								
CONTRASTE								
PARADOJA								
HIPÉRBOLE								
JUEGOS DE PALABRAS								

PARONOMASIA								
SÍMIL								
1ª PERSONA								
ANÁFORA								
ESTRIBILLO								
PARALELISMO								
REPETICIÓN								
ALEGORÍA								
NEGACIÓN								
APÓSTROFE								

5. Reflexión y debate. Una vez realizados, podrían unirse estas dos grandes búsquedas por los planos semántico-metafórico la primera y sintáctico-estilística la segunda. Al unirlas, tendríamos un panorama bastante claro de la estética del amor cortés que constituye todo un modelo de mundo literario. En esta quinta actividad, no obstante, sería conveniente detenerse a reflexionar en algunas cuestiones que se suscitaran tras unir las dos búsquedas. ¿Por qué? Creemos que cualquier análisis de carácter estilístico no debe plantearse jamás en términos de rastreo, búsqueda y reseña, sino que tras la búsqueda debe seguir la reflexión. El alumno, el comentarista, el exégeta, debe plantearse POR QUÉ el autor ha empleado estos recursos y no otros para expresar un tema que, por otro lado, estaba más que trillado. Entramos así en la fructífera separación entre contenido y forma. La forma es la manera en que se vierte ese contenido. El alumno, a estas alturas, ya sabe que casi todos estos poetas expresan el mismo contenido de la misma forma. Debe saberse que, en Literatura, los fondos y las formas son indisolubles y no existe la posibilidad de transmitir el mismo significado utilizando dos recursos formales diferentes. Si se cambia la forma el sentido ya cambia. Si en este tipo de poesía se repiten las formas es por algo. Todo esto debe hacer reflexionar a nuestros alumnos sobre cuestiones como la originalidad en este tiempo, los juegos de salón, la repercusión posterior de este tipo de poesía, etc. Siempre hay un por qué para la forma. Preguntándonoslo podremos indagar en las razones y llegar a descubrir desde los textos el contexto. Ese sería el objetivo, quizá un poco ambicioso, de esta actividad, pero confiemos en el análisis de nuestros alumnos y, sobre todo, confiemos en sus preguntas. Lo más difícil es formularse la buena

pregunta, ya que la respuesta depende de esa chispa. Si las preguntas no surgieran (lo que me parece improbable) podríamos comenzar la reflexión con una cuestión que enlazara el léxico bélico (muy fácil de recoger, lo cual proporcionaría una especie de breve vocabulario) con la presunta psicología militar de alguno de estos autores, por ejemplo de Jorge Manrique, que es el autor de quien más ejemplos hemos recogido. La psicología de Jorge Manrique, cuya vida y obra se sitúan entre la Edad Media y el Renacimiento (en el llamado Prerrenacimiento del siglo XV), ¿pertenece más a la Edad Media o al Renacimeinto? ¿Por qué? Éste podría ser un punto de partida para el debate y la reflexión y, por supuesto, para la animación a la destreza oral.

6. Tarea final. Creemos que no son necesarias más actividades (teniendo en cuenta además que las anteriores son largas y ambiciosas y pueden abarcar más de una sesión) para emprender la tarea final que es fundamentalmente creativa. Se trata de que los alumnos __individualmente__ escriban un poema corto con la estética del amor cortés, poema que deben leer todos en voz alta. Esta tarea final la deben conocer los alumnos desde el primer día en que se plantee la unidad didáctica a fin de que el alumno pueda ir trabajando en ello cuidando la forma, eligiendo metro y rima, dentro de la estrecha temática, etc. Estamos seguros de que la tarea final será un éxito. La animación de esta sesión está asegurada. Expondremos los poemas pegados en la pared durante algunas semanas y podremos hacer incluso una especie de concurso literario en el que ellos mismos voten por el poema que más ha gustado, siempre teniendo en cuenta que se ajuste a la estética del amor cortés. Pensamos que la creación es el broche final apropiado para este tipo de actividades. Con ello logramos conseguir los objetivos literarios y comunicativos que nos hemos marcado. Insisto en que aquí no hemos trabajado otra serie de objetivos lingüísticos, de análisis de la lengua y de vocabulario, etc. que, por otro lado, pueden realizarse lateralmente. No obstante, las destrezas básicas han sido cuidadas en estas actividades: leer, comprender, escribir, hablar. De cualquier modo, al ser una actividad eminentemente literaria, los objetivos deben contemplarse desde ese ángulo. Los alumnos han debido conocer y asimilar la estética del amor cortés y el modelo de mundo literario y real que plantea. Han debido relacionar esos dos mundos, el literario y el histórico. El alumno, además, ha medido la influencia que esta estética ha tenido en el ámbito de la literatura posterior e incluso en nuestra concepción histórica y real de los hábitos amorosos, al tiempo que eso debe hacerle reflexionar sobre los continuos transvases entre el arte y la vida.

3. OTRAS PROPUESTAS (análisis de tópicos literarios).

A mi juicio, el filólogo que con más profundidad, acierto y saber enciclopédico ha estudiado el conjunto de la literatura europea en la Edad Media ha sido Ernst Robert Curtius. Para él, la literatura europea es un todo orgánico que arranca desde Grecia y Roma y se mantiene con gran vigor y renovación a lo largo de la Edad Media. Ahora

bien, las filologías nacionales han centrado su interés en las lenguas vernáculas, y han dejado al margen __marginada__ la literatura creada en los diez siglos que hay entre la "decadencia" de la literatura romana y la aparición de las grandes obras del Renacimiento italiano del Quatroccento y Cinqueccento, entre ellas, la *Divina Comedia* de Dante. Y en esos diez siglos floreció una literatura escrita en su gran mayoría en latín, extraordinaria y variadísima, que ha sido desdeñada por la filología moderna y contemporánea. En ese periodo y en esas obras escritas en latín __la lengua aún de la cultura durante todo el medievo, recordemos__ se centra el filólogo alemán en su clásico *Literatura europea y Baja Edad Media* (1948). ¿Por qué nos interesa aquí y por qué también interesó a Curtius? Las literaturas en las modernas lenguas vernáculas y romances no nacen de la nada; continúan en distinta lengua la tradición literaria de toda la Edad Media, extenso y vasto momento en que se forjaron los hábitos retóricos de la literatura posterior. Pero también su estilo, sus géneros, su filosofía, etc. Todas las obras medievales de la literatura española culta, desde el *Libro de Aleixandre* a *La Celestina* pasando por *Los Milagros de Nuestra Señora* beben en fuentes de la literatura medieval latina. Cualquier acercamiento a sus influencias da fe de ello.

Pues bien, entre las fuentes en las que bebe la literatura medieval romance, destaca la de los tópicos literarios. Recordemos que tópicos son sistemas codificables de variaciones formales sobre un tema. Los autores seleccionan el mismo motivo para expresar una temática codificada por una tradición y ligada a un lenguaje y a unas formas, es decir, a unos clichés y diseños retóricos, lingüísticos, morfosintácticos y formales automatizados. Todos los poetas y los oradores, cuando se referían a un tema determinado, han recurrido a ellos como si fuesen un *almacén de provisiones*. E. R. Curtius ha estudiado con gran perspicacia el sistema de tópicos de la literatura medieval escrita en latín, corpus que pasa íntegro a la literatura vernácula de toda Europa (1948: 122-159). Entre los tópicos, Curtius estudia la tópica de la consolación, la de la historiografía, la falsa modestia, la del exordio, la de la conclusión, la invocación a la naturaleza, el mundo al revés, el niño y el anciano y, por último, la anciana y la moza (*ibíd.*: 122-159). A ellos habría que sumar, como poco, otros tópicos de fabulosa productividad, especialmente en la Baja Edad Media, tales como el del *carpe diem, locus amoenus*, *locus agrestis*, tópico del jardín o el *hortus conclusus*, *tempus fugit*, inevitabilidad de la muerte, *¿ubi sunt?*, *vanitas vanitatum*, *puer senex*, *somnus imago mortis*, *beatus ille*, tópico del amanecer y del atardecer sangriento, *signa amoris*, *nullus sermo sufficiat* o tópico de la indecibilidad, tópico de las musas o del furor poético, el mundo como texto, el mundo como teatro, la fama o tópico de la posteridad, la albada etc. No entraré ahora a detallar estos tópicos; remito al estudio de E. R. Curtius y a cualquier estudio de retórica serio que los trabaje en profundidad.

Lo que me interesa ahora destacar es que la insistente recurrencia a los tópicos, sobre todo en la literatura medieval, denota que los autores seleccionan imaginarios culturales, no reales, y su significado está dentro de ese mundo y sancionado por una tradición literaria. Los autores, al hacer uso de los tópicos, no se están refiriendo al

mundo real sino a la propia literatura. Y nada mejor para demostrar que los tópicos pertenecen a la cultura y no a la vida que acercarse a la obra que quizá mejor expone la lucha entre la realidad y la ficción: *Don Quijote de la Mancha* de Cervantes. El protagonista, Don Quijote, ve el mundo a través del filtro de la cultura, más concretamente a través de los libros de caballería, que no son sino otro modelo de mundo literario totalmente cerrado, acartonado, previsible. Cuando Don Quijote sale por primera vez de su pueblo vestido de caballero, *hablando consigo mesmo* __lo cual ya denota algo__ le oímos recurrir al tópico del amanecer, tan transitado en la literatura caballeresca, la pastoril y la sentimental, cortadas todas por la misma tijera en cuanto a su relación con el mundo real. Por supuesto, aquí Cervantes parodia el lenguaje y los tópicos de las novelas de caballerías. El ingenioso caballero describe el amanecer del siguiente cuño en el capítulo I:

> "¿Quién duda sino que en los venideros tiempos, cuando salga a la luz la verdadera historia de mis famosos fechos, que el sabio que los escribiera 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, y apenas los pequeños y pintados pajarillos con sus arpadas lenguas habían saludado con dulce y meliflua armonía la venida de la rosada aurora, que, dejando la blanda cama del celoso marido por las puertas y balcones del manchego horizonte se mostraba 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?*".

En el ámbito de los tópicos la literatura se refleja a sí misma, se hace un bucle, deja de referirse al mundo. Debemos interpretar correctamente estos tópicos, saber dónde están y cómo han sido codificados formalmente para poder entenderlos, ya que un lector, sobre todo si no pertenece a la tradición occidental, puede incurrir en un dislate interpretativo. Los tópicos tienen, además de unas coordenadas geográficas, unas coordenadas históricas y contextuales, determinadas de alguna manera por la sociedad. E incluso, lo más importante, es que el mismo tópico puede haber existido en diversos momentos históricos pero *el estilo en que se expresan* (...) *está siempre condicionado históricamente* (Curtius, 1948: 127). De modo que son testimonio de una *actitud espiritual* y también de una forma de entender el mundo y de crear un modelo de mundo literario determinado. Quiere decirse que los tópicos son como son por la sociedad en que fueron creados y, por tanto, responden a un modelo de mundo del que son productos dignos de atención al estar cristalizados. Son fósiles, y ya sabemos, por la arqueología, que los fósiles hablan. Sólo hay que saberlos escuchar.

La actividad que proponemos para analizar los tópicos literarios en clase de E/LE tiene las siguientes características. Está destinada al mismo grupo que la actividad anterior, es decir, un nivel superior, pero se realizaría durante todo el curso escolar o todo el curso de verano. Es obvio que el profesor debe informar previamente al alumno sobre qué son los tópicos literarios, proporcionarles una breve lista de ellos con su descripción y darles algunos ejemplos, pero no de todos, ya que lo ideal sería que los alumnos supieran deducirlos de los textos. A lo largo del curso, el alumno tendría una serie de tópicos y una serie de obras o párrafos donde se han desarrollado esos tópicos de los que

los alumnos han ido tomando nota a través de las diferentes lecturas que vayan realizando. Sólo al final del curso se hará una puesta en común entre todos los alumnos para confeccionar así una lista lo más completa posible de tópicos y ejemplos. Se podría completar la actividad con un ejercicio de creación personal a partir del conocimiento del diseño compositivo del tópico.

Una buena forma de comenzar esta actividad proporcionando algunas muestras literarias al alumno de E/LE es analizando algunos tópicos muy recurrentes como la *captatio attentione* y la c*aptatio benevolentiae* en el principio de los discursos y de las obras literarias (véanse, por ejemplo, las obras del Mester de Juglaría en las que el juglar pide perdón/atención al auditorio; o cualquier obra del Mester de Clerecía, en la que el clérigo, actuando como narrador, pide clemencia a quien lo lea o lo escuche); también el de "la albada", tópico que se convierte prácticamente en un subgénero lírico, en el que una chica lamenta que esté amaneciendo porque ha de separarse de su amado (la lírica popular, la poesía trovadoresca e incluso la poesía de carácter popular escrita por autores cultos en el XVI y en el XVII están repletas de ejemplos, entre ellos de Lope de Vega); otro filón es el tópico del C*arpe diem* que viene de Horacio o el *Collige virgo Rosas* que viene de Ausonio, tan transitados y versionados en el medievo, Renacimiento y Barroco. ¿Qué decir de las Danzas de la muerte medievales, de los tópicos de la fama, de la rueda de la fortuna, la vanidad de vanidades, el t*empus fugit, el ubi sunt*, etc., tan presentes en nuestra literatura? Aproximarse a las obras desde este punto de vista, o al menos tenerlo en cuenta, es enormemente provechoso para la lectura del alumno de E/LE.

Pensamos que es un ejercicio exigente para nuestros alumnos. Sin embargo, nuestro objetivo final es realizar la lista definitiva al final de curso, entre todos, de modo que constituye una tarea colectiva. Entendemos que es una actividad que puede proporcionar placer a nuestros alumnos ya que con ello les enseñamos a leer correctamente y entre líneas. Por último, el estudio de los tópicos y su concepto literario y retórico como tal es sumamente productivo en la teoría literaria, por si algún alumno quiere orientarse por ese camino. Recordemos que la literatura española cuenta con magníficos hispanistas en todo el mundo, especialmente en Norteamérica.

B. RENACIMIENTO.

B.1. ANÁLISIS: LOS ESCENARIOS SIMBÓLICOS DEL RENACIMIENTO.

En todas las épocas los modelos de mundo literarios están relacionados con los modelos de mundo culturales, sociales y reales aunque ofrezcan una imagen distorsionada, deteriorada, difuminada o a veces nos muestren el revés de las imágenes. Todo ello independientemente del grado de desviación ficticia que mantenga con su imaginario real. Estamos de acuerdo con Guy de Maupassant (*vid.* cita que abre este estudio) y con los críticos de la novela del *Nouveau roman*[10] en que, dentro de la ficción, la literatura realista no es más real que otro tipo de literatura. La novela realista no es más realista que la novela de ciencia ficción. Y no hay que mirar más que al narrador pretendidamente neutral y objetivo del realismo[11]. No es más real *Fortunata y Jacinta* o *Doña Perfecta de* Galdós que *La metamorfosis* o *El castillo* de Kafka. Tampoco diré que son menos reales sino que se sitúan en un mismo estadio de la ficción. Si cabe, en ocasiones parecen más realistas las obras de Kafka porque la anécdota que presentan es deliberadamente inverosímil y, por tanto, se sitúa deliberadamente en un mundo irreal. En cambio, las obras realistas quieren situar la anécdota como verosímil y mostrar el mundo como real, y pienso que no hay nada más falso que algo ficticio que quiera pasar ante nuestros ojos como real.

Pues bien, mientras que en la Edad Media y en el Barroco los modelos de mundo literarios tienen su correspondencia con el mundo real y además presentan una clarísima relación con la ideología del poder (los estados sociales en el amor cortés, el honor y la honra con la ideología de la aristocracia), en el Renacimiento hallamos algunos modelos de mundo literarios que no tienen correspondencia con el mundo real ni presentan __al menos eso pensamos__ ninguna relación con el poder, sino que se constituyen en verdaderos modelos de mundo alternativos que crean una realidad literaria que sustituye completamente a la real sin tener vínculos con ella. Pensemos en los paisajes del Renacimiento, en esas tierras floridas, verdes, apacibles, con suaves vientos y aguas cristalinas donde transcurre la mayoría de la literatura sentimental, caballeresca, pastoril,

[10] La ficcionalidad del arte también está sometida al devenir histórico, pues la consideración de lo que es ficción y realidad es contingente y mudable y varía de unas épocas a otras pues depende de los modelos culturales y de los modelos de mundo. La ficción es un fenómeno dinámico y *condicionado por la historia y la cultura* (Pavel, 1983: 179). Robbe-Grillet, del *Nouveau Roman*, pensaba que los conceptos de realismo y de realidad son más que discutibles: *La crítica académica, tanto en Occidente como en los países comunistas, emplean la palabra realismo como si la realidad estuviera ya enteramente constituida (ya sea para siempre o no) cuando el escritor entra en escena. Así pues considera que el papel de este último se limita a explorar y expresar la realidad de su época* (...) *Ahora bien, todo esto deja de tener sentido cuando uno se apercibe de que, no solamente cada cual ve en el mundo su propia realidad, sino que es la novela precisamente quien la crea. La escritura novelesca no se propone informar, como hace la crónica, el testimonio o la relación científica, sino que es ella quien constituye la realidad* (Robbe-Grillet, 1963: 180-181).

[11] La profesora Sánchez-Pardo defiende que ese narrador está ligado a cierto modelo de mundo que tiene sus raíces históricas y culturales a finales del XIX (Sánchez-Pardo, 1991: 157).

etc. ¿Qué relación establecen esos paisajes literarios con la realidad? ¿Qué relación con algún tipo de poder o ideología? En principio, ninguna (luego veremos que es posible que la haya). Sí establecen, en cambio, relación con la cultura del Renacimiento, y por varios motivos. Entremos a desautomatizar este modelo basándonos en tres razones que explican la aparición de estos modelos literarios y lugares simbólicos idealizados sin conexión con la realidad del momento ni con __en principio__ la ideología del poder.

En primer lugar, pensamos que estos escenarios simbólicos aparecieron en el Renacimiento porque esta época, como se sabe, supone una vuelta a la cultura clásica de Grecia y Roma, y en éstas se halla el origen de la literatura bucólica, pastoril y bizantina, que son los géneros que desarrollan por primera vez estos modelos de naturaleza y lugares simbólicos. Por tanto, hemos de retrotraernos en el tiempo para saber por qué en Grecia y Roma se crearon estos modelos y para saber si en el Renacimiento rigen los mismos argumentos. Muy probablemente la descripción de paisajes ideales, modélicos y codificados tenga su origen en el tópico de la "invocación a la naturaleza" pues tanto la invocación a la naturaleza como la descripción de estos lugares irreales comparten las mismas características: irrealidad, idealismo, cierto tono pagano propio de su origen, presencia de continuas personificaciones y diálogos con la naturaleza, reflejo del estado de ánimo, etc. E. R. Curtius nos explica el origen del tópico de la invocación que a buen seguro es el mismo que el de la descripción de estos lugares simbólicos (Curtius, 1948: 139 y ss.): En *La Ilíada*, las oraciones y los juramentos invocan a los dioses y también a la naturaleza, la tierra, el cielo, los ríos. En la tragedia de Esquilo, Prometeo invoca al Éter, a los aires y ríos, al mar y a la tierra para que vean sus sufrimientos; lo mismo el Ayante de Sófocles. Siempre, en estos casos, la naturaleza se personifica creando una especie de coro que participa de los sentimientos humanos. Desde este mismo momento la naturaleza deja de ser real para convertirse en simbólica, ya que su estado depende de los sentimientos del poeta. Ríos, árboles, peñas y animales son testimonio de la conmiseración de la naturaleza. Los prosistas griegos de la época imperial incorporan el tópico a la novela. Más tarde, en la poesía latina, es muy utilizado, entre otros por Estacio. El tópico pasó a la poesía cristiana favorecido por el relato evangélico de las perturbaciones de la naturaleza en la muerte de Jesucristo. Por otra parte, *La Biblia* conocía también la participación de la naturaleza en la alegría de los seres humanos (Salmo XCVI, 11-12; Vulgata, Salmo XCV, 11-12). La poesía medieval pudo acoger el tópico porque, pese a tener un origen pagano, el poeta cristiano sabe que la naturaleza es obra divina, y que él puede, por eso, *invocar sus elementos en cuanto criaturas de Dios o de Jesucristo* (*ibíd*., 140). Una cosa más: hemos visto que Curtius señala el inicio de este tópico de la invocación a la naturaleza en los mismos orígenes de la literatura (*La Ilíada*, *La Biblia)*. No nos costará tampoco encontrar ejemplos de ello en la *Odisea* y, mucho menos, en la *Eneida.* Como ha explicado C. M. Bowra, el origen de la literatura griega, que es lo mismo que decir el origen de la literatura occidental, tiene sus raíces en la literatura oral, tradicional y popular. No sabemos si Homero es un simple compilador de historias tradicionales que reflejan el mundo helénico. Lo que intentamos demostrar es que,

hurgando en el origen de la literatura, no vemos otra cosa que elementos codificados deliberadamente ficticios e inverosímiles. La literatura nace así, alejada del realismo, siendo originalmente pura invención. Cabe decir incluso si, más que la literatura, no es la escritura la que aparece desde su origen transida de ficción, casi como un mal imperceptible pero inevitable, pues cómo entenderemos entonces la historiografía griega y latina, totalmente cubiertas de ficcionalidad en el fondo y en la forma. Ésta, al fin y al cabo, es una de las ideas de la Deconstrucción de J. Derrida (1967a y 1967b), según la cual todos los escritos, incluidos todos los de la Filosofía, por el simple hecho de ser escritura, tienen el mismo carácter de ficción.

En segundo lugar, estos escenarios ideales surgen en la Literatura por la misma condición del Renacimiento, una etapa a la vez realista e ilusoria por el hecho de ser optimista. El Renacimiento ama el orden, la belleza, la simetría, la perfección; lo ama tanto que es capaz no de desvirtuar la realidad, sino que va más allá, crea otra paralela, una especie de __permítaseme decirlo__ "Matrix" o mundo virtual hecho a imagen y semejanza de un sentimiento cultural, que no realista. ¿Acaso los pastores de la novela pastoril son verdaderos pastores? No, los pastores no tienen otro oficio que amar y ser amados. El mismo San Juan lo dice en el *Cántico* cuando hace hablar a la Amada:

"Mi alma se ha empleado
y todo mi caudal en su servicio;
ya no guardo ganado,
ni ya tengo otro oficio,
que ya sólo en amar es mi ejercicio"

¿Acaso son reales las fuentes, los pájaros, los jardines, huertos y los ganados de la novela pastoril; los sentimientos, las cárceles de amor, las eternas búsquedas de la novela sentimental; los torneos, escudos, parlamentos, justicia y amores de las novelas de caballerías; los caballos y los caballeros, los viajes a tierras desconocidas que no tienen de real ni el nombre (Betis, Arcadia, Parnaso), los naufragios, cautiverios, conversiones religiosas, raptos, encuentros y desencuentros de la novela bizantina? Todo ello conforma una realidad virtual hecha a medida no del poder sino de una concepción del mundo __ahora sí__ estrictamente cultural. El Renacimiento, en su ansia de perfección, crea un imaginario cultural sin correspondencias con su mundo real sino con un mundo ya pasado, idealizado, platónico, el mundo artístico de Grecia y Roma. En su ansia de perfección, crea un modelo de belleza femenino (pintado por Botticcelli), un ideal de belleza masculino (por Miguel Ángel), un ideal de cuerpo simétrico perfecto rodeado por un círculo (por Leonardo da Vinci), crea un sistema planetario también perfecto y simétrico, y hasta las estrellas en el cielo parecen responder a un orden diseñado y ordenado por la mano y la mente del hombre, capaz de ver orden, simetría, armonía y belleza en donde incluso no la hubiera. Recuérdense, por ejemplo, poemas como "De la Vida del cielo" y "Noche serena" de Fray Luis. Pues bien, también crea un sistema de lugares perfectos para hablar de amor, para la unión de los amantes, para emprender la

vida retirada del mundanal ruido, para el encuentro tras la larga espera, para la charla y el descanso placenteros y reparadores, etc. en una especie de paraísos literarios que sólo tienen correspondencias en el estrecho margen de las páginas anteriores de la tradición, desde el paraíso edénico de *La Biblia* a la poesía bucólica de la Antigüedad. De modo que los escenarios paisajísticos idílicos del Renacimiento no tenían una correspondencia extraliteraria, no reenviaban al mundo real sino nuevamente al mundo de la literatura, rumoroso de palabras, en un desconcertante juego de espejos.

En tercer lugar, la aparición de estos escenarios simbólicos puede responder a razones ideológicas fundadas en una ideología del poder. Ésta es, al menos, la conclusión que extraemos si aplicamos a este asunto la teoría de Lennard G. Davis (1997: 75-136). Según este investigador, las localizaciones y escenarios de todas las obras literarias se deben a la ideología del poder, la cual defiende siempre la posesión de la propiedad y los modos de vida de las clases poderosas, en especial a partir de la creación de la novela moderna. Es más, al autor le parecen tan ficticias las representaciones realistas del Londres de Dickens como las totalmente ficticias de Cumbres Borrascosas o las de aquellas otras que inventan nombres tras los cuales hay realmente un lugar (Vetusta, Macondo, West Egg de Fitzgerald). Convincentes razones proporciona el autor para justificar la presencia ideologizada de los escenarios en la novela realista, en la novela de viajes, en la novela de aventuras y, especialmente, cuando analiza obras concretas como *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe, *Papá Goriot* de Balzac, *Los miserables* de Víctor Hugo y *El Gran Gasthy* de Scott Fitzgerald. Pero, como dijimos, se centra en obras posteriores al siglo XVIII, en la novela moderna. De las anteriores, dice que la narrativa presentaba descripciones, pero no alcanzaron la profundidad y la solidez de las de las novelas modernas. De cualquier modo, al hablar de la literatura de aventuras y de viajes del colonialismo (comenzando por las de Colón o Hernán Cortés, es decir, de comienzos del XVI, es decir, de pleno Renacimiento), afirma que sus descripciones __representaciones literarias__ responden a visiones ideológicas del terreno: muchos viajeros estaban sirviendo, como después en el colonialismo inglés, a fines políticos, económicos o propagandísticos cuando escriben sobre territorios extranjeros (*ibid.*: 78-79). En la primera nota final del capítulo (1997: 309), Davis afirma que no está especializado en literatura clásica como para poder afirmar que en esa literatura había descripciones detalladas de tierra, y por tanto no puede afirmar que los géneros novelísticos grecolatinos (que es de donde proceden los del Renacimiento) utilizaran el espacio del modo en que lo hicieron las novelas modernas. Por lo que nosotros conocemos de narrativa clásica, no existen descripciones realistas de escenarios y paisajes. Todos son escenarios simbólicos, los mismos que luego reclamó el Renacimiento. Ahora bien, aprovechando la teoría de Davis, sí se puede proponer la idea de que la propia utilización de escenarios ideales esté al servicio de alguna ideología, y no solamente cultural, como decíamos al principio. Si observamos las descripciones de Cortés, Cabeza de Vaca o Colón en sus crónicas y libros de viajes, están totalmente teñidas del ideal paisajístico del Renacimiento, pero, ¿acaso eso no puede estar al servicio de un interés propagandístico?

Lo mismo puede defenderse con la novela bizantina, incluso de la de caballerías, que al fin y al cabo son de aventuras y de viajes, y el Renacimiento fue una época propicia para estas grandes empresas. Es más problemático, en cambio, aducir esas mismas razones para explicar la aparición de escenarios ideales en las novelas sentimental y pastoril. Si existe en estos géneros alguna razón ideológica para la presencia de escenarios idílicos, creemos que se trata de motivos muy secundarios. En principio, el paisaje en estos últimos tipos de novelas no cumple una función estructural como pudiera ocurrir con la novela bizantina y con la de caballerías. En las novelas pastoril y sentimental los espacios que se describen constituyen sólo la imagen de fondo donde transcurren plácidos los extensos diálogos y los amores de los pastores. No llegamos a alcanzar ninguna razón ideológica de peso derivada del poder para justificar la presencia de los paisajes y escenarios idílicos en estos tipos de novelas. ¿Se puede aducir que este tipo de paisajes idílicos cumple una función evasiva, como ocurrirá después en el Modernismo? Creemos que no. ¿ Para qué le conviene al escritor renacentista crearlos, entonces? ¿Puede decirse que existe alguna razón de propaganda? El único dato a favor de las razones ideológicas con el que contamos es que, en estas fechas, se produce una despoblación rural muy acusada, especialmente en Castilla, y podría ser que interesase presentar el ambiente rural de una forma idílica. Por esas fechas, recordemos, Fray Luis escribe el poema de la Vida retirada sobre el tópico del "Beatus ille". No obstante, creemos que estas razones son secundarias __si es que existen como tales__. Pensamos que no hay ni en el consciente ni en el subconsciente de los escritores ninguna razón oculta e ideológica para presentar este tipo de paisaje y que no existió ninguna consigna al respecto desde el poder, porque en ese caso sería más que conocida visto el éxito que tuvo. Nos inclinamos por otras razones, éstas de carácter cultural, derivadas de la propia idiosincracia del Renacimeinto. El peso de la tradición cultural y literaria es demasiado grave como para desprendese de él. Recordemos que la *imitatio* no estaba mal vista en el Renacimiento, sino todo lo contrario. Es literatura sobre literatura, símbolo sobre símbolo, alegoría. Lo único que hacen los escritores renacentistas al describir idílicamente los paisajes es imitarlos modelos clásicos recibidos. Se tenía a gala hacerlo y, además, se reproducían con un respeto y una exactitud sorprendentes desde nuestra perspectiva, pero no desde la suya. Esa es la primera razón, y es, por tanto, de carácter cultural. De lo que no se libran ni siquiera los paisajes del Renacimiento es de reflejar el ánimo y el espíritu de los protagonistas, de tal modo que el paisaje será luminoso cuando los amores y las batallas vayan viento en popa, pero se tornarán inhóspitos y sombríos cuando aparezcan los reveses, las ausencias, los desprecios, las despedidas o las derrotas.

El profesor de E/LE debe advertir a sus alumnos que el marco escénico donde transcurren las obras literarias no puede tomarse al pie de la letra sino que tiene casi siempre un valor simbólico relacionado con el estado de ánimo del protagonista, con la tradición literaria que lo precede o __si se produce en la novela moderna__ con razones ideológicas vinculadas con el poder. Como quiera, el lector debe preguntarse qué función

desempeña el marco escénico en el texto. Hagamos un breve análisis retrospectivo de esos escenarios comenzando por el Realismo y concluyendo en la Edad Media.

Es curioso que ni siquiera en textos realistas del XIX el marco escénico tenga un valor real, ya que el autor selecciona, por así decirlo, el decorado que más interesa para situar en él a sus personajes y demostrar una tesis. Esto es más evidente cuando el Realismo evoluciona al Naturalismo y el marco escénico desempeña un papel totalmente dirigido por el narrador, de modo que se seleccionan los elementos más bajos y groseros de la realidad. Con esta orientación puede comentarse, por ejemplo, el inicio de la obra culmen del Realismo español, *La Regenta* de Clarín, que comienza con la descripción de Vetusta:

> *La heroica ciudad dormía la siesta. El viento sur, caliente y perezoso, empujaba las nubes blanquecinas que se rasgaban al correr hacia el norte. En las calles no había más ruido que el rumor estridente de los remolinos de polvo, trapos, pajas y papeles, que iban de arroyo en arroyo, de acera en acera, de esquina en esquina, revolando y persiguiéndose, como mariposas que se buscan y huyen y que el aire envuelve en sus pliegues invisibles. Cual turbas de pilluelos, aquellas migajas de la basura, aquellas sobras de todo, se juntaban en un montón, parábanse como dormidas un momento y brincaban de nuevo sobresaltadas, dispersándose* (...) *Vetusta, la muy noble y leal ciudad, corte en lejano siglo, hacía la digestión del cocido y de la olla podrida, y descansaba oyendo entre sueños el monótono y familiar zumbido de la campana de coro, que retumbaba allá en lo alto de la esbelta torre en la Santa Basílica.*

Aparte de la maestría de Clarín, esta descripción ¿realista? debe hacernos pensar. En primer lugar, por el motivo seleccionado para comenzar la descripción: el polvillo y la basura de las calles. En segundo lugar, por el momento seleccionado del día, la hora de la siesta, lo que da qué pensar acerca del dinamismo de esta ciudad. Y en tercer lugar, por lo que se nos cuenta en sí, y es que del tráfico de la basura pasamos a la siesta de pesado cocido y acabamos en la parte más alta de la ciudad, real y simbólicamente, la torre de la Catedral, con lo que, metafóricamente, parece que la basura, también real y metafórica, ha subido a lo más alto de la ciudad, física y estamentalmente. Antes hemos visto la basura revolando y persiguiéndose, agarrada a los lugares altos y no queriendo desasirse. En suma, todo una descripción simbólica que, leída entre líneas, adelanta algunas claves de toda la obra.

Si retrocedemos en el tiempo, nos encontramos con que en el Romanticismo la naturaleza que aparece en los textos está vista de un modo totalmente subjetivo. Todo depende de los ojos que miren el paisaje exterior. Tras la repetición de tormentas, mares agitados, castillos fantasmagóricos, vientos huracanados, cumbres borrascosas y paisajes escabrosos, hasta el lector menos avisado acaba percatándose de que se encuentra ante la realidad tal y como la percibe un espíritu atormentado, por no decir que esa realidad es el mismo espíritu atormentado. La realidad es entonces producto del interior del protagonista o del artista. En esta línea creativa, los pintores impresionistas nos ofrecen árboles azules, cielos verdes, montañas rojas; los lugares cambian dependiendo de la luz, del momento, etc. Los poetas modernistas se instalan también en mundos lujosos,

irreales, y ese es su mejor medio para expresar su desconexión y desacuerdo con la realidad.

Volvamos atrás en el tiempo y dejemos para el final el Renacimiento, donde centraremos nuestras actividades. En la poesía amorosa popular y en la culta de la Edad Media, el propio carácter amoroso de su temática va a condicionar los elementos escénicos que aparecen en los poemas. Los lugares simbólicos del encuentro de los enamorados son el huerto (*hortus conclusus*, huerto deseado) y el jardín. Con respecto a los antecedentes literarios, señalaremos la tradición de los poetas de Al-Andalus, que recorrieron el tópico identificándolo con la belleza femenina, maravillosa, perfecta, frágil y voluptuosa al mismo tiempo. Debemos también relacionar las continuas alusiones al huerto y al jardín con los tópicos del *locus amoenus* con su variante negativa del *locus agrestis*. El origen de ambos puede estar en la poesía bucólica de Grecia y Roma. De ahí lo adoptaron los goliardos. Lo encontramos también en la tradición de los *Carmina Burana* y en la descripción virgiliana de los Campos Elíseos. Siempre se describe como un lugar donde el tiempo se anula, es decir, donde el amor triunfa sobre el *cronos*. Precisamente cuando aparece el tiempo es cuando se genera otro tópico de la literatura medieval, la *albada*, el momento en el que los amantes deben separarse porque penetra la luz y el tiempo en el jardín simbólico, en el *locus amoenus* donde se habían reunido. Relacionado con la sensualidad, no debe olvidarse tampoco la identificación de la tradición popular entre el jardín o el huerto florido y la virginidad, como vemos en los dos siguientes poemas: *A coger amapolas,/ madre, me perdí/ caras amapolas/ fueron para mí* o en *Niña y viña, peral y habar/ malo es de guardar// Levánteme, oh madre,/ mañanica frida,/ fui cortar la rosa,/la rosa florida./Mala es de guardar//Viñadero malo/ prenda me pedía, dile yo un cordone,/dile yo mi cinta. Malo es de guardar.*

Además del huerto y el jardín, los espacios simbólicos se pueden extender al campo (siempre un campo ordenado), cerca de un río o de una fuente o a orillas del mar. No quiere decir esto que los amantes estén realmente en esos lugares. Independientemente de que sea huerto, jardín, río, fuente o mar, todos presentan similares características que nuestros alumnos no tardarán en descubrir. Creemos que no cabe esperar realismo en unas composiciones en las que no hay apenas descripción y en las que los lugares aparecen siempre en el mismo estado: los prados son siempre verdes, con muchas flores (*Ai flores, ai flores do verde pino,/ se sabedes novas do meu amigo?*), los árboles "frolidos" (*Aquel arbol de bel mirar/ face de maña flores quiere dar/ Algo se le antoja//Aquel árbol de bel veyer/ face de maña quiere florecer*), la mar "levada", la presencia de las fuentes o de las riberas de los ríos o lagos (*Vaiamos, irma, vaiamos dormir/ nas ribas do lago, u eu andar vi/ a las aves meu amigo*), las fuentes "frías" (*Digades, filha, mia filha velida/ por que tardaste na fontana fria*), (*A mi porta nace una fonte:/ ¿por dó saliré que no me moje?// A la mi puerta la garrida/ nace una fonte frida/, donde lavo la mi camisa/ y la de aquel que yo más quería/¿Por do saliré que no me moje?*. Este estado inamovible de la naturaleza nos induce a pensar en su valor simbólico.

Teniendo en cuenta que el tema constante de estos poemas es el amor, lo normal es que todos los elementos paisajísticos sean interpretados en esa dirección.

Cada escritor utiliza la descripción de estos lugares simbólicos para sus propios intereses. La mayoría de ellos lo destinan al lugar de encuentro de los amantes. Pero la tradición y los códigos están para hacer uso de ellos, diría Gonzalo de Berceo. Y el buen clérigo utiliza la descripción topificada del *locus amoenus* para describir un lugar en el que el clérigo está reposando y donde se aparecerá la Virgen:

Yo, maestro Gonzalo de Berceo llamado,
yendo de romería, acaecí en un prado
muy verde, y bien sencido, de flores bien poblado,
lugar codiciadero para hombre cansado.
Daban olor muy grande las flores bien olientes,
refrescaban lo mismo las caras que las mentes;
manaba cada esquina aguas claras corrientes,
en verano bien frías en invierno calientes.
Había gran abundancia de buenas arboledas,
higueras y milgranos peros y manzanedas
e otras muchas fructas de diversas monedas
mas non avie ninguna podridas nin azedas.
La verdura del prado la color de las flores,
la sombra de los árboles de temprados sabores
refrescáronme todo y perdí los sudores
podrie vevir el omne con aquellos olores.
Nunca trobé en sieglo logar tan deleitoso
nin sombra tan temprada nin olor tan sabroso;
descargué mi ropiella por yacer mas vizioso
poséme a la sombra de un árbol fermoso.
Yaziendo a la sombra perdí todos cuidados,
adó sonos de aves dulces e modulados;
nunca odieron omnes órganos tan temprados
nin que formar pudiessen sones más acordados.(...)
Semeja esti prado egual de Paraiso
en qui Dios tan grand gracia , tan gran bendición
el que crió tal cosa maestro fue anviso(...)
El fructo de los árboles era dulz e sabrido
si don Adam oviesse de tal fructo comido
de tan mala manera non serié recibido
nin tomarién tal damno Eva nin so marido(...)
En esta romería habemos un buen prado
donde encuentra refugio el romero cansado;
es la Virgen gloriosa madre del buen criado
del cual otro ninguno igual no fue encontrado.
Este prado fue siempre verde en honestidad
porque nunca ovo mancha en su virginidad;
post partum et in partu fue Virgen de verdad,
ilesa e incorrupta toda su integridad.(...)
La sombra de los árboles, buena dulce y sanía
donde encuentra refugio toda la romería,
es cual las oraciones que hace Santa María
que por los pecadores ruega noche y día...

Gonzalo de Berceo utiliza el tópico en su beneficio. Lo toma de la tradición pagana y lo convierte al cristianismo mediante los símiles con el Paraíso de la tradición bíblica y con la aparición de la Virgen. El lugar de encuentro de los amantes se convierte ahora en una especie de templo al aire libre donde los romeros oran a la Virgen. El buen clérigo comienza primero con una descripción típicamente codificada y cuando el lector espera el encuentro de unos amantes o la aparición de alguna mujer __después de que el narrador se ha relajado tanto en las fuentes y hasta se ha desvestido__ resulta que sí

aparece una, pero no la que esperábamos, sino la Virgen. Hay que reconocer que aquí, como en tantas otras ocasiones, el maestro Gonzalo de Berceo sí lleva al lector al huerto.

Hemos hablado antes del *locus agrestis*, es decir, el lugar agreste que se describe, también tópico y por tanto codificado, cuando las cosas van mal, sea en la acción o, sobre todo, cuando se produce en el interior del corazón de los protagonistas o del sujeto lírico. Entonces la descripción del lugar es siempre la misma, y suele describirse la metamorfosis del paisaje desde el *locus amoenus* al *locus agrestis*, proceso que enfatiza más la inhospitalidad del lugar. Siempre se le describe como una zona rocosa y quemada, sin vegetación, humedad ni agua, los árboles secos, las nubes tormentosas, algunos rayos, ruidos inquietantes, sombras sospechosas, etc. En el *Poema de Mio Cid* se describe esquemáticamente un *locus agrestis* en el momento más terrible del libro: la violación que sufrieron las hijas del Cid, Dª Elvira y Dª Sol, a manos de sus maridos, los Infantes de Carrión en el famoso paraje del robledal de Corpes que, independientemente de su belleza natural real, se convierte aquí de súbito en un lugar terrible, inquietante e inhóspito. Se nos describe el lugar como unos "fieros montes", "montes espessos" con "bestias" y "ganados fieros", en el anochecer (que es cuando atacan más esas fieras del monte). El libro está repleto de estas descripciones. También se describen como lugares agrestes las tierras por donde cruza el Cid en su exilio de Castilla; por el contrario, se describen como vergeles las huertas de Valencia desde alguna atalaya una vez que han sido conquistadas por el héroe.

Estas descripciones forman parte de nuestra cultura y de nuestra forma de entender el mundo. Cuando nos imaginamos una zona que desconocemos, siempre nos hacemos una idea de ella conforme a estos rasgos estereotipados que han pasado de la tradición literaria a nuestro concepto real del paisaje. Los románticos hicieron un uso ejemplar del tópico en toda su literatura y en toda su iconografía. El cine aprendió bien la lección y ha hecho uso de ello en incontables ocasiones, desde el cine clásico al más estrictamente contemporáneo. Pero quizá nadie en la industria del cine le ha sacado tanto partido como Walt Disney, en esto como en otras cosas un artista aventajado. Recordemos algunos títulos emblemáticos como *La Bella y la Bestia* o, quizá su mejor película, *El rey León*. En éstos, por citar sólo algunos, observamos la plasticidad del tópico, de modo que cuando las cosas van bien vemos dibujado un paisaje que cumple con todas y cada una de las características antes enumeradas en el lugar ameno, y viceversa ocurre cuando las cosas van mal; entonces todo se describe fielmente el lugar agreste. Además, cumpliendo todas las características sin dejar una sola, como corresponde para que la idea quede más que clara en el público menudo y, de paso, quedar en la mente de los niños (que somos todos o lo hemos sido) la iconografía perfecta del tópico y del modelo artístico y cultural de mundo que genera. Hemos hecho esta incursión en el mundo del cine porque creemos que poner ejemplos del cine es muy apropiado para las clases de E/LE en general y para los objetivos de este estudio en particular.

Volviendo a la literatura, debemos destacar también un caso que se repite con insistencia tanto en la poesía culta como en la popular: la personificación de los elementos de la naturaleza. Ya hemos dicho antes, basándonos en Curtius, de dónde procede esta variante. Lo que nos interesa ahora destacar es que en estos poemas el marco escénico abandona el mero papel de decorado para elevarse a la categoría de interlocutor, generalmente de una joven enamorada, sustituyendo la naturaleza a la madre o a las hermanas como confidente. Por citar algunos poemas del Medievo y el Renacimiento, lo vemos en *Ai froles, ai froles do verde pino/ ¿Se sabedes novas do meu amigo? Ai, Deus, ¿e u é?* de Don Denís; en el famoso *Ondas do mar de Vigo, ¿se vistes meu amigo? E, ai deus,¿ se verra cedo?* de Martin Codax y en varias liras del *Cántico espiritual* de San Juan, por ejemplo: *Oh, bosques y espesuras,/ plantadas por la mano del Amado!/¡Oh, prado de verduras,/de flores esmaltado!/ Decid si por vosotros ha pasado*.

En los dos primeros textos la joven pregunta al marco escénico por su amigo y, a la vez, hace partícipes a los elementos de la naturaleza de su dolor por la separación. La diferencia entre las dos composiciones es que en la primera las *froles do verde pino* responden a la enamorada que su amado volverá, por lo que se da un cierto final feliz. Esto no sucede en la composición de Martin Codax, en nuestra opinión mucho más lograda que la de Don Denis. El marco escénico recibe las preguntas y las confidencias de la joven, pero no responde nada. ¿Qué efecto produce el hecho de que se sustituya a los interlocutores habituales __madre, amigas, hermanas__ por elementos de la naturaleza? Junto a las connotaciones de unión con la naturaleza, creemos que, sobre todo, se sugiere la total soledad del sujeto lírico. Esa total soledad o la imposibilidad de que ningún otro interlocutor comprenda su pena es lo que hace dirigirse a las cosas, a la naturaleza, buscando ayuda y comprensión. Esa misma sensación es la que produce la desesperada búsqueda de la amada en el *Cántico* de San Juan. Y mucho después, en el XIX, Rosalía de Castro consigue transmitir la honda tristeza que le produce salir de su tierra precisamente porque se despide de los ríos, las fuentes, regatos, caminos, campanarios, y no de las personas. Cuando el sujeto lírico sólo puede dirigirse a lo que debería funcionar como decorado de la situación, se está diciendo que la soledad es total y que nadie podría comprender el motivo del dolor.

B.2. ACTIVIDADES (LA NATURALEZA IDEAL RENACENTISTA).

Vamos a proponer algunas actividades a partir de una selección de textos.

A.

"Saliendo de las ondas encendido,
rayaba de los montes el altura
el sol, cuando Salicio, recostado
al pie de una alta haya, en la verdura
por donde una agua clara con sonido
atravesaba el verde y fresco prado
(...)
El sol tiende los rayos de su lumbre
por montes y por valles, despertando
las aves y animales y la gente;
cual por el aire claro va volando
cual por el verde valle y la alta cumbre.
(...)
Por ti el silencio de la selva umbrosa,
por ti la esquividad y apartamiento
del solitario monte me agradaba;
por ti la verde hierba, el fresco viento,
el blanco lirio y colorada rosa
y dulce primavera deseaba
(...)
Yo dejaré el lugar do me dejaste;
ven, si por sólo esto te detienes.
Ves aquí un prado lleno de verdura,
ves aquí una espesura,
ves aquí un agua clara"

Garcilaso. Égloga I.

B.

" ¡Oh, monte, oh fuente, oh río.
(...)
Despiértenme las aves
de su cantar sabroso no aprendido.
(...)
Del monte en la ladera
por mi mano plantada tengo un huerto,
que con la primavera
de bella flor cubierto
ya muestra en esperanza el fruto cierto.
y, como codiciosa,
por ver y acrecentar su hermosura,
desde la cumbre airosa
una fontana pura
hasta llegar corriendo se apresura;

y, luego sosegada,
el paso entre los árboles torciendo,
el suelo, de pasada,
de verdura vistiendo
y con diversas flores va esparciendo.
El aire el hueto orea
y ofrece mil olores al sentido
(...)
Tendido yo a la sombra esté cantando;
a la sombra tendido,
de hiedra y lauro eterno coronado,
puesto el atento oído
al son dulce, acordado,
del plectro sabiamente meneado"

Fray Luis de León, "Canción de la vida solitaria".

C.

"Oh, bosques y espesuras
plantadas por la mano del amado,
oh prado de verduras
de flores esmaltado;
decid si por vosotras ha pasado.
(...)
Oh, cristalina fuente,
si en esos tus semblantes plateados
formases de repente
los ojos deseados
que tengo en mis entrañas dibujados
(...)
Mi amado, las montañas,
los valles solitarios, nemorosos,
las ínsulas extrañas,
los ríos sonorosos,
el silbo de los aires amorosos
(...)
* vega, flores, esmeraldas, guirnaldas, florecida nuestra viña.
Detente, cierzo muerto;
ven, austro, que recuerdas los amores,
aspira por mi huerto
y corran sus olores,
y pacerá el Amado entre las flores.
Entrado se ha la esposa
en el ameno huerto deseado,
y a su sabor reposa
el cuello reclinado
sobre los dulces brazos del Amado.
Debajo del manzano..."

San Juan de la Cruz, *Cántico espiritual.*

D.

"Y después que las dos dejaron ir al ganado a su albedrío a que la verde yerba paciesen, convidadas de la claridad del agua de un arroyo que allí corría, determinaron, de lavarse los hermosos rostros (...) Comenzaron luego a coger diversas flores del verde prado, con la intención de hacer sendas guirnaldas con que recoger los desornados cabellos que sueltos por las espaldas traían"

Miguel de Cervantes, *La Galatea.*

E.

"Mi esposica está en el baño,
vestida de colorado.
Échate a la mar y alcanza,
échate a la mar.
Sí, a la mar yo bien me echaba
si la serena lecencia me daba.
Échate a la mar y alcanza,
échate a la mar.
Mi esposita está en el río,
vestida de amarillo.
Échate a la mar y alcanza,
échate a la mar.
Mi esposica está a la fuente,
vestida un fustán verde.
Échate a la mar y alcanza,
échate a la mar.
Entre la mar y el río
hay un árbol de membrillo.
Échate a la mar y alcanza,
échate a la mar.
Entre la mar y la arena
hay un árbol de canela.
Échate a la mar y alcanza,
échate a la mar."

Anónimo. Siglo XVI.

ACTIVIDADES (dirigidas al docente).

1. a. En este caso se proporciona una breve antología de cinco textos, pero, en una situación real, tras una breve explicación del profesor, los alumnos, en grupo, buscarían el corpus de textos con el que vamos a trabajar los escenarios simbólicos del Renacimiento. No será nada difícil; basta con guiarles mínimamente, con decirles sólo que busquen cualquier descripción de lugares en la literatura del siglo XVI. Con muchísima probabilidad hallarán un espacio idealizado como los aquí propuestos.

1. b.Una vez elegidos los textos, se leen entre todos mediante una lectura comprensiva analizando las diferencias fundamentales entre ellos, incluso las que corresponden a diferencias genéricas.

2. Para relacionar de nuevo los conceptos de lengua, literatura y cultura en el contexto de E/LE, se pueden plantear una serie de actividades y preguntas encaminadas a reflexionar sobre la elección de este tipo de fondos paisajísticos en el Renacimiento, tan ideales, por ejemplo:

2. a. Comparar el género de la Égloga, típicamente renacentista, con los poemas de fondo y paisaje urbano de la corriente de la poesía de la experiencia de los años 80 y 90 del siglo XX. ¿A qué responde el cambio de paisaje?

2. b. Plantear una serie de preguntas sobre la vida real de los pastores en el siglo XVI y la vida idealizada que se refleja en la literatura pastoril. ¿Por qué se produce esa idealización? ¿A quién le interesa?

2. c. Exposición y comentario de cuadros del Renacimiento, como los de Boticelli, la Venus saliendo del agua y, sobre todo, el cuadro "La primavera", de este mismo pintor, y compararlos con cuadros hiperrealistas de Antonio López, por ejemplo, que representen carreteras, grandes urbes o polígonos industriales.

3. En grupos, los alumnos reflexionarán sobre qué elementos léxicos van a buscar, los cuales han de repetirse en más de un poema a fin de confeccionar una especie de corpus léxico. Para ello se hará un cuadro de frecuencias semejante al siguiente:

	A	B	C	D	E…
Campo					
Río					
Fuente					
Mar					
Agua					
Huerto					
Jardín					
Flores					
Verde					
Árbol					
Ribera					
Lago					
humedad					
frescura					
Frío					
manantial					
Prado					
ave/canto					
Olor					
Sabor					

dulzura					
Gracia					
sombra					
Ocioso					

4. A los alumnos se les propone un nuevo texto, la "Égloga III" de Garcilaso (que no muestro aquí), para que respondan a las siguientes cuestiones.

> 4. a. El amor y la naturaleza, dos temas claves del Renacimiento, están íntimamente unidos en este poema. ¿Qué características tiene el paisaje que describe cada pastor? ¿De qué dependen? ¿Qué ha motivado el estado de ánimo de Tirreno y Alcino? ¿Crees que los pastores del siglo XVI hablaban así?
> 4. b. A qué recursos acude Garcilaso para describir la naturaleza. Haz un análisis de los sustantivos y adjetivos (también colores) descritos a fin de realizar unos haces léxicos.

5. El profesor promoverá un debate entre los alumnos con el objeto de que éstos hablen acerca de si esos espacios son verosímiles o inverosímiles y por qué.

6. Se les mostrará a los alumnos las secuencias cinematográficas de las películas de Walt Disney *La Bella y la Bestia* y *El rey León* en las que aparecen dibujados perfectamente el lugar ameno y el lugar agreste.

7. Se reflexionará sobre cómo estas descripciones topificadas y codificadas tienen aún vigencia en otros formatos y medios y cómo han afectado a nuestro modo de ver el mundo, el que conocemos y, especialmente, el que no conocemos.

8. A los alumnos se les propone que pueden realizar una redacción individual sobre cómo se imaginan el país o la zona de algún compañero para después analizar entre todos si se han utilizado consciente o inconscientemente las fórmulas codificadas de estas descripciones.

9. Como último ejercicio, con el objetivo de que los alumnos observen cómo la descripción de la naturaleza se codifica según las épocas, se leerá el texto "La desesperación", atribuido a José de Espronceda, "La deseperación", para extraer las conclusiones pertinentes:

"Me gusta ver el cielo

con negros nubarrones
y oír los aquilones
horrísonos bramar;
me gusta ver la noche
sin luna y sin estrellas,
y sólo las centellas
la tierra iluminar.
Me agrada un cementerio
de muertos bien relleno,
manando sangre y cieno
que impida el respirar;
y allí un sepulturero
de tétrica mirada
con mano despiadada
los cráneos machacar.
Me alegra ver la bomba
caer mansa del cielo
e inmóvil en el suelo
sin mecha embravecida
que estalla y que se agita
y rayos mil vomita
y muertos por doquier.
Que el trueno me despierte
con su ronco estampido,
y al mundo adormecido
le haga estremecer;
que rayos cada instante
caigan sobre él sin cuento
que se hunda el firmamento
me agrada mucho ver.
La llama de un incendio
que corra devorando
y muertos apilando
quisiera yo encender;
tostarse allí un anciano
volverse todo tea,
oír cómo vocea,
¡qué gusto!, ¡qué placer!
Me gusta una campiña
de nieve tamizada
de flores despojada,
sin fruto, sin verdor,
ni pájaros que canten,
ni sol haya que alumbre
y sólo se vislumbre
la muerte en derredor.
Allá en sombrío monte;
solar desmantelado
me place en sumo grado,
la luna al reflejar (...)
Me gusta que al Averno
lleven a los mortales ..."

C. EL BARROCO (El honor, la honra y la ideología del poder).
C. 1. ANÁLISIS: EL HONOR, LA HONRA Y LA IDEOLOGÍA DEL PODER.

Pese a la variedad argumental del número infinito de obras dramáticas escritas y representadas en el Barroco español del siglo XVII, en todas late idéntica concepción ideológica del mundo. Buena parte de la culpa de ello se debe a los temas del honor y de la honra, que generalmente aparecen unidos. Lope de Vega había recomendado en su Arte Nuevo *los casos de honra, porque mueven con fuerza a toda gente (vid.* vv. 329 y ss.) Es sabido que estos temas (honor y honra) vertebran estructuralmente la temática y la ideología de la comedia nueva. Constituyen, por otro lado, códigos literarios perfectamente diseñados. Consisten en la estimación sin tacha que una mujer o un hombre merecen de los demás. Puede perderse por actos propios (cobardía, traición, robo, deserción, etc.) o por actos ajenos (insulto, provocación, infidelidad de la esposa, violación de esposa o hija, etc.) En estos últimos casos, la honra sólo puede recobrarse mediante la venganza inmediata del marido, padre o hermano de la ultrajada, venganza de la que sólo quedan libres las ofensas procedentes del rey o del príncipe heredero. Poseen honra los próceres de árbol genealógico limpio y también los villanos ricos que sean cristianos viejos. El tema del honor se ha venido asociando a Calderón, pero hay que reconocer que en Lope de Vega tiene ya un amplísimo desarrollo. En ocasiones se atiende al honor "inmanente" que mira a la hombría (como en *Peribáñez* o en *Fuenteovejuna*); en otras, las más frecuentes, se considera como bien social de opinión. El honor está ligado a la sangre, pero se presenta también unido al hecho de ser español y a la ortodoxia; de ahí una importante consecuencia: el villano también puede ser portador de honra. Además, el honor es también patrimonio del alma y sólo cede ante el rey. El honor es una especie de fuerza superior que se superpone a los deseos de los personajes y que los obliga a actuar conforme a unas reglas establecidas.

El tema interesó mucho al público y se repitió hasta la saciedad. Ahora bien, tenemos que preguntarnos por qué fue tan asiduo, qué concepción ideológica del mundo proyectaba, por qué y, por último, qué relación existía entre esa concepción del mundo literaria y la concepción del mundo real[12]. En las obras se nos presenta una sociedad jerarquizada, en la que cada cual desempeña la labor que le corresponde. En lo alto de la pirámide se encuentra Dios; a su lado el rey, encarnación del poder divino en la tierra. Después la nobleza y más abajo el pueblo llano. Entre unos y otros se hallan los labradores ricos y los hidalgos. Se trata, pues, de una sociedad cristiana muy jerarquizada.

[12] El tema ha sido estudiado en profundidad por algunos de los mejores filólogos de nuestro país y por hispanistas de gran prestigio en el estudio de esta época (Rey Hazas, Díez Borque, Salomon, Maravall, Menéndez Pidal, Gustavo Correa, H. T. Ostendorp, W. Fichter, Donald R. Larson) y creo que poco más se puede añadir. Una bibliografía muy ajustada sobre el tema aparece en Cañas Murillo, Jesús, *Honor y honra en el primer Lope de Vega. Las comedias del destierro*, Cáceres, Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones, 1995 (Anejo del Anuario de Estudios Filológicos). Voy a limitarme a señalar los aspectos sociales e ideológicos que alberga el tema y sus relaciones con la sociedad de entonces para ver hasta qué punto el tema es reflejo de la sociedad del momento.

La jerarquía resulta imprescindible para entender la sociedad de la literatura de la época. Ésta servía de propaganda para defender la sociedad real, extraliteraria. De hecho, en los momentos en que se rompe esta jerarquía, las obras se encargan mediante una especie de justicia poética de restablecer el orden jerárquico. El teatro barroco defiende, pues, el estado social del momento. La función ideológica del teatro en este tiempo está, por un lado, en asegurar ese orden social establecido y jerárquico y, por otro, en distraer y evadir al público de sus preocupaciones cotidianas y de la crisis en la que estaban inmersos. Téngase en cuenta que el teatro era en el siglo XVII el espectáculo de masas por excelencia. Buenos ejemplos de esta función evasiva __o de válvula de escape__ del teatro es la cantidad de comedias de enredos amorosos con su brillantez, su idealización, sus matrimonios de ensueño, con labradores que resultaban ser príncipes, etc. Otro ejemplo sería la visión idílica del campo en una especie de renovación del *beatus ille* y de menosprecio de corte y alabanza de aldea, probablemente debido a que el campo es el sustento de la maltrecha economía de España. Y un último ejemplo de este arte de evasión es la idealización de la guerra o el recuerdo de las gloriosas hazañas de antaño, contrapunto de las severas derrotas que sufría el ejército español en la desmembración del imperio en el siglo XVII.

Pero, en fin, volviendo al terreno ideológico, la intención de nuestros dramaturgos fue la de enseñar deleitando. y lo que se enseñó, aparte de historia, leyenda, geografía y mitología, fue ideología nacional, formada por un *revolutum* de ideología cristiana, ideología política e ideología social. En lo que se refiere a la religiosa, el teatro barroco enseñó el dogma cristiano tradicional con alguna que otra nota disonante, pues, por ejemplo, había una contradicción entre una moral cristiana auténtica y las venganzas por honor que se aconsejaban en las comedias. Hubo en ese punto sus más y sus menos con ciertos ataques de moralistas, pero al final la Inquisición, que es quien repartía los palos de la baraja, no opuso reparos. En lo político, ya lo hemos dicho, el teatro ensalzó los valores monárquicos absolutos, las cualidades de la sumisión, la grandeza de la patria, el heroísmo de la milicia, etc. En lo social, se respetan los privilegios adquiridos de las clases altas de la sociedad. Nobles y plebeyos están perfectamente separados; cada cual conoce su función e incluso hay un registro de lenguaje distinto para cada uno. La nobleza es siempre portadora de grandes virtudes y es enaltecida como institución. Si en alguna comedia se ataca a los nobles, como ocurre en *Peribáñez* o en *Fuenteovejuna*, se pondrá de manifiesto que se trata de casos aislados. La función de estas excepciones no es otra que volver a restablecer el orden social. Los de la clase social baja que se han rebelado no querían nunca ocupar el lugar de éstos sino restablecer el orden para volver a estar en su posición social. Son, por tanto, garantes del orden establecido aunque estén en el escalafón más bajo de la sociedad. Por supuesto, se les había hecho creer que no es que estuvieran en el escalafón más bajo, sino que cada uno ocupaba su sitio y todos eran necesarios. Es la falacia de la ideología del poder para salvaguardar su estado. Por otro lado, dijimos que el campesino, en algunas comedias, era también portador de honor. Se ha interpretado esto en un sentido "democrático". Pero las últimas investigaciones han

dado una vuelta de tuerca a esta interpretación: el labrador del que se habla como portador de honor es un labrador rico y de rancia sangre cristiana, al cual sí se le quiere conceder honor para de alguna manera equipararle con clases más altas por la razón de que se quería hacer propaganda del retorno al campo, recordemos el sustento de la España de entonces. No obstante, de los otros campesinos más pobres nada se dice y se les deja en la situación en la que estaban, sin derechos ni consideración social. El teatro barroco, pues, cumplió una función de propaganda de un estado jerárquico social[13].

En cuanto a la realidad del código del honor y de la honra, ha habido diversas teorías. Como el tema ha sido tan debatido, parece que ya se ha llegado a algunas conclusiones (*vid.*, por ejemplo, Cañas Murillo, 1995) que, probablemente, el lector avisado ya habrá sabido deducir por lo hasta aquí expuesto. Quienes afirmaban que el código del honor literario tenía una correspondencia exacta en la sociedad del momento no es que estén equivocados, sino que han sido inexactos. La preocupación por la honra y el honor existen en la realidad de la España del Barroco. Pero el tema del honor tal como queda codificado en la comedia nueva es creación literaria, constituyente de un género que se va conformando con el paso de los años hasta llegar a la madurez del tópico __y cristalización__ en el primer tercio del XVII. Antes, y sólo dentro del ámbito literario __demuestra Cañas Murillo (1995: 67-68)__ existían vacilaciones y propuestas alternativas para los asuntos de honor. Prueba evidente de ello es la exclamación insertada en *El leal criado* (1594) de Lope de Vega, ejemplo que recoge Cañas Murillo (*ibíd.*, 68): *Aunque has tu padre agraviado/ no está a matarte obligado,/ ni hay ley que lo mande ansí*. No hallamos, pues, un código extraído de la realidad, sino que es convención literaria que viene a sumarse a otros tantos códigos cristalizados en la comedia nueva como la tipología de personajes (cuya estructura jerárquica está ideologizada por el poder, como ocurre en casi todas las obras literarias), el teocentrismo monárquico, etc. Como afirma Valbuena Prat a propósito de *El alcalde de Zalamea* de Calderón, el teatro barroco *buscó un acercamiento a la realidad a través de una convención literaria,* no presenta un retrato de la vida sino un *vislumbre de la realidad dependiente de unas leyes literarias y un gusto poético, que se había impuesto previamente a la elaboración de la obra* (Valbuena, 1992: 29-31).

Ahora bien, cabe preguntarse en qué medida se alteraron los conceptos del honor y de la honra con respecto a los que estaban vigentes en la sociedad, quiénes lo hicieron y por qué. Tenemos respuestas contundentes a las tres preguntas. Los conceptos del honor y de la honra distorsionaron su realidad en el sentido más tradicional, más conservador, más idílico y más de acuerdo con la mentalidad de la contrarreforma

[13] Para ser justos, toda la actividad dramática del XVII no debe entenderse de forma monolítica como arma de propaganda política, religiosa y social. El genio de los autores, la diversidad de las obras, las distintas presiones, etc. hicieron que más de una vez se viesen matices y obras llenas de complejidad argumentativa. No en vano el teatro se censuró a menudo: a Lope lo desterraron; en determinadas épocas se cerraron todos los teatros del país bajo órdenes de los moralistas, que aducían que el teatro era ejemplo de vicios y malas enseñanzas y que contrariaba el dogma cristiano; criticaron a los actores por vida licenciosa y a los dramaturgos por contribuir a la degradación moral del país, etc.

religiosa y social que se dio en el siglo XVII. Tras la sociedad renacentista __sin duda más abierta__ del siglo XVI, se produjo en España una reacción señorial en el XVII, reflejo del absolutismo monárquico, de la restauración y del mantenimiento de un orden y de unos privilegios de clase. ¿Quiénes lo hicieron? No cabe duda que quien blandió la pluma fue el dramaturgo, pero al dictado de otros. Cañas Murillo (1995: 77-78) ha demostrado que en el tema del honor hubo en el origen diversas fluctuaciones, propuestas atrevidas, ausencias de castigos, es decir, dudas en la conformación del código. Por ejemplo, puede verse así en la exclamación insertada en *El leal criado* (1594) de Lope de Vega, donde leemos: *Aunque has tu padre agraviado/ no está a matarte obligado/ ni hay ley que lo mande así*. Sin embargo, la intervención de la censura (protagonizada por moralistas y teólogos, garantes teóricos del orden establecido) condicionó decisivamente la configuración definitiva del tema del honor en el teatro. En el origen no tuvieron mucha intervención. Pero después, al convertirse el teatro en espectáculo de masas, empezaron a preocuparse por el contenido y a solicitar ciertos cuidados, a realizar algunas sugerencias, a enfocarlo de determinado modo, cuando no a boicotear una obra, suspender la función, cerrar el teatro o desterrar a un dramaturgo. ¿Por qué se hizo? Ya hemos respondido a ello. La función es interesada. Crear ese modelo de mundo ético, aunque distorsionaba la realidad, era una forma de propaganda no ya sólo de una forma de actuar en caso de deshonra o pérdida del honor, sino una continua muestra de un tipo de sociedad, de un tipo de relaciones sociales, de un tipo determinado de jerarquía, de preocupaciones y hasta un modo concreto de evadirse de la realidad, pues hasta para evadirse de la realidad uno puede estar dirigido.

C. 2. SELECCIÓN DE TEXTOS Y ACTIVIDADES.

Voy a proporcionar una serie de textos que contengan referencias claras y explícitas a los conceptos del honor y de la honra en nuestra literatura del siglo XVII, aunque bien es verdad que se podrían traer ejemplos anteriores y posteriores, desde el *Poema de Mio Cid* a *Don Juan Tenorio* de José Zorrilla. Pero vamos a centrarnos en el siglo XVII pues entendemos que en ese siglo se acuñó definitivamente la convención literaria sobre esos asuntos. Para ello vamos a elegir textos clásicos que entendemos plantean perfectamente la temática, bastante conocidos y fáciles de encontrar. Después propondremos algunas orientaciones para realizar una serie de actividades, muchas de ellas planteadas como juegos. Para no extendernos, daremos aquí únicamente las referencias bibliográficas dando instrucciones muy concretas de escenas, versos y capítulos:

A. *La verdad sospechosa* de Juan Ruiz de Alarcón. Diálogo entre Tristán y D. García. Comienza Tristán: *Disimula, y ten paciencia/ que el mostrarse muy amante*. Concluye Tristán: ... *y cerrar has menester/ en la corte la mollera.* Vv. 784-873, hacia el final del acto I.

B. *La prudencia en la mujer* de Tirso de Molina. Diálogos entre D. Enrique, D. Juan, D. Diego y la Reina. Comienza D. Enrique: *Será la viuda reina esposa mía/ y daráme Castilla su corona.* Concluye la Reina: .. *y abatir lienzos de muros/quien labra lienzos de Holanda.*Se trata de la primera aparición de la Reina María de Molina, viuda y regente, tras la muerte de su esposo Sancho IV, durante la minoría de edad de su hijo, el futuro Fernando IV. Escenas I y II del acto I.

C. *El Burlador de Sevilla y Convidado de Piedra* de Tirso de Molina. Aparición de la estatua de D. Gonzalo a D. Juan y Catalinón. En el tercer acto. Vv. 640-664 y 890-final.

D. *Fuenteovejuna* de Lope de Vega. Diálogo entre el Juez, el Rey, Laurencia, Frondoso, Esteban y el Rey. Final del acto III desde la intervención del Juez: *A Fuente Ovejuna fui/ de la suerte que has mandado...*

E. *Peribáñez y el Comendador de Ocaña* de Lope de Vega. Escena XVI del acto II (monólogo de Peribáñez) y final de la comedia (Peribáñez, el Rey y la Reina).

F. *El alcalde de Zalamea* de Pedro Calderón de la Barca. Final del primer acto. Conversación entre Pedro Crespo y D. Lope de Figueroa. Vv. 849-894.

H. *El alcalde de Zalamea* de Pedro Calderón de la Barca. Dos grandes intervenciones de Isabel, hija de Pedro Crespo, tras ser violada, hablando con su padre. Comienzos del tercer acto. Vv. 1788-1854 y 1894-2067.

G. *El desafío de Juan Rana* de Pedro Calderón de la Barca. Segunda mitad del entremés. Diálogo entre Bernarda, Gil y Cosme.

ACTIVIDADES.

1. Tenemos ocho textos seleccionados. La clase se puede dividir en ocho grupos y cada uno de ellos va a declamar o representar su extracto. Si hubiese menos alumnos se repartirían dos textos para cada grupo. Cada texto no presenta más de tres o cuatro personajes, de modo que no es demasiado difícil. Los alumnos prepararán ellos mismos su declamación. Para ello, lógicamente, deben hablar entre ellos y comprender perfectamente el texto. Se trata, en suma, de un objetivo común entre todos, de un teatro multicultural con un objetivo común y una lengua común, el español del XVII en el texto y el español del XXI en la preparación del ejercicio.

2. Todos los textos tienen un tema en común, el del honor y el de la honra. Tras ser leídos, se promoverá un debate en el que todos los alumnos hablen acerca de cómo se han desarrollado estos temas en sus textos. Una idea interesante es hacer una serie preguntas a algún actor para que explique por qué ha actuado de una determinada forma. Aquí entraríamos en el juego. Se trata, en suma, de que los personajes expliquen su comportamiento, que salgan de la escena y entren en clase, algo parecido a *Seis personajes en busca de autor* de Pirandello, o al Augusto Pérez de *Niebla* de Unamuno, o a los protagonistas de *La rosa púrpura del Cairo* de Woody Allen. Esta actividad suele promover una gran animación en clase. Las preguntas serían del tipo[14]:

- ¿Qué haces?
- ¿Por qué motivo haces esto?
- ¿Qué hace de ello algo importante que hacer?
- ¿Dónde aprendiste que hay que actuar así?
- Después de haber actuado así, ¿tienes o no remordimiento? ¿Ya has hecho lo que tenías que hacer?
- ¿Qué hubieses hecho si fuese otro personaje?

3. Los alumnos analizan las diferencias y similitudes entre las diferentes (o iguales) concepciones del honor y de la honra en el teatro del XVII.

4. Se visiona una versión cinematográfica de *Fuente Ovejuna*. Tras ello, se analiza la sociedad que se representa en esa película y se abre un debate sobre si esa sociedad es real o está literaturizada.

[14] Las preguntas están basadas en las que se proponen en la tarea segunda del artículo de D. Heathcote y G. Bolton, "Sensibilidad cultural y formas de teatro", en M. Byram y M. Fleming (eds.) (2001: 172).

5. Los alumnos escriben una redacción o explican sómo se perciben los temas del amor y de la honra en sus respectivos países, tanto en la actualidad como en la historia, tanto en la realidad como en la ficción.

6. Creación: tras leer de nuevo el primer extracto de *El burlador de Sevilla* de Tirso y los extractos seleccionados de *El alcalde de Zalamea* de Calderón, los personajes continúan el diálogo, improvisando, haciendo el final que esperan o el final que ellos querrían.

7. En medio de cualquiera de las obras, nos imaginamos que entra un nuevo personaje, el cual pertenece a otra cultura, incluso a otra época, incluso puede ser uno de los alumnos que no teatralice sino que es él mismo. Debe meterse en la escena e intentar serenar los ánimos, "que la sangre no llegue al río"[15].

A partir de aquí, proponemos una serie de actividades encaminadas a analizar en algunos de los textos seleccionados algunos temas que podemos considerar transversales, pero que casi todos ellos tienen implicaturas ideológicas y culturales.5

8. Texto B. La consideración de la mujer en la obra de Tirso de Molina. Los alumnos comentan el tratamiento de la mujer en esta obra, alejado de los tópicos convencionales. Deben comparar el tratamiento de las mujeres en ésta y en las otras obras. Se puede abrir un debate sobre la situación de la mujer en los países de procedencia de los alumnos.

9. Texto C. Creación y pervivencia de un mito: Don Juan. Aquí se pueden hacer varias actividades. Se puede, por ejemplo, leer otros textos que recreen el tema de D. Juan: Molière, Lord Byron, José Zorrilla, Ramón Pérez de Ayala, Torrente Ballester, etc. Se pueden traer también óperas, como la de Don Gionanni de Mozart o películas como el Don Juan de Marco, con Johny Depp y Marlon Brando. Se pueden analizar las características del mito, no sólo sus vertientes seductora e irreverente (las más famosas y fáciles de apreciar) sino su vertiente religiosa, a mi juicio, la más profunda de todas en su origen, especialmente en la obra de Tirso de Molina. No debe sorprender si consideramos el autor y la época.

10. Texto D. La historia y la literatura. Sería interesante que los alumnos investigaran los hechos históricos a los que se refiere una de las acciones de la obra: las luchas políticas entre los Reyes Católicos y Juana la Beltraneja por el poder, y que analizasen cómo esos hechos históricos, junto con la rebelión del pueblo en 1476, que es la segunda acción (aunque la más importante) confluyen en el libro al final, tal como recoge el texto seleccionado. De este extracto, quizá lo más interesante para nuestros propósitos sea analizar la ideología que se quiere mostrar entre líneas, tanto en la intervención de Esteban como en la del rey. ¿Qué sociedad se quiere mostrar? Para realizar esta actividad:

[15] Basada en la tarea decimoctava de D. Heathcote y G. Bolton (2001: 179).

10.a. Los alumnos buscarían en la biblioteca del centro, en determinados libros de historia, y por grupos, los acontecimientos acaecidos por esas fechas y realizarían, también por grupos, un resumen de los mismos de 10-20 líneas aproximadamente, que después leerán a los demás compañeros de clase.

10. b. Un grupo específico, señalado por ellos mismos o por el profesor, debe preparar para la siguiente sesión una explicación oral acerca de cómo las dos historias, la histórica y la ficcional, confluyen en este libro.

10. c. Otro grupo analiza la ideología que subyace en estos acontecimientos y lo explica oralmente en clase.

11. Texto E. El subgénero dramático de los comendadores. Junto con *Fuenteovejuna* de Lope y *El alcalde de Zalamea* de Calderón, *Peribáñez* es una obra de comendadores, es decir, una pieza en la cual se pone en tela de juicio la autoridad del comendador o de otra figura de la alta sociedad. Analizando los tres párrafos correspondientes a estas tres obras, y especialmente el del *Peribáñez,* se puede abrir un debate sobre si realmente estas obras atentan al status social del absolutismo monárquico con sus rígidas jerarquías o si, por el contrario, lo defienden y alientan. Se pueden promover otras actividades interculturales, de modo que los alumnos describan cómo están jerarquizadas u organizadas sus respectivas sociedades de origen o cómo lo estuvieron.

12. Texto F. *El alcalde de Zalamea* se presta a múltiples análisis sociológicos, culturales, ideológicos, etc. Es quizá la obra donde mejor apreciamos los conceptos del honor y de la honra, donde ya aparecen totalmente cristalizados, codificados. Si acaso, merece la pena destacar el perfecto diseño del honor en los labradores ricos. Sin embargo, creemos que esta obra, y concretamente los textos seleccionados, destacan por su forma y por su estilo. El primer texto seleccionado, el de D. Lope y Crespo, es un ejemplo de ironía, diálogo rápido, preguntas retóricas, juegos de palabras, derivaciones y, en suma, español coloquial del XVII (frases hechas, exabruptos, maldiciones, etc.).

13. Texto G. Diferencia entre honor y honra. Podemos utilizar este texto para distinguir las diferencias entre honor y honra, bastante explícitas en este texto. Además, se puede aprovechar este texto, extraído de un entremés, para considerar las características de los entremeses, piezas cortas,de intención cómica, que satirizan o parodian costumbres de la época.

14. Opcional. Puzzle teatral. Basándonos en la propuesta de Navarro Gala (2000: 541-550), utilizamos el texto G para realizar un puzzle comprensivo, en el que los alumnos leen en voz alta distintos diálogos de esta obra. Deben reconstruir el sentido y ordenarlos. Los objetivos de esta actividad son impulsar el perfeccionamiento fonético al declamar,

construir y negociar el significado y proporcionar nuevos elementos al acervo cultural español a través de textos dramáticos.

IV. UNIDAD DIDÁCTICA: MODELOS DE MUNDO Y CANON DE BELLEZA. UTILIZACIÓN DE LA PINTURA, LA ESCULTURA Y LA LITERATURA PARA LA DESCRIPCIÓN DE PERSONAS.

A. MODELOS DE MUNDO Y CANON DE BELLEZA A TRAVÉS DE LA HISTORIA DEL ARTE.

Introducción.

Este capítulo tiene como objetivo proporcionar algunas informaciones y nociones teóricas básicas sobre los distintos cánones de belleza física que han existido a lo largo de la historia a fin de que el alumno pueda tener algún punto de partida sólido para emprender la unidad didáctica que propondremos después o, en su caso, para que compare las conclusiones extraídas de la unidad didáctica con esta breve introducción a un tema que, por lo demás, creemos que puede ser atractivo para el alumno por su actualidad y por el interés que suele despertar entre todos. Las relaciones que establece este capítulo con los modelos de mundo y los modelos literarios son obvios, ya que el canon de belleza responde también a un modelo cultural que debe seguirse, y en ese afán puede provocar daños físicos y psíquicos. Además, en la unidad didáctica vamos a utilizar, junto con fotografías, diversos textos literarios de distintas etapas literarias con los que el alumno debe trabajar. Como afirma Davis (1997: 78-79), existe una distinción entre realidad y representación ficticia. No es que eso sea importante, sino el cómo la representación ficticia deforma o distorsiona la realidad. Ese cómo es lo fundamental para analizar la función de dicha representación, casi siempre ligada a unas razones ideológicas. Los hombres y las mujeres de hoy pasamos muchas horas al día en el gimnasio o haciendo cualquier deporte, controlando las calorías en nuestras dietas[16], utilizando cosméticos, tostando la piel, cambiando de peinado, de vestimenta o acudiendo a la cirujía para buscar nuestro ideal de belleza. Sin embargo, la historia nos dice que este canon ha cambiado con el tiempo, que cada época ha tenido el suyo y, por tanto, los gustos han sido muy distintos de unas épocas a otras ya que todos los prototipos que han existido y existirán responden a mentalidades diferentes, a otras necesidades, a otras formas de entender la vida, a otros modelos de mundo que afectan a nuestra concepción de la belleza, concepción que se debe, en buena parte, a convenciones culturales. La literatura ha reflejado este fluctuante canon de belleza, aunque, para dar una noción más exacta de ello, debemos acudir no sólo a la literatura, sino a la escultura y la pintura, pues de estas dos artes tenemos testimonios más antiguos y variados sobre el canon de belleza.

[16] Un interesante análisis histórico de las dietas a cargo de Roxana Kreimer puede leerse en la web siguiente: http://www.geocities.com/filosofialiteratura/HistoriaDeLasDietas.htm

El canon de belleza, realidad variable diacrónicamente.

Cabe preguntarse por qué el canon de belleza tiene la cualidad de cambiar con el tiempo. El psiquiatra Luis Rojas Marcos[17] __preocupado por lo que él llama *tiranía o dictadura de la belleza* que hace que un 80 % de las mujeres occidentales se sientan insatisfechas con su cuerpo y hasta un 20 % han pasado ya por el quirófano a remodelar su figura__ no duda en señalar que el prototipo de belleza de la mujer delgada, causante de los trastornos de la anorexia y la bulimia, está promovido por la industria de la belleza, que genera millones de euros y que está controlada por hombres. La obsesión por la imagen, continúa el psiquiatra, ha ido impidiendo en muchos casos que la mujer pueda desarrollarse social y culturalmente, de modo que es la moda lo que provoca la tiranía de la belleza a la que está sometida, sobre todo, la mujer.

En este mismo artículo se nos asegura que los cánones de belleza han sido casi siempre impuestos por los hombres, que han exhibido a las mujeres como trofeos. La mujer fue apartada de los órganos de gobierno y de las responsabilidades sociales porque la sociedad machista instauró que su función era tener hijos, *cazar* marido, hacerse cargo de la casa y complacer sexualmente al esposo. Para ello desde la adolescencia tuvo que acicalarse para gustar al hombre, el cual diseñó su estética e incluso su comportamiento. El hombre siempre alabó más su aspecto físico que su capacidad intelectual y una mayoría de mujeres se esclavizó: es la tiranía de la moda, la dictadura de la belleza, como propone este artículo, la que ha producido un índice tan elevado de personas insatisfechas con su físico, mujeres que por cientos de miles visitan los gabinetes de cirugía plástica.

Los cánones o patrones de belleza, variables y pasajeros, han respondido a motivos sociales y económicos. Así, por ejemplo, las mujeres ricas de antaño debían ser gordas para demostrar que no tenían por qué trabajar y que comían abundantemente. Hoy día, en los países desarrollados, la obesidad es considerada una especie de epidemia que provoca miles de muertes debido a enfermedades derivadas del exceso de peso. Y eso no vende. Lo que hoy tiene éxito y se vende es un cuerpo delgado, ágil y esbelto que demuestre a los demás que puede consumir alimentos escogidos y tiene tiempo suficiente para ir al gimnasio o hacer deporte. Siempre ha habido motivos ocultos detrás de cada prototipo de belleza: si se quiere incrementar el índice de la natalidad el ideal de belleza se forma con caderas anchas y pechos grandes; si se quiere ostentar la condición de clase social dominante se muestra la gordura en tiempos de hambruna o crisis; si se quiere mostrar cuidado de la imagen, selección de alimentos, exaltación de la juventud y tiempo libre para cuidarse físicamente se muestra un cuerpo con unas dimensiones de 90-60-90 con cabellos rubios y aspecto frágil, o cuerpos delgados, casi infantiles; si se quiere

[17] En una revista electrónica: http://www.revistafusion.com/2002/julio/temac106.htm

mostrar dinamismo, fortaleza física, aventuras y exploraciones varias se presenta un cuerpo más musculoso y una tez más curtida.

Parece ser que estos tres primeros modelos se han alternado en la historia, aunque quizá por distintos motivos y con leves variantes. El último es una variante del tercero, del contemporáneo, igual que existen otras variantes como el de la belleza tecnológica. Existe un modelo más, el postmoderno. El modelo postmoderno parece haberse liberado de la estética para transformarse en bienestar físico, mental, intelectualidad y educación en valores. No obstante, el modelo postmoderno no se ha impuesto en la publicidad. El canon de belleza femenino tiene una fórmula clave: el culto a la imagen. Se trata de una figura esbelta, altura superior a la media, apariencia deportiva sin incurrir en lo atlético ni excesivamente musculoso, piel tersa y bronceada, ojos grandes, nariz pequeña, boca grande y labios gruesos, medidas publicitarias (90-60-90), senos firmes, simétricos y sólidos, vientre liso, pelo largo (a partir de los 50 también corto), piernas largas y torneadas y, sobre todo, tener menos de treinta años. La eterna juventud se ha impuesto en la estética: la figura firme, la forma intacta y el resto de la vida por delante para cumplir los grandes sueños. Éste es el patrón del siglo XXI del que se beneficia el mercado. El ideal de belleza masculino destaca la importancia del ejercicio físico para conseguir el arquetipo, como había hecho el mundo clásico de Grecia, de modo que la estatura superior a la media, el cabello abundante, la frente ancha, los pómulos prominentes, la mandíbula marcada, las extremidades y el tronco levemente musculosos, la espalda ancha y las piernas largas y deportivas no difieren excesivamente del canon propuesto por el Discóbolo de Mirón, salvo quizá por unos pequeños detalles como lo de los pómulos y las mandíbulas, que en Grecia eran más redondeados y en la actualidad se prefieren más tipo Robocop o Terminator, probablemente debido a la influencia de la robótica y la cibernética.

Los ideales estéticos de hombres y mujeres han seguido unos pocos patrones, de modo que el hombre ideal de la Antigüedad grecolatina, el del Renacimiento y el contemporáneo son similares. Ahora bien, hablamos de unos pocos patrones en el ámbito de nuestra cultura, ya que si nos asomamos a otras quedaríamos atónitos ante el ideal de belleza que existe en cada una de ellas. Por poner algunos ejemplos curiosos[18], en algunos pueblos de Birmania la belleza se mide por los aros que se consigan colocar en el cuello de las mujeres, que puede alcanzar incluso 25 cms., hasta deformarlo por completo (les llaman las mujeres jirafa), de modo que si llegasen a quitárselo se les romperían los huesos del cuello. La mujer tuareg es valorada según el número máximo de michelines que consiga acumular en el vientre. A las adolescentes de Papua Guinea les estiran los pechos para dejarlos caídos; así tendrán más posibilidades de casarse. Las etíopes deforman sus labios con discos de arcilla. Las Txucarramae se afeitan la cabeza. Otras se liman los dientes; en otras tribus se estiran las orejas con peso o permiten que les venden

[18] Tomados de la revista electrónica antes mencionada: http://www.revistafusion.com/2002/julio/temac106.

los pies desde pequeñas para, con la excusa de la belleza de los pies pequeños, impedir su movimiento. El canon, visto así, parece un catálogo de torturas, de las que no está exenta nuestra cultura occidental, aunque utilice otros medios. Y no muy distintos, pues qué otra cosa que tortura es la perforación de las orejas para colocar pendientes, los tatuajes, los piercings, el hambre en las dietas, incluso los tacones, que producen daños en la espalda.

Dentro de nuestra cultura occidental y a grandes rasgos __pues no podemos detenernos demasiado en ello (*vid.*, entre otros, Orlandini, 1994: 155; Lugones et al., 1997: 20-22)__, podemos decir que sólo a partir de la época clásica puede hablarse de verdaderos cánones estéticos. De antes sólo podemos hablar de ciertas preferencias o tendencias estéticas que se desprenden de algunas obras de arte antiguas o de diversas fuentes documentales. Así, gracias a las pinturas rupestres y, sobre todo, a algunas estatuas de la Prehistoria como la Venus de Willendorf (Alemania), el canon de belleza era el de la mujer rolliza con gran ostentación de su nutrición, de su feminidad y de su capacidad procreadora, consideradas protectoras y de buen augurio. Son estatuas de mujeres desnudas con grandes pechos y caderas. Las facciones de su cara y otros detalles no se destacan. Algunas parecen representar mujeres embarazadas, y es muy probable que esas imágenes fueran esculpidas para propiciar la fertilidad de la tribu y, en último extremo, la preservación de la especie y de la vida. Se trata sin duda de un canon estético __como todos, ideales__que representa y relaciona la tierra madre y productora con la mujer madre y protectora. Parece, por último, que esas figuras, junto con los murales que representaban actos sexuales, responden a una motivación primigenia por representar todo aquello que era mágico para el hombre primitivo y que impresionaba sus sentidos: el amor, el sexo, la reproducción.

En *La Biblia* encontramos uno de los primeros documentos escritos preocupados por la belleza en la descripción de la reina de Saba en su visita al rey Salomón. Sin embargo, no todo en la Antigüedad fue del mismo modo, ya que en Egipto (según desprendemos de las pinturas) tenemos una explosión de la estética corporal, del peinado, del maquillaje, de la estilización, incluso de la cirujía, y todo ello hasta más allá de la muerte (recuérdense los productos de belleza hallados junto a la comida en el ajuar funerario de la familia de los faraones).

El ideal estético del mundo clásico se fraguó en la antigua Grecia a partir sobre todo de la escultura. La belleza se concebía como el resultado de cálculos matemáticos, medidas proporciones y cuidado por la simetría. Es hasta cierto punto lógico que esto se diera así en Grecia, pues en ese contexto es donde nacen otras disciplinas como la filosofía entendida como conocimiento del mundo, de la ética y del hombre para ser más feliz. Dentro de este ámbito, la escultura persiguió el ideal de belleza basado en el binomio de que lo bello es igual a lo bueno. El gran pionero de la teoría griega sobre el ideal de belleza fue Policleto, a quien se atribuye el célebre tratado *El canon*, hoy perdido. Tanto la belleza femenina como la masculina se basaban en la simetría, según la cual un

cuerpo es bello cuando todas sus partes son proporcionadas a la figura entera. Ahora bien, hay sensibles diferencias entre el ideal femenino y el masculino debidas, claro está, a la concepción cultural. Las esculturas de las mujeres, aunque proporcionadas, representan a féminas más bien robustas y sin sensualidad. Los ojos eran grandes, la nariz afilada; boca y orejas ni grandes ni pequeñas; las mejillas y el mentón ovalados daban un pefil triangular; el cabello ondulado detrás de la cabeza; los senos pequeños. En tanto que el ideal masculino estaba basado directamente en los atletas y gimnastas ya que a atletas y a dioses se les atribuían cualidades comunes: equilibrio, voluntad, valor, control, belleza. Roma absorbió toda la iconografía de la escultura griega con la leve variante de que, como pueblo más guerrero, al atleta le puso una armadura.

En la Edad Media, a grandes rasgos, nos encontramos con un ideal de belleza impuesto por las invasiones bárbaras, las cuales mostraban la belleza nórdica de ninfas y caballeros. La fuente más importante para analizarlo es la pintura. La fe y la moralidad cristianas impusieron un recato en las vestimentas y una práctica desaparición del maquillaje, que se consideraba contrario a la moral cristiana en cuanto que desfiguraba lo que Dios había creado. La censura cristiana propició que, cuando tenían que mostrarse cuerpos desnudos, como la *Caída de Adán y Eva* o *El Juicio final*, los cuerpos se esquematizaban para quitarles cualquier matiz de sexualidad. El ideal de mujer medieval, tantas veces pintado, entre otros, por Jan van Eick, presenta blancura en la piel, cabellera rubia y larga aunque el pelo puede estar recogido, rostro ovalado, ojos pequeños, vivos y risueños, nariz pequeña y aguda, labios pequeños y rosados, torso delgado y complexión ósea como corresponde a las nórdicas, caderas estrechas, senos pequeños y firmes y manos blancas y delgadas. La blancura de la piel indica pureza y es al mismo tiempo símbolo de la procedencia del norte de Europa. Las vírgenes medievales presentan también estas mismas características. En cuanto a los hombres, eran representados como auténticos caballeros guerreros del mismo estilo que los leeremos en las novelas románticas: pelo largo que indica fuerza, virilidad y libertad, que llevaban los pueblos del norte de Europa para emular a sus reyes. Por lo demás, la descripción responde a la de un caballero con armadura alto y delgado, fuerte y vigoroso, esbelto; pecho y hombros anchos para aguantar la armadura; piernas largas y rectas como señal de elegancia y porte; manos grandes y generosas como símbolo de habilidad con la espada y de masculinidad.

El Renacimiento tiene un canon de belleza semejante al del mundo clásico, donde tenía su principal fuente estética. Así, se basa sobre todo en la armonía y en la proporción. Italia se convirtió en el referente artístico y todas las artes reflejaron ese canon de belleza del mismo modo. Dentro de las producciones artísticas, han quedado como emblemáticas en la historia el "David" de Miguel Ángel como canon de belleza masculina (aún hoy referente publicitario) y "El nacimiento de Venus" de Sandro Botticelli de la femenina. Las características son bien conocidas: piel blanca, sonrosada en las mejillas, cabello rubio y largo, frente despejada, ojos grandes y claros; hombros estrechos, como la cintura; caderas y estómagos redondeados; manos delgadas y pequeñas

en señal de elegancia y delicadeza; los pies delgados y proporcionados; dedos largos y finos; cuello largo y delgado; cadera levemente marcada; senos pequeños, firmes y torneados; labios y mejillas rojos o sonrosados. En el ideal masculino no voy a entrar. Todos tenemos en mente la escultura del David; tan sólo añadiré los cabellos largos y relucientes, las cejas pobladas y marcadas, la mandíbula fuerte, los pectorales anchos, y que son figuras imberbes por lo general. De maquillaje tenemos sólo el colorete y el carmín para esos tonos rosas de la cara. Eso sí, el vestido es bastante suntuoso, aunque los renacentistas, en su afán por mostrar la perfección corporal, gustaban de mostrar la desnudez de los cuerpos.

Todo se complica el siglo siguiente. El Barroco fue la edad de la apariencia y la coquetería. Las cortes europeas enfatizaron su poder mediante el arte de la apariencia y la fastuosidad. La Ilustración del siglo XVIII puso fin a esto e impuso la sobriedad en las formas, aunque no abandonaron ciertos hábitos. Me refiero, por ejemplo, a las pelucas tanto en hombres como en mujeres. Pero lo que más destaca del Barroco es la proliferación, uso y abuso de perfumes, carmines, lunares, corsés, encajes, ropas suntuosas, zapatos de tacón, espejos, joyas, pomposidad, peinados, coquetería, en suma. No en vano, nació la palabra "maquillaje" y se extendió por varias lenguas, muchas veces como sinónimo de truco y engaño. El ideal de belleza femenino era, por tanto, bastante artificial. En cuanto al físico en sí, se pueden adivinar tras los ropajes y afeites unos cuerpos más gorditos que en el Renacimiento, pechos más prominentes resaltados por los corsés, anchas caderas, estrechas cinturas, brazos redondeados y carnosos, piel blanca, hombros estrechos. De los hombres detaca el mucho pelo (muchas veces con peluca), la piel muy blanca y las mejillas rosadas y, por encima de todo, unos trajes suntuosos de infinitas capas.

Siglo XX.

Desde entonces hasta ahora ha habido muchas modas: la gracia, ligereza y galantería del rococó; la sobriedad de la Ilustración; la moda del dandi inglés, etc. El siglo XX ha impuesto diversas tendencias que, como expusimos antes, dependen de motivaciones económicas y de lo que se quiera mostrar: cuerpos rellenitos porque no se quiere dar a entender que se pasa hambre; cuerpos "danone" si se quiere mostrar que hay un alto nivel de vida que permite seleccionar los alimentos, preocuparse por la imagen e ir al gimnasio. Ha habido momentos en el siglo XX que el ideal de belleza femenina ha estado más próximo al primer modelo que al segundo, especialmente en periodos de entreguerras e inmediatas posguerras. Ahora bien, parece evidente que a partir de los años 60 la tendencia __pese a la individualidad que algunos proclaman__ es la de los cuerpos delgados, gran altura, vientres lisos, cabello abundante, ojos grandes, nariz pequeña, labios carnosos, senos simétricos y sólidos, piernas largas y delgadas, cadera marcada aunque no excesiva, cuerpos bronceados, y, sobre todo, jóvenes (sin arrugas). Ha habido

leves alternativas, por ejemplo, en los setenta, cuando predominó la estética de figura recta, sin cadera ni pecho, alta y extremadamente delgada, tipo Barbie en el trance de una severa dieta. De nuevo las caderas y pechos han adquirido formas más redondeadas y voluminosas en las últimas tendencias.

En la más estricta actualidad, parece que son los cómics y las nuevas tecnologías __junto con los medios de comunicación__ los que proporcionan los nuevos patrones de belleza. Quizá ahora el icono de belleza femenina lo proporcionen los vídeo-juegos: superhéroes y hombres *Madelman* (musculosos, atléticos, poco locuaces, siempre con ganas de guerra) y mujeres *Laracrofts* (de unos contornos fantásticos, en ambos sentidos de la palabra), en fin, seres virtuales que se desenvuelven con inusitada ligereza en las pantallas de los ordenadores, a los que intentan encarnar como pueden los grandes actores de Hollywood con más o menos éxito.

De modo que, volviendo a nuestro punto de partida, el hombre ha cambiado mucho y muchas veces el concepto de belleza a lo largo de la historia cuando en realidad llevamos desde hace cuatro mil años aproximadamente teniendo la misma apariencia física. Por poner un ejemplo, los griegos eran exactamente iguales que nosotros, quizá con unos centímetros menos solamente. ¿Por qué, entonces, ha cambiado tanto nuestro concepto de belleza? Profundizando en la idea de Rojas Marcos, los cambios de patrón estético han respondido a las relaciones entre la imagen y la ideología del poder, especialmente en las mujeres, históricamente más sometidas. El físico femenino se ha valorado como un objeto más. Alicia Giménez-Bartlett ha profundizado en ello en un ensayo (Giménez-Bartlett, 2000). Arguye que la belleza nunca es inocente; siempre hay razones inconfesables detrás de los cánones, en todas las épocas. Las matronas romanas debían dar ejemplo de dignidad con su sobriedad física; las bellas renacentistas reflejaban en su delgadez la espiritualidad de la época; las nobles francesas de antes de la revolución mostraban con sus hábitos imposibles y pomposos que nada tenían que ver con el populacho. La modernidad, según la autora __con la que desde luego coincidimos__ es quizá menos teórica pero no más tolerante. Se sustituyen las ideas por el dinero y todo encaja. Los cánones de belleza actuales implican que gastemos dinero sin medida para alcanzarlos: gimnasios, dietas, siluetas, cirugía para la eterna juventud. La gran mayoría de los humanos han pasado y pasarán por esa especie de tiranía de la moda y del canon de belleza porque así ha sido desde siempre, incluso __piensa la autora__ muy probablemente desde los tiempos de los hombres y los mamuts. Vivimos pendientes de nuestra apariencia. Es posible que eso sea innato en el ser humano aunque debamos variar por completo la imagen que la naturaleza nos dio.

B. UNIDAD DIDÁCTICA: EL IDEAL DE BELLEZA.

A. TEMA.

El ideal de belleza.

B. TAREA FINAL.

Mostrar mediante un trabajo en unas cartulinas el ideal de belleza física contemporáneo, tanto masculino como femenino. En la cartulina se destacarán mediante flechas y breves explicaciones la descripción de las principales características de los modelos seleccionados (medidas, edad, vestido, pose, descripción física de sus caracteres, etc.).

C. NIVEL.

Esta unidad didáctica está diseñada para ser una de las primeras del nivel superior como repaso general de varios conceptos y primeras tomas de contacto con la lengua meta después de un tiempo. Previamente se ha realizado la presentación de los alumnos (presentación, nacionalidad, aficiones, estudios, intereses, etc.). Sólo después podría iniciarse esta unidad que, como la presentación, constituye una serie de actividades encaminada a repasar contenidos gramaticales generales (ser/estar, tener, presente de indicativo, conjugación, pronombres relativos básicos) y contenidos léxicos del nivel inicial (números, medidas, colores, vestimenta, adjetivos descriptivos). En cuanto a los contenidos gramaticales y léxicos, por tanto, no hay novedades. Se trata de repasarlos. Ahora bien, si inscribimos esta unidad en el nivel superior y no en el inicial o intermedio es porque tanto la metodología como los objetivos culturales son más amplios y ambiciosos.

Vamos a aproximarnos a la descripción física de las personas a través del arte y, concretamente, a través del ideal de belleza física en el arte. Esto supone un acercamiento no directo a la descripción pero que, en cambio, puede proporcionar una perspectiva más interesante, más enriquecedora, al tiempo que estamos repasando algunas nociones básicas de la historia del arte y más concretamente de la literatura. En cuanto a los objetivos culturales, son mucho más ambiciosos que la pura y mecánica descripción ya que, utilizando la historia del arte, el alumno podrá extraer sus conclusiones acerca de la cultura de la lengua extranjera sincrónica y diacrónicamente, ya que se trabajará con textos, fotografías y material multimedia de nuestro tiempo y de siglos pasados. Además, podrá comparar con otras culturas y con la suya propia. El acercamiento a este tema __el ideal de belleza__ será una buena fuente para descubrir la cultura de una lengua, no sólo

porque se trata de un tema universal __que dando idea de la belleza da idea del modelo de mundo__ sino porque suscita gran interés entre los alumnos.

D. GRUPO META.

Esta unidad didáctica está diseñada para un grupo multilingüe de diversas nacionalidades que hayan superado el nivel inicial y que estén en una situación de inmersión. El grupo está formado por estudiantes y trabajadores de diversas edades en el contexto de un curso de Español para Extranjeros de un año de duración en una institución como una Escuela Oficial de Idiomas de una ciudad española.

E. TEMPORALIDAD.

Establecemos una distinción entre duración y secuenciación.

En cuanto a la primera, esta unidad didáctica está diseñada para llevarse a cabo en cuatro sesiones de cincuenta minutos de duración. Adjuntaremos a ellas una quinta sesión opcional que tiene como objetivo profundizar en algunos aspectos transversales. En cuanto a la secuenciación, daremos cuenta de ella cuando detallemos el proceso de las tareas.

F. OBJETIVOS (Basados en el Plan Curricular del Instituto Cervantes).

APRENDIZAJE	COMUNICACIÓN
-General: que el alumno conozca, comprenda y evalúe críticamente textos que versen sobre el canon de belleza a través de la historia, entienda las ideas principales, las distinga de las secundarias, deduzca léxico por contexto y siga sin esfuerzo el desarrollo argumental de textos sencillos y breves de carácter literario (basado en objetivos del Plan Curricular del Instituto Cervantes). -Comprender enunciados que se refieran a opiniones formuladas explícitamente.	-Comprender y producir enunciados orales y escritos relativos a la estética y a la moda. -Ser capaz de ir más allá del ámbito personal y desenvolverse en situaciones comunicativas en las que se tratan temas como la publicidad, la actualidad, la belleza, la anorexia, etc. -Ser capaces de interactuar con

-A través de los medios de comunicación, entender lo esencial de un mensaje perteneciente a programas de información y de opinión. -En relación directa con un interlocutor, el alumno deberá emitir la propia actitud y las propias opiniones en relación con este tema. -Ser capaz de elaborar textos no demasiado extensos, que incluyan coordinación y subordinación mediante el uso de los conectores más frecuentes referidos a opiniones personales sobre este tema. -Ser capaces de interpretar la estética de una obra de arte sobre este tema. -Revisar sus conocimientos sobre estética e historia del arte y de la literatura (grandes etapas) mediante el análisis de este tema. -Ser capaz de elaborar (oral y escrito) el canon de belleza contemporáneo explicando a qué responde.	otros hablantes en situaciones que tengan que ver con la estética, con la moda, con el arte o con el ideal de belleza, mostrando interés y sorpresa y formulando hipótesis.

G. CONTENIDOS (basados en el Plan Curricular del Instituto Cervantes).

FUNCIONALES	GRAMATICAL	LÉXICOS	SOCIOCULTURAL	ACTITUDINAL
-Describir personas y referirse a ellas desde un punto de vista estético. -Expresar gusto y desagrado. -Comparar y relacionar usos y costumbres. -Pedir información e introducir un tema. -Relacionar informaciones mediante la expresión de causas, consecuencias, condiciones, intención y finalidad. -Expresar opinión (acuerdo, desacuerdo, juicio, valoración) y llamar la atención sobre algo. -Expresar sorpresa, posibilidad e hipótesis. -Dar instrucciones, transmitirlas.	-Presente de indicativo, imperativo (por ser el tiempo verbal de la publicidad), pretérito imperfecto y pretérito perfecto simple de verbos más frecuentes (ser, estar, hacer, tener, vestir, comer) -Revisión de pronombres interrogativos. -Adverbios y fórmulas deícticas de espacio y tiempo. -Construcciones impersonales (1ª y 3ª persona del plural con valor impersonal, usos de *se* impersonal y pasivas reflejas) para expresar frases del tipo : *Se llevaba*.... -Presencia o no de artículos.	coordenadas espacio-temporales básicas (arriba/abajo;aquí / allí; derecha/izquierda; antes/deespués; siglos, etc.) -Hábitos y valores culturales. -Países, idiomas, nacionalidades. -Adjetivos descriptivos más frecuentes. -Patrones de comportamiento. -Vestido. -Léxico básico relativo a la moda y a los medios de comunicación. -Partes del cuerpo.	-Usos y hábitos socioculturales de los distintos países. -La salud y la enfermedad: la asistencia médica Referidos a problemas como la anorexia y la bulimia.. -La cultura actual: las artes, el cine, la literatura, los medios de comunicación. -Modos de vida y sistemas de valores.	-Respeto y crítica de los cánones estéticos físicos a través de la historia y a través de las distintas culturas. -Análisis y preocupación por los problemas derivados de la obsesión por el ideal de belleza (la anorexia, la bulimia, las depresiones)..

H. ACTIVIDADES Y SECUENCIACIÓN DE TAREAS.

1ª SESIÓN.

1ª TAREA: Relacionar fotografías con el concepto de ideal de belleza.
Procedimiento: Lluvia de ideas. Interacción profesor/clase.
El profesor muestra en la pizarra una serie de fotografías de tamaño DIN A 4 con pinturas, esculturas y fotografías que representen el ideal de belleza a través de la historia. Concretamente 4 fotos. Las va presentando una por una, sin decir nada de ellas. Enseñando sólo parte de las fotografías, les pide a los alumnos que describan lo que están viendo parcialmente, por ejemplo: "Una mujer, tiene el pelo rubio, los ojos azules, veinte años, etc.; un hombre, alto, musculoso, deportista, etc. Una vez descritas todas las fotos, el profesor las expondrá en el encerado y preguntará a los alumnos sobre qué creen ellos que van a hablar. Charo Cuadrado habla de la conveniencia de llevar a cabo este tipo de actividades en las cuales el alumno establece asociaciones lógicas entre las palabras de su lengua materna y la de la nueva lengua asignando una imagen a cada palabra. Todo esto le ayuda a memorizar el vocabulario fácilmente, sin esfuerzo, sin tener que memorizar a partir de la repetición (Cuadrado, 1999: 22).

DURACIÓN Y OBJETIVOS.

25 minutos.
-Introducir el tema
-Despertar el interés
-Descubrir qué saben los alumnos al respecto
-Comprobar el nivel léxico relacionado con el tema.
-Memorizar el vocabulario mediante asociación de imágenes, no mediante el esfuerzo de repetir palabras.
-Crear la necesidad de generar vocabulario.

*Fotos y material fotocopiable en anexo 1 (1ª sesión, 1ª tarea, anexo 1).

2ª TAREA: Comprensión y análisis de un texto actual sobre los peligros de la obsesión por el cuidado estético del cuerpo.

DURACIÓN Y OBJETIVOS.
25 Minutos.
-Presentar lengua escrita relacionada con el tema.
-Presentar material auténtico (se puede comprobar por Internet).
-Practicar la lectura y la comprensión de textos.
-Sensibilizar al alumno sobre las repercusiones ideológicas, mercantiles, sanitarias y psicológicas del asunto.

*Texto en anexo 2. (1ª sesión, 2ª tarea, anexo 2).

2ª SESIÓN.

3ª TAREA: Juego de léxico. Puzzle sobre las partes del cuerpo.
Explicación: Se realiza un puzzle sobre las partes del cuerpo. Se puede hacer de diversas formas, pintándolo en la pizarra, mediante un maniquí, mediante un muñeco al que se le van pegando en la cara y en el tronco las demás partes del cuerpo o bien mediante un puzzle sobre el cuerpo humano. Lo pueden incluso realizar el profesor o los alumnos, aunque creemos que esa tarea es más apropiada para el nivel elemental. En el mercado se pueden conseguir sin dificultad pequeños puzzles a través de los cuales los niños pequeños aprenden las partes del cuerpo. Cualquiera de ellos puede valer para el ejercicio. En el anexo 2 hemos fotocopiado la portada de uno de esos puzzles, de la casa Diset, que tiene la ventaja de que, además del propio puzzle, aparece el nombre de los elementos por separado. Al mismo tiempo, para que la destreza de esta función esté completa, sería conveniente realizar el campo léxico de los adjetivos mediante llaves en la pizarra. Si hablamos de ojos, el del puzzle los tiene marrones y grandes, pero también pueden ser... Este tipo de ejercicios aparece en cualquier manual y cierran perfectamente los objetivos de esta tarea.

DURACIÓN Y OBJETIVOS.
25 minutos.
-Repasar léxico relativo a la descripción de las partes del cuerpo.

*Ejercicio en anexo 3 (2ª sesión, 3ª tarea, anexo 3).

4ª TAREA: Audio de la canción "Maquillaje" de Mecano y rellenar huecos.
Explicación: Se trata del típico ejercicio de rellenar huecos, utilizando en este caso una canción relacionada con el tema. Aprovecharemos la ocasión para repasar ciertos tiempos verbales, como el imperativo y el uso de los pronombres enclíticos en él. El imperativo es el tiempo verbal más utilizado en la publicidad, y recordemos que el ideal de belleza contemporáneo se basa en la publicidad. También se repasarán dos de las perífrasis más utilizadas en el español, como la de ir+infinitivo y poder+infinitivo, presentes en la canción.

DURACIÓN Y OBJETIVOS.
20 Minutos.
-Comprensión auditiva.
-Repasar el imperativo.
-Repasar algunas perífrasis verbales habituales.

-Proporcionar un ejemplo de la música pop sobre el tema.

*Ejercicio en anexo 4. 2ª sesión, 4ª tarea, anexo 4.

5ª TAREA: Ver en casa un anuncio de televisión donde aparezca el ideal de belleza contemporáneo. Explicación: En los últimos minutos de clase se les pide a los alumnos que, cuando vean la tele, se fijen en algún anuncio que presente el ideal de belleza masculino o femenino o ambos y cómo hace uso de él la publicidad. Deben tenerlo memorizado para contarlo al día siguiente en clase, tanto el anuncio como la descripción física del modelo. Este ejercicio no será nada difícil, pues prácticamente todos los anuncios hacen uso del prototipo de belleza contemporáneo. El ejercicio, que se llevará a cabo en los primeros minutos de la próxima sesión, consiste en que los alumnos, tras ver el anuncio, deben explicar en español cómo es el anuncio y el modelo.

DURACIÓN Y OBJETIVOS.
5 minutos de la sesión 2ª y 15 minutos de la sesión 3ª.
-Expresión y destreza oral para explicar una descripción física.
-Motivar al alumno a hablar, a contar a sus compañeros algo que ha visto.

3ª SESIÓN.

6ª TAREA: Extraer las características del prototipo de belleza de cada época a partir de la lectura y comprensión de textos literarios y de la visión de pinturas, esculturas y fotografías de todas las épocas salvo de la contemporánea, destinada a ser modelo para la tarea final. De cualquier manera, ellos traerán para la tarea final sus propias fotografías.
Explicación: Esta actividad se hará por grupos, de modo que a cada uno de ellos les corresponderán sendos lotes de textos, pinturas y fotografías referidos a una misma época. Extraerán sus conclusiones. Se nombrará un portavoz del grupo que dirá las características de esa época. Todos tomarán nota de las conclusiones de cada grupo para compararlas con las suyas.

DURACIÓN Y OBJETIVOS.
35 minutos.
-Conocer el ideal de belleza física de todas las épocas a través de textos literarios y de fotos, pinturas y esculturas.
-Hablar sobre ese tema entre los integrantes del grupo.
-Utilizar el léxico correspondiente al tema en una tarea real.

*Ejercicio en anexo 5. 3ª sesión. 6ª tarea. Anexo 5.

4ª SESIÓN.

7ª TAREA Y FINAL: Mostrar mediante un trabajo en unas cartulinas el ideal de belleza física contemporáneo, tanto masculino como femenino. En la cartulina se destacarán mediante flechas y breves explicaciones la descripción de las principales características de los modelos seleccionados (medidas, edad, vestido, pose, descripción física de sus caracteres, etc.) Este trabajo se expondrá oralmente.

DURACIÓN Y OBJETIVOS.
50 minutos.
-Negociar oralmente un objetivo común.
-Elaborar una tarea que los alumnos han organizado.

5ª SESIÓN (OPCIONAL).

8ª TAREA: Visita a algunas páginas webs en Internet que tratan este tipo de temas, concretamente las siguientes:
-http://www.sermujerhoy.com
-http://www.mujersiglo21.com
-http://www.mujerdietaybelleza.com
-http://www.revistarosa.com
Explicación: Aprovechando, por ejemplo en Extremadura, que la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología cuenta con un ordenador para cada dos alumnos en todo su territorio de ámbito de enseñanza, visitamos algunas páginas webs relativas al tema elegido en esta unidad. Lo interesante es hacer una visita semiguiada por el profesor que tenga como objetivo principal hacer una lectura crítica de estas u otras páginas que mezclan información con publicidad, consejos sanitarios con prensa rosa, etc. En fin, creo que es una actividad muy interesante y fácil de hacer, además de que cuenta con el atractivo para el alumno de aproximarse al tema desde las nuevas tecnologías.

DURACIÓN: 30 minutos.

9ª TAREA: Dos posibles debates que creo que de una forma u otra van a suscitarse en clase a poco que hayamos conseguido despertar el interés con las anteriores actividades. Estos debates libres canalizarían, a mi juicio, ese interés:
a) "La mujer del futuro, la mujer tecnológica: Lara Croft"
Para esta actividad repartiremos entre los alumnos una fotocopia con textos e imágenes como *input* de partida.
5ª sesión. 9ª tarea. Anexo 6.
b) "La dictadura de la belleza: anorexia, bulimia, cirugía plástica".
DURACIÓN: 20 minutos.

10ª TAREA: Lectura de un libro sobre el tema. Creo que es conveniente en este y otros temas, siempre que se pueda y haya material bibliográfico recomendable, cerrar la unidad con alguna sugerencia bibliográfica destinada a todos aquellos que quieran profundizar en el tema porque les haya interesado o, simplemente, para tener una buena referencia bibliográfica sobre el tema por si en alguna otra ocasión conviene aproximarse a él. En este caso, aconsejamos en el último minuto de clase la siguiente lectura, bastante reciente:
-GIMÉNEZ-BARTLETT, Alicia, *La deuda de Eva*, Barcelona, Lumen, 2000.

11ª TAREA: Totalmente opcional, como refuerzo posible. Comprensión auditiva y rellenar huecos.
20 minutos.
5ª sesión. 11ª tarea. Anexo 7.

I. EVALUACIÓN.

A. EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS.

1. Una vez finalizada la unidad, completa el siguiente cuadro de características con los datos que recuerdes (Esta actividad se puede realizar oral o escrita):

	Prehistoria	Egipto	Grecia y Roma	Edad Media	Renacimien	Barroco	Romanticis	Contempor ánea	Futuro
Cabeza									
Tronco									

Extremida									
Vestido									
Peso									
Pose									
Edad									
Maquillaje									

2. Selecciona una postal en la que figure destacada una imagen que de algún modo represente un ideal de belleza. Mándasela a un amigo/a describiéndole dicha imagen:

..... (lugar y fecha) *Querido* ..... *:*	..... (Nombre del destinatario) ..... (Calle y número) ..... (código postal y ciudad) ..... (país)

B. EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.
(reflexiona sobre tu aprendizaje).

1. Ahora puedo (señala las respuestas):
   a. Describir personas físicamente.
   b. Expresar una opinión o un desacuerdo.
   c. Dar instrucciones o transmitirlas.
   d. Hablar y escribir sobre el ideal de belleza e interpretar correctamente algo relacionado con este tema.
   e. Referirme a patologías relacionadas con el ideal de belleza.
   f. Señalar coordenadas espacio-temporales básicas.
   g. Describir el vestido, la edad, la postura, el gesto de las personas.

2. Nos interesa conocer tu opinión:
   a. Lo que más me ha gustado en esta unidad...
   b. Lo que menos me ha interesado...
   c. He observado que el ideal de belleza a través de la historia...
   d. Lo más difícil ha sido...
   e. Lo más fácil ha sido...
   f. De esta unidad quiero recordar...

V. CONCLUSIONES.

Vamos a presentar las conclusiones en dos ejes, los dos en los que hemos articulado nuestro estudio: por un lado, hablaremos de la importancia de construir el componente cultural, especialmente en literatura, y de las ventajas que puede reportar al estudio general de una lengua extranjera; por otro lado, hablaremos de la proyección investigadora que tiene el concepto de "modelos de mundo" dentro del análisis intercultural y de la introducción y uso de textos literarios en la clase de E/LE, y de cómo éstos responden a la ideología del poder (social, político, mercantil o cultural).

En cuanto al primer eje, creo que el primer paso para abordar un problema es enfocarlo bien, plantearlo en sus justos términos, y no siempre se ha hecho así en el debate acerca del uso de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras. Hemos llegado a las siguientes conclusiones: primero, el uso de la Literatura no va en contra del uso de la Lengua, sino todo lo contrario, redunda en ella; segundo, el uso de la Literatura no debe plantearse como la única metodología, sino que es una más, sujeta, como otras, a las características del grupo, al contexto y al éxito tras la evaluación; tercero, la Literatura, eso sí, cuenta con algunas ventajas metodológicas sobre otro tipo de textos (contextualización, destreza de la pronunciación, de la comprensión y de la lectura, materiales auténticos, reflejo real de la cultura, enriquecimiento lingüístico, participación e implicación personal, etc.) Conviene, en este aspecto, enfocar la dialéctica entre lengua y literatura no como polos contrarios sino complementarios, como dos aspectos de una misma actividad que es, por naturaleza, esencialmente comunicativa. Además, el uso de la literatura en clase de E/LE no ha suplantado completamente a ninguna otra metodología ni va a hacerlo. Conviene, sencillamente, tener en cuenta sus posibilidades didácticas para hacer uso de ella cuando las condiciones (unidad didáctica, grupo, contexto, etc.) lo requieran. Lo importante es que el texto literario funciona como estímulo que incita al lector a explorar en el lenguaje y en la cultura de la lengua meta en el contexto de un material auténtico, característico de la cultura. El uso de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras va en aumento en los últimos años y se va empezando a entender como un recurso muy rico para los objetivos comunicativos. Además, en los últimos años se están alzando voces contra lo que se conoce como *comunicativitis*, es decir, la metodología que prima tanto el afán comunicativo y funcional que a veces incurre en verdaderos atropellos contra la naturalidad de la comunicación y la autenticidad de los materiales. Además, el enfoque comunicativo presenta a veces una preocupante carencia de contenidos reales y culturales. Un uso inteligente de la Literatura puede paliar buena parte de esos problemas. Por otro lado, hemos detectado graves problemas a la hora tanto de plantear actividades como de seleccionar textos literarios. Por ello, basándonos en los estudios de Rosalie Sitman, Rudolph Stembert y Marta Sanz, hemos aludido a una serie de criterios generales que creemos deben presidir cualquier actuación en este sentido, entre los que destacan la progresión en la dificultad, la adecuación al contexto, el rendimiento didáctico y la evaluación motivadora. En cuanto a la necesidad de construir

el componente cultural a través de la literatura, creemos que es evidente. Facilita la comprensión del significado connotativo y cultural, lo que ayuda al hablante a tener la sensación de que pertenece al grupo. La Literatura, por su carácter de lenguaje connotativo y su densidad formal y sémica, ofrece esta posibilidad de análisis que el profesor debe aprovechar.

En cuanto al segundo eje de mi estudio, podemos afirmar que el concepto semiótico de "modelos de mundo", muy productivo en los últimos años, adquiere una interesante proyección en el ámbito de la literatura aplicada a la enseñanza de una lengua extranjera porque mediante este concepto se puede iniciar un análisis de la cultura latente en los textos literarios, lo que es, a nuestro juicio, una interesante aplicación didáctica del término. Por supuesto, no queremos decir que ésta sea la única forma de aproximarse a la literatura, sino que es una forma más, que en este caso cuenta con la peculiaridad de ser una de las metodologías que se aproxima al análisis de los textos desde el flanco cultural, uno de los más descuidados en la enseñanza de lenguas extranjeras. Hemos intentado plantear la cuestión de la forma más acertada y proponer una serie de actividades que abordan el análisis intercultural para su puesta en práctica o, sencillamente, como primeros modelos de acercamiento que espero que, si no son realizados, al menos sirvan de arranque o punto de partida para posteriores y más elaboradas y funcionales actividades desde esta metodología y con estos objetivos interculturales. Aunque este tipo de análisis y actividades se pueden iniciar en todos los niveles, os obvio que resultan más efectivos en niveles superiores del estudio de la lengua meta, una vez que se han afianzado otra serie de contenidos gramaticales y estructurales. Me ha interesado, sobre todo, analizar y subrayar las relaciones que se establecen entre mundo real, modelo de mundo cultural y modelo de mundo literario/artístico. Tras realizar diversas calas teórico-prácticas en el Medievo, el Renacimiento y el Barroco, hemos llegado a la conclusión de que los modelos de mundo literarios existen porque existe el mundo real, dependen de él; lo interesante es analizar el desvío que muestra el modelo de mundo literario con respecto al real, en qué consiste ese desvío y por qué se ha producido. Los modelos de mundo literarios siempre ofrecen una imagen distorsionada del mundo real, incluso en el Realismo, quizá el modelo literario menos distorsionado pero más engañoso. Esa distorsión puede ser mínima o puede llegar a alcanzar cotas de idealismo, caricatura o absoluta desfiguración. Las causas de por qué se produce son de dos tipos: culturales e ideológicas. Las ideológicas, mucho más importantes, tienen su raíz en el poder, en las clases poderosas o en los escritores complacientes con el poder, lo que no es lo mismo pero es igual. La intención final del poder es conservar su mundo, su dinero y sus privilegios y, curiosamente, para conseguirlo o salvaguardarlo, no crea un modelo de mundo literario idéntico al suyo sino sutilmente distorsionado, de manera que la ficción oculte la ideología pero ésta habite subyacente entre líneas mostrando los hábitos sociales que les son gratos, la estructura social que les beneficia y los valores que son los valores de su clase.

VI. BIBLIOGRAFÍA.

- Albadalejo Mayordomo, Tomás: *Teoría de los mundos posibles y macroestructura narrativa*, Universidad de Alicante, Secretariado de Publicaciones, 1986.

- Amorós, Amparo: *La palabra del silencio (La función del silencio en la poesía a partir de 1969)*, tesis doctoral, Madrid, Universidad Complutense, 1991.

- Arnold, Jane: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, (trad. de Alejandro Valero), Madrid, Cambridge University Press, 2000.

- Artuñedo Guillén, Belén y González Sáinz, Mª. Teresa: *Taller de escritura*, Madrid, Edinumen, 1997.

- Batjin, M. (1963): *Problèmes de la poètique de Dostoievski*, (trad. de Tatiana Bubnova), México, F.C.E., 1986.
- -(1978): *Estética de la creación verbal,* (trad. de Tatiana Bubnova), México, Siglo XXI, 1982.

- Barthes, Roland (1970): *El imperio de los signos*, (trad. de Adolfo García Ortega), Ginebra, Mondadori, 1990.

- Blanchot, Maurice (1955): *El espacio literario*, (trad. de Jorge Jinkis), Buenos Aires, Paidós, 1969.
- -(1959): *El libro que vendrá*, (trad. de Pierre de la Place), Caracas, Monte Ávila, 1969.
- -(1969): *El diálogo inconcluso*, (trad. de Pierre de la Place), Caracas, Monte Ávila, 1970.

- Bourdieu, Pierre (1992): *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, (trad. de Thomas Kauf), Barcelona, Anagrama, 1995.

- Bowra, C. M. (1966): *Introducción a la literatura griega*, (trad. de Luis Gil), Madrid, Guadarrama.
- -(1968): *Tradition and design in The Iliad*, London, Oxford University Press.

- Byram, M. y Fleming, M. (eds.) (1998): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, (trad. de José Ramón Parrondo y Maureen Dolan), Madrid, Cambridge University Press, 2001.

- Cañas Murillo, Jesús: *Honor y honra en el primer Lope de Vega. Las comedias del destierro*, Cáceres, Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones (Anejo del *Anuario de Estudios Filológicos*), 1995.

- Carnero, Guillermo: "Reflexiones egocéntricas III: Naturaleza y paisaje en *Dibujo de la muerte* (1967-1990)", *Letra Internacional*, 69, invierno 1995, págs. 20-25.

- Castiglione, Baltasar de: *El Cortesano*, (trad. de Juan Boscán), Barcelona, Bruguera, 1972.

- Chartier, Roger: *El juego de las reglas: lecturas*, Buenos Aires, F. C. E., 2000.

- Cuadrado, Charo et al.: *Las imágenes en la clase de E/LE*, Madrid, Edelsa, 1999.

- Cuenca, Luis Alberto de: *El otro sueño*, Sevilla, Renacimiento, 1987.

- Cuesta Estévez, Gaspar J.: "19 canciones y 500 verbos (Aprendiendo español con Sabina)", en Mª Antonia Martín Zorraquino y Cristina Díaz Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüística en la enseñanza del español a extranjeros*, (Actas del XI Congreso Internacional de Asele), Universidad de Zaragoza, Servicio de Publicaciones, 2000, págs. 793-801.

- Curtius, Ernst Robert (1948): *Literatura Europea y Edad Media Latina*, (trad. de Margit F. Alatorre), México, F. C. E., 1977.

- Dällenbach, Lucien (1977): *El relato especular,* (trad. de Ramón Buenaventura), Madrid, Visor, 1991.

- Davis, Lennard (1997): *Resistirse a la novela. Novelas para resistir. Ideología y ficción*, (trad. de Ricardo García Pérez), Barcelona, Debate, 2002.

- Derrida, Jacques (1967a): *De la gramatología*, (trad. de Óscar del Barco), Argentina, Siglo XXI, 1967.
- -(1967b): *La escritura y la diferencia*, (trad. de Patricio Peñalver), Madrid, Anthropos, 1989.

- Dorrego, Luis y Ortega, M.: *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 1997.

- Duff, A. y Maley, A.: *Literature. Resource Books for Teachers*, Oxford, Oxford University Press, 1990.

- Eco, Umberto (1968): *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*, (trad. de F. Serra Cantarell), Barcelona, Lumen, 1972.

- Eliot, T. S. (1920): "Tradition and the individual talent", *The sacred wood*, London and New York, Methuen, 1986, págs. 47-59.

- Galán Rodríguez, Carmen, (1994): "La teoría lingüística de Wilhelm Von Humboldt", *Anuario de Estudios filológicos*, Universidad de Extremadura, XVII, págs. 165-185.

- Garrido, Antonio y Montesa, Salvador: "El texto como lugar de encuentro (Lectura y textos literarios: consideraciones metodológicas", en *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, nº 9, abril de 1992, págs. 22-28.
- -"Textos sobre España en un nivel avanzado. Ejemplos de explotación", en Salvador Montesa Peiró y Antonio Garrido Moraga (eds.), *Actas del tercer Congreso nacional de ASELE*, Málaga, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta, 1993, págs. 93-99.

- Giménez-Bartlett, Alicia: *La deuda de Eva*, Barcelona, Lumen, 2000.

- Goodman, Nelson, (1978): *Maneras de hacer mundos*, (trad. de Carlos Thiebaut), Madrid, La Balsa de la Medusa (Visor), 1978.

- Hagège, Claude (1982): *La estructura de las lenguas*, (trad. de Celestino Valladares), Madrid, Gredos, 1987.

- Heathcote, D. y Bolton, G. (1998): "La enseñanza de la cultura a través del teatro", en M. Byram y M. Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. (Enfoques a través del teatro y la etnografía)*, (trad. de J. R. Parrondo y M. Dolan), Madrid, Cambridge University Press, 2001, págs. 164-182.

- Heidegger, Martin (1959): *De camino al habla*, (trad. de Yves Zimmermann), Barcelona, Serbal-Odós, 1987.

- Hidalgo, Merlió: "La dictadura de la belleza", en http://www.revistafusion.com/2002/julio/tema106.htm, 2002.

- Humboldt, Wilhelm Von (1990): *Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad*, (trad. de Ana Agud), Barcelona, Anthropos.
- -*Escritos sobre el lenguaje*, (trad. de Andrés Sánchez Pascual) (prólogo de José María Valverde), Barcelona, Península, 1991. Contiene cinco artículos publicados entre 1820 y 1835.

- Hutcheon, Linda (1980): *Narcissistic narrative. The Metafictional Paradox*, London & New York, Methuen, 1984.

- Jaspers, Karl, (1948-1952): *Lo trágico. El lenguaje,* (ed. de José Luis del Barco), Granada, ed. Agora, 1995.

- Kreimer, Rosana: "Historia de las dietas", en http: //www.geocities.com/filosofialiteratura/HistoriaDeLasDietas.html, 2003.

- Lázaro Carreter, Fernando: "Imitación compuesta y diseño retórico en la Oda a Juan de Grial", *Anuario de Estudios filológicos*, II, 1979, págs. 89-119.

- Lévy-Strauss, Claude (1958): *Antropología estructural*, (trad. de Eliseo Verón), Buenos Aires, Ed. Universitaria, 1970.

- Lida de Malkiel, Rosa: "Transmisión y recreación de temas grecolatinos en la poesía lírica española", en *Revista de Filología Hispánica*, I, 1959, págs. 20-63.

- Lindstromberg, Seth (ed.) (2001): *110 actividades para la clase de idiomas* (trad. de Alejandro Valero), Madrid, Cambridge University Press.

- Lotman, Y. M. y Escuela de Tartu (1970): *Semiótica de la cultura*, (trad. de Nieves Méndez), Madrid, Cátedra, 1979.

- Lugones Botell, M. et al. (1997): *Amor, sexo, cultura y sociedad*, Cuba, Revolución, Sexología y Sociedad.

- Marina, J. Antonio (2002): *El rompecabezas de la sexualidad*, Barcelona, Anagrama.

- Mcluhan, M., (1962): *La galaxia Gutemberg. Génesis del homo tipographicus*, (trad. de Juan Novella), Madrid, Aguilar, 1972.

- Miquel, Lourdes y Sans, Neus: "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua", *Cable. Revista de didáctica des español como lengua extranjera*, nº 9, abril, 1992, págs. 15-21.

- Moreno Fernández, Francisco (1998): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona, Ariel.

- Navarro Gala, Mª. Josefa: "Ironía y anfibología: utilidad de la literatura dramática (SS. XV-XX) en la didáctica de E/LE", en Mª Antonia Martín Zorraquino y Cristina Díaz Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüística en la enseñanza del español a extranjeros*, (Actas del XI Congreso Internacional de Asele), Universidad de Zaragoza, Servicio de Publicaciones, 1990, págs. 541-550.

- Nunan, David (1989): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, (trad. de María González Davies), Madrid, Cambridge University Press, 1996.

- Orlandini, A.: *El enamoramiento y las parejas*, Santiago de Cuba, Editorial Oriente, 1994.

- Pavel, T. (1983): "Las fronteras de la ficción", (trad. de Mariano Baselga), en Garrido Domínguez, A. (ed.), *Teorías de la ficción literaria*, Madrid, Arco/Libros, 1997, págs. 171-179.

- Pérez Parejo, Ramón (2002): *Metapoesía y crítica del lenguaje (De la generación de los 50 a los novísimos)*, Cáceres, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.

- Pozuelo Yvancos, José María (1979): *El lenguaje poético de la lírica amorosa de Quevedo*, Murcia, Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- -(1980): "Poética formalista y desautomatización", en *Del Formalismo a la Neorretórica*, Madrid, Taurus, 1989, págs. 19-68.
- -: *Teoría del lenguaje literario*, Madrid, Cátedra, 1988.
- -: *Poética de la ficción*, Madrid, Síntesis, 1993.

- Quintana, Emilio: "Literatura y enseñanza de E/LE", en Salvador Montesa Peiró y Antonio Garrido Moraga (eds.), *Actas del tercer Congreso nacional de ASELE*, Málaga, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 1993, págs. 89-92.

- Robbe-Grillet, Alain (1963): *Por una nueva novela*, (trad. de Caridad Martínez), Barcelona, Seix Barral, 1973.

- Rodríguez, J. C.: *La norma literaria*, Madrid, Debate, 2001.

- Rojas Marcos, Luis: En "La dictadura de la belleza", 2002, citado en Hidalgo, Merlió.

- Sánchez-Pardo González, Esther, *Postmodernismo y metaficción*, Madrid, Universidad Complutense, (tesis doctoral), 1991.

- Sanz, Marta: "La construcción del componente cultural", lección dictada en el Curso Presencial de Exeele (Experto en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera), en la Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, 8-26 de julio de 2002.

- Sanz Cabrerizo, Amelia: "La noción de intertextualidad hoy", en *Revista de Literatura*, tomo LVII, nº 114, 1995, págs. 341-362.

- Schewe, M. (1998): "La cultura a través de la literatura y a través del teatro", en M. Byram y M. Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas (enfoques a través del teatro y la etnografía*), (trad. de J. R. Parrondo y M. Dolan), Madrid, Cambridge University Press, 2001, págs. 207-222.

- Schmidt, Prisca (1998): "El teatro intercultural a través del idioma extranjero", en M. Byram y M. Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas (enfoques a través del teatro y la etnografía*), (trad. de J. R. Parrondo y M. Dolan), Madrid, Cambridge University Press, 2001, págs. 196-206.

- Schmidt, Siegfried J.: "La comunicación literaria", en Mayoral, J. A. (ed.), *Pragmática de la comunicación literaria*, Madrid, Arco Libros, 1978, págs. 195-212.
- -(1980): *Fundamentos de la ciencia empírica de la literatura*, (trad. de Francisco Chico Rico), Madrid, Taurus, 1990.
- -(1984): "La auténtica ficción es que la realidad existe. Modelo constructivista de la realidad, la ficción y la literatura", (trad. de Paloma Tejada Caller), en Garrido Domínguez, Antonio (ed.), *Teorías de la ficción literaria*, Madrid, Arco/Libros, 1997, págs. 207-238.

- Sebeok, Thomas A.: *Signos. Una introducción a la Semiótica*, Barcelona, Paidós, 1986.

- Segre, Cesare (1974): *Las estructuras y el tiempo. Narración, poesía, modelos*, (trad. de Milagros Arizmendi), Barcelona, Planeta, 1976.
- -:*Principios de análisis del texto literario*, (trad. de Mariola Pardo de Santayana), Barcelona, Crítica, 1985.
- -: *Semiótica filológica. Texto y modelos culturales*, Murcia, Universidad de Murcia, 1990.

- Senabre, Ricardo: "Del intertexto al plagio", *El Cultural* de *El Mundo*, 9-15 de mayo, 2001, pág. 3.

- Serrano de Haro, Antonio: *Personalidad y destino de Jorge Manrique*, Madrid, Gredos, 1975.

- Sitman, Rosalie y Lerner, Ivonne: "Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera", en Salvador Montesa Peyro y Pedro Gomis Blanco (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera* I, (Actas del V Congreso Internacional de ASELE), Málaga, 1996, págs. 227-234.

- Stembert, Rudolf: "Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE", en Lourdes Miquel y Neus Sans (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Fundación Actilibre, 1999, págs. 247-265.

- Steiner, George (1967): *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*, (trad. de Miguel Ultorio), México, Gedisa, 1982. Recoge artículos del autor entre 1956 y 1966.

- Ubach Medina, Antonio: "El texto teatral: sugerencias para su utilización", en Mª Antonia Martín Zorraquino y Cristina Díaz Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüística en la enseñanza del español a extranjeros*, (Actas del XI Congreso Internacional de Asele), Universidad de Zaragoza, Servicio de Publicaciones, 2000, págs. 709-716.

- Uriz, Francisco J.: *¡A escena!*, Madrid, Edelsa, 1991.

- Valbuena Briones, Ángel (ed.): "Prólogo" a Pedro Calderón de la Barca, *El alcalde de Zalamea*, Madrid, Cátedra, 1992, págs. 11-56.

- Victorio, Juan (1995): *El amor y el erotismo en la literatura medieval*, Madrid, ed. de J. García Verdugo.

- Watzlawicz, P., y Krieg, P.(eds.): *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo*, Barcelona, Gedisa, 1991.

VII.- ANEXOS.

1ª SESIÓN, 1ª TAREA, ANEXO 1.

Venus de Willendorf,
30.000 a. de C.

Venus de Milo (II a. de C.).

Las tres gracias de Rubens.

Modelo actual.

1ª SESIÓN, 2ª TAREA, ANEXO 2.

TEXTO.

LA DICTADURA DE LA BELLEZA.

Nunca se ha registrado un índice tan elevado de personas traumatizadas por cuestiones relacionadas con la belleza y la estética. Unos prototipos creados por el hombre que hoy generan miles de millones [...] y que mantienen a muchas mujeres prisioneras. Aunque la liberación de la mujer es ya un hecho en muchos aspectos, los últimos siglos no han sido suficientes para terminar con esta dictadura de la belleza [...] El 80 % de las mujeres occidentales se sienten insatisfechas con su cuerpo. Un 20% ha pasado por el quirófano para remodelar su figura, y de ellas un 40% decide remodelar su figura [...] Olga será una de las miles de jóvenes que cada año deciden pasar por el quirófano para remodelar su cuerpo. Este nuevo sector ha incrementado los ingresos de las clínicas de cirugía estética que año tras año van aumentando sus beneficios

2ª SESIÓN, 3ª TAREA, ANEXO 3.

Puzzle sobre las partes del cuerpo.

Explicación: Se realiza un puzzle sobre las partes del cuerpo. Se puede hacer de diversas formas, pintándolo en la pizarra, mediante un maniquí, mediante un muñeco al que se le van pegando en la cara y en el tronco las demás partes del cuerpo o bien mediante un puzzle sobre el cuerpo humano. Lo pueden incluso realizar el profesor o los alumnos, aunque creemos que esa tarea es más apropiada para el nivel elemental. En el mercado se pueden conseguir sin dificultad pequeños puzzles a través de los cuales los niños pequeños aprenden las partes del cuerpo. Cualquiera de ellos puede valer para el ejercicio. Por poner un ejemplo de este tipo de puzzles puede verse el de la casa Diset, que tiene la ventaja de que, además del propio puzzle, aparece el nombre de los elementos por separado. Al mismo tiempo, para que la destreza de esta función esté completa, sería conveniente realizar el campo léxico de los adjetivos mediante llaves en la pizarra. Si hablamos de ojos, el del puzzle los tiene marrones y grandes, pero también pueden ser... Este tipo de ejercicios aparece en cualquier manual y cierran perfectamente los objetivos de esta tarea

2ª SESIÓN, 4ª TAREA, ANEXO 4 (Ejemplar para los alumnos).

MAQUILLAJE de Mecano.

No me mires,
no me, no me, no me mires,
no me mires, no me mires,
déjalo ya
que hoy no me he puesto
el maquillaje
hoy mi _____ es demasiado _____
para que te pueda gustar
No me mires,
no me mires
no me, no me, no me mires
no me mires,
no me mires,
déjalo ya,
que hoy no me he peinado a la moda
y tengo una _____ demasiado _____
para que te pueda gustar

Sombra aquí, sombra allá
maquíllate, maquíllate,
un _____ de cristal
y mírate y mírate
Sombra aquí, sombra allá,
maquíllate, maquíllate,
un _____ de cristal
y mírate y mírate

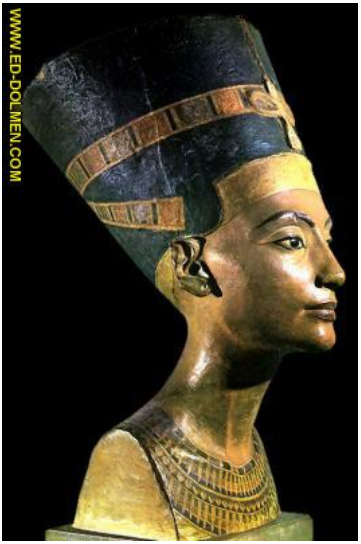
mírate y mírate
mírate y mírate
mírate y mírate

no me mires, no me mires
déjalo ya
no he dormido nada esta noche
hoy tengo una ____ que no puedes mirar
porque te vas a _____

mira ahora, mira ahora
mira mira mira ahora mira ahora
puedes mirar

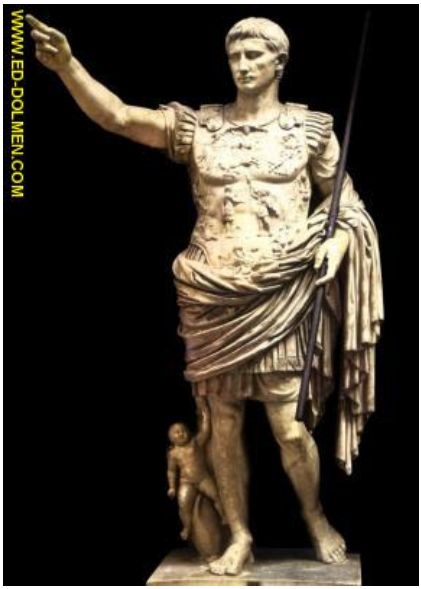
que ya me he puesto el _____
hoy si ves mi _____
y me vas a querer _____
sombra aquí, sombra allá
maquíllate, maquíllate,
un _____ de cristal
y mírate y mírate.

3ª SESIÓN, 6ª TAREA, ANEXO 5 .



Busto de Nefertiti,
1340 a. de C.

Guerrero de Riace,
460 a. de C.



Discóbolo de Mirón,
450 a. de C.

Augusto de Prima Porta,
20 a. de C.

"Puso al niño en brazos de la esposa amada, que al recibirlo en el perfumado seno sonreía con el rostro todavía bañado en lágrimas. Notólo Héctor y compadecido, acaricióla con la mano y así le habló: --Esposa querida ..."

Homero, *La Ilíada*, Rapsodia VI.

3ª SESIÓN, 6ª TAREA, ANEXO 5.

EDAD MEDIA.

LA HERMOSA EN LA ORGÍA.

"Su talle flexible era una rama que se balanceaba sobre el montón de arena de su cadera y de la que cogía mi corazón frutos de fuego.

Los rubios cabellos que asomaban por sus sienes dibujaban un lam en la blancapágina de su mejilla, como oro que corre sobre plata.

Estaba en el apogeo de su belleza, como la rama cuando se viste de hojas.

El vaso lleno de rojo néctar era, entre sus dedos blancos, como un crepúsculo que amaneció encima de una aurora.

Salía el sol del vino y era su boca el poniente, y el oriente la mano del copero, que al escanciar pronunciaba fórmulas corteses.

Y, al ponerse con el delicioso ocaso en los labios, dejaba el crepúsculo en sus mejillas"

Marwan Ben Abd Al-Rahman (¿?-1009).

ESCENA DE AMOR.

"Sus miradas eran de gacela; su cuello, como el del ciervo blanco; sus labios rojos, como el vino; sus dientes, como las burbujas.

La embriaguez la hacía languidecer en su túnica bordada de oro, que la ceñía como las estrellas brillantes se entrelazan en torno a la luna.

La mano del amor nos vistió en la noche como una túnica de abrazos que rasgó la mano de la aurora"

Ben Jafacha de Alcira (1058-1138).

"Quando lo vio doña Ximena a pies se le echava:
¡Merced, Campeador en buen ora çinxiestes espada!
Sacada me avedes de muchas verguenças malas;
afe me auui señor yo e vuestras fijas amas,
con dios e con vusco buenas son e criadas.
A la madre e a las fijas bien las abraçavca,
del goço que avien de los sos ojos lorava"

Poema de Mio Cid . Siglo XII.

OTROS TEXTOS INTERESANTES:

-Descripción de María Egipcíaca en la obra homónima de Gonzalo de Berceo.
-Descripción de la Virgen María en la introducción de *Milagros de NuestraSeñora* de Gonzalo de Berceo.
-:*Libro de Buen Amor* de Juan Ruiz, Arcipreste de Hita: diversas descripciones, moras, serranas, damas, villanas, etc.
-"Serranilla V" del Marqués de Santillana.

3ª SESIÓN, 6ª TAREA , ANEXO 5.

"En tanto que de rosa y azucena
se muestra la color en vuestro gesto
y que vuestro mirar ardiente, honesto,
enciende el corazón y lo refrena;

y en tanto que el cabello, que en la vena
del oro se escogió, con vuelo presto
por el hermoso cuello blanco, enhiesto,
el viento mueve, esparce y desordena..."

Garcilaso de la Vega, "Soneto XXIII".

David de Miguel Ángel, 1501-1504.

El Nacimiento de Venus, Botticelli, 1485.

3ª SESIÓN , 6ª TAREA, ANEXO 5.

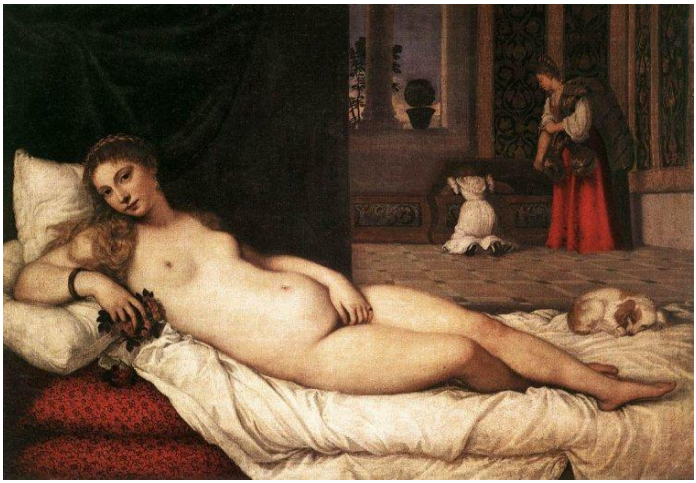
"Yo os quiero confesar, Don Juan, primero,
que aquel blanco y color de Dª Elvira
no tiene de ella más, si bien se mira,
que el haberle costado su dinero.

Tras esto confesaros quiero
que es tanta la beldad de su mentira
que en vano a competir con ello aspira
belleza igual de rostro verdadero.

Mas, ¿qué mucho que yo perdido ande
por un engaño tal, pues que sabemos
que nos engaña así naturaleza?

Porque ese cielo que todos vemos
ni es cielo ni es azul: ¡Lástima grande
que no sea verdad tanta belleza"

Lupercio L. de Argensola.



Venus de Urbino (1539), Tiziano.

"Amantes, no toquéis, si queréis vida,
porque entre un labio y otro colorado,
Amor está, de su veneno armado,
cual entre flor y flor, sierpe escondida"

Luis de Góngora.

OTROS TEXTOS INTERESANTES:

-"De pura honestidad templo sagrado", Soneto 53 y "Mientras por competir con tu cabello" de Luis de Góngora.
-"Entre la luz de tus serenos ojos" de Pedro Soto de Rojas.
-Descripción del Dómine Cabra en *El Buscón* de Quevedo (parodia).
-Soneto 130 de Shakespeare. Antítesis del canon femenino.

Las tres gracias, Rubens, 1639.

"Esta cabeza, cuando viva, tuvo
sobre la arquitectura destos huesos
carne y cabellos, por quien fueron presos
los ojos que mirándola detuvo.
Aquí la boca de la rosa estuvo,
marchita ya con tan helados besos,
aquí los ojos de esmeralda impresos,
color que a tantas almas entretuvo.
Aquí la estimativa en que tenía
el principio de todo movimiento,
aquí de las potencias la armonía.
¡Oh, hermosura mortal, cometa al viento!
Donde tan alta presunción vivía
desprecian los gusanos aposento."

Lope de Vega.

El jardín del amor, P.P. Rubens.

3ª SESIÓN, 6ª TAREA, ANEXO 5.

ÉPOCA CONTEMPORÁNEA.

Ava Gardner.

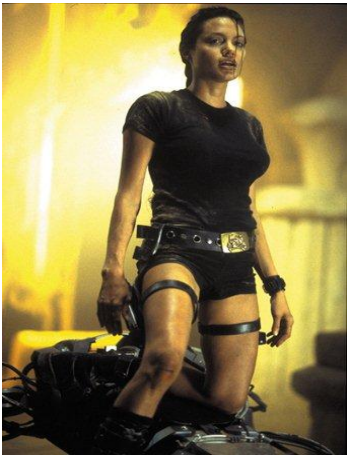
Marilyn Monroe.

Kate Moss.

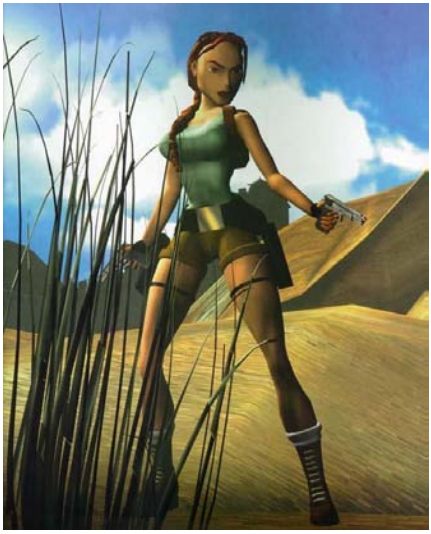
Charlton Heston.

George Clooney.

5ª SESIÓN, 9ª TAREA, ANEXO 6.



Angelina Jolie.



Lara Croft.

Mika, de René Morel.

Home > Tendencias > Reportajes > Ciberchicas, el modelo de belleza extremo

Ciberchicas, el modelo de belleza extremo.

La belleza femenina produce riqueza, las modelos y actrices de nuestro siglo requieren cumplir con una serie de características físicas que les permitan cumplir con unos **estereotipos de belleza**, delgadas, explosivas, guapas, aniñadas... La cirugía estética está contribuyendo a la creación de estos estereotipos, ya que cuando una actriz o modelo necesitan retocar una parte de su cuerpo para encajar aún más en el modelo de belleza preconcebido acuden a estas técnicas. El resultado de esta estandarización de mujeres son problemas psicológicos en una parte de la población, ya que en muchos casos la belleza de estas mujeres no es real, y por tanto es inalcanzable, lo que provoca importantes trastornos.

Además la belleza en la sociedad actual se impone como **el valor más importante**, ser guapo o guapa abre puertas, y al contrario, carecer de atractivos físicos cierra posibilidades a los jóvenes. Las personas no deben madurar, deben permanecer **eternamente jóvenes** y cuidar sus físicos al mínimo detalle. Esto provoca una situación insostenible, que degenera en modelos cada vez más jóvenes, con carreras profesionales cada vez más cortas.

El cine, la publicidad y la música dependen de estas bellas **estrellas prefabricadas** y retocadas para el éxito de sus producciones o productos. Sin embargo el sector del videojuego ha ido más allá... las cada vez más potentes máquinas informáticas y la increíble creatividad y capacidad de los diseñadores han dado como resultado bellas y reales **ciberchicas**, modelos virtuales con gran futuro. El inicio de esta tendencia se produjo con el videojuego **Tomb Raider**, dónde la ciberchica más famosa, **Lara Croft**, se convertía en una bella heroína de medidas increíbles, 1,72 metros de altura, 55 kilos de peso y tallas 95-55-85. Posteriormente le siguieron espectaculares personajes en la polémica producción **Final Fantasy**.

El futuro y poder de estas chicas virtuales está marcando una nueva tendencia, los creadores aseguran que protagonizarán los venideros spots, video-clips y conciertos, producciones cinematográficas, y, por supuesto, los videojuegos. Está en peligro el trabajo de modelos, actrices y estrellas del rock, ¿conseguirán las ciberchicas hacerse con el gran público? Por lo pronto están recibiendo importantes apoyos, como son la exposición londinense **"Perfectamente reales: Mujeres en trozos y bits"** o el concurso **"Miss Mundo Digital"**. Los organizadores defienden el hiperrealismo de las chicas digitales, y esperan que puedan protagonizar muy pronto películas y spots.

Las ciberchicas presentan indudables ventajas a los empresarios del sector del entretenimiento y la moda, las modelos virtuales **no cobran**, **trabajan 24 horas al día**, **se desplazan vía Internet** a cualquier lugar del mundo, **son dóciles y sumisas**, nunca se quejan y no tienen problemas de personalidad. Son esclavas de la tecnología, la ciberchica **Webbie Tokay** tiene un contrato de por vida con la prestigiosa agencia de modelos **Elite**.

5ª SESIÓN, 11ª TAREA, ANEXO 7.

EL IDEAL DE BELLEZA A LO LARGO DE LA HISTORIA.

Lee el siguiente texto sobre el ideal de belleza y completa las palabras que faltan:

muertes tez gordas esbelto cabellos variables musculoso gimnasio económicos juventud abundantemente caderas

Texto: Los cánones o patrones de belleza, 1._____ y pasajeros, han respondido a motivos sociales y 2._____. Así, por ejemplo, las mujeres ricas de antaño debían ser 3._____ para demostrar que no tenían por qué trabajar y que comían 4._____. Hoy día, en los países desarrollados, la obesidad es considerada una especie de epidemia que provoca miles de 5._____ debido a enfermedades derivadas del exceso de peso. Y eso no vende. Lo que hoy tiene éxito y se vende es un cuerpo delgado, ágil y 6. _____ que demuestre a los demás que puede consumir alimentos escogidos y tiene tiempo suficiente para ir al 7._____ y hacer deporte. Siempre ha habido motivos ocultos detrás de cada prototipo de belleza: si se quiere incrementar el índice de natalidad el ideal de belleza se forma con 8._____ anchas y pechos grandes; si se quiere ostentar la condición de clase social dominante se muestra la gordura en tiempos de hambruna o crisis; si se quiere mostrar cuidado de la imagen, selección de alimentos, exaltación de la 9._____ y tiempo libre para cuidarse físicamente se muestra un cuerpo con unas dimensiones de 90-60-90 con 10._____ rubios y aspecto frágil, o cuerpos delgados, casi infantiles; si se quiere mostrar dinamismo, fortaleza física, aventuras y exploraciones varias se presenta un cuerpo más 11._____ y una 12._____ más curtida.

ÍNDICE.

I. Introducción 11
II. Aproximación teórica.....18
A. Aspectos didácticos de la literatura en e/le. La necesidad de construir el componente cultural en la enseñanza de la literatura.....18
B. Modelos de mundo y modelos de mundo literarios.....27
C. Automatización y descodificación de modelos de mundo literarios 32
III. Descodificación cultural de textos literarios para las clases de e/le. Ejemplos, comentarios y sugerencias para actividades. 37
A. Edad media 37
A. 1. Codificación textual en la edad media. 37
El caso del amor cortés.....37
A. 2. Actividad (el amor cortés) 44
Actividades 50
A. 3. Otras propuestas (análisis de tópicos literarios).....54
B. Renacimiento.....58
B.1. Análisis: los escenarios simbólicos del renacimiento.....58
B.2. Actividades (la naturaleza ideal renacentista).....69
Actividades (dirigidas al docente).....72
C. El barroco (el honor, la honra y la ideología del poder).....76
C. 1. Análisis: el honor, la honra y la ideología del poder 76
C. 2. Selección de textos y actividades 80
Actividades 81
IV. Unidad didáctica: modelos de mundo y canon de belleza. Utilización de la pintura, la escultura y la literatura para la descripción de personas. 85
A. Modelos de mundo y canon de belleza a través de la historia del arte.....85
Introducción 85
El canon de belleza, realidad variable diacrónicamente 86
B. Unidad didáctica: el ideal de belleza.....92
V. Conclusiones 104
VI. Bibliografía 107
VII.- Anexos. 116

La obra que presentamos hoy es el inicio de una colección de trabajos monográficos sobre la lengua y la literatura. Como no podía ser de otra manera en los albores del siglo XXI, hemos decidido que sea este trabajo de Ramón Pérez Parejo, destinado a los estudiantes y docentes del español como lengua extranjera.