

Tejuelo



Nº 13, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Año V (enero de 2012)

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.

Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, 2012.

Texto, los autores.

Imagen de portada por LoboStudio Hamburg



<http://www.flickr.com/photos/lobostudio/6659446433/sizes/l/in/photostream/>.

Edita: JUNTA DE EXTREMADURA.

Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.

CPR de Trujillo.

IES Gonzalo Torrente Ballester.

Trujillo-Miajadas. 2011.

Editor y Coordinador: José Soto Vázquez.

CDU: 821.134.2:37.02

177 páginas.

ISSN: 1988-8430

URL:

<http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/espanol/revisata13.htm>

Equipo de este número:

Editor:

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

Consejo de Redacción:

D. Manuel Rodas Llanos (IES. G. T. Ballester).

D^a 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).

D^a. María Eulalia Montero García (IESO Cerro Pedro Gómez).

D. Juan Manuel Balsera Fernández (IES Gonzalo Torrente Ballester).

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. D^a M^a Rosa Luengo González (Universidad de Extremadura).

Dr. D. José Roso Díaz (Universidad de Extremadura).

Dr. D. Joaquín Villalba Álvarez (Universidad de Extremadura).

Dr. D. Ramón Pérez Parejo (Universidad de Extremadura).

D^a Malén Álvarez Franco (Universidad de Extremadura).

Consejo de Supervisión Externo:

Dr. D. Antonio Mendoza Fillola (Universitat de Barcelona).

Dr. D. Juan Antonio Garrido Ardila (University of Edinburgh).

Dr. D. José Luis Losada Palenzuela (Universidad de Wroclaw).

Consejo Corrector:

D^a Rosa Macarro Asensio (Universidad de Extremadura).

E ditorial

Comienza este 2012 con incertidumbre, miedos, sospechas y temores, pero, gracias al empeño de nuestro equipo, la vida sigue, como no podía ser de otra manera. Es el quinto año de esta humilde revista que en este momento, y quizás más que nunca, se empeña en aportar su granito de arena en el campo de las didácticas específicas, particularmente en la de la lengua y la literatura, bajo el presupuesto de la divulgación libre y con licencia abierta a la relaboración de nuevos materiales. Por ello nos felicitamos del esfuerzo de los autores que aparecen en este número que con su trabajo y tesón permiten la edición del número 13 de nuestra revista.

El extenso campo de experimentación con el que cuenta la Didáctica de la lengua y la literatura es tan generoso y amplio que permite la convivencia de artículos tan diversos como los que presentamos aquí. No en vano, la interdisciplinariedad del área y la multiplicidad de receptores a los que van destinados estos artículos suponen en si mismo un conjunto no homogéneo de lectores: maestros, licenciados, doctores, niños, adolescentes...

Así las cosas, me van a permitir que les adelante en este editorial los contenidos de este *Tejuelo*, que se inicia con un artículo de Fermín Ezpeleta sobre el cuento de Perrault “Barba Azul” (págs. 9-23), donde pone de manifiesto la intertextualidad y universalidad del cuento tradicional del francés, reinterpretado magistralmente por Wenceslao Fernández Florez.

Acto seguido puede leerse el sugerente título de las investigadoras de la Universidad de Extremadura, Prudencia Gutiérrez Esteban, Patricia Ibáñez Ibáñez y Sara Prieto Hernández: “Yo quiero ser Marifé de Triana...” (págs. 24-47). Muestra palpable de la necesidad de puesta en práctica de las investigaciones teóricas, pues ellas han demostrado la eficiencia del método de trabajo que llevaron a cabo en el programa para desarrollar la inteligencia emocional con personas con Síndrome de Down.

El profesor Alberto Martos propone una revisión del método de la historia de Hermann Gunkel aplicado a la comprensión de textos, con una especial

dedicación al concepto de *Sitz im Lebem* en “El método de las Historia de las formas: Hermann Gunkel y las leyendas de la *Biblia*” (págs. 48-69).

Igualmente atractiva, aunque diametralmente opuesta en el contenido, es la formulación comparativa a la que llegan Miguel Á. Martín Sánchez y Nuria García Perales en “Algunas notas en perspectiva comparada sobre formación de maestros: el caso de España y Finlandia” (págs. 70-87). Sirvan las conclusiones, a modo de decálogo final (pág. 85), como resultados a tener en cuenta para futuras y obligadas renovaciones pedagógicas.

El análisis de los productos cinematográficos destinados a nuestros jóvenes es la materia de trabajo de “Cómo las superheroínas se convirtieron en amas de casa: Pixar y *Los Increíbles*” (págs. 88-101) de Xavier Mínguez López. Una revisión de modelos culturales que prevalecen en las obras de ficción y que se transmiten de manera renovada en el cine destinado a los más pequeños.

Tampoco falta en este número un artículo dedicado a la interrelación de la enseñanza de las lenguas, en este caso concreto la inglesa, y la música: “Un análisis cualitativo sobre el uso de la música en los libros de texto de inglés en Primaria” (págs. 102-122) por Esther Noemí Legané Lavall y Santiago Pérez Aldeguer, de la Universitat Jaume I de Castellón. Será de utilidad el recorrido por los enfoques teóricos que plantean los autores, para desembocar en un análisis variado de propuestas de editoriales actuales en libros de texto de inglés de 3º de Primaria.

Igualmente, el docente podrá leer o descubrir, llegados el caso, las posibilidades didácticas que permiten la incorporación de las nuevas tecnologías a las clases de lengua y literatura y su contribución a la adquisición de las competencias básicas: Dimitrinka G. Nikleva y Miguel López Ogáyar, “Competencia digital y herramientas de autor en la didáctica de las lenguas identidad” (págs. 123-141).

Se cierra el apartado dedicado a los artículos con un trabajo del profesor Héctor Martínez Ferrer donde se acentúan los contactos entre obras muy alejadas en el tiempo pero cercanas en su temática: *Con ojos americanos* de Carme Riera y *El lazarillo de Tormes*: “*Con ojos americanos* y el cañamazo del *Lazarillo* (un ejemplo de intertextualidad creativa)” (págs. 142-160).

José Soto Vázquez

Universidad de Extremadura
Cáceres, enero de 2012

I. Artículos.

“Barba Azul”: de Perrault a Wenceslao Fernández Flórez

“Bluebeard”: from Perrault to Wenceslao Fernández Flórez

Fermín Ezpeleta Aguilar

Universidad de Zaragoza

ferminez@unizar.es / FERMINEZPELE@terra.es

Recibido el 31 de octubre de 2011

Aprobado el 15 de noviembre de 2011

Resumen: En este artículo se pone de manifiesto la amalgama de datos de historia real y de elementos míticos con los que se conforma literariamente el motivo literario de *Barba Azul* a lo largo del tiempo. Se deslindan, sobre todo, las dos versiones más importantes que hacen del motivo un cuento popular: la de Perrault y la de los hermanos Grimm, para analizar a continuación la reescritura que hace Wenceslao Fernández Flórez en su narración *El secreto de Barba Azul* (1923). Esta novela de formación tan representativa del autor se pone en conexión con el resto de su producción literaria y se comentan en ella aquellos aspectos temáticos y estructurales que inciden en la cuestión educativa, señalando intertextualidades con las versiones del cuento popular.

Palabras clave: Cuento, *Barba Azul*, Wenceslao Fernández Flórez, novela de formación, *El secreto de Barba Azul*.

Abstract: This article shows the historical data of real and mythical elements about Bluebeard motif over time. We identify in particular the two most important versions which make the topic a folktale: Perrault and Grimm Brothers, to discuss then the rewriting by Wenceslao Fernández Flórez, *El secreto de Barba Azul* (1923). This *Bildungsroman* connects strongly with the rest of his literature. We comment on the thematic and structural aspects that are closely related to education, noting intertextualities with versions of the folktale.

Key words: Tale, Bluebeard, Wenceslao Fernández Flórez, *Bildungsroman*, *El secreto de Barba Azul*.

1.- Historia, leyenda y mito

El motivo de Barba Azul adquiere por derecho propio la categoría de mito fundamental de la literatura universal cargado de significados y susceptible por lo tanto de diversa interpretación. Hay que tener en cuenta que pertenece al selecto corpus de tópicos que, asentados didácticamente por Perrault a finales del siglo XVII, queda reelaborado en época romántica por los hermanos Grimm para convertirse a lo largo del siglo XX en un potente símbolo que estimula, además de la obra de creación literaria, la producción cinematográfica y el debate sobre la cultura.

Aparte de algunas similitudes que puedan establecerse con la peripecia sentimental del rey Enrique VIII de Inglaterra, el motivo hunde sus raíces en suelo bretón de épocas anteriores. Por un lado se asocia a la figura de Cunmar el Maldito, gobernante de Bretaña a mediados del siglo VI, quien decapitaba de forma sucesiva a sus esposas embarazadas. A este personaje histórico queda vinculada una leyenda enraizada en la cuentística popular, según la cual la última de las mujeres de Cunmar, en estado gestante, es prevenida acerca del instinto asesino del marido por los fantasmas ensangrentados de las esposas anteriores. Ella se da a la fuga pero su marido la encuentra y la decapita. Un abad rescata la cabeza de la mujer y logra pegarla al cuerpo, obrando el milagro de devolverle la vida. Abad y esposa vuelven al castillo de Cunmar para hacer caer las paredes sobre el asesino. El hijo de la mujer logra también salvar la vida. Madre e hijo se entregarán a hacer buenas obras para la Iglesia. Y finalmente ella es ascendida a los altares, con el nombre de santa Tréphine.

Pero sobre todo el mito de Barba Azul se identifica a la figura del asesino en serie representada por el noble bretón del siglo XV, Gilles de Laval de Rais (1404-1440), mariscal de Francia y seguidor de Juana de Arco. Persona de carne y hueso, pues, caracterizada por su barba negra tupida, a la que se le atribuye la muerte de doscientas víctimas, en su mayor parte niños y jóvenes campesinos, ante la permisividad de la justicia, debido al poderío del criminal. Finalmente, sin embargo, resulta ejecutado en Nantes el 26 de octubre de 1440¹.

El aspecto realista del suceso que ahorma el cuento se contrapone a la filiación bíblica y mitológica que puede percibirse con toda nitidez ya desde la primera versión de Perrault. Así la historia de Eva, quien toma la fruta del árbol prohibido del conocimiento, provocando la expulsión del Paraíso, por no hablar de Loth o Sodoma. O motivos griegos como la historia de Psique, la cual quiebra la confianza de su amante, incitada por sus hermanas. O Pandora, quien abre el cofre de los grandes males, toda vez que ha sido

¹ Jean-Pierre BAYARD (1957) en su libro clásico sobre la historia de las leyendas desglosa bien estas dos tesis históricas básicas que explican las conexiones del mito de *Barba Azul* con la historia real (ver el capítulo VII sobre los cuentos de Perrault). Existe una versión electrónica en portugués de 2001: 149-151).

incapaz de dominar su instinto de curiosidad. Sin contar con otros elementos que forman parte del patrimonio folclórico de la civilización occidental como el marido ausente, el castillo suntuoso, la hermana que incita a transgredir las prohibiciones impuestas; y sin olvidar la conexión con la cuentística de *Las mil y una noches*, donde el elemento de la curiosidad está presente de forma sistemática.

Además de la idea de la curiosidad de la mujer y de la necesidad de saber, el motivo puede desplazarse a veces hacia el concepto de maldad, representada en la monstruosidad de las acciones cometidas por el asesino en serie. Es decir, tal como señala Paz Díez Taboada, no resulta difícil que el personaje principal pueda identificarse con los dioses devoradores de las mitologías de todos los ámbitos, desde Kali y Silva en solar hindú o Cronos-Saturno y Poseidón-Neptuno de la cultura greco-romana, las Parcas, “pasando por la indefinible Bestia, sea fantástico dragón, serpiente de siete cabezas o enorme simio, como el moderno y cinematográfico gorila King-Kong, hasta el lobo – como los hermanos Sköll y Hali, o Fenrir, de *Los Eddas* escandinavos” (2002: 35). Por eso puede considerarse a Barba Azul como “la metonimia antropomórfica del mítico *Orias* indoeuropeo” (2002: 35), el ogro por excelencia de los cuentos y leyendas infantiles. Y no resulta descabellada la lectura del mito como inversión de *La Bella y la Bestia*, en tanto que en ésta el aspecto externo de monstruosidad puede cobijar bondad y en *Barba Azul*, por el contrario, un porte exterior intachable esconde al peor de los monstruos. Se trata de uno de esos cuentos de hadas que ha llegado de modo insólito al receptor infantil en medio de los aspectos truculentos que lo contextualizan.

2.- Perrault, los Grimm y todo lo que sigue

El asunto queda troquelado en *Histoires ou Contes du temps passé* (1697) bajo el título *La Barbe bleue*. En esta versión de Perrault se relata la historia de la desobediencia de la joven esposa del rico hacendado, adornado con su característica barba azul, el cual, antes de partir de viaje, prohíbe a su desposada entrar en una de las habitaciones del castillo donde moran. Y es que en ese gabinete prohibido se encuentran los cadáveres de las anteriores esposas que él mismo ha descuartizado. Al transgredir la orden, la esposa puede contemplar el espectáculo de los horrores, a la vez que la llave de apertura del aposento, que actúa en el cuento como auxiliar mágico, queda teñida de manchas de sangre indeleble, haciendo imposible así el posterior ocultamiento al marido. La joven esposa logra evitar la muerte gracias al concurso de sus dos hermanos (un caballero dragón y un mosquetero) que acaban con la vida de Barba Azul y dejan a la joven viuda en una situación económica muy ventajosa.

Con todo el realismo característico que impregna esta versión, Perrault realiza aquí una primera e importante criba de algunos elementos adheridos a la tradición popular que pudieran considerarse atentatorios contra las costumbres de la época: por ejemplo, la esposa no podía evitar un destierro y una muerte infamante. Y, en todo caso, las dos moralejas con las que se remata el cuento ponen el foco en la mujer, al señalar el incumplimiento femenino, en la primera de ellas; y al ponderar el destino algo más

halagüeño que depara a las jóvenes del momento, dado que resulta difícil encontrar ya “celosos descontentos” como el protagonista del relato².

A partir de ese momento el cuento que circula por distintos países europeos pone el foco en el asunto de los nocivos efectos de la curiosidad femenina mal encauzada. La versión romántica de los hermanos Grimm va a caracterizarse por la potenciación de lo maravilloso, que a duras penas podía percibirse en la primera versión. En efecto, de hito folkórico puede conceptuarse la versión que figura en la colección *Kinder und Haus Märchen* (1812-1857) bajo el título, *Fitchers Vogel* (*El pájaro emplumado*). El paratexto alude al disfraz que utiliza la última víctima para engañar al personaje principal, convertido ahora en un brujo que rapta a las jóvenes mediante procedimientos de magia. Mantiene y resalta los rasgos macabros de teatro de los horrores de Perrault, pero incrementa, en definitiva, el elemento maravilloso. Además de la llave, el brujo hace entrega, en este caso a tres jóvenes mujeres, de un huevo que se convierte en el verdadero auxiliar mágico, pues las manchas de sangre que tiznan este objeto delatan la desobediencia a la orden dictada.

En esta versión se insiste además en otorgar importancia estructurante al número tres, como marca habitual del cuento maravilloso aquilatado por la tradición: la prohibición se repite en tres ocasiones y tres son las hermanas sobre las que recae la orden del brujo. A diferencia de la versión antigua de Perrault, aquí la joven no está casada con Barba Azul, sino que es objeto de rapto. Y, al contrario también de lo que sucede en la anterior versión, la joven protagonista funciona como agente capaz de resucitar a sus hermanas muertas, además de restituir la situación inicial en forma de vuelta al lugar familiar originario, frente a la versión de Perrault, donde la heroína recibe en premio una importante herencia³. Esta valoración del elemento maravilloso vuelve a tener, por ejemplo, un extraordinario rendimiento en la versión italiana contemporánea de Italo Calvino publicado en *Cuentos populares italianos*, bajo el título de *La nariz de plata*, con la sustitución del personaje del brujo por el diablo y la escenificación del espacio del infierno, con exhibición de astucia por parte de las tres hermanas que regresan a la casa materna, vencedoras del diablo⁴.

² La versión española más popular la acuña a finales del siglo XIX y principios del XX la casa editorial Calleja, en una reescritura de *Barba Azul* que toma como fuente a Perrault. Lo característico de la versión de Calleja es, sin embargo, el proceso de “amplificatio” a que queda sometida la materia narrativa. Se trata de un procedimiento de acumulación de detalles realistas para “engatusar” al lector. Anabel Sáiz Ripoll (2004) señala las siguientes modificaciones: 1. La riqueza de *Barba Azul* de Perrault, meramente informada, se transforma en explicación pormenorizada y acumulativa en Calleja. 2. El editor español se regodea en la magnificencia de las bodas de los dos contrayentes. 3. En la versión de Calleja se recrea con riqueza descriptiva el ambiente de las amigas de la esposa que acuden a visitarla a la casa. 4. Se resalta, como es normal en toda la producción literaria infantil de Saturnino Calleja, el elemento católico, al invocar a Dios como “auxiliar” que puede favorecer un desenlace feliz. 5. Y finalmente, en la versión de Calleja la recompensa se extiende a todos los hermanos de la esposa para reforzar más aún el lazo familiar. Puede leerse en ediciones recientes tales como la de Olañeta (1995).

³ Para la contraposición entre las versiones de Perrault, los Grimm y la de Italo Calvino, puede verse el artículo de Marcela Carranza (2009).

⁴ C. PINKOLA en su importante obra *Mujeres que corren con lobos* se hace eco de la tradición oral de este cuento en América Central y en Asia y se sirve para su estudio psicoanalítico del motivo de una versión eslava del cuento de *Barba Azul* suministrada en Hungría por una tía suya, en la que lo más destacado de la variante es el

A lo largo del siglo XVIII el mito de *Barba Azul* ya se había convertido en falsilla sobre la que pudo construirse el subgénero de la novela gótica, tal como ha visto Alexander Meireles da Silva (2004: 1-10), puesto que elementos como la violencia extrema, el asesinato, los fantasmas, la religión o los secretos macabros, presentes en las historias de origen bretón, son recuperados por las novelas que siguen las pautas de *El castillo de Otranto* (1765) de Walpole. Potenciado en época romántica, y transmitido a través de la literatura de cordel bajo el marbete de historias de criminales célebres con pretendida finalidad aleccionadora, el mito rebrota con especial virulencia en el Simbolismo para seguir una trayectoria que llega hasta nuestros días.

Paz DÍEZ TABOADA (2002: 34-35) señala como principales hitos literarios la novela *Là-bas* (1891), de Joris-Karl Huysmans, siguiendo el patrón suministrado por la leyenda relatada por Jules Michelet en su *Histoire de France* a propósito de la historia del caballero bretón Gilles de Rais. El formato teatral adquiere otra de las manifestaciones literarias significativas del motivo, el drama lírico *Ariane et Barbe-Bleu* (1902) de Maeterlinck, con arreglos musicales de Paul Dukas⁵. Se trata de una subversión del motivo, puesto que aquí las sucesivas mujeres no mueren, sino que quedan prisioneras en el castillo. La última de ellas, Ariane, quebranta la orden de la habitación prohibida y sale en busca de la libertad, no sin antes emplearse a fondo para evitar la muerte de Barba Azul, una vez apresado por los campesinos.

Otra producción literaria importante que recrea el motivo es el cuento de Anatole France, *Les sept femmes de la Barbe-Bleu* (1909), quien da también un giro a la interpretación de la historia al identificar al personaje con Bernard de Montragoux, bretón bonancible de mediados del siglo XVII, que tuvo la desgracia de matrimoniarse con siete mujeres difíciles. En la literatura española, por la proximidad a la versión de Fernández Flórez, y dentro también del sesgo desacralizador de época simbolista, hay que consignar la versión del novelista erótico, Álvaro Retana, *El pobrecito Barba Azul* (1928), que recuerda en su título a la obra dramática posterior del mejicano Xavier Villaurrutia, quien publica en 1946 *El pobre Barba Azul*. Desde planteamientos dramáticos vanguardistas, Vicente Huidobro compone en 1932 su obra *Gilles de Raiz*, centrada en la “pasión de absoluto” que inunda al noble bretón de la historia, en una pieza teatral, por lo demás, que presenta intertextualidades con *Santa Juana* (1923) de George Bernard Shaw, obra esta

detalle del “auxiliar mágico”, la llave, que no cesa nunca de sangrar. Esta investigadora, al rebufo de las interpretaciones de los cuentos de hadas asentadas en su día por Bettelheim, hace una lectura junguiana, señalando que “el cuento de *Barba Azul* gira en torno al depredador natural de la psique femenina, el hombre oscuro que aparece una y otra vez en los sueños de las mujeres y estalla en el mismo centro de sus planes más espirituales y significativos” (2001: 40), y ante el cual una mujer siempre tiene que ponerse en guardia. Conectada con la obra de PINKOLA, un volumen reciente en el que se estudia desde la perspectiva de género el motivo de *Barba Azul* es *Las nuevas hijas de Eva: re/escrituras feministas de cuento de Barba Azul*, coordinada por Carolina Fernández (1997). Allí, diversas escritoras, entre las que figura Carmen Martín Gaité, escudriñan el motivo en clave feminista.

⁵ Paz DÍEZ TABOADA (2002: 35) señala otros precedentes de versiones operísticas del mito de Barba Azul en el siglo XVIII en la ópera *Raoul Barbebleu*, de André-Modeste Grétry, estrenada en París en 1789; y del siglo XIX, la ópera bufa *Barbe-Bleu*, de Jacques Offenbach, estrenada en París en 1866. Posterior a la obra de Maeterlinck es el drama lírico *El castillo de Barba Azul* (1911), de Béla Bartók, con estreno de Budapest en 1918.

última en la que queda focalizada la relación entre Juana de Arco y Gilles de Rais (PÉREZ LÓPEZ, 2001:167).

El motivo mítico sigue especialmente operativo en tiempos de posmodernidad para afluir en el género del cine en forma de interminable serie de cintas en la modalidad del horror, en las que se reproduce con distintas modulaciones el esquema del asesino en serie; o se convierte en alegoría de interpretación del concepto de poscultura en el ensayo esencial, *En el castillo de Barba Azul* de Steiner (1971, traducido al español en 1991), donde, al hilo del argumento de la ópera de Bartók, se argumenta que el desarrollo cultural del siglo XX ha sido un dique insuficiente para contener la barbarie que caracteriza a los nuevos tiempos.

3.- Wenceslao Fernández Flórez: cuento popular y novela de formación

Wenceslao Fernández Flórez no es un escritor ajeno al trasiego literario de los motivos antropológicos que conforman los universales culturales. Así, la crítica más reciente ha considerado la presencia de lo folclórico en su cuentística. De alguna manera el autor compone cuentos cultos a partir de la temática de los cuentos gallegos populares (Vázquez Naviera, 2002: 139). Y de entre todo el material de relatos breves, el que se recoge en el libro *Fantasmas* (1930) es el que mejor ejemplifica la querencia del escritor por aventar el mundo de ultratumba y de lo fantasmal, tan enraizado en el folclore gallego, siempre, eso sí, bajo capa paródica. El libro, embellecido por el gran ilustrador de literatura infantil y juvenil Salvador Bartolozzi⁶, al igual que la novela *El secreto de Barba Azul*, cuya cubierta también se debe al mismo ilustrador, se compone de siete relatos que hacen aflorar un substrato popular en torno a la preocupación de la muerte, al hilo de la metáfora de los fantasmas y los aparecidos. Sus títulos son *Siglo XX*, *La carretera*, *El fantasma*, *Lo que piensan los muertos*, *Mi mujer*, *Aire de muerto* y *El ejemplo del difunto Pedroso*. En definitiva, Fernández Flórez es capaz de activar un mecanismo antropológico cultural para la indagación sobre los valores de un pueblo. Como señala Rebeca DÍEZ FIGUEROA: “Las creencias gallegas sobre aparecidos son una creación cultural de gran valor para atajar uno de los problemas más serios del hombre: la angustia ante la muerte.” (2002: 70).

En todo caso, y dentro de la consideración de la narrativa de Wenceslao Fernández Flórez⁷, hay coincidencia en señalar la invocación permanente de la misma a lo educativo, tanto en los asuntos como en la forma de verterlos. No tiene nada que ver con los costumbrismos del siglo XIX, aunque la crítica la conceptúe como costumbrista

⁶ La relación de amistad entre Wenceslao Fernández Flórez y Salvador Bartolozzi queda corroborada al constatar cómo en la biblioteca “Villa Florentina”, la casa de San Salvador de Cecebre del escritor gallego, figuran tres libros infantiles de Bartolozzi, uno de ellos, dedicado de forma manuscrita (ver la página web de la Fundación Wenceslao Fernández Flórez, 5 diciembre, 2007: 3, en <http://wenceslaofernandezflorez.org/blog/?s=antoniorobles>).

⁷ Para la clasificación de las novelas de Fernández Flórez, ver el libro de José-Carlos MAINER (1975: 102-103).

utópica, especialmente en sus dos últimas etapas⁸. Presenta conexiones con la denominada “generación acumulativa del 98”, con extensión hasta la zona de la generación del 14. Sin embargo, la obra del escritor gallego excede cualquier delimitación generacional y da como resultado una aportación singular, que no acaba de dejarse equiparar con la producción literaria de otros autores coetáneos. Tal vez el más claro síntoma de la querencia del escritor por impregnar de pedagogía su literatura sea la formalización insistente de las novelas según el esquema del *Bildungsroman* o novela de formación, conectando por aquí con la narrativa española modernista y novecentista.

Así por ejemplo, las novelas de la primera etapa “naturalista-simbolista” evocan a las novelas de formación canónicas de 1902 (*La voluntad* y *Camino de perfección*, de Azorín y Baroja respectivamente). Los aspectos educativos quedan bien ejemplificados en la novela del primer ciclo, *La procesión de los días* (1914), texto preambular de la más conocida, *Volvoreta* (1917). Aparece además la figura secundaria del profesor, con la función de oponerse al protagonista, joven intelectual satirizado. La novela *Silencio* (1918)⁹ es una de las obras maestras del autor (MAINER, 1975: 170) y representa aún mejor el tenor de obra de esta primera etapa, al retomar el esquema del anti-*Bildungsroman*, con la presencia de nuevo del personaje profesor, para ahondar más el foso iniciado en las anteriores obras. Relatada desde la omnisciencia en una tercera persona, desarrolla la historia del aniquilamiento de una voluntad. El personaje principal es un joven, recién licenciado en Letras, que regresa de la ciudad a su pueblo marineru gallego. Allí, a pesar del extraordinario futuro que se le presenta, intensifica su adicción al alcohol que había contraído ya en su etapa de universitario; y ahora, en su primer año de vuelta a casa, se ve abocado al exterminio de su voluntad.

Pero es en la etapa del “costumbrismo utópico” (MAINER, 1975) donde los aspectos educativos quedan potenciados por medio de toda clase de recursos expresivos, entre los que no falta la degradación tragicómica a que es sometida la materia narrativa. El autor hace valer como nunca su característico humorismo que, además, se pone al servicio de ahondar en la insatisfacción intelectual que alienta su obra literaria¹⁰.

4.- *El secreto de Barba Azul* (1923) de Wenceslao Fernández Flórez

Dentro de este periodo creativo, el escritor produce alguna de sus mejores narraciones, etiquetadas como novelas “del espinu en flor”¹¹, una de las cuales reescribe

⁸ Dentro del “costumbrismo utópico”, encontramos novelas humorístico-críticas en una primera sub-etapa, y novelas más contradictorias en una segunda fase. A la primera pertenece *El secreto de Barba Azul*; y a la segunda, *El bosque animado* (MAINER, 1975: 102).

⁹ En *Obras Completas I* (1954: 531-596).

¹⁰ En una entrevista concedida por el escritor a Marino Gómez-Santos, incluida en libro (Wenceslao Fernández Flórez, 1958, reproducida en *Híbris. Revista de Bibliofilia* 15, mayo-junio 2003: 1-20), Fernández Flórez valora especialmente el resultado humorístico alcanzado en narraciones como *El secreto de Barba Azul* y *Las siete columnas*: “Si se aparta el *Quijote*, el humorismo lo he traído yo, porque vamos a ver: ¿qué novelas hay de una intención y de un carácter similar al de mis “Siete columnas” y “*El secreto de Barba Azul*”? (2003: 14).

¹¹ A este grupo pertenecen también otras novelas como *Relato inmoral* (1927) y *Los que no fuimos a la guerra* (1930).

de modo muy particular el mito de Barba Azul. En efecto, *El secreto de Barba Azul* (1923)¹² perfecciona el formato genérico de la novela de formación trocando la suave mirada irónica propia de la perspectiva narradora del modelo alemán en el humor corrosivo de Fernández Flórez. El autor se sirve en ella del apólogo “medievalizante” con fines didácticos y aparece además el personaje guía-filósofo, subordinado a la del aprendiz, para señalar un camino de formación gobernado por la búsqueda del sentido de la vida, aprovechando colateralmente el motivo mítico de Barba Azul.

Puede decirse que en esta novela lo educativo no es motivo secundario ni siquiera telón de fondo sino, de acuerdo con la marca primera del subgénero del *Bildungsroman*, catalizador de toda una historia, festoneada de situaciones y figuras episódicas inmersas en la temática pedagógica. La presencia de los personajes maestros-filósofos relaciona esta novela con otra de las más conocidas del autor, *Las siete columnas* (1926)¹³, que gozó igualmente del favor inmediato del público en forma de varias ediciones sucesivas. Aparecen en ella el epicúreo Alberto Truffe y el ascético Marco Massipo, con la función narrativa de explorar asimismo las claves del conocimiento.

En *El secreto de Barba Azul* los dos maestros fundamentales que dirigen los pasos del héroe recuerdan en parte a los dos preceptores de *La montaña mágica*, de Mann, uno de los *Bildungsromane* alemanes canónicos (Mainer, 1975: 205), en tanto que a esos dos guías se atribuye el cometido de enriquecer las posibilidades formativas de un discente que recibe visiones del mundo diferentes. En clave educativa podría considerarse desde luego la gran novela tardía del escritor gallego, *El bosque animado* (1944), no demasiado alejada de grandes novelas educativas en alemán, como *El verano tardío* de Stifter¹⁴, en la que al modo de Fernández Flórez, se predica dejarse llevar por la voz de la naturaleza.

Para A. Ph. MATURE, la novela se estructura en tres grandes cuadros argumentativos sometidos a la idea de la razón de la existencia. El primero, del capítulo uno al ocho, “trata sobre la patria y la vanidad de las glorias heroicas” (1968: 67). El segundo (capítulos nueve a once) discute el tema del amor; y el tercero (capítulo doce), la paternidad. De entrada, la peripecia se presenta como una conspiración para remediar los males de la patria, en la que el joven protagonista se siente impelido a prestar su concurso, guiado por el viejo maestro Michaelis, Gran Cordón de la Orden de San Pedro. El hipotexto mítico, aparte del título explícito de la novela, viene servido pronto al señalar que Mauricio, héroe novelesco de veinticinco años, quiere dar cumplimiento al interrogante sobre “el sentido de la vida”, preocupación por lo demás habitual en el modelo canónico de la novela de formación. Su preceptor apunta una primera clave en conexión con el motivo mítico de partida: “Nuestra felicidad es el precio del conocimiento”.

¹² Ver en edición de Espasa Calpe, (1972, 5ª).

¹³ Ver *Las siete columnas* (1979, 7ª)

¹⁴ *El verano tardío* o *El veranillo de San Martín* es otro de los cinco clásicos de la novela de formación en alemán (Beddow, 1982).

Y, como en el cuento, el héroe inicia un camino de búsqueda de la habitación prohibida para constatar que el peregrinaje intelectual aboca al dolor más desconsolador. El anciano Michaelis hace un recuento sumario de la anécdota narrativa del relato de Perrault. “Como Barba Azul a sus mujeres, la vida nos da las llaves de todos los cuartos; de las estancias donde están los goces y los sufrimientos vulgares” (12). Sin embargo, “hay una estancia que no se debe abrir; es la más tentadora: la que guarda ese secreto que usted busca” (12). Y a continuación queda focalizado el auxiliar mágico que ha permitido insertar el relato tradicional dentro de la categoría del cuento maravilloso: la llavecita encantada cuyas manchas no pueden eliminarse por ningún procedimiento: “Como las mujeres de Barba Azul no podían borrar la mancha de sangre después de conocer la habitación prohibida, así no se puede borrar nunca del espíritu la melancolía de saber la verdad” (12). La curiosidad intelectual pone ante los ojos del que indaga aspectos que sería mejor no conocer.

El viejo preceptor presenta al discípulo el sentimiento de la patria como torcedor del sentido de la vida humana. El impulso del patriotismo ha estimulado al joven para participar en la conspiración que sitúa al príncipe Reginaldo en el trono de su país. El novelista se complace en la descripción de las fiestas que se preparan para la llegada del mandatario, con digresiones satíricas acerca del “problema pedagógico nacional” (20) que deprime a ese país alegórico llamado Surlandia, con especial atención a los males de la enseñanza universitaria. El narrador se burla, por ejemplo, del cuerpo del profesorado universitario a través de la interpolación de un cuento en el que aparecen doce grupos de sabios, cada uno de los cuales postula un mes del año como fecha en la que ocurrieron unos hechos determinados.

La novela alcanza un nivel humorístico notable en los episodios que desgranar las andanzas de los profesores Zig y Zag, ninguno de los cuales había concurrido nunca a las cátedras (42). Se trata de dos “lumberas universitarias” que guían la visita a las aulas (41-45) en la solemnidad de la ceremonia de entronización al trono, y que son satirizados por el narrador, que glosa irónicamente sus méritos profesionales. El componente de “patrioterismo” que impregna todas las fiestas de entronización se pone de manifiesto en otras muchas secuencias disparatadas con estudiantes en las que se escenifican los saberes académicos tras preguntas “ad hoc” por parte de las autoridades académicas, con resultado siempre insatisfactorio o disparatado:

¿Qué son los ácidos?... son cuerpos compuestos que atacan el azul vegetal. Atacan también al hierro, atacan el cobre, atacan al plomo... atacan a todos los metales.... Puede asegurarse –añadió el alumno, ansioso de dar fin a su suplicio- que atacan, en general, a todo el mundo (pág. 43).

A partir del capítulo cuatro entra en escena otro maestro filósofo que cambia el modo de ver la vida del joven discípulo. Se trata de Wladimiro Kull, caracterizado por un escepticismo, que es “hijo del aburrimiento” (56). A partir de aquí Mauricio Dosart recibe lecciones contradictorias debido a la visión del mundo contrapuesta que encarnan los dos mentores.

El golpe político se salda con estrepitoso fracaso y la comitiva de los conspiradores vislumbra un futuro poco halagüeño. El héroe confraterniza con el poeta Vega d'Ass, visto por el narrador como otra modulación irónica del intelectual. Ambos, convalecientes, son depositados en la cárcel de la capital de provincia. Tras la orden de libertad, los “fugitivos” se dirigen al palacio ducal. Es buena ocasión para transitar la senda del amor, bajo el consejo del poeta áulico, como corroboran los cuentos intercalados de temática amorosa, que rinden una vez más tributo al esquema del apólogo medieval. Mauricio cree que “ha abierto el cuarto de Barba Azul”, según reza el título del capítulo ocho al encontrar en el sentimiento amoroso la llave de la felicidad, espoleado además por su confidente, el “poeta”. Es buen momento para recordar las palabras iniciales de Michaelis en las que se glosaba el motivo mítico: “Como Barba Azul a sus mujeres, la vida nos da las llaves de todos los cuartos”. Y en efecto, el héroe entiende que una vez abierto el cuarto misterioso no aparece en él ningún horrible secreto, ni siquiera la sangre de los sacrificios heroicos, “sino el Amor”, puesto que ninguna otra cosa puede constituirse en objetivo de la vida.

De todas las instancias editoriales de la narración se desprende, sin embargo, que el amor entre el hombre y la mujer constituye una de las emboscadas más peligrosas que ha de sufrir todo ser humano en la escuela de la vida. Siguiendo siempre el esquema del héroe de la novela de aprendizaje, supera la prueba de la iniciación sexual con una amazona, a la vez que oficializa su relación con la mujer que va a desposar, con el visto bueno del viejo maestro Gran Cordón, quien próximo a la muerte da por cumplida su misión educadora para con Mauricio (“Haga usted de sus hijos buenos servidores de la patria”, 141), quedando como maestro principal del joven, Vladimiro Kull.

El capítulo diez presenta otro de los elementos que configuran la historia de Barba Azul: el castillo, que sirve en este caso de morada a Mauricio Dosart, para poder rumiar en él su decepción matrimonial. Se hace necesario el desplazamiento, según exigen las marcas del género, y por eso el protagonista desea instalarse ahora en la ciudad. Persisten las lecciones sobre el amor de la mano del poeta Assia: todas las enseñanzas desembocan en el desengaño, el amor es sólo una ilusión.

Ahora el maestro Kull (capítulo once), prisionero en el castillo de Dosart, relata su propia historia al par que suministra a Mauricio relatos didácticos que apuntan a otra modulación del tema del amor: “camino que conduce a la paternidad”. Mauricio, que se siente conmovido ante uno de esos relatos del maestro (aquel en el que se narra la muerte del bandido Barrabás para salvar a su pequeño niño), decide convertirse en padre. A partir de ahora la paternidad se convierte en objetivo de vida, una vez aceptado “que ese es el mandado del Destino, el misterio que encierra el cuarto de que me habló el venerable Michaelis”, aludiendo una vez más a la materia del cuento de Perrault.

En el capítulo doce de la novela, “De cómo Dosart estudia la carrera de padre”, se despliega toda una sátira cientifista al modo de *Amor y pedagogía* de Miguel de Unamuno, novela de formación publicada en la significativa fecha de 1902. Del mismo

modo que el Avito Carrascal unamuniano, Mauricio, imbuido de similares filosofías eugenésicas, queda inhabilitado para la vida natural:

Mauricio se entregó a un estudio copioso, aunque desordenado, de cuanto pudiese tener relación con la eugenesia. Se preparó para ser padre como podría prepararse para ser ingeniero o agricultor. Leyó a filósofos y a médicos, a naturalistas y a sociólogos; buceó en Celso y en Aristóteles, y en Darwin y en Haeckel, en Jorge, en Weismann, en Hering, y también en vulgares tratados de higiene; se abismó en la ontogenia y en la filogenia (pág. 215).

Pero engendrar conforme a los postulados científicos no va a resultar sencillo:

En la operación que proyectaba, él era el químico, la inteligencia directora, y ella el crisol donde iba a formarse el cuerpo preciosamente calculado (...) después de muchas cogitaciones encuentra Mauricio el día apropiado: “Mañana será nuestro día eugenésico” (págs. 216-218).

En definitiva, el intento programado de concebir el hijo fracasa “debido acaso al sobresalto del despertador que ha sonado a la hora intempestiva a la que había sido programado”, a la vez que escucha consejos del maestro Kull sobre la disolución de la institución familia. “¿Para qué quiere usted los hijos, pobre idiota? La familia existió cuando el hombre era débil y su organización social defectuosa y primaria” (pág. 224).

Para dar remate a la novela, el autor se sirve de uno de los recursos habituales en las novelas de formación canónicas: la larga elipsis temporal de un periodo generacional, en este caso de treinta años. Se trata de un epílogo que hace balance de la vida del héroe maduro (ya abuelo), quien sin embargo no acaba de resolver la cuestión que desencadena la novela: el sentido de la vida. Y es que lo único que hay en ella es un tedio pegajoso que borra cualquier posibilidad de apuntar hacia ninguna meta:

Él había querido abrir sucesivamente todas las puertas, ansioso de descubrir la verdad y de profesar en su servicio, aunque el descubrimiento fuese estremecedor, aunque hubiese de costarle el sacrificio de su ventura. Muchas veces creyó saber..., y tuvo a la postre que confesar su engaño. Ahora, en los días de la vejez, pronto a escuchar la llamada suprema, estaba definitivamente seguro de haber franqueado la puerta de aquel cuarto de Barba Azul, donde él sospechaba ya un secreto espantoso, ya un amable secreto...; algo, en fin, que, grato o aborrecible, pudiese contener la explicación de la vida.

*Él había abierto la puerta, traspasado el umbral...
Y el misterioso cuarto de Barba Azul estaba vacío* (pág. 232).

Con Paz DÍEZ TABOADA puede decirse que, “bajo su aspecto de divertidísimo libro de burlas, *El secreto de Barba Azul* es, posiblemente, la más pesimista de las novelas de su autor, y, quizá por serlo, también la más tristemente aleccionadora”

(2002: 37), en tanto que con la sátira de las ambiciones e ideales del héroe es capaz de apelar de modo implacable a los lectores.

Conclusión

No resulta extraño que un escritor que insufla a su obra de intencionalidad didáctica, como es Wenceslao Fernández Flórez, reelabore literariamente mitos fundamentales de la tradición. En una de sus novelas, *El secreto de Barba Azul*, reformula literariamente este motivo del cuento tradicional acuñado por Perrault. El autor funde en su narración el conocido motivo didáctico-folclórico, de gran rendimiento en época de Romanticismo, Simbolismo y Posmodernidad, para lograr una estructura narrativa muy cercana al modelo alemán de novela de formación, con incorporación además de relatos didácticos de corte medieval y alusiones sistemáticas a la temática escolar y académica, como síntoma de la preocupación del autor por los problemas educativos contemporáneos. El autor no se fija en el personaje de *Barba Azul* como arquetipo de prepotencia masculina, ni hace del relato emblema de los efectos que se derivan de la curiosidad femenina, sino que transfiere filosóficamente la capacidad destructiva del personaje del cuento al concepto de la propia existencia, que devora al individuo contemporáneo cuando éste intenta apresarla, puesto que la curiosidad por desentrañar las claves de la vida, aparte de engendrar dolor, resulta siempre inútil.

Bibliografía

- Bayard, J. P. *Historia de las leyendas*, Vergara editorial, Barcelona, 1957.
- Beddow, M. *The Fiction of Humanity. The Bildungsroman from Wieland to Thomas Mann*, Cambridge University Press, Cambridge, 1982.
- Calvino, I. “La nariz de plata”, en *El pájaro beverde y otras fábulas*. Ilustraciones de Emanuele Luzzati, traducción de Eva Luisa Fajardo, Librerías Fausto, Buenos Aires, 1977.
- Carranza, M. “Barba Azul. El realismo y el horror”, *Imaginaria*, 249, 2009, págs. 1-14.
- Cuentos clásicos. Cuentos de Calleja en colores*, Olañeta, Palma de Mallorca, 1995.
- Díez Figueroa, R. “El substrato folclórico gallego en Wenceslao Fernández Flórez: *Fantasmas*”, en *Wenceslao Fernández y su tiempo*, Ayuntamiento de La Coruña, La Coruña, 2002, págs. 61-70.
- Díez Taboada, P. “Las Puertas de Barba Azul”, en *Wenceslao Fernández y su tiempo*, Ayuntamiento de La Coruña, La Coruña, 2002, págs. 31-38.
- Fernández, C. (coord.). *Las nuevas hijas de Eva: re/escrituras feministas de cuento de Barbazul*, Universidad, Málaga, 1997.
- Fernández Flórez, W. *La procesión de los días*, *Obras Completas*, I. Aguilar, Madrid, 1954.
- *Silencio*, *Obras Completas*, I. Aguilar, Madrid, 1954.
- *Volvoreta*, edición de J. C. Mainer. Cátedra, Madrid, 1989.
- *El secreto de Barba Azul*, Espasa-Calpe, Madrid, 1972, 5ª.
- *Las siete columnas*, Espasa-Calpe, Madrid, 1979, 7ª.
- *Fantasmas. Siete narraciones cortas de aparecidos*, C.I.A.P., Madrid, 1930.
- *El bosque animado*, edición de J. C. Mainer, Espasa Calpe, Madrid, 2002.
- Fundación Wenceslao Fernández Flórez, 5 diciembre, 2007, p. 3, en <http://wenceslaofernandezflorez.org/blog/?s=antoniorrobles>.
- Gómez-Santos, M. *Wenceslao Fernández Flórez*, Ediciones Cliper, Barcelona, 1958.
- “Conversación con Wenceslao Fernández Flórez”, *Hibris. Revista de Bibliofilia*, 15, mayo-junio 2003, págs. 1-20.
- Grimm, J. & W. *I Cuentos de niños y del hogar*. (Traducción de María Antonia Seijo Castroviejo), Anaya, Madrid, 1987, “El pájaro emplumado”, págs. 254-257.
- López Criado, F. et alii (eds.). *Wenceslao Fernández Flórez y su tiempo: evasión y compromiso en la literatura española de la primera mitad del siglo XX*, Ayuntamiento de La Coruña, La Coruña, 2002.
- Mainer, J. C. *Análisis de una insatisfacción: Las novelas de W. Fernández Flórez*, Castalia, Madrid, 1975.
- Mature, A. P. *Wenceslao Fernández Flórez y su novela*, Ediciones de Andrea, México, 1968.
- Pérez López, M. A. “Dramaturgia y modernidad en *Gilles de Raiz* de Vicente Huidobro”, *Anales de Literatura Chilena*, 2, 2001, págs. 163-175.

Perrault, Ch. *Cuentos completos de Charles Perrault*, “Introducción” de Gustavo Martín Garzo, Anaya, Madrid, 1982, “Barba Azul”, págs. 147-160.

Pinkola Estés, C. *Mujeres que corren con lobos*, Editorial Sine qua non, Barcelona, Bogotá, Buenos Aires, Caracas, Madrid, México, Montevideo, Quito, Santiago de Chile, 2001.

Sáiz Ripoll, A. “Algunos aspectos de los cuentos de Calleja”, en <http://www.islabahia.com/perso/anabel>, 1 de enero de 2004 (consultado: 1-9- 2011).

Vázquez Naviera, M. “La presencia de lo folklórico en los cuentos de Wenceslao Fernández Flórez”, en *Wenceslao Fernández y su tiempo*, Ayuntamiento de La Coruña, La Coruña, 2002, págs. 139-146.

Yo quiero ser Marifé de Triana. Experiencia para el desarrollo de la Inteligencia Emocional a través de la Musicoterapia

I want to be Marifé de Triana. An experience for the development of Emotional Intelligence through Music Therapy

Prudencia Gutiérrez Esteban / Patricia Ibáñez Ibáñez / Sara Prieto Hernández

Facultad de Educación, Universidad de Extremadura
pruden@unex.es

Recibido el 19 de mayo de 2011
Aprobado el 1 de octubre de 2011

Resumen: Presentamos el desarrollo de un programa denominado “¡Escúchame!” basado en la experiencia “Mami Sounds” llevada a cabo en Argentina por *Federico* (2007), teniendo como hilo conductor la Musicoterapia. Nuestro propósito es desarrollar la inteligencia emocional de personas con Síndrome de Down, mediante la estimulación sensorial a través de la música, que genera y despierta toda clase de sentimientos y emociones. Para la evaluación del programa, se han elaborado instrumentos de carácter cualitativo y cuantitativo que nos indican una mejora en las conductas sociales y afectivas de la muestra participante tras la implementación del programa.

Palabras clave: Musicoterapia, inteligencia emocional, Síndrome de Down, programa.

Abstract: We show the results of a study called “Listen to me”, based on the experience developed in Argentina by *Federico* (2007), where the leitmotiv is the Music therapy in a sample of people with disabilities, specifically Down syndrome. We implement a programme which mainly works emotional intelligence by using music of different styles. Our aim is to develop the emotional intelligence of people with Down syndrome, by the sensory stimulation through music, which generates and raises all types of feelings and emotions. Results show there is an improvement in social and affective attitudes and behaviors of the people participating in this experience after the implementation of the programme.

Key words: Music therapy, emotional intelligence, Down syndrome, programme.

I

ntroducción

Desde los tiempos más remotos se ha conocido que la música provoca un gran impacto emocional en las personas. Sus repercusiones positivas o negativas dependen de cómo y quién la utilice. No hay que olvidar que los vínculos entre la música y el hombre se establecieron en las primeras épocas de la humanidad, ya que tanto el ritmo como el sonido son parte intrínseca del ser humano. Muchas civilizaciones en la antigüedad utilizaban la música con fines terapéuticos. Hasta el siglo XX la música era prescrita como si de un medicamento se tratase, aunque era ejecutada por músicos que no eran especialistas en terapia. A partir del siglo XX, la musicoterapia comienza a utilizarse en medicina preventiva y curativa, aunque cada vez más en el campo educativo (FERNÁNDEZ MALDONADO, 2009).

Etimológicamente, musicoterapia significa “terapia a través de la música” (POCH, 1999:39). Pero la musicoterapia ha sido considerada como una forma terapéutica de comunicación no verbal, aplicada a la prevención, diagnóstico y tratamiento de posibles dificultades o trastornos que pueden presentar las personas. La *National Association for Music Therapy* la define como *el uso de la música en la consecución de objetivos terapéuticos: la restauración, el mantenimiento y el acrecentamiento de la salud tanto física como mental. Es también la aplicación científica de la música, dirigida por el terapeuta en un contexto terapéutico para provocar cambios en el comportamiento. Dichos cambios facilitan a la persona el tratamiento que debe recibir a fin de que pueda comprenderse mejor a sí misma y a su mundo para poder ajustarse mejor y más adecuadamente a la sociedad* (ASPACE, F.E.I.S.D., Y CONFEDERACIÓN AUTISMO ESPAÑA, 2002:27).

Pero ¿por qué es tan importante educar la inteligencia emocional a través de la Musicoterapia? El concepto de Inteligencia Emocional lo componen dos términos: Inteligencia y emoción. La inteligencia podía definirse como “la capacidad general de adaptación a situaciones nuevas en virtud de las diversas posibilidades de información que nos llega desde el entorno” (LUCAS SÁNCHEZ, 2005). Goleman (1996) se refiere con emoción “a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan” (GOLEMAN, 1996:441). Para este autor, las personas están compuestas por dos tipos de mentes, la mente racional, que piensa, y la mente emocional, que siente. La mente racional, más consciente, más pensativa, analiza las situaciones, nos permite estar más despiertos y ser más capaces de reflexionar. La mente emocional es más impulsiva, donde la mente racional no nos sirve. La mayor parte del tiempo éstas dos se encuentran en continua colaboración, por lo que es necesario que exista un equilibrio entre la mente emocional y la mente racional (RUIZ RODRÍGUEZ, 2004; GOLEMAN, 1996).

SALOVEY (1990) en SALMERÓN (2002), apoyándose en los trabajos de GADNER y sus “inteligencias múltiples”, indica que la inteligencia emocional está formada por cinco dimensiones principales como:

- *El conocimiento de las propias emociones* como la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece, al mismo tiempo que sus causas y efectos.
- *La capacidad de controlar las emociones* para adecuarlas a cada momento sin que nos veamos arrastrados por ellas.
- *La capacidad de motivarse a sí mismo*, utilizando lo mejor que tenemos para aprender a disfrutar con y en las propias tareas que hacemos, sin que tengan que influir refuerzos externos a la tarea o a nosotros mismos.
- *El reconocimiento de las emociones ajenas* como la capacidad empática que posibilita la predisposición de admitir las emociones de los demás, a escuchar y comprender desde la perspectiva del otro así como a identificar y comprender sentimientos ajenos, aunque no se haya expresado verbalmente. La capacidad de ponerse en el lugar del otro.
- *Capacidad para controlar las relaciones y hacerlas adecuadas* con los demás a cada momento.

En este sentido, la mezcla de la expresión musical y la expresión emocional hace que formen una simbiosis donde el reconocimiento del “YO” como ente propio y el “OTRO” como ente externo determinando, a su vez, el estilo de vida y sobre todo la adaptación social del sujeto a su propio contexto.

Los nuevos avances en la neurociencia han determinado que disponemos de unas “neuronas espejo” causantes de la estimulación y las emociones (IACOBONI y DAPRETTO, 2006), las cuales están afectadas en las personas con Síndrome de Down y es ahí donde radica la importancia del desarrollo de la educación emocional en este colectivo y sobre todo en su entrenamiento social.

Inteligencia emocional y musicoterapia

La importancia de educar a las personas en inteligencia emocional radica en potenciar y desarrollar sus capacidades y sus habilidades sociales, sus formas de expresión y de comprensión, la empatía, etc., para tener mejores relaciones con sus familias, amigos, y con el fin de poder formar parte de la sociedad y sobre todo para tener una mejor calidad de vida. Existen diferencias en el modo en que los niños con síndrome de Down aprenden a convivir en sociedad, a socializarse. Dichas diferencias giran en torno al reconocimiento de algunas de las expresiones faciales fundamentales

de la emoción como pueden ser el miedo, la sorpresa y el enfado. Además poseen dificultades en las relaciones interpersonales que pueden afectar a la calidad de vida de las personas con síndrome de Down (CEBULA, MOORE y WISHART, 2010).

Según Andrés VILORIA (2005) la educación emocional es sumamente importante debido a que:

- En la escuela no se le da mucha importancia curricular a la vida emocional de los niños.
- Continuamente estamos experimentando emociones.
- Las competencias socio-emocionales son un aspecto básico del desarrollo humano y de la preparación para la vida.
- Hay un interés creciente por parte de los educadores sobre temas de educación emocional.
- Los medios de comunicación transmiten contenidos con una elevada carga emocional que el lector debe aprender a procesar.
- La necesidad de aprender a regular las emociones negativas para prevenir comportamientos de riesgo.
- La necesidad de preparar a los niños en estrategias para afrontar con éxito la vida diaria.
- Todas las relaciones interpersonales están llenas de emociones.

Por todo ello, GOLEMAN (1996) citado por Andrés VILORIA (2005) sostiene la necesidad que hay en “escolarizar las emociones”. De hecho, en varios países existen programas para educar la inteligencia emocional. Algunos de los programas de alfabetización emocional más eficaces se diseñaron como respuesta a problemas concretos, entre los que cabe destacar la violencia.

Algunos ejemplos de la integración en el currículum de la inteligencia emocional son el centro privado *Nueva Learning Center* de San Francisco donde se imparte el ‘*Curriculum Self Science*’. El tema fundamental son los sentimientos, tanto los propios como los que están relacionados con el mundo. La estrategia que llevaban a cabo consistía en convertir las tensiones y problemas cotidianos tanto de los maestros como de los alumnos. Por lo tanto, se hablaba de los problemas reales tales como sentirse ofendido, rechazado, etc. El objetivo de este programa era mejorar las relaciones que mantiene con los demás. Algunos de sus componentes son: la conciencia de uno mismo, tomar decisiones personales, dominar los sentimientos, la empatía, etc. (GOLEMAN, 1996).

El alumnado con Síndrome de Down procesa y organiza la información con dificultad y lentitud debido a su respuesta poco activa a los estímulos, lo que hace que la información les llegue con más lentitud. Esto unido a que captan mejor la información por el canal visual que por el auditivo, hace que manifiesten dificultades en el lenguaje

como en la capacidad de representación abstracta. También se observa un déficit en la memoria a corto plazo. Por lo que el aprendizaje por observación es favorable entre la población con estas características, pues tienen una buena capacidad de imitación, si bien tienen poca iniciativa para la actividad. Asimismo, aprenden con mayor facilidad si se apoyan en los signos, gestos y claves virtuales. Su procesamiento simultáneo es mejor que el procesamiento secuencial, manifestando dificultades para ordenar secuencialmente (JUNTA DE ANDALUCÍA, 2005).

Se ha investigado mucho acerca de la cognición “pura”, sin embargo existen muy pocos estudios que determinen y concreten la cognición social entendida por KUNDA (1999) como “la capacidad de dar sentido a, o captar el sentido de otras personas”. Además las líneas seguidas se han dirigido fundamentalmente a la estereotipación de la afectividad y las habilidades sociales que poseen las personas con Síndrome de Down (DOWN, 1866; ROGERS, 1987; WISHART y JOHNSTON, 1990; HINES y BENNET, 1996; GILMARE et al, 2003; FIDLER et al, 2008) citado por CEBULA, MOORE y WISHART (2010).

Estas líneas de investigación han estado centradas en el desarrollo de la mente, la comprensión de sus propios estados mentales, la predicción de la conducta de los demás y el contexto social WELLMAN (1990), encontrando dificultades para el reconocimiento de algunas emociones primarias como son el miedo, la sorpresa y el enfado en adultos HIPPOLYTE et al (2008).

La importancia de educar a las personas en inteligencia emocional radica en potenciar y desarrollar sus capacidades y sus habilidades sociales, sus formas de expresión y de comprensión, la empatía, etc., para tener mejores relaciones con sus familias, amigos, y con el fin de poder formar parte de la sociedad y sobre todo para tener una mejor calidad de vida. La funcionalidad de las emociones según CASTILLA DEL PINO (2000) es la vinculación del sujeto con los objetos de su entorno, la organización jerarquizada de la realidad y la expresión de las propias vivencias.

Por todo ello, GOLEMAN (1996) citado por Andrés VILORIA (2005) sostiene la necesidad que hay en “escolarizar las emociones” y transportarlas al currículum ordinario. Existe una experiencia en el centro privado *Nueva Learning Center* de San Francisco donde se imparte el ‘*Curriculum Self Science*’. El objetivo de este programa es la mejora de las relaciones con los demás. Algunos de sus componentes son: la conciencia de uno mismo, tomar decisiones personales, dominar los sentimientos, la empatía, etc. (GOLEMAN, 1996).

Asimismo, podemos encontrar trabajos que recomiendan el uso de la Musicoterapia en determinadas patologías y psicopatologías. Para entender qué es esto de la Musicoterapia y para qué se utiliza, vamos a hacer una pequeña revisión teórica sobre la Musicoterapia.

Para Serafina POCH (1999) la Musicoterapia en España está recomendada como:

- Ayuda para establecer el diagnóstico médico a través de la expresión musical libre.
- Con los niños que presenten conductas neuróticas, psicóticas y autistas.
- En los casos de niños con problemas orgánicos.

Desde una perspectiva clínica “la musicoterapia es una disciplina paramédica que utiliza el sonido, la música y el movimiento para producir efectos regresivos y abrir canales de comunicación. Con el objetivo de emprender a través de ellos el proceso de entrenamiento y recuperación del paciente para la sociedad” (GARCÍA SANZ, 1989: 7).

Otros autores, por el contrario, ven esta disciplina desde un enfoque más humanista, sin centrarse demasiado en los aspectos médicos o adaptativos. Autores como BENEZON, (1992, citado en Elvira VALDÉS, 2004), proponen los siguientes principios importantes en musicoterapia:

- El principio de I.S.O. (Identidad sonora): Está formado por las experiencias sonoras hereditarias, intrauterinas y las que la persona ha vivido desde el nacimiento. Cualquier intervención musical ha de tener en cuenta el I.S.O. de paciente (Elvira VALDÉS, 2004):
 - ✓ I.S.O Gestáltico: es el que caracteriza al individuo. Está formado por nuestros arquetipos sonoros, nuestras vivencias sonoras intrauterinas, del nacimiento e infantiles, hasta la actualidad.
 - ✓ I.S.O Complementario: son cambios momentáneos del I.S.O. Gestáltico a partir de las circunstancias del momento.
 - ✓ I.S.O Grupal: es el conjunto de I.S.O.S Gestálticos de un grupo de personas de una misma etnia, nación, pueblo, etc.
 - ✓ I.S.O Universal: aquellos aspectos que caracterizan a todos los individuos, por ejemplo el latido del corazón.
- El objetivo intermediario: Es un instrumento capaz de establecer una relación terapéutica en el paciente, sin desestabilizarlo. Los instrumentos musicales y el sonido pueden considerarse objetos intermediarios.

Tomando como referencia los indicadores de la calidad de vida de SHALOCK (2002), podemos observar que la musicoterapia puede influir, ya sea de

manera directa o indirecta, sobre el bienestar emocional (gratificación, falta de estrés, auto-concepto); las relaciones interpersonales (interacción, relaciones, apoyo emocional); el desarrollo personal (educación, competencia personal, actuación); la auto-determinación (autonomía, valores personales, elección); la inclusión social (integración en la comunidad, apoyo social) y los derechos (igualdad) (ASPACE, F.E.I.S.D Y CONFEDERACIÓN AUTISMO ESPAÑA, 2002).

En anteriores experiencias en programas de musicoterapia en nuestro país, como por ejemplo *Musicoterapia y síndrome de Down, una propuesta programática* (ASPACE, F.E.I.S.D Y CONFEDERACIÓN AUTISMO ESPAÑA, 2002), el objetivo principal es “posibilitar la expresión emocional, el contacto, la relación y la comunicación a través de la experiencia del aprendizaje sonoro-musical”. Este propósito incluye los objetivos temáticos, que persiguen el aprendizaje del hecho musical y el aprendizaje de pequeñas coreografías asociadas a la música y los objetivos dinámicos, aquellos que persiguen el crecimiento y desarrollo de las potencialidades de los individuos en todas las áreas.

En la actualidad, los programas de musicoterapia si bien son conocidos dentro del ámbito educativo de la educación especial, no cuentan con toda la profusión y apoyos que merece, a pesar de estar reconocidos sus beneficios. Por las razones expuestas, decidimos desarrollar este programa en una población con Síndrome de Down ya que nuestro trabajo es novedoso en lo que se refiere a la unión de la inteligencia emocional y la musicoterapia en personas adultas. Con este programa se pretende desarrollar la inteligencia emocional a través de la musicoterapia en las personas con síndrome de Down, como instrumento generador de emociones que servirá de tratamiento para la posterior evaluación de la inteligencia emocional a través de la observación de conductas.

La vida emocional del ser humano precisa de una educación y de una formación, no sólo en beneficio de él mismo, sino en beneficio de la sociedad en la que vive. POCH (2001) afirma que su educación debe ser prioritaria para la escuela pues “esta vida emocional es la que mayor preparación requiere ya que es algo que no admite improvisación y sí una larga maduración”.

Por ello se han desarrollado programas tanto para su educación como para su potenciación a través de terapias como son danzaterapia, hipoterapia, arteterapia, delfinterapia, equinoterapia y sobre todo, y en nuestro caso, la musicoterapia.

Según la *National Association for Music Therapy*, musicoterapia se define como *el uso de la música en la consecución de objetivos terapéuticos: la restauración, el mantenimiento y el acrecentamiento de la salud tanto física como mental. Es también la aplicación científica de la música, dirigida por el terapeuta en un contexto terapéutico para provocar cambios en el comportamiento. Dichos cambios facilitan a la persona el tratamiento que debe recibir a fin de que pueda comprenderse mejor a sí misma y a su mundo para poder ajustarse mejor y más adecuadamente a la sociedad* (ASPACE, F.E.I.S.D, Y CONFEDERACIÓN AUTISMO ESPAÑA, 2002:27).

Desde la antigüedad se ha considerado que la música produce efectos en el ser humano. Los vínculos existentes entre la música y el hombre se establecen en las primeras épocas de la humanidad. Aristóteles y Pitágoras utilizaban la música con gran valor terapéutico, en el Renacimiento aparecen escritos estableciendo una relación entre la música y la medicina, pero no es hasta el siglo XIX, cuando el psiquiatra Esquirol fue el primero que utilizó la música para curar a pacientes con enfermedades mentales. En el siglo XX la música era prescrita como si de un medicamento se tratase, aunque era ejecutada por músicos que no eran especialistas en terapia. A partir del siglo XX, la musicoterapia comienza a utilizarse en medicina preventiva y curativa. Se incrementa su utilización en el campo educativo pues posee repercusiones positivas además de provocar un gran impacto emocional en las personas, ya que tanto el ritmo como el sonido son parte intrínseca del ser humano (Elvira VALDÉS, 2004, FERNÁNDEZ MALDONADO, 2009).

Algunos autores, como recogen ORTEGA, ESTEBAN, ESTÉVEZ y ALONSO (2009), han puesto de manifiesto que la musicoterapia influye en la vida de las personas, potenciando su desarrollo integral. Sin embargo, la musicoterapia se utiliza en el ámbito educativo, con el objetivo de ayudar a desarrollar el crecimiento emocional, afectivo, relacional y social a través de la utilización de los sonidos, movimientos, y de la expresión corporal como medio de comunicación y expresión.

La incorporación de la musicoterapia al plano terapéutico ha supuesto un gran avance en el tratamiento de las personas que poseen alguna discapacidad: sensorial, motora, trastornos de ansiedad, del estado de ánimo, personas con autismo, síndrome de Down, entre otros. Estos autores (ORTEGA, ESTEBAN, ESTÉVEZ y ALONSO 2009), exploran los factores que consideran la musicoterapia de manera efectiva: factor atencional, la música es un estímulo auditivo encargado de captar la atención, además genera distracción y relajación; factor cognitivo, la comprensión de la música implica el pensamiento y la creación de una experiencia subjetiva, lo que puede ayudar a cambiar determinadas cogniciones y significados subjetivos; factor conductual, la música puede activar el movimiento y, además de mejorar los problemas motores, factor de comunicación, la música constituye una forma de comunicación no verbal, resultando efectiva como forma de expresión de las emociones; y el factor emocional, la música puede modular las emociones, mejora sus relaciones interpersonales, lo que tiene como consecuencia una mayor confianza en sí mismo, mejora la autoestima y potencia los canales de expresión y comunicación.

Tomando como referencia los indicadores de la calidad de vida de SHALOCK (2002), podemos observar que la musicoterapia puede influir, ya sea de manera directa o indirecta, sobre el bienestar emocional (gratificación, falta de estrés, auto-concepto); las relaciones interpersonales (interacción, relaciones, apoyo emocional); el desarrollo personal (educación, competencia personal, actuación); la auto-determinación (autonomía, valores personales, elección); la inclusión social

(integración en la comunidad, apoyo social) y los derechos (igualdad) (ASPACE, F.E.I.S.D Y CONFEDERACIÓN AUTISMO ESPAÑA, 2002).

En anteriores experiencias en programas de musicoterapia en nuestro país, como por ejemplo *Musicoterapia y Síndrome de Down, una propuesta programática* (ASPACE, F.E.I.S.D Y CONFEDERACIÓN AUTISMO ESPAÑA,), el objetivo principal es “posibilitar la expresión emocional, el contacto, la relación y la comunicación a través de la experiencia del aprendizaje sonoro-musical”. Este propósito incluye los objetivos temáticos, que persiguen el aprendizaje del hecho musical y el aprendizaje de pequeñas coreografías asociadas a la música y los objetivos dinámicos, aquellos que persiguen el crecimiento y desarrollo de las potencialidades de los individuos en todas las áreas.

En la actualidad, los programas de musicoterapia, si bien son conocidos dentro del ámbito educativo de la educación especial, no cuentan con toda la profusión y apoyos que merece, a pesar de estar reconocidos sus beneficios. Por las razones expuestas, decidimos desarrollar este programa en una población con *Síndrome de Down*, ya que nuestro trabajo es novedoso en lo que se refiere a la unión de la inteligencia emocional y la musicoterapia en personas adultas. Con este programa se pretende desarrollar la inteligencia emocional a través de la musicoterapia en las personas con síndrome de Down, como instrumento generador de emociones que servirá de tratamiento para la posterior evaluación de la inteligencia emocional a través de la observación de conductas.

Programa ¡Escúchame!

El Programa ¡Escúchame! pretende mejorar la inteligencia emocional a través de la musicoterapia en una población reducida de personas con Síndrome de Down en una ciudad española. Nuestro propósito es, a través de unas sesiones de musicoterapia, que desarrollen y mejoren la empatía, las relaciones interpersonales y las conductas emocionales, verbales y no verbales y, además, facilitarles una vía de expresión, comunicación y de socialización de los sentimientos y emociones a través de la música, que despierta por sí sola toda clase de sentimientos y emociones.

Podemos concretar el propósito de este programa en los siguientes objetivos:

- Desarrollar a través de la musicoterapia la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y la acción.

Este objetivo general se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- Adquirir las habilidades para manejar los sentimientos y las emociones propias y de los demás.
- Aprender a discriminar los sentimientos y las emociones propias y de los demás a través de la musicoterapia.
- Despertar la capacidad para sentir utilizando la música como instrumento.
- Desarrollar la capacidad de tolerancia y paciencia permitiendo una mayor aceptación de uno mismo y de los demás.
- Visualizar la música como el mejor antídoto para curar cualquier desarreglo del estado de ánimo.
- Utilizar la música como elemento esencial para mejorar la comunicación con los demás.

Para conseguir los objetivos planteados en dicho programa, nos basamos en las cuatro zonas de desarrollo humano, las cuales son: a) Zona de pensar: donde pretendemos desarrollar la inteligencia emocional; b) Zona de comunicar: en la que pretendemos que aprendan a expresar los sentimientos y las emociones; c) Zona del amor: donde mostramos nuestros sentimientos y emociones y d) Zona del movimiento: también podemos expresar nuestros sentimientos que nos despierta la música a través de los movimientos corporales.

El programa se implementó en el año 2009, durante los meses de junio y julio, en los que se realizaron un total de 6 sesiones, con una duración de 60 minutos cada una. Las sesiones se llevaron a cabo en la asociación a la que pertenece la muestra escogida. Dicha muestra consta de nueve personas con Síndrome de Down, todos ellos mayores de edad y que se encuentran cursando actualmente el primer curso de un programa de cualificación profesional inicial, de “Auxiliar de comercio y almacén”. El programa está dividido en cuatro bloques, y cada bloque es específico de un componente de la inteligencia emocional, como son: los sentidos, los sentimientos y las emociones, la empatía y por último el baúl de los sentimientos. Cada bloque contiene sus correspondientes objetivos y actividades como se muestra en la tabla siguiente:

BLOQUES	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
1.- SENTIDOS Duración: 60 minutos	- Trabajar los sentidos (oído, vista, tacto)	- Yo toco. - ¡Todos escuchamos! - ¡Mira! - La caminata de los sentidos.
2.- SENTIMIENTOS Y EMOCIONES Duración: 60 minutos por sesión	- Discriminar sentimiento y emoción. - Aprender a manejar las emociones.	- La lotería de los sentimientos. - El dado de los sentimientos.
		- Asociamos. - Yo empiezo y tú sigues... El rap del optimista
3.- EMPATÍA Duración: 60 minutos por sesión	- Aprender a ponerse en el lugar del otra persona. - Aprender a comprender a otra persona. - Compartir los sentimientos con otra persona	- ¡Nos hacemos masajes! - ¡Yo sé hacer lo mismo que tú! - Auto- auto.
		- Aprender a ver al otro. - Si tengo un problema, cuento contigo. - Me quedo mudo.
4.- EL BAÚL DE LA MÚSICA Duración: 60 minutos	- Transferir lo aprendido en las sesiones a la vida diaria.	- Aprendo a respirar. -La música me activa. - CD relax volumen 1.

Tabla 1.: Temporalización del programa. Fuente: Elaboración propia.

Metodología

En investigación educativa se ha venido apostando por la complementación de metodologías que enriquecen la información obtenida y nos permiten tener una visión global del problema sometido a estudio. La variedad de fuentes, instrumentos, metodologías y datos nos permiten tener una mayor fiabilidad de los resultados finales. Para complementar y contrastar la información recurrimos a la triangulación (RODRÍGUEZ RUIZ, 2005). De manera que la metodología llevada a cabo en esta investigación se basa en la triangulación de datos obtenidos de los siguientes instrumentos de recogida de datos:

- Protocolo de recogida de conductas emocionales observables.
- Cuaderno de campo.
- Entrevista a profesionales de la asociación Iberdown.

Objetivos

Podemos concretar que el objetivo de esta investigación es observar si el programa ¡Escúchame! surge efecto en la personas con Síndrome de Down.

Hipótesis

- El programa ‘¡Escúchame!’ mejora la empatía y las relaciones interpersonales de las personas con Síndrome de Down de una Asociación en una ciudad española.

Muestra/ destinatarios

La muestra definida para el Programa ¡Escúchame!, “Programa para el desarrollo de la Inteligencia Emocional a través de la Musicoterapia para personas con Síndrome de Down” es una muestra intencional. La integran nueve personas pertenecientes a una asociación española, cuatro varones y cinco mujeres con edades comprendidas entre los 19 y 37 años, de origen social medio. Actualmente dicho alumnado se encuentra cursando un programa de cualificación profesional inicial de “Auxiliar de comercio y almacén” por las mañanas, con una duración de 1890 horas repartidas en dos cursos académicos y por las tardes un Programa de Adultos. En cuanto a la competencia académica, la gran mayoría de ellos no ha terminado la Educación Obligatoria. Algunos tienen la titulación, y otros han hecho algún curso de Garantía Social. Su competencia general es muy básica.

Todas las personas que integran la muestra son, en gran medida, dependientes, necesitan constantemente supervisión de las personas adultas, ya sea de sus familiares o los propios profesionales de la asociación para realizar cualquier actividad, como por ejemplo ir desde sus respectivas casas a la asociación, aunque algunos de ellos tienen algunas habilidades de autonomía ligeramente más desarrolladas que los demás. Algunos de ellos realizan actividades fuera de la asociación como bailes de salón en una academia a la que asisten una vez por semana.

Por todo ello podemos decir que la autonomía está directamente relacionada con el grado de discapacidad intelectual, que en este caso, a nivel de grupo, es moderada.

La mitad de la muestra tiene buenas habilidades sociales y la otra mitad

carecen de ellas o no las manifiestan, por lo que muy pocas personas tienen redes sociales fuera de la asociación o de su familia, aunque algunos de ellos están formando pandillas de amigos. La asociación para muchas de ellas forma el núcleo de sus relaciones sociales.

Instrumentos

En la presente investigación se ha considerado conveniente utilizar instrumentos de tipo cuantitativo y cualitativo, con la finalidad de complementar los datos y poder tener una visión más amplia y profunda de los datos obtenidos.

- Instrumentos cuantitativos:
 - I. Protocolo de Conductas Emocionales Observables.
- Instrumentos cualitativos:
 - II. Entrevista a dos profesionales de la Asociación Iberdown.
 - III. Cuaderno de Campo de las Sesiones del Programa “¡Escúchame!”

Análisis de Datos

Una vez recogidos los datos, en primer lugar se ha optado por realizar un análisis con el paquete estadístico *Statistical Package for Social Sciences* 15.0 (en adelante SPSS) para analizar la concordancia interobservadores en el pretest, antes de la implementación del programa, mediante el índice Kappa de Cohen.

El valor del índice Kappa de Cohen es 0,654, por lo que siguiendo la Escala de Interpretación del valor de Kappa que Landis y Koch propusieron en 1977, el resultado de la observación sería positivo y por tanto, los datos han sido recogidos de forma correcta y no presentan un sesgo o posibles interferencias interobservadores.

Las Variables de nuestra investigación son Cuantitativas Continuas de Escala de Razón. Dichas variables requieren por su naturaleza, comprobaciones previas para contrastar si cumplen determinados supuestos matemáticos; en el caso de que así fuese, serán analizadas con pruebas paramétricas. Estos supuestos son: la distribución normal de los datos (comprobada a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov), la distribución aleatoria de los mismos (por medio de la prueba de Rachas) y el empleo de variables cuantitativas continuas. De manera que al no cumplirse uno solo de los supuestos anteriores, dará lugar al uso de pruebas no paramétricas (CUBO DELGADO et al., 2011).

Para medir si hay diferencias significativas entre las variables del estudio, se ha trabajado con un nivel de confianza del 95%, el cual lleva asociado un nivel de significación de *alpha* (α) 0,05. De manera que, cuando los datos recogidos sean superiores a 0,05 no podremos aceptar diferencias significativas. Si, por el contrario, son iguales o inferiores a esa cifra sí existirán diferencias significativas. Lo que nos confirmará si rechazamos o aceptamos nuestra hipótesis de trabajo.

Una vez realizado el análisis, y teniendo en cuenta que los resultados son mayores a 0,05 en alguna de las pruebas, afirmamos que los datos obtenidos a través de la prueba de Rachas son superiores a esta cifra y, por tanto, debemos aplicar para el contraste de la hipótesis una prueba no paramétrica.

Teniendo en cuenta el tipo de variables y el diseño de la investigación, acordamos el uso de la prueba de Wilcoxon, dentro de las pruebas no paramétricas. Los resultados de esta prueba han sido superiores a 0,05, excepto la variable conducta intencional en el Observador 1, que obtiene un resultado de 0,034. Este dato indica que existirían diferencias significativas entre el pretest y el postest en dicha variable.

Posteriormente, se lleva a cabo el análisis descriptivo recogido a través del protocolo de conductas emocionales observables adaptado por FEDERICO (2007) obteniendo:

Una escasa frecuencia en las variables “Petición de ayuda compañeros/profesor” y “Conductas mecánicas/impulsivas” en general, como muestran las figuras 1 y 2. En particular, se aprecia que los sujetos 3 y 4 poseen conductas mecánicas. En el sujeto 4 se percibe una tendencia a la mejora en el postest. En las conductas impulsivas, se recoge que los sujetos 5 y 8 destacan por el aumento de las conductas impulsivas en el postest de uno de ellos.

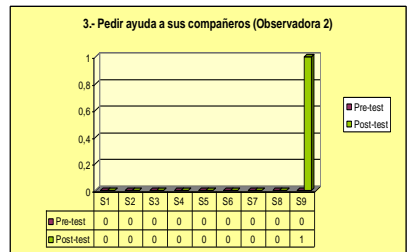
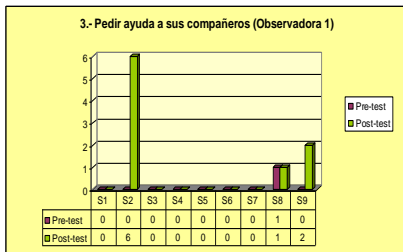


Fig. 1: Pedir ayuda a sus compañeros. Observadoras 1 y 2. Fuente: Elaboración propia

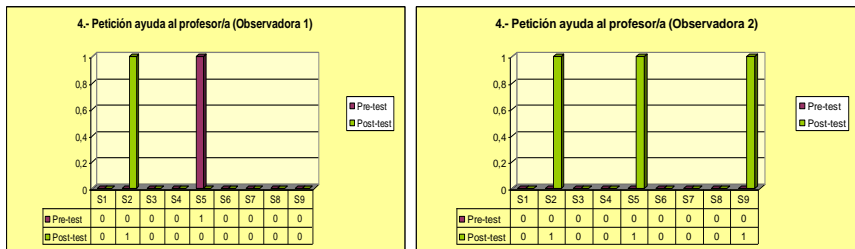


Fig. 2: Petición ayuda al profesor. Observadoras 1 y 2. Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, se percibe en la figura 3 un descenso en la frecuencia con la que los participantes expresan conductas intencionales, exceptuando al sujeto 8 que marca una clara mejoría en esta dimensión, después de recibir las sesiones de musicoterapia.

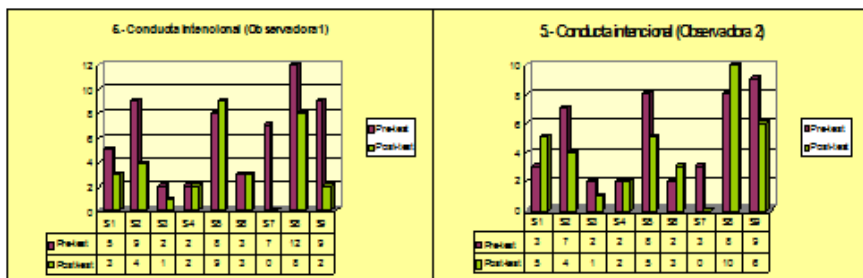


Fig. 3: Conducta Intencional. Observadoras 1 y 2. Fuente: Elaboración propia.

En general, el grupo responde escasamente a la variable de conducta mecánica, dónde es prácticamente inexistente, exceptuando el sujeto 4 que mejora estas habilidades después de haber recibido el programa (Ver figura 4).

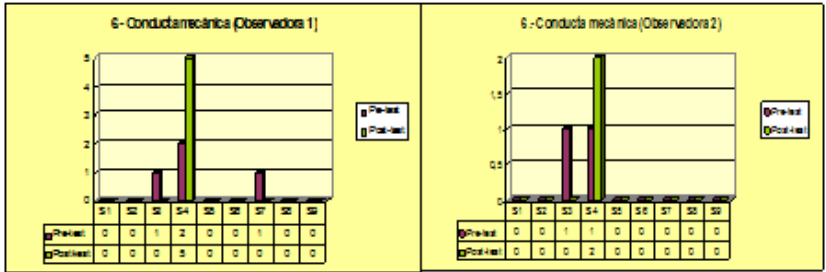


Fig. 4: Conducta mecánica. Observadoras 1 y 2. Fuente: Elaboración propia.

Como muestran las figuras 5 y 6, el sujeto 4 responde al programa de musicoterapia con escasa frecuencia en las dimensiones de conductas afectivas y cambio de estado de ánimo. En general, es el que menos interacciona con el grupo. En el otro extremo se encontraría el sujeto 8, cuya participación dentro del grupo es elevada.

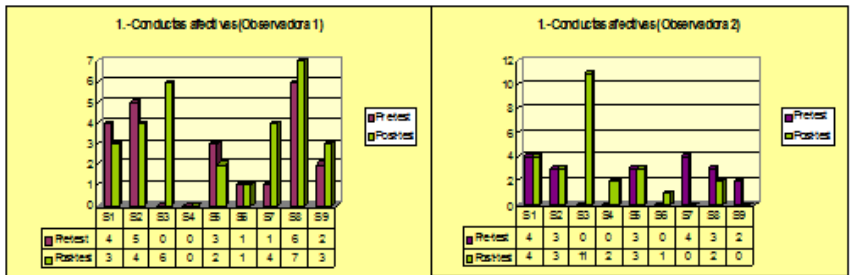


Fig. 5: Conductas afectivas. Observadoras 1 y 2. Fuente: Elaboración propia.

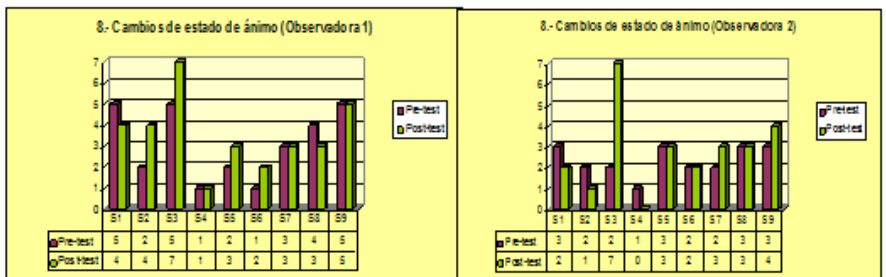


Fig. 6: Cambios de estado de ánimo. Observadoras 1 y 2. Fuente: Elaboración propia.

Después de ejecutar todas las pruebas, el análisis de datos cuantitativo revela una diferencia significativa al contrastar el Pretest y Posttest de la variable Conducta Intencional.

	Cond. Afec. 2	Deseos y nec. 2	Ayuda Comp. 2	Ayuda prof. 2	Cond. Inten. 2	Cond Mec. 2	Cond. Imp. 2	Est. Ánimo 2
	Cond. Afect. 1	Deseos y nec. 1	Ayuda Comp. 1	Ayuda prof. 1	Cond. Inten. 1	Cond Mec. 1	Cond. Imp. 1	Est. Ánimo 1
Z.	-,877	-1,119	-1,633	,000	-2,120	,000	-,447	-,520
Sig. asintót.	,380	,263	,102	1,000	,034	1,000	,655	,603

Tabla 2 Resultados de la Prueba de Wilcoxon (Observadora 1). Fuente: Elaboración propia.

Este hecho lo podemos contrastar con el cuaderno de campo (observación participante), en el que se aprecia una evolución en los patrones de conducta, sobre todo empáticos y motivacionales; como muestran el cuaderno de campo:

Una de las actividades propuestas constaba en imitar a las personas que ellos quisiesen, tanto conocidas como no conocidas. Debían imitar las conductas, las emociones, etc. de esas personas. Al principio no quería salir ninguno, hasta que José se animó e imitó a un guitarrista de una banda de rock. Acto seguido, Marta expuso que su cantante favorita era Marifé de Triana, se levantó y se puso a cantar una canción imitándola. De ahí se derivó, otra vez, José, que dijo que su cantante favorito era Carlos Vives y sus compañeros comenzaron a animarle a que lo imitase porque decían que lo hacía realmente bien. Estuvo cantándonos una canción e imitando sus movimientos. A partir de ese momento continuaron los demás chicos a hacer demostraciones de cómo imitaban a las personas que ellos querían. Lo que más nos sorprendió fue la intensidad con la que realizaban esta actividad, le daban mucho énfasis a sus movimientos, y sobre todo a sus expresiones faciales a la hora de expresar los sentimientos de los cantantes en este caso (Registro, 26, Número, 4, Fecha 28/06/2009).

En la tercera sesión se trabajó el contenido de la empatía. Debían realizar una actividad que consistía en imitar lo que su pareja hiciera. Se les ponía música y uno de ellos era el que empezaba a realizar los movimientos, y su pareja los tenía que imitar, como si de un espejo se tratase. La empatía que tuvieron fue sorprendente. *En general todos los participantes estuvieron muy bien, pero destacamos la empatía conseguida de Marta y Christopher, los cuales han captado muy bien el ejercicio y lo han ejecutado como verdaderos profesionales. Mantenían una complicidad bastante buena durante toda la sesión.* Esto refleja la mejora de una de las dimensiones de la inteligencia emocional como es la empatía, a través de la música. (Registro 25, Número 3, Fecha 21/06/2009).

Un aspecto que consideramos revelador en cuanto a los logros conseguidos de la implantación de este programa, es que cuando algún compañero tiene algún problema o no sabe realizar alguna actividad y el profesor no está presente, solicita ayuda a otro compañero. Esto pudimos observarlo cuando los profesionales no estaban en la sala donde tenían lugar las sesiones de musicoterapia, y los chicos y chicas tenían alguna dificultad en cuanto a realizar sus actividades, preguntaban a sus

compañeros o simplemente les miraban para fijarse cómo lo hacían. Esto nos puede indicar que no sólo expresaban sus emociones cuando estaban tristes o alegres, sino que también se expresaban pidiendo ayuda a sus compañeros cuando tenían alguna duda. También se puede decir que se expresaban a través de conductas no verbales cuando, como hemos comentado observaban a sus compañeros para ver si lo estaban haciendo bien.

En las últimas semanas de ejecución del programa, pudimos observar que algunas personas del grupo manifestaban cierta inquietud con respecto a las relaciones interpersonales del grupo. Nos explicaron que había dos chicas, Rosana e Isabel, que poco a poco iban apartándose del grupo, y lo único que hacían era estar ellas dos solas, no contaban con sus compañeros. Esta situación les producía cierto malestar al no sentirse como un grupo unido y lo expresaban a través de la verbalización de sus sentimientos, como por ejemplo la de Christopher: *Me siento mal porque siempre estáis vosotras solas.*

También podemos destacar alguna información relevante de las entrevistas efectuadas a los y las profesionales de la asociación, pues muestran un antes y un después a la implementación del programa:

Fundamentalmente yo pienso que ha sido motivación, la motivación de nuestros alumnos porque siempre, bueno este año además en concreto se han visto muy limitados, por así decirlo, como consecuencia de los programas que se han desarrollado en la sede. Han sido unos programas, bueno pues un poco que encorsetaban mucho la formación de nuestros alumnos y entonces el programa ha sido como algo distinto, un aire nuevo que les ha motivado... a que, bueno pues a que ellos vinieran con más ilusión, con algo nuevo a darlo a la asociación y... bueno pues eso es lo que pienso que realmente les ha valido, ha sido un estímulo, una motivación para que ellos vinieran a clase todos los días a trabajar (Francisco Javier, entrevistado 20, 17/07/2009).

Habitualmente, las personas con Síndrome de Down están acostumbradas a participar en programas de habilidades sociales, habilidades lógicas, razonamiento lógico-espacial, etc. Al introducirles un programa novedoso ligado a la música, realizando un cambio en su quehacer diario, se ha producido una motivación importante hacia las tareas desempeñadas en la asociación.

Del mismo modo, el programa se diseñó de manera flexible, para que los chicos y chicas realizasen también aportaciones al programa. Comprobamos que ellos podían contribuir con ideas, lo que hacía crecer su interés, como se pudo comprobar a medida que avanzaban las sesiones del programa. De hecho, la última actividad de la sesión 6 fueron ellos quienes contribuyeron a realizarla, aportando las canciones que más les gustaban para poder realizar un CD para su propio uso. Los chicos participaban más en las actividades, se mostraban más inquietos; expresaban que querían repetir las actividades que a ellos les habían gustado más, es decir, manifestaban sus sentimientos y

mostraban cierta empatía con sus compañeros.

Para realizar esta afirmación nos basamos en los datos recogidos en las entrevistas realizadas a profesores de la asociación de Síndrome de Down. “Si les ha gustado y están contentos, entonces algún objetivo ya se ha cumplido porque ya están expresando sus sentimientos”.

Asimismo, podemos comprobar uno de los objetivos de este programa, “Aprender a discriminar las emociones y los sentimientos propios y de los demás”, ya que a los chicos y chicas, cuando terminaban cada sesión, el profesorado les preguntaba qué tal les había ido, y ellos les contaban lo que hacían, indicando que les gustaba mucho y solicitando en algunos casos repetir la actividad. Este hecho es puesto de manifiesto por varios profesores y profesoras en las entrevistas.

Después de realizar el contraste de datos cualitativos y cuantitativos, podemos decir que se confirma parcialmente la hipótesis general del presente estudio. Por lo que podemos afirmar que la musicoterapia mejoraría la empatía, las relaciones interpersonales e intrapersonales y las conductas emocionales en las personas con Síndrome de Down, ya que los resultados obtenidos nos indican que se ha producido una mejora en las conductas intencionales de las personas participantes en el estudio. Este hecho es constatado por las distintas entrevistas llevadas a cabo, donde los profesores expresan la decisión e iniciativa que tienen sus estudiantes después de acudir a las sesiones de musicoterapia. Asimismo esta idea se refuerza en los cuadernos de campo donde los participantes apuestan por una actitud decidida y participativa, incluso llegando en algunas ocasiones a la espontaneidad (Cuaderno 1, página 25).

Ideas finales

Tras el análisis de los datos obtenidos, podemos afirmar que las conductas de colaboración, apoyo y ánimo entre los miembros del grupo participante en este programa, se han visto favorecidas y fomentadas, por lo que podrían haber mejorado gracias a las interacciones que han tenido lugar dentro del programa.

Al igual que, gracias al efecto beneficioso de la música, hemos observado una mejora en el modo en el que se relajan, concentran y organizan sus ideas y sentimientos, también en el modo de expresarlos y comunicarlos... ya que gracias a la musicoterapia pasan de ser personas esencialmente receptivas en otros muchos ámbitos de sus vidas, a ser quienes creen, generen y participen activamente. Estamos de acuerdo con *Martín-Luengo* (2010:79) que con la musicoterapia, “Personas «discapacitadas» descubren que son capaces de expresarse a través de la música con un resultado estéticamente satisfactorio. Ellos, siempre dependientes, descubren que pueden crear belleza por sí mismos. Ellos, siempre manejados, encuentran un tiempo y un espacio

para comunicar con libertad”.

Otro aspecto a destacar es que, mediante las actividades que contempla el programa, han podido vencer el miedo escénico y perder la vergüenza para realizar alguna imitación en público. A modo de ejemplo, en la actividad ‘La música me activa’, imitaron a un guitarrista en una banda de rock. Al principio sólo lo hizo uno de ellos, pero al final de la sesión lo estaban haciendo todos”. Este hecho nos permite observar un acercamiento entre los miembros del grupo.

Siguiendo la afirmación de un componente del grupo, podemos afirmar que el programa surgió efecto, debido a que eran capaces de manifestar lo que sentían en relación con lo que estaba pasando en ese momento. Mejoró su capacidad de tolerancia y de paciencia, sentían más empatía con el resto de sus compañeros, sobre todo, tenían mayor control sobre sus emociones al expresar lo que sentían en el momento adecuado.

Esta experiencia nos ha permitido comprobar que la musicoterapia realiza los sentimientos humanos, en la medida que propicia que fluyan dentro y fuera de nosotros mismos, haciendo que mejoren las relaciones con los demás y con nosotros mismos, al poder expresar cómo nos sentimos o qué estado nos provoca esa canción. Esto es posible a través del trabajo conjunto de las conductas basadas en inteligencia emocional a través de la música, que hacen posible mejorar el desarrollo personal, individual y social de las personas con deficiencia, redundando en su calidad de vida. Es precisamente ahí donde se debe incidir y potenciar la inteligencia emocional, a través de los valores musicales, que facilitan el contacto con el entorno que nos rodea, aprendiendo al mismo tiempo a gestionar y controlar nuestros sentimientos y actitudes. Al fin y al cabo, “lo que nos hace humanos-las ideas, sentimientos, formas de hacer y compromiso con los demás-está en la base de la gestión del conocimiento” (GAIRÍN, 2008:25).

Referencias

- ASPACE, F.E.I.S.D y Confederación autismo España. *Programa de formación para mediadores en musicoterapia y discapacidad*, publicación electrónica. <http://www.infodisclm.com/documentos/sdown/musicoterapia02.pdf>. [22/06/2010].
- AA.VV. *Guía para la atención educativa de los alumnos y alumnas con Síndrome de Down*, publicación electrónica. http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/portal/Contenidos/Consejeria/PSE/Publicaciones/Alumnado_con_Necesidades_Educativas_Especiales/Guia_sindrome_down/guiasindromedown.pdf. [28/02/2010].
- Castilla del Pino, C. *Teoría de los sentimientos*, Tusquets Editores, Barcelona, 2000.
- Cebula, K. R.; Moore, D. G.; Wishart, J. G. “La cognición social en los niños con síndrome de Down”, *Revista síndrome de Down*, 27, 2010, págs. 26-46.
- Cubo Delgado, S.; Martín Martín, B.; Ramos Sánchez, J. L. *Métodos de Investigación y Análisis de Datos en Ciencias Sociales y de la Salud*, Pirámide, Madrid, 2011.
- De Andrés Viloria, C. “La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores”, *Tendencias pedagógicas*, 10, 2005, págs. 107-124.
- Elvira Valdés, M. A. *Propuesta pedagógica para la utilización de la musicoterapia en la atención de niños que presentan dificultades de aprendizaje*, Tesis doctoral, Universidad Nacional Abierta, Caracas, 2004.
- Extremera Pacheco, N.; Fernández-Berrocal, P. “El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2), 2004. <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>, [07/07/2010].
- Extremera Pacheco, N.; Fernández-Berrocal, P. “La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, 2005, págs. 63-94.
- Federico, G. *El niño con necesidades especiales: neurología y musicoterapia*, Kier, Buenos Aires, 2007.
- Fernández Maldonado, M. *Técnicas de intervención para el desarrollo del lenguaje y la comunicación: del finterapia, metamórfica, risoterapia y musicoterapia*, Tesis doctoral inédita, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2001.
- Gairín, J. “Competencias para la gestión del conocimiento y el aprendizaje”, *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 2008, págs. 24-27.
- García Sanz, E. “Musicoterapia y enriquecimiento personal”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4, 1989, págs. 91-107.
- Goleman, D. *La inteligencia emocional*, Kairós, Barcelona, 1996.
- Güell, M.; Muñoz, J. *Descuécete a ti mismo: programa de alfabetización emocional*, Paidós, Barcelona, 2000.
- Hippolyte, L.; Barisnikov, K.; Van der Linden, M.; MacLean, W. E. “Face processing and facial emotion recognition in adults with Down syndrome”, *American*

Journal on Men Retardation, 113 (4), 2008, págs. 292-306.

Iacoboni, M.; Dapretto, M. "The mirror neuron system and the consequences of its dysfunction", *Nature Reviews. Neuroscience* 7, 2006, págs. 942-951.

Izuzquita, L.; Ruiz, R. "Formación para la inserción laboral", *Revista síndrome de Down*, 22, 2005, págs. 125-131.

Kunda, Z. *Making Sense of Other People*, MIT Press, Cambridge, 1999.

Logroño, A. "Esquizofrenia y Musicoterapia", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26, 1996, págs. 91-102.

López González, M. *Técnicas de musicoterapia aplicadas al deficiente*, Universidad de Córdoba, Córdoba, 1985.

López Melero, M. *Aprendiendo a conocer a las personas con síndrome de Down*, Aljibe, Málaga, 1995.

Martín-Luengo Guzmán, B. "Musicoterapia aplicada a los trastornos generalizados del desarrollo", *Revista Educación y Futuro*, 23, 2010, págs. 63-80.

Ortega, E.; Esteban, L.; Estévez, A. F.; Alonso, D. "Aplicaciones de la Musicoterapia en Educación Especial y Hospitales", *European Journal of Education and Psychology*, 2 (2), 2009, págs. 145-168.

Palacios Sanz, J. I. "El concepto de musicoterapia a través de la Historia". *Léeme: Revista Europea de Música en la Educación* [Revista electrónica], 13. Disponible en: <http://musica.rediris.es/leeme/index.html>, [22/07/2010], 2004.

Parra Peñafiel, C. *L'aplicación de la Musicoteràpia en el col·lectiu de les dones maltractades: dos estudis de cas únic i un exemple de retorn*, Tesis doctoral, Universitat Ramon Llull, Barcelona, 2008.

Poch Blasco, S. "Importancia de la Musicoterapia en el área emocional del Ser Humano", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 42, 2001, págs. 91-113.

Rodríguez Ruiz, O. "La triangulación como estrategia de investigación en ciencias sociales". *Revista Madri+d*, [Revista electrónica], 31. Disponible en: <http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>, [20/7/2010], 2005.

Ruiz Rodríguez, E. "Programa de educación emocional para niños y jóvenes con síndrome de Down", *Revista síndrome de Down*, 21, 2004, págs. 84-93.

Salmerón Vilchez, P. "Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa", *Educación XXI*, 5, 2002, págs. 97-122.

Wellman, H. M. *The Child's Theory of Mind*, MIT Press, Cambridge, 1990.

El método de la Historia de las formas: Hermann Gunkel y las leyendas de la “Biblia”

The Form criticism: Hermann Gunkel and the legends of the “Bible”

Alberto E. Martos García

Departamento Didáctica de las Ciencias Sociales, de las Lenguas y las Literaturas
Universidad de Extremadura
aemargar@gmail.com

Recibido el 26 de abril de 2011
Aprobado el 10 de agosto de 2011

Resumen: El artículo examina el método de la historia de las formas que Hermann Gunkel aplicó al estudio de las leyendas de la *Biblia*, de interés no sólo para la exégesis de la *Biblia* sino para los métodos de análisis narratológico. En particular, se revisa el concepto de Sitz im Leben, de un gran potencial a efectos de la comprensión de los textos en su entorno vital e histórico.

Palabras clave: Historia de las formas, Hermann Gunkel, leyenda, hipótesis documentaria, Sitz im Leben.

Abstract: The article deals with the method of the history of forms that Hermann Gunkel applied to the study of the legends of *the Bible*, of interest not only to the exegesis of *the Bible*, but to methods of narratological analysis. In particular, there is a review of the concept of Sitz im Leben, of great potential for the understanding of texts in its vital and historic environment.

Key words: Form criticism, Hermann Gunkel, legend, Documentary Hypothesis, Sitz im Leben.

1

- Introducción

Mi tesis doctoral¹ tuvo como tema las sagas fantásticas, en relación a la llamada literatura juvenil. A pesar del éxito de los géneros de fantasía épica, lo cierto es que la literatura crítica sobre estos temas no era muy abundante, a excepción de la línea representada por Anne Besson, en Francia, con sus estudios sobre lo que ella denomina el “ciclo literario” y de la que se expresa a través de la escuela canadiense de Laval, a través de Richard Saint Gellais.

De Tolkien, por ejemplo -que es sin duda el modelo más popular de saga- son muy interesantes sus propias reflexiones teóricas sobre la fantasía (el concepto de *subcreación*), pero, en líneas generales no abundan, las monografías científicas sobre este género.

El estudio de los textos de la *Biblia* cuenta con una amplísima tradición que no es el objeto de esta indagación, porque sería imposible una aproximación de todas las metodologías y propuestas que los biblistas han aportado.

No es de extrañar, pues, que para ese estudio tuviera que remontarme a la propia poética de la épica antigua, en este caso, las sagas islandesas y su concepto de leyenda, vinculada a la narración de historias de los clanes o familias.

Pero también la literatura crítica sobre leyendas nos llevó al que es sin duda un libro emblemático, la *Biblia*, cuya riquísima multiplicidad de métodos y aproximaciones son evidentes. En efecto, más allá de las teorías más simples, por ejemplo, la idea de que el texto es una especie de dictado de Dios, se han generado una gran diversidad de corrientes críticas y exegéticas, muchas de las cuales, sin negar la inspiración divina, pone el énfasis en su carácter textual y literario.

Desde el punto de vista general de la crítica literaria (la *Biblia* se nos muestra como un ámbito particularmente interesante). Hemos procurado, pues, usar sólo lo que sería el aparato conceptual que un crítico literario podría aplicar a estos textos, claro, con las debidas reservas, derivadas no ya sólo del problema de las creencias sino de la especificidad de la *Biblia*, que no puede ser considerado un texto único ni unitario ni del

¹ *Las Sagas Fantásticas Modernas y la Ficción-Manía: Lenguajes Literarios, Plásticos, Multimediales y sus Repercusiones Didácticas* (Universidad de Extremadura, 2008, inéd). Parcialmente recogida en *Introducción al mundo de las sagas* (2009).

que tampoco poseemos los “documentos” originarios sino compilaciones y copias mucho más tardías.

A pesar de estas dificultades, creemos que es una indagación metodológica interesante, en la medida en que sea posible cotejar los métodos ensayados con las distintas corrientes de la Crítica Literaria que se ha aplicado, en general, a los textos literarios.

Aunque se hace alusión a los distintos métodos y aportaciones de los biblistas, nos hemos centrado en particular en uno que tuvimos que examinar para la referida Tesis por su *teoría de la leyenda*.

Se trata del pastor protestante Hermann GUNKEL, reconocido como un experto en las leyendas de la *Biblia*. Creemos que en él y en su método (la *historia de las formas*) se sintetizan aportaciones muy pertinentes y coincidentes con distintas corrientes y escuelas de la Crítica Literaria.

Por consiguiente, muchas de sus afirmaciones e interpretaciones de textos, aunque se centren en los libros del Pentateuco, pienso que son de interés para la Crítica Literaria en general. Por otra parte, el cotejo de todos estos métodos podrá llevarnos a conclusiones esclarecedoras y de interés, y que nos permitirán esbozar métodos eclécticos e integradores del análisis textual.

Es verdad que las lecturas bíblicas, tal como hoy se siguen practicando, vienen predeterminadas por un factor previo: la *creencia* o *in-creencia* en las verdades canónicas que las Escrituras representan para los sujetos o comunidades receptoras del mensaje. Es decir, igual que ocurre con la leyenda en general, se parte de un problema previo de “credibilidad” de las fuentes: se presupone, pues, distintos grados de valoración del *verismo*, *veracidad* o de la naturaleza *verídica* de los textos.

Esto parece afectar sólo a la *recepción*, al *status* del lector que se coloca como creyente o devoto, o bien como simple lector profano, que lee la *Biblia* igual que leería el *Poema de Gilgamesh*. Sin embargo, debido a la importancia de la *Biblia* como texto modelo de nuestra cultura, veremos que este tema es más complejo.

En todo caso, utilizando una expresión de la folklorista eslava Linda DEGH (1995), lo importante, desde la perspectiva artística, no es que la fábula sea fidedigna, verídica, sino que esté bien construida, que sea plausible.

La controversia sobre este tema es que, si se quiere, la “credibilidad” de un texto puede poner en suspensión, entre paréntesis, digamos, y eso es lo que permite soslayar esta contraposición entre la leyenda como documento verídico y la leyenda como construcción poética DEGH (2001).

Desde el punto de vista literario, subrayaremos precisamente esta *dimensión artística* que es capaz de usar quien compone o redacta los textos conforme a unos modelos y a un estilo, y del receptor que los reconoce como tales².

Como veremos, en el folklore el tema de la veracidad está unido, en el caso de la leyenda, a lo que Honorio Velasco ha llamado el *lenguaje de la vinculación*. La leyenda tradicional se vincula a unos espacios, tiempos, personajes, eventos, objetos, etc. que forman parte de la memoria colectiva y de los que quedan vestigios tangibles (monumentos como la tumba de Abrahám en Hebrón) e intangibles, como lo son las fiestas, rituales, nombres de lugar o de personas asociadas a esa leyenda.

De hecho, los llamados *lugares de memoria* (cf. P. NORA) son la demostración de que esa tradición es “verdad” aunque, como demuestra GUNKEL, se trate aquí de una verdad *poética*. Los métodos de crítica literaria, aplicados a los textos del Viejo Testamento, pueden poner a prueba toda la teoría del texto artístico, de los géneros, de la recepción, etc. y eso es lo que pretendemos centrándonos en lo que fue objeto de la reflexión de Hermann GUNKEL.

En resumen, todas estas aproximaciones que vamos a discutir deben llevarnos a la *valorización de la Biblia como obra literaria*, a la que podemos aplicar, con los debidos matices, los mismos métodos que a otras obras literarias.

2.- La crítica literaria del viejo testamento

La lectura y recepción de la *Biblia* han sido objeto de numerosísimos estudios, porque sin duda ha constituido un texto fundamental en nuestra cultura, objeto de continuas exégesis e interpretaciones. No vamos a detallar aquí un campo tan complejo, sólo daremos algunas “pinceladas” de temas que se relacionan con nuestro propósito.

La *Biblia* moderna es el producto de las traducciones y las interpretaciones que abarcan muchos siglos. Antes del pleno desarrollo de la exégesis bíblica, hay antecedentes conocidos de autores que desarrollan varias teorías sobre el origen de la *Biblia*:

² Otras cuestiones podrían ser invocadas, llegados a este punto, como la teoría de la suspensión de incredulidad (S. Taylor Coleridge) o la propia elaboración que hizo Tolkien del concepto de “subcreación”.

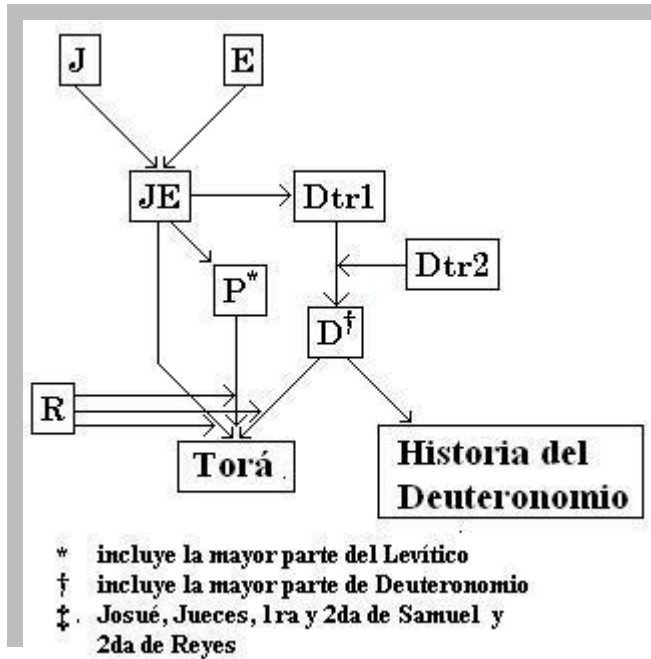
Siglo XII	R. Abrahán Ibs “Ezra”
VI	Bodenstein; Maes
VII	Spinoza; Simon
VIII	Witter; Astruc; Eichhorn; Ilgen
IX	Geddes, Vater, Ewald; Delitsch; Rielm; Kuenen; Reuss y Graf

En síntesis, hay autores que ponen el énfasis en una *hipótesis documentaria*, según la cual es una obra de literatura autónoma procedente de un único escritor/grupo, que se fragua partir de materiales tradicionales previos; en el otro extremo, otros autores ven que el origen está en una serie de *fragmentos* o partes que tardíamente se ha aglutinado, y aún hay quienes pensaban que a partir de tradiciones previas se habría compuesto un documento inicial que habría recibido *complementos* sucesivos.

La crítica literaria sobre la *Biblia*, propiamente hablando, se desarrolla a partir de la segunda mitad del s.XIX, con la figura de J. Wellhausen (1844-1918).

Según él, los seis primeros libros de la *Biblia* habrían sido compuestos a partir de cuatro documentos previos, denominados Yahvista, Elohista, Deuteronomista y Sacerdotal (*Priesterkodex*) y mencionados ordinariamente por las siglas J, E, D y P. En un gráfico³:

³ Hipótesis Documentaria por Jullius WELLHAUSEN (1844 – 1918).



El J sería el más antiguo (siglos X-IX a. c.) y compuesto en el reino del Sur;

El E, del s. IX, habría sido redactado en el reino del Norte;

El D en su forma definitiva sería del s. VI.

Y finalmente el documento P habría sido escrito inmediatamente después del destierro (s. VI-V).

Alrededor del año 400 a. c. un redactor habría compuesto los cuatro primeros libros (Gen, Ex, Lev y Num) tomando como base P e interpolando J y E, que previamente se habrían fusionado (Yehovista: JE) Finalmente el documento D habría dado lugar al Deuteronomio y al libro de Josué, inseparable de los cinco primeros (Wellhausen habla ordinariamente del *Hexateuco*)

Con todo, se produjeron reacciones críticas a la hipótesis de Wellhausen, en el sentido, por ejemplo, de seguir atribuyendo a un autor único (v.gr. Moisés) la autoría de todo el Pentateuco; en todo caso, parece evidente que son las tradiciones más antiguas y no los documentos escritos los que justifican la composición de *la Torah* y,

como defendían algunos autores (LAGRANGE, 1897), era vital conocer los procedimientos de composición en el Antiguo Oriente.

Con todo, la hipótesis documentaria ha generado un corpus notable de conocimientos sobre las fuentes de la *Biblia*, que ha establecido lo que se conoce como el canon judío de la *Biblia*, tal como hoy está establecido:

LOS LIBROS DEL ANTIGUO TESTAMENTO
Esquema Horizontal

17 Libros de Historia			5 Libros de Subiduría	17 Libros de Profecía		
La Ley (El Pentateuco)	Antes de la Dispersión	Después de la Dispersión		Mayores (Básicos)	Menores	
					Antes de la Dispersión	Después de la Dispersión
Génesis Éxodo Levítico Números Deuteronomio	Josué Jueces Rut 1Samuel 2Samuel 1Reyes 2Reyes 1Crónicas 2Crónicas	Esdras Nehemías Ester	Job Salmos Proverbios Eclesiastés Cantar de los Cantares	Isaías Jeremías Lamentaciones Ezequiel Daniel	Oseas Joel Amós Abdías Jonás Miqueas Nahúm Sofonías	Hageo Zacarías Malaquías

En resumen, la crítica literaria se identificó largo tiempo con el esfuerzo por discernir en los textos fuentes diferentes y ése es el fin de la hipótesis de los «documentos», que procura explicar la redacción del Pentateuco, aunque no otorgaba la suficiente atención a la estructura final del texto bíblico.

3. La figura de Hermann Gunkel

En este contexto, Hermann GUNKEL amplió los horizontes de la crítica literaria aplicada a la *Biblia*. Aun considerando los libros del Pentateuco como compilaciones, dedicó su atención a la textura particular de las diferentes unidades. Procuró definir el género de cada una (por ejemplo, «leyenda» o «himno») y su ambiente vital o marco originario. «Sitz im Leben» (por ejemplo, situación pragmática, litúrgica, etc.). Con esta investigación de los géneros literarios estaba emparentado el «estudio crítico de las formas» («Formgeschichte») y la hermenéutica aplicada a los textos, según las distintas orientaciones existentes.

Por citar un caso, la consideración de los textos evangélicos se une indisolublemente a la primitiva comunidad cristiana y a sus avatares, por ejemplo, a la crítica de las formas-base se le une en esta ocasión la «Redaktionsgeschichte», el «estudio crítico de la redacción».

Así pues, GUNKEL es el principal representante de la orientación llamada la *Historia de las formas*, que insistía en la importancia de las formas literarias previas o subyacentes en cada documento. La *descripción de las formas* en su *contexto vital* (es la traducción de la expresión alemana *Sitz im Leben*, “situación en vida” “ambiente o entorno vivencial”) sería la mejor vía para comprender la historia literaria del Antiguo Testamento.

De esta manera se enmadejan las dos grandes corrientes de crítica del texto, las *inmanentistas* y las *trascendentalistas*, porque trataría de aunar el análisis profundo del texto (a través del reconocimiento de los géneros o formas-base que pre-existían en la tradición y que perviven articuladas con el texto actual que conocemos) con el conocimiento no menos profundo de su entorno de origen y/o transmisión, el referido *Sitz im Leben*.

De este modo, se insiste en que un género no es simplemente un patrón formal sino algo unido a una tradición histórica particular, y se plantea desde una mirada no simplemente de fijación del origen de las fuentes sino de su propia dinámica y adaptación a la comunidad.

El afán de GUNKEL no es el mismo de los cultivadores más conocidos del método histórico-crítico, es decir, ahora no se trata de discutir la cronología u otros asuntos más o menos eruditos sino de pasar de la crítica textual a una crítica literaria que descompone el texto en géneros o formas elementales (búsqueda de las fuentes), a las que se le aplica a un estudio crítico y contextual («Sitz im Leben»), sin olvidar el análisis de la redacción, es decir toda la cadena de transformaciones en su composición.

Los paralelismos con la visión de GUNKEL y los de la moderna crítica son notables, así las categorías propuestas por Gennete para abordar el tema de la transtextualidad, guardan estrechos vínculos con la aproximación de GUNKEL a estos textos, donde también se dan estas mismas relaciones⁴.

⁴ Recordemos: A) La intertextualidad: « relación de copresencia entre dos o varios textos, esto es eidéticamente y las más de las veces, que se manifiesta por la presencia de un texto dentro de otro».

B) La paratextualidad: « la relación que el texto mantiene, dentro del conjunto formado por una obra literaria, con su paratexto: título, subtítulos, intertítulos; prefacios, postfacios, notas, prólogos y proemios, etc. ».

C) La metatextualidad: « la relación llamada de comentario, que enlaza un texto con otro del cual está hablando, sin citarlo forzosamente ».

D) La arquitectualidad: « El conjunto de las categorías generales, o trascendentales, -tipos de discursos, modos de enunciación, géneros literarios, etc-, que determinan cada texto singular».

En todo caso, a partir de este concepto de “transtextualidad” de GENETTE (1989), se puede focalizar el análisis de un texto no sólo como una unidad comunicativa dotada de sentido en sí misma, sino también como una unidad que se relaciona con otras unidades. Parece claro que los textos -sea cual sea la forma en que los acotemos- no se producen ni se leen tampoco de forma aislada, sino en interacción con otros textos: todo texto es, pues, un intertexto, un árbol en un bosque, donde sí se cumple aquello de que “los árboles no dejan ver el bosque”.

Nos cabe, pues, ensayar una lectura alternativa, que se acerca a la visión de Genette de la escritura como "palimpsesto". La *historia de las formas* de GUNKEL anima a considerar el Pentateuco como un conjunto escrito bajo la forma de *compilaciones*, esto es, de “reuniones” de textos. Tal reunión de partes podría haber sido realizada por una persona (y en este caso todo el libro resulta una «forma literaria») o por varias.

La apuesta de GUNKEL es valiente, pues no se trata de un análisis solamente estructural de sus “piezas” textuales, por más que GUNKEL coloca a la leyenda como base de sus hallazgos. En realidad, se trata de comprender el mensaje tal como fue dirigido a sus primeros destinatarios, en sus escenarios primigenios, es decir, usando términos semióticos; se trata de analizar el plano de la sintáctica y semántica del relato en correspondencia con su plano pragmático.

De cualquier forma, el método exige separar cada texto en sus unidades más breves, en motivos o bloques, y compararlo con literaturas del tiempo y de la misma cultura. La finalidad es recoger lo que haya de tradición en sus diversas manifestaciones en cada uno de los textos y responder a los siguientes interrogantes:

1. Enumerar y distinguir las formas y géneros literarios subyacentes en cada texto
2. Distinguir la labor del redactor de lo que existía en tradiciones anteriores
3. Dilucidar el proceso de elaboración de las diversas tradiciones

Con ello no sólo hacemos una especie de arqueología del texto, parecida en cierto modo a la crítica de las fuentes, sino un análisis dinámico de sus formas de perpetuación o evolución.

La técnica ha sido aplicada especialmente a los libros del Pentateuco y a los Evangelios. Según Rudolf BULTMANN, dado que los escritos del Evangelio

E) La hipertextualidad: « cualquier relación uniendo un texto B (hipertexto) con un texto anterior A (hipotexto), que se inserta en aquél de un modo que no sea del comentario ».

provenirían de fuentes orales y narraciones, la división de formas quedaría del siguiente modo: DICHOS y ACCIONES.

- Fuentes orales: apotégmata (polémicas) y palabras del Señor (dichos, sentencias, parábolas, etc.).
- Fuentes narrativas: milagros y leyendas.

Aislar, pues, las formas subyacentes o más primitivas de los géneros y relacionarlas con la vida espiritual y material de la comunidad puede llevar a visiones alternativas, como las que ponen en guardia sobre la literalidad del texto y en cambio valorar cómo ciertos bloques textuales emparentados con la leyenda, la fábula, el mito o la parábola serían evocadas cuando la comunidad sufría algún problema o conflicto. De tal modo que, por ejemplo, los evangelios serían menos una biografía de Cristo, tal como se concebiría en Occidente, que una evocación de su mensaje a través de estas “piezas textuales” relacionadas directamente con las creencias y prácticas de la Iglesia primitiva.

La historia de las formas se emparenta así con el método de la *deconstrucción* en la medida en que afirma que en los Evangelios no estamos ante la vida de Jesús sino ante mitos creados por la comunidad cristiana primitiva que reflejan las corrientes sociales, teológicas y culturales dominantes o hegemónicas dentro de su seno.

Por ejemplo, dentro de los escritos del Evangelio, según Rudolf BULTMANN (1931), habría fuentes orales y narraciones, de modo que la división de formas quedaría del siguiente modo:

- * Fuentes orales: apotégmata (polémicas) y palabras del Señor (dichos, sentencias, parábolas, etc.).
- * Fuentes narrativas: milagros y leyendas.

En relación a las cartas de San Pablo, el método daría como resultado saber que éste estaría usando himnos litúrgicos y profesiones de fe como citas o elementos para la redacción.

En resumen, *formas* y *ambiente vital* se entrecruzan para explicar la unidad textual y de sentido que forman los textos en su propio contexto originario, que de algún modo se siguen perpetuando hoy, pues los judíos no practican la misma lectura individual silenciosa predominante en Occidente sino que practican una lectura de la Ley en compañía y con una gran gestualidad de todo su cuerpo.

4.- La aplicación de las ideas de GUNKEL al pentateuco y análisis a partir de diferentes métodos críticos

Hermann GUNKEL (1997) entiende que el Génesis, el primer libro del Pentateuco, se articula plenamente sobre una colección de leyendas. En el sentido más normal de ésta, la leyenda se concibe como un relato popular, de tradición antigua, que trata de personajes y de acontecimientos del pasado.

Ahora bien, GUNKEL da un paso más al insistir en que no se trata de una narración sin más, de una narración poética, porque no pretenden, como las crónicas u otros textos historiográficos, reflejar la anécdota sino “una forma particular de poesía”, que es justamente la propia de los textos religiosos (en ese sentido *Génesis* se contrapone al *Libro de los Reyes* u otros textos similares).

¿Cómo distinguir o deslindar los dos planos? GUNKEL afirma que hay criterios suficientes. Uno de ellos es que la leyenda tradicional se fragua siempre en la memoria oral, mientras que la historia se redacta habitualmente de forma escrita. Por otra parte, la forma escrita de una tradición oral sólo sirve para fijarla, dentro de la cadena de variantes y divergencias que pueden coexistir en ella.

La leyenda se ocupa de motivos o arquetipos que excitan la imaginación popular, y que deben ser de algún modo extraordinarios, para que así puedan fijarse y transmitirse mejor (puesto que se recuerda mejor lo sobresaliente y no lo habitual o anodino). La historia, en cambio, se ocupa de los grandes acontecimientos públicos.

Por eso, si se entiende que en el Génesis no hay prácticamente historias de reyes o príncipes sino que se trata de la historia de una familia singular, en concreto, de los asuntos y detalles de la vida cotidiana que conciernen a Abraham, Jacob, etc., entenderemos que sospechemos que tras ellos está la tradición popular de la leyenda.

H. GUNKEL, pues, se da cuenta de que la leyenda es una forma de construcción poética, irreductible a las formas históricas. La leyenda es fruto de un estilo poético, es decir, es la plasmación de una forma poética imaginaria, porque *la imaginación popular sólo es capaz de hablar de datos históricos a través de aquélla*.

En consecuencia, la *leyenda es una forma particular de la poesía*, de creación de imágenes, y es dentro de este molde en el que hay que entender los hechos históricos y las ideas religiosas vertidas en el mismo.

Esto implica que las leyendas no son tanto un reflejo fiel de materiales históricos como de elementos de la fabulación, motivos e imágenes combinadas y compuestas por personalidades individuales en muchos casos, aunque partan de una tradición.

Incluso en las leyendas históricas, la impresión histórica de personajes y sucesidos se mezcla con las maravillas y arreglos fabuladores que se cuentan a propósito de los mismos.

De hecho, como explica GUNKEL, es común, ya en las leyendas bíblicas, que se pasara de un estilo conciso y sobrio, ceñido a la acción y a unos pocos personajes, a un estilo amplio, con adición de detalles y personajes que la hacen evolucionar hacia la *novelle*. Además, también está probado la tendencia al agrupamiento de leyendas, creando ciclos entre varias leyendas que se han juntado o argamasado conjugando los elementos y tonos dispares de varias *Sagen*.

La preocupación moral y sacerdotal ha contribuido, en esos casos, a contrarrestar el pintoresquismo de muchas historias, aplicando nuevamente diversos mecanismos de reconstrucción y composición.

Es un hallazgo de GUNKEL el diferenciar el tipo de leyendas que tenemos en el Pentateuco: las *leyendas primordiales* y las de *patriarcas*. El eje de aquella de las *leyendas primordiales* es lo numérico o mágico inmerso en lo cotidiano (v. gr. los seres mitológicos se pasean familiarmente entre las personas como Dios en el Paraíso), y es sobre esta fuerza sagrada sobre la cual se organiza la acción, tal como pasa en las leyendas de difuntos.

Por el contrario, en las leyendas de *patriarcas* el centro de la trama son los asuntos humanos, y lo sagrado apenas aparece o bien se instala de forma excepcional dentro de lo histórico. Así pues, es un error común pretender que la leyenda transcribe un hecho del mismo modo que un relato histórico. Así, según GUNKEL, la leyenda es anterior a la actividad historiográfica, pues en realidad siempre parte de una experiencia colectiva trasladada a unas imágenes poéticas y a unos determinados moldes de fabulación.

Así, hay *leyendas primordiales*, de carácter cosmogónico; leyendas de ancestros, propias de algunos especialistas de tradición oral que recordaban gran cantidad de hechos y anécdotas de ascendientes muy antiguos; leyendas históricas, en torno a personajes cuyos hechos son conocidos, y, por último, leyendas etiológicas, que cuentan el origen de un fenómeno natural o de un culto, siguiendo el origen de una fuente, gruta, etc.

En resumidas cuentas, la leyenda se nos presenta en el Pentateuco como una forma particular de la poesía, de creación de imágenes, y es dentro de este molde en el que hay que entender los hechos históricos y las ideas religiosas vertidas en el mismo.

Las formas tradicionales que subyacen al texto y sus vinculaciones y los entornos que les dieron origen, permiten, de un lado, complementar la visión de la

imbricación entre lo oral y lo escrito y, del otro lado, completar las hipótesis precedentes.

Esta reconstrucción tiene que ver con el estudio de estas formas y contextos en sus valores primigenios para, posteriormente, ver su inserción y evolución posteriores en otras cadenas textuales; por eso no sólo se habla de hipotexto sino también de intertexto, la tradición se modifica, adapta o cambia para ser resituada y revalorada.

Hay casos significativos al respecto: sobre el episodio de la mujer adúltera que va a ser apedreada, llevada ante Jesús, que se pone en la arena (JUAN, 8.11), sabemos, por la etnografía de la escritura, que entre los bereberes ésta es una actitud de concentración, por parte de un maestro, antes de tomar una decisión, cercana pues al dibujo de un mandala.

Conocer los juegos populares, el valor de las inscripciones o la forma de deliberar entre los grupos sociales, nos hace ver de otro modo la conducta de Jesús: no es una actitud “vana” o de distracción, sino una actitud con ese sentido, que tienen una consecuencia importante, salvar a la mujer acusada, y que en el evangelio adopta además un tono moral coherente con el mensaje cristiano: “quien esté libre de pecado que tire la primera piedra”.

Es, pues, esta reconstrucción de la forma (un “agon” o juego deliberativo) y de su contexto vital lo que nos permite iluminar este episodio y sus transformaciones. Así, se ha especulado sobre el entorno o los escenarios vitales en que afloran estos géneros o protoformas que componen el Génesis: se habla así de las veladas invernales en que se cuentan las historias de los ancestros, de las puertas de las ciudades, de los escenarios ligados al culto, etc., aunque no se puede decir de forma concluyente.

Lo cierto es que, recogiendo las famosas categorías del artículo de Umberto ECO (1986) se pueden diferenciar diversos enfoques en torno a esta tricotomía:

- *Interpretatio auctoris*
- *Intentio operis*
- *Intentio lectoris*

ECO lo matiza de forma muy clara cuando describe el alcance de cada punto de vista:

Si bien es verdad que en los últimos tiempos el privilegio conferido a la iniciativa del lector (como único criterio de definición del texto) adquiere excepcionales características de

visibilidad, en realidad el debate clásico se articulaba en torno a la oposición entre estos dos programas:

- hay que buscar en el texto lo que el autor quiere decir,

- hay que buscar en el texto lo que el texto dice, independientemente de la intención de su autor.

Sólo aceptando el segundo polo de esta oposición se podía articular a continuación la oposición entre:- la necesidad de buscar en el texto lo que éste dice según la propia coherencia contextual y la situación de los sistemas de significado a que se refiere, - la necesidad de buscar en el texto lo que el destinatario le halla según sus propios sistemas de significación y/o según sus propios deseos, pulsiones y gustos.

En resumen, hay que buscar en el texto lo que el autor quiere decir (intencio auctoris), o bien hay que buscar en el texto lo que el texto dice, independientemente de la intención del autor (intencio operis), o, por último, hay que buscar en el texto lo que el destinatario le halla según sus propios sistemas de significación y/o según lo que el lector es capaz de *reconstruir*, o de edificar “con su otra mitad” (cf. M. TOURNIER).

Se produce así una casuística en la que hay que diferenciar bien los elementos en juego. Con palabras de U. ECO:

Un texto es un artificio tendido para producir su propio lector modelo. El lector empírico es aquel que hace una conjetura sobre el tipo de lector modelo que postula el texto. Esto significa que el lector empírico es aquel que hace suposiciones sobre las intenciones no del autor empírico sino del autor modelo. El autor modelo es aquel que, como estrategia textual, tiende a producir un determinado lector modelo...

El llamado método histórico-crítico se ha movido dentro de lo que Umberto Eco ha llamado la “intencio auctoris”, es decir, centró el análisis hermenéutico sobre el autor del texto preguntándose qué había querido decir.

Además, el método histórico-crítico se ha ocupado de los procesos históricos de producción del texto bíblico, procesos diacrónicos a veces complicados y de larga duración, y lo ha analizado conforme a los métodos de la filología histórica, a fin de depurar todas las distintas variantes y divergencias.

En el mismo sentido, la crítica de las fuentes y lo aportado por la propia historia antigua, y, en particular, de las religiones, amplían el campo de visión y dotan a los textos de un conocimiento de su entorno inmediato y de las condiciones históricas concretas, mal conocidas, lógicamente, por los lectores modernos.

Además, es propio del método histórico-crítico todo ese aparato erudito que criticaban los defensores del *New Criticism*, lo que, en el caso de la *Biblia*, se traduce además en un conjunto ingente de hipótesis que cada escuela trata de documentar.

Por el contrario, los enfoques más “textocéntricos” son los que se preocupan más por el mensaje y su destinatario; es el caso de la *teoría de la recepción*, de modo que ya no es tan decisivo conocer el autor/es, su vida, creencias, etc.

Siguiendo el esquema de la teoría de la comunicación de Jakobson, ahora lo que importa es partir del texto para llegar al contexto. Antes que como vehículo de ideas, enseñanzas o doctrinas, los nuevos métodos tratarán de examinar el texto en sí mismo.

En este sentido, las ideas del *New Criticism* convergen con nuevos estudios de los textos bíblicos, y sus postulados sobre que el texto deba ser examinado como construcción artística al margen de la intención de autor y que su sentido se halle en correferencia del intertexto o canon de obras con las que se relaciona, guarda importantes nexos con las aportaciones de GUNKEL.

Para esta perspectiva, el poeta que está tras los textos bíblicos es menos un profeta que trae un mensaje de Dios que un artesano de la palabra, de modo que no hay que mirar a través del texto para llegar a esas intenciones profundas sino centrarse en el texto en sí mismo.

Análogamente, la cuestión de la intencionalidad del autor deja de ser relevante y cobra importancia, en cambio, el canon o el intertexto de obras en que el texto se inscribe.

Las consecuencias para los estudios bíblicos han sido también evidentes, y se han producido numerosos estudios que ya no acuden a elementos extratextuales sino que se aplican al estudio centrado en los textos, como ocurre con los análisis estructuralistas y la crítica canónica.

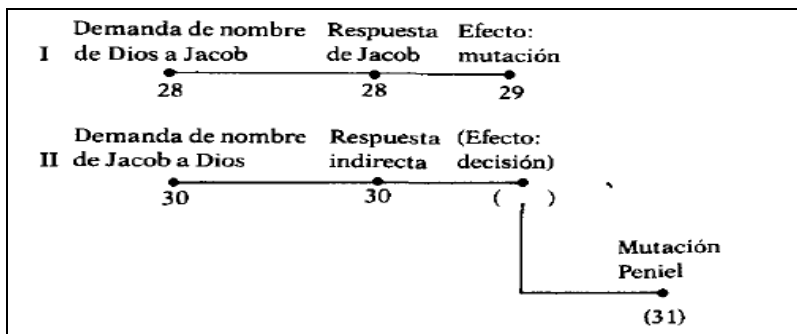
La narratología aplicada a los textos bíblicos ha producido una amplia producción. Por consignar un ejemplo significativo, tenemos el emblemático texto de Roland Barthes precisamente sobre un texto del Génesis:

La lucha con el ángel: análisis textual del Génesis 32.23-33*

²² Y se levantó aquella noche, y tomó sus dos mujeres, y sus dos siervas, y sus once hijos, y pasó el vado de Jaboc. ²³ Los tomó, pues, e hizo pasar el arroyo a ellos y a todo lo que tenía. ²⁴ Así se quedó Jacob solo; y luchó con él alguien hasta que rayaban el alba. ²⁵ Y cuando vio que no podía con él, tocó en el sitio del encaje de su muslo, y se descoyuntó el muslo de Jacob mientras con él luchaba. ²⁶ Y dijo: Déjame, porque raya el alba. Y Jacob le respondió: No te dejaré, si no me bendices. ²⁷ Y él le dijo: ¿Cuál es tu nombre? Y él respondió: Jacob. ²⁸ Y él le dijo: No se dirá más tu nombre Jacob, sino Israel; porque has luchado con Dios y con los hombres, y has vencido. ²⁹ Entonces Jacob le preguntó, y dijo: Declárame ahora tu nombre. Y él respondió: ¿Por qué me preguntas por mi nombre? Y lo bendijo allí. ³⁰ Y llamó Jacob el nombre de aquel lugar, Peniel; porque dijo: Vi a Dios cara a cara, y fue librada mi alma. ³¹ Y cuando había pasado Peniel, le salió el sol; y cojeaba de su cadera. ³² Por esto no comen los hijos de Israel, hasta hoy día, del tendón que se contrajo, el cual está en el encaje del muslo; porque tocó a Jacob este sitio de su muslo en el tendón que se contrajo.

* Traducción de Casiodoro de Reina, *op. cit.*, con adaptaciones.

El resultado es el trazar arquitecturas narrativas a partir de las secuencias y los personajes:



Las conclusiones de Barthes divergen de las convencionales, por ejemplo es capaz de explicar una subversión del código de los cuentos populares, en la medida en que Mandatario y Oponente llegan a identificarse en la misma persona, Dios.

Otras aproximaciones, como la Nueva Retórica o el *Canon Criticism*, insisten en estas nuevas percepciones de los textos bíblicos, al subrayar el aspecto práctico y la importancia de considerar la *Biblia* un intertexto que ilumina los sentidos de sus partes y, por tanto, de dotar a los mismos de significados no excluyentes.

Con todo, la crítica canónica tiene ciertas dificultades, pues, para empezar, hay distintos cánones entre judíos y cristianos, y, además, según la teoría de los polisistemas, la formación de un canon, de lo central y de lo periférico, es algo que tiene tanto o más que ver con las prácticas sociales que con la coherencia interna de los textos o ciclos que se ponen en relación.

Además, el sentido de un texto bíblico depende no sólo del contexto del canon bíblico sino de la tradición teológica de una iglesia determinada. Esto es particularmente pertinente si nos fijamos en la tradición luterana: si los mediadores no son necesarios entre el texto -que proviene de Dios- y el creyente, entonces los actos de interpretación son también distintos.

Por último, los enfoques centrados en el lector, al modo de la teoría de la recepción, ponen el énfasis en conceptos nuevos, como el de tradición o comunidad interpretativa, como ésa que antes señalábamos de que Dios pone a prueba a Abrahám, antes que los otros aspectos de Dios como valedor de la vida.

El texto es un potencial de sentido que el lector actualiza en cada acto de lectura. Esto encaja bien por la práctica rabínica de la lectura, con el *midrash*⁵, que es en realidad una lectura actualizada del texto bíblico.

⁵ Debemos a F. PEÑA FERNÁNDEZ una aproximación interesante a algunas de las sagas de ciencia ficción como variantes de la literatura apocalíptica. En efecto, el profesor Peña no sólo hace una comparación

Las lecturas comentadas midrashicas de las Escrituras son lo mismo que las *apropiaciones* que hoy se dicen propias del lector, pues muchas reescrituras de actuales mitos también aparecen como glosas, comentarios o desarrollos de fuentes míticas (v.gr. fantasías épicas actuales)⁶.

Todas estas corrientes críticas, miradas en perspectiva, se van superponiendo, según ciertas oscilaciones o “vaivenes”.

Por ejemplo, las nuevas aproximaciones que han puesto de moda los “Estudios Culturales” han arremetido contra el *textocentrismo*, sustituyéndolo por un sociocentrismo, el texto es importante pero es más importante la práctica discursiva y social en que se inserta. Los “Nuevos Estudios de Literacidad”, en efecto, ponen el énfasis otra vez sobre las prácticas culturales y los ámbitos de poder (cf. concepto de *campo literario* de BOURDIEU), lo cual supone un cierto rechazo al estudio meramente formalista.

En medio del debate que sostienen los defensores del método histórico-crítico y los de las nuevas críticas, parece claro que la “artisticidad” de los textos o perícopas del Génesis, por ejemplo, no sólo debe explicarse por sus formas primigenias sino en referencia al contexto extratextual que nos aporta el estudio de las religiones, de la tradición o del contexto histórico y que está detrás, por ejemplo, de las propias representaciones de Dios.

Ya Bajtin habló de la tradición como *polifonía* y esa complejidad de voces, versiones o variantes forman parte de una cosmovisión histórica. Por ejemplo, en glosas y en otras fuentes rabínicas vemos cómo el ángel caído Samael trata de poner en duda a Abrahám sobre la veracidad del mandado de Dios de sacrificar a Isaac.

Parece claro que la *forma-base* de este relato es una leyenda etiológica cultural, cuyo sentido sin embargo se ha hecho opaco hasta producir un episodio que el propio teólogo Alonso Schokel critica en su versión tradicional (puesto que no sería Dios quien probase a Abrahán ni jugase con la vida de Isaac).

temática, obvia, entre algunas obras de la SF y lo que se ha descrito como milenarismo o literatura apocalíptica. Lo que se demuestra en su Tesis Doctoral *Apócrifos bíblicos contemporáneos: definición, estructura y análisis*, que algunas de estas sagas son deudoras de una forma de lectura como la midrashica, la que practicaban los rabinos sobre las Escrituras con glosas o comentarios que buscaban profundizar en el sentido pero que se convertían rápidamente en formas de apropiación del texto, re-escrituras o formas de actualizar el mismo. Pues bien, las cosmogonías, y en particular, el Génesis es lo que, a juicio del prof. Peña, sirve de “barro moldeador” a Perelandra (de la trilogía de Ransom) de C.S. Lewis, que representa, a todas luces, la historia del Paraíso y de la tentación del diablo. Lewis ha impregnado esta re-escritura del mito de un sentido gnóstico y de un horizonte final distinto, la Dama y el Rey no son expulsados del paraíso.

⁶ O, como diría Genette, un palimpsesto, un texto sobrescrito sobre otro texto.

De cualquier forma, lo que nos parece interesante del enfoque H. GUNDEL es que él aún formalismo e historicismo o culturalismo, pues él trata de describir o más bien de reconstruir los géneros o formas-base, así como su “ambiente vital”, lo cual supone un enfoque claro de discurso contextualizado, esto es, de entender el texto en su co-texto y en su con-texto.

De un lado, los textos no están fuera de la sociedad que los produce y recibe (en el sentido que tiene esta palabra para la teoría de la recepción), de ahí el enfoque hacia las prácticas que envuelven a la lectura, y, del otro lado, también es verdad que los textos son también moldes acuñados históricamente dentro de estas prácticas.

Conclusiones

La metodología de la Historia de las Formas y del “Sitz im Leben”, aplicada a la *Biblia*, ha puesto de evidencia grandes cuestiones de interés hermenéutica y doctrinal, pues afectan a la propia comprensión de la génesis y evolución de los textos sagrados. Por ejemplo, se ha puesto en correlación cómo desde pequeñas unidades textuales se va “argamasando” un corpus textual mayor con ocasión de eventos o en entornos concretos, como es el caso de fiesta de las semanas del santuario de Guilgal. Es decir, el yahvista actuó como un recopilador de leyendas orales que unificó, actualizó y amplió con un trabajo de composición personal, y esto es algo que, salvando las distancias, vemos con posterioridad cuando recopiladores como Perrault o Fernán Caballero “suedan” elementos de la tradición para componer cuentos o leyendas a mitad de camino entre lo folklórico y lo literario.

Por otra parte, el episodio aludido de Abrahám-Isaac (Génesis 22,1-9) es un ejemplo evidente de cómo la *Biblia* admite pluralidad de métodos críticos y del alcance relativo que cada uno puede tener.

Los métodos que subrayan el estudio de la génesis y de la contextualización y pragmática del texto chocan, de algún modo, con el análisis que se hace del mismo desde el punto de vista de la Historia de las Formas, como hemos visto, y mucho más, si cabe, cuando se le confronta a enfoques pragmáticos, sociológicos o culturales, que ponen el énfasis en otros elementos. Por ejemplo, en este caso debemos a autores como Schwantes el haber desplazado el eje de atención del origen de la leyenda (si es cultural, se relaciona con un monte, etc.) o de la “tentación” que supuestamente ejerce Dios sobre Abrahám, a los avatares de su recepción, a través de las fuentes rabínicas. El contraste es total cuando pensamos que este texto es *deconstruido* por Schwantes a partir de la lectura del débil, del oprimido, en este caso, de Isaac, que es salvado por Dios.

A menudo los mitos y los cuentos se resuelven como puras aventuras hermenéuticas, los personajes tienen que saber descifrar las señales y las alertas, y, en este caso, Abraham camina hacia el sacrificio como un autómatas, anteponiendo la obediencia al amor, el rito de sangre a la limpieza de corazón.

Los propios lectores de la *Biblia* han asumido este episodio como parte de su tradición o *comunidad interpretativa*, de modo que cuando estos teólogos, el propio Alonso Schökel, la desautorizan poniendo el énfasis en el Dios del amor y la justicia, encontramos un caso de las nuevas apropiaciones de la *Biblia* como “mito” o conjunto de narraciones, que resultaría impensable antes del Concilio Vaticano II o de la teología de la liberación.

La figura de Gunkel es especialmente interesante por su carácter ecléctico, y creo que sus ideas conectan mucho con lo que actualmente se está haciendo en estudios culturales y en los “Nuevos Estudios de Literacidad”: ve el texto como algo situado en un contexto y dentro de una tradición de formas que contiene a modo de hipotexto. Reconstruir ambos es sacar a la luz contexto pragmático y formas-base, sin quedarse anclado en un enfoque historicista ni tampoco formalista. El concepto de “Sitz in Leben” es particularmente útil pues, sin la mediación de la *comunidad cristiana postpascual*, hoy no se entendería la formación del Nuevo Testamento, y para el caso del Antiguo Testamento, los entornos sugeridos son más discutibles, pero todos formarían parte de la necesaria socialización de la narración: puede ser la familia, el sacerdote, un arriero o un narrador especializado, el caso es que las leyendas siempre tienen un marco y un vehículo transmisor que sin duda debieron tener igualmente las leyendas del Génesis.

Su profundo conocimiento de las leyendas le hace, igualmente, no perder de vista la perspectiva artística, y de hecho su concepto de “entorno vital” recuerda mucho al de las prácticas culturales que están en la base de los nuevos estudios de los “eventos letrados” como base para describir las prácticas de lectura y escrituras dentro de una comunidad. Por ello podemos concluir que la *Biblia* es, por un lado, un conjunto de textos singulares que presentan problemas acusados en su fijación, datación, autoría, transmisión, etc. pero que, a su vez, se nos revelan como ejemplos de todos los métodos posibles ensayados en la práctica de la crítica literaria: análisis histórico, filológico, narratológico, sociocultural, desconstrucción, etc.

Y es por ello, como decía al principio, que podemos practicar la lectura y el análisis desde todas las diferentes vertientes que aún nos siguen siendo útiles, ya sea la lectura artística –pensemos en los Salmos-, el análisis textual, la lectura teológica, la crítica canónica o tantas otras formas de aproximación que la teoría literaria pone a nuestra disposición. Encontrar los cauces formales y contextuales por los que ha discurrido un texto no sólo es una apasionante aventura filológica e histórica, sino un modo de aproximación a los textos desde la memoria cultural y sus avatares, que tanta utilidad tiene para la educación, la cultura o la preservación del patrimonio.

Bibliografía

- Bultmann, R. *Die Geschichte der synoptischen Tradition*, Gotinga, 1931.
- Cassuto, Umberto. *The Documentary Hypothesis and the Composition of the Pentateuch*, Magnes, 1961.
- Degh, L. *Legend and Belief. Dialectics of a Folklore Genre*, Indiana University, Bloomington, 2001.
- Degh, L. *Narratives in Society: A Performer-Centered Study of Narration*, Academia Scientiarum Fennica, Helsinki, Suomalainen Tiedeakatemia, 1995.
- Díez Borque, J. M. (Coord.). *Métodos de estudio de la obra literaria*, Taurus, Madrid, 1985.
- Eco, U. (1986). "El extraño caso de la intención lectoris", *Revista de Occidente*, febrero, 1987, págs. 5-28.
- García Santos, Amador-Ángel. *El Pentateuco: historia y sentido*, Edibisa, Madrid, 2002.
- Martos García, Alberto. *Introducción al mundo de las sagas*, Universidad de Extremadura, Badajoz, 2009.
- Tucker, Gene M. *Form Criticism of the Old Testament*, Guides to Biblical Scholarship. Philadelphia, Fortress, 1971.

La mayor parte de las ediciones sobre Hermann Gunkel son en alemán o inglés:

- *Introduction to Psalms: the genres of the religious lyric of Israel.*
- *Hermann Gunkel*, Joachim Begrich, 1998.
- *Génesis*, trad. de Mark E. Biddle, Librería Mercer de Estudios Bíblicos, (Macon, GA: Prensa Universitaria Mercer.
- *Israel Und Babylonien: Der Einfluss Babyloniens Auf Die Israelitische Religion* Hermann Gunkel, 2009.
- *Creation and chaos in the primeval era and the eschaton: a religio ...* Hermann Gunkel, Heinrich Zimmern, 2006.
- *Hermann Gunkel: a presentation and evaluation of his contributions to Leonard John Coppes*, 1981.
- *What remains of the Old Testament: and other essays*, Hermann Gunkel, 1928
- *Thirty psalmists: a study in personalities of the psalter as seen against ...*, Fleming James, Hermann Gunkel, 1938.

Algunas notas en perspectiva comparada sobre formación de maestros: el caso de España y Finlandia

Some notes on comparative perspective on teacher training: the case of Spain and Finland

Nuria García Perales

Universidad de Extremadura

Miguel Á. Martín Sánchez

Universidad de Extremadura. miguelmartin@unex.es

Recibido el 10 de julio de 2011

Aprobado el 25 de octubre de 2011

Resumen: Son muchos los factores que influyen en las valoraciones de un sistema educativo: social y cultural, económico, capacitación del profesorado, inestabilidad política, visión de la sociedad en general de la labor educativa, centralización y/o descentralización de la educación. Este estudio pretende dar una imagen global de la situación de España frente a Finlandia, centrándonos en la formación del profesorado como eje principal de unidad comparativa. La formación del profesorado es para muchos la piedra angular sobre la que se asienta el éxito o fracaso de los sistemas educativos. Es el referente, la mano de obra necesaria para conseguir la calidad educativa, ya que lejos de los despachos donde se redactan las leyes existe la realidad del día a día en las aulas; y son los profesores los que se enfrentan directamente al complejo reto de educar.

Palabras clave: Formación, maestros, comparada, España, Finlandia.

Abstract: There are many factors that influence the ratings of an education system: social and cultural, economic, educational training, political instability, vision of society in general educational work, centralization or decentralization of education. This study aims to provide an overall picture of the situation in Spain versus Finland, focusing on teacher training as the main focus of comparative unit. Teacher training is for many the cornerstone on which the success or failure of educational systems rests. It is the reference, the labor necessary to achieve educational quality, because far from the offices where the laws are written there is the reality of everyday life in classrooms, and teachers are directly facing the complex challenge of educating.

Key words: Training, teachers, comparative, Spain, Finland.

I

ntroducción

El éxito del sistema educativo de un país está directamente relacionado con la formación del profesorado. Se constituye así en uno de los elementos esenciales para alcanzar la calidad educativa que todos los sistemas educativos persiguen.

Los informes supranacionales que elabora la OCDE (Informe PISA), así como la Comisión Europea para la Educación, no dejan a España en muy buena posición respecto al resto de la Comunidad Europea. Por el contrario, Finlandia alcanza los máximos niveles. A pesar de que básicamente la estructura y filosofía de los dos sistemas son muy semejantes, se hace necesario buscar las diferencias claves que llevan a uno al éxito y al otro a la mediocridad.

La formación del profesorado y el reconocimiento social del maestro como parte fundamental de la comunidad pasan por ser las mayores divergencias entre uno y otro sistema¹; sin olvidar la inversión económica que cada uno de ellos realiza, o la heterogeneidad presente en nuestras aulas. Sin duda que la multiculturalidad presente en las aulas es un elemento enriquecedor para cualquier sociedad, pero lleva implícita una mayor dotación en recursos humanos y materiales, una mayor preparación del profesorado, una mayor flexibilidad curricular y por supuesto un compromiso social.

Análisis histórico-comparado de la educación en España y Finlandia

Comenzaremos este pequeño estudio situando las legislaciones que rigen los sistemas de referencia; con ello vamos a conocer la evolución legislativa que en materia de Educación se ha dado en los países objeto de estudio, llegando a las leyes actuales desde una perspectiva más amplia.

En el caso de España, el derecho a la educación viene recogido en el art. 27 de la Constitución. En dicho artículo se establece la obligación del Estado a garantizar el servicio educativo en condiciones de igualdad para todos los españoles con la libertad individual y la participación democrática. Establece, además, la participación en la programación general de la enseñanza de todos los sectores implicados y la participación de los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos, en el control y gestión de todos los centros públicos y sostenidos con fondos públicos.

¹ Javier MELGAREJO, *Las claves del éxito de Finlandia en PISA: calidad y equidad*. <http://www.revista-critica.com/articulos.php?id=2116> [consultado el 14/06/2010].

La Constitución aborda otro aspecto esencial para la ordenación de la educación como es la descentralización de la administración de la enseñanza, es decir, la distribución de las competencias educativas entre la Administración del Estado y las Comunidades Autónomas. Estas últimas pueden asumir competencias de ordenación y administración del sistema educativo en su ámbito de gestión respectivo, con excepción de aquellas materias en las que el Estado tiene competencia exclusiva: la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales, y las normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución. También se encomienda a las Comunidades Autónomas la enseñanza de sus lenguas propias, que, junto con el castellano, tienen carácter oficial en su ámbito territorial.

Al amparo de la Constitución, 1978, llega la primera reforma educativa de la democracia. Gobierna por primera vez el Partido Socialista Obrero Español, quien afronta una reforma necesaria para la incipiente democracia del país. No se trata de una ley de ordenación, sino de participación; por lo que la estructura del sistema educativo sigue siendo el mismo que en 1970 se concretó en la Ley General de Educación.

Es la LOGSE de 1990 la primera ley de ordenación del sistema educativo de la democracia, por lo que cambia el contenido y la estructura del sistema. Con ella se pretende constituir en España la enseñanza comprensiva, acorde a las tendencias que desde hace años se vienen dando en el resto de Europa y que provienen de EE.UU. En ella se establece la enseñanza obligatoria hasta los 16 años (frente a los 14 de la Ley de la EGB) dividida en Primaria y Secundaria Obligatoria (ESO); Bachillerato, Formación Profesional (grado medio y superior) y Universidad, regida por la LOU.

En 2002 ve la luz la LOCE. Gobierna el Partido Popular. El organigrama escolar permanece igual, pero introduce novedades en el ámbito de la promoción del alumnado; reconoce la responsabilidad y el esfuerzo como elementos esenciales del proceso educativo; reconocimiento a la función del docente (autoridad moral); introduce indicadores de calidad como la evaluación e inspección del sistema educativo, eficacia de los centros educativos tanto en la gestión como en los conocimientos, reducir las tasas de abandono escolar, mejorar los resultados generales de la escolarización y otros aspectos.

Y así llegamos a la legislación que rige el sistema educativo actual. La LOE de 2006 se aprueba gobernando de nuevo el PSOE. No es tampoco una ley de ordenación, por lo que permanece lo establecido en la LOGSE, sino como la LOCE, una ley de calidad educativa, pero se vuelven a introducir cambios en la promoción.

La LOE nace con la intención de clarificar el panorama jurídico al derogar las leyes que constituían el marco legislativo básico del sistema educativo español en sus niveles no universitarios: LOGSE, LOPEG, y LOCE. Igualmente, la LOE modifica algunos aspectos de la LODE. Por tanto la LODE y la LOE constituyen en la actualidad el marco legislativo básico del sistema educativo.

Vemos, pues, que en poco más de treinta años, el sistema educativo español ha pasado por cinco grandes reformas, en cada una de las cuales es lógico pensar que las ideologías presentes en los diferentes gobiernos se dejan entrever. Esto evidencia la poca cohesión social y la falta de pacto de estado en materia educativa vivida en España.

En el caso de Finlandia, después de la Revolución Rusa de 1917, Finlandia se constituyó en un estado independiente (6-12-1917). Su primera Constitución data de 1919 y no es hasta el año 1999 cuando se da la primera reforma de su Carta Magna, entrando en vigor el 1 de marzo de 2000.

Además de la Administración Central, la unidad básica de la administración local es el municipio (gobierno local). La base de la administración municipal se asienta en un viejo principio de autonomía, cuyo autogobierno ha mejorado en los últimos años. Cada autoridad local es responsable de proporcionar a su población los servicios fundamentales de acuerdo a la legislación vigente. Las autoridades locales reciben ingresos del Estado y además gravan a sus habitantes con impuestos a fin de producir dichos servicios.

El Ministerio de Educación cuenta con dos ministros: el Ministro de Educación y Ciencia, responsable de los asuntos relacionados con la educación y la investigación, y el Ministro de Cultura y Deporte para los asuntos relacionados con la cultura, los deportes, juventud, Iglesia...El Consejo Nacional de Educación es responsable del desarrollo de la educación preescolar, educación nivel básica, educación secundaria superior, enseñanza profesional secundaria superior, educación de adultos y educación liberal; además controla y evalúa la educación, y ofrece servicios de información y apoyo.

Los idiomas oficiales de Finlandia son el finés y el sueco. Aproximadamente el 91,2 % de la población tiene al finés como lengua materna, y aproximadamente 5,5 por ciento habla sueco. La tercera de las lenguas habladas en Finlandia es la lengua regional sami que es hablada por aproximadamente el 0,03 por ciento de la población. La población de habla sami vive en la parte más septentrional de Finlandia, Laponia, y tienen derecho a recibir servicios de la sociedad en su lengua materna. Estas lenguas oficiales son de enseñanza obligatoria en las instituciones educativas a todos los niveles educativos. El Sami es el idioma de enseñanza en algunos centros de educación básica e instituciones superiores y profesionales de secundaria en las áreas donde se concentra su población.

Las primeras instituciones educativas se establecieron en Finlandia durante el siglo XIX, aunque el desarrollo sistemático de la educación profesional y la formación no comenzó hasta después de la Segunda Guerra Mundial. Una característica de este desarrollo fue que la educación en cada campo fue descrita y desarrollada de acuerdo a

sus propias necesidades. Por lo tanto, las necesidades individuales de cada campo podrían tenerse en cuenta en el desarrollo de la educación. En 1966, se estableció el Consejo Nacional de Educación Profesional dentro de la organización del Ministerio de Comercio e Industria. Dos años más tarde fue transferido al Ministerio de Educación, y varios otros campos de la educación profesional y la formación se integraron en otros ministerios y placas administrativas centrales. En 1991, el Consejo Nacional de Educación Profesional y la Junta Nacional de Educación General se fusionaron bajo el nombre de la Junta Nacional de Educación.

El desarrollo de la sociedad en general y del campo profesional en particular, suscitó la necesidad de cambios en el antiguo sistema educativo, reforma que se llevó a cabo en los años 70. La anterior escuela popular y la escuela secundaria inferior fueron reemplazadas por una escuela de nueve años de educación general básica. Al mismo tiempo la secundaria superior se separó de la secundaria inferior para formar una institución distinta. Esta transición se realizó gradualmente entre 1972 y 1978. Junto con la reforma de la enseñanza secundaria superior en la década de 1980 se creó un sistema uniforme para la misma, así como la *postsecondary profesional* y la educación superior en todos los campos. La reforma de la escuela se llevó a cabo después de décadas de debate. El objetivo era elevar el nivel de educación de la población y aumentar la igualdad en la educación. Se palpaba que el aprendizaje, las habilidades y el potencial de los alumnos se iban debilitando en un sistema que separaba a los alumnos en una educación de diferentes trazados. El apoyo político para este cambio fue fundamental, consensuándose los partidos de izquierda y centro.

En 1998 se llevó a cabo una importante reforma legislativa en materia de educación que entró en vigor en 1999, afectando a todos los niveles de la educación. La nueva legislación continuó el proceso de regulación y mejora del poder de decisión de las autoridades municipales, las distintas escuelas e instituciones. También tiene como objetivo fomentar la innovación en el ámbito de la educación y la formación en los planos locales e institucionales.

Los buenos resultados que Finlandia obtiene año tras año en el informe PISA de la OCDE han llevado a muchos países a fijar sus ojos en su sistema educativo, intentando sacar conclusiones sobre su éxito y exportar las ideas claves y metodología al resto de sistemas educativos mundiales.

Basándonos en las leyes que rigen los sistemas educativos de referencia, podemos concluir que ambos son sistemas comprensivos (escuela integrada o polivalente), que supuso la apertura de la educación secundaria a las clases populares, implantándose una educación común para todo el alumnado: ya no se realizará una selección temprana a los once o doce años de edad, sino que toda la población tendrá una sola vía de educación básica de amplia duración, accediendo todos los alumnos a los mismos centros, con los mismos profesores y con currículo común. Pero la educación comprensiva puso de relieve las desigualdades sociales de origen: no todos

los alumnos disponen del mismo capital cultural al acceder a la educación. El currículo común, que trata de hacer efectiva la eliminación de desigualdades sociales y educativas, pone de manifiesto justamente las desigualdades educativas y culturales de los alumnos. La búsqueda de una formación básica común para toda la población (principio de equidad), requiere de los poderes públicos un esfuerzo en la distribución del conocimiento (materias obligatorias y optativas), entender que hay unos nuevos destinatarios del servicio educacional y que, por tanto, se deben establecer unos nuevos objetivos tanto políticos como sociales. A pesar de los problemas que el sistema comprensivo pueda acarrear, los informes PISA parecen avalar que la implantación del mismo favorece el rendimiento del alumnado.

De lo que hemos podido ir recogiendo, vemos básicamente que si bien en Finlandia la legislación educativa se ha mantenido estable, en el sentido de que se han llevado a cabo las reformas pertinentes acordes a las situaciones concretas que a lo largo de los años se han ido produciendo, en España desde que se instauró la democracia, y sobre todo en los últimos 25 años, han sido constantes los cambios legislativos en materia educativa.

Pero el hecho es que hoy en día el sistema educativo se rige por la LOE, que, comparándola con las legislaciones de referencia, aboga por los mismos principios de calidad, equidad e inclusión.

La educación en España y Finlandia

La estructura del sistema educativo español se conforma de Educación Infantil (no obligatoria); Educación Primaria (de 6 a 12 años), de carácter obligatorio, gratuita y dividida en tres ciclos de dos cursos cada una de ellas; Educación Secundaria Obligatoria (de 12 a 16 años), gratuita y con cuatro cursos divididos en dos ciclos al término de los cuales se otorga el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Terminada la educación obligatoria, el alumno puede elegir entre Bachillerato, formado por dos cursos y con cuatro especialidades: Ciencias de la Naturaleza y la Salud, Tecnológico, Artes y Humanidades, y Ciencias Sociales, consiguiendo el Título de Bachiller al concluir sus estudios; Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior. La educación superior se imparte en la Universidad.

La organización del sistema finlandés² abarca el *Peruskoulu* o *Grundskola*, de los 7 a los 16 años, educación obligatoria en nueve años dividida en Educación Primaria y Secundaria Inferior. La educación secundaria superior se puede estudiar de los 16 a los 19 años a través del *Anmatillinen Oppilaitos*, Formación Profesional de tres años; o en el *Lukio* o *Gymnasium*, Bachillerato superior de tres años. Aprobando un examen de acceso, pueden optar por cualquier tipo de educación superior. La educación superior, a partir

² Fuente: *Estructura del sistema educativo finlandés*. Eurydice.org [consultado el 30/08 2010].

de los 19 años, tiene distintos itinerarios: *Ammattikorkeakoulu (AMK)*, cursos de formación profesional superior; *Maanpoulustuskorkeakoulu*, educación superior de formación militar; *Yliopisto* o *Universitet*, estudios universitarios con prueba de acceso, las universidades pueden seleccionar a los alumnos según sus propios criterios y teniendo en cuenta el examen de acceso y el expediente académico.

El principal objetivo de la política de educación finlandesa es ofrecer a todos los ciudadanos igualdad de oportunidades para recibir educación, independientemente de su edad, domicilio, situación financiera, sexo o lengua materna. La Educación es considerada uno de los derechos fundamentales de todos los ciudadanos (finlandeses y no finlandeses) garantizándose el derecho a la educación básica gratuita y obligatoria. Las autoridades públicas también están obligadas a garantizar la igualdad de oportunidades para proseguir la educación, además de la básica, de acuerdo con sus capacidades y circunstancias especiales, sin tener como impedimento las dificultades económicas.

Entre los objetivos de la educación básica se incluye que los alumnos sean educados en la responsabilidad, la cooperación y la tolerancia entre grupos de personas, pueblos y culturas. Los planes de estudio definidos por la *National Board of Education* fijan algunos objetivos para la internacionalización de la educación: ayudar a los alumnos a comprender la esencia de las identidades culturales europeas y finlandesas, descubrir su propia identidad cultural y desarrollar capacidades para la interacción intercultural y el internacionalismo.

El Gobierno finlandés ha elaborado un plan quinquenal (2007–2012) para educación e investigación, considerando la internacionalización de los sistemas educativos y la cooperación en el campo de la investigación internacional como los factores básicos para el éxito en la competencia mundial.

“Un sistema educativo está a la vez compuesto de varios subsistemas: el escolar, el familiar y el socio cultural. Desde esta perspectiva, la educación se imparte y comparte desde los tres subsectores, siendo uno tan importante como los otros. Los alumnos se mueven entre ellos como en un todo interrelacionado”. He querido comenzar con esta anotación que comparto con el profesor Javier Melgarejo Draper³, porque creo que uno de los fallos que comete la sociedad española en general es pensar que el sistema educativo se centra únicamente en la escuela, y por tanto la enseñanza y educación vienen determinadas por lo que en ellas se marque.

Como podemos deducir de lo anterior, en conjunto no difieren mucho de un país a otro; aunque, sin duda, cabe destacar la gratuidad de de la enseñanza superior en Finlandia, así como del Bachillerato y Formación Profesional, frente al elevado costo

³ Javier MELGAREJO, *La selección y formación del profesorado: clave para entender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses*. <http://www.revistaeducacion.mec.es> [consultado el 25/10/10].

que le supone a un estudiante español acceder a la Universidad, porque aunque exista una política de Becas por parte del Ministerio de Educación y de las CC.AA, es cierto que en muchos casos los padres no pueden costear los estudios a sus hijos.

Se trata de sistemas descentralizados y compartidos por el Estado y las Comunidades Autónomas en el caso de España, y por el Estado y los Municipios en el caso finlandés.

En ambos casos es el Estado quien redacta el currículo obligatorio básico, pero en España se da más libertad a las Administraciones autonómicas para completar el currículo, por lo que puede generar mayores desigualdades entre el alumnado. En los países nórdicos es el Estado, además, quien controla que todos los alumnos hayan alcanzado el mismo nivel, independientemente de la zona en la que hayan realizado sus estudios. El estado de bienestar y desarrollo de un país se mide principalmente por el servicio sanitario y el educativo, y en este segundo campo España parece estar muy por debajo del estado de bienestar nórdico. No es de extrañar, por lo tanto, que sólo lleguen a la Universidad entre el 30 y el 40% de los alumnos españoles, frente al 70% de los países nórdicos. Pero no sólo no llegan a la Universidad, sino que el abandono escolar en 2008 se cifra en España 31,9%, mientras que en Finlandia se reduce a un 9,8%⁴.

La calidad en educación que persiguen todos los países pasa por una mayor inversión económica. Inversión que redunda en la infraestructura de los centros educativos, en los recursos materiales y humanos, en la igualdad de oportunidades para todos los alumnos y en especial de los que provienen de un estatus socio-económico más desfavorecido, en la calidad formativa de los profesionales de la educación, en los servicios extras que ofrecen los centros escolares (desplazamientos, aula matutina, comedor, actividades extraescolares).

Sin embargo, y como ha demostrado el informe PISA, la inversión, aún siendo un punto importante, no es lo fundamental en los logros de un sistema educativo. No se trata de invertir más, sino de invertir y gestionar mejor, de sacar partido a todos los recursos existentes, como demuestra el hecho de que Corea del Sur invierta menos en educación que EE.UU, y sin embargo haya obtenido mejores rendimientos.

En los últimos treinta años, España ha hecho un esfuerzo considerable en su inversión educativa; si bien es cierto que todavía está a la zaga de Europa junto a otros países del área mediterránea. Bruselas informa que España no invierte de acuerdo al resto de Europa: un 4,54% del PIB en 2008 frente a la media europea que se sitúa en el 5,05%, superando dicha media Finlandia con un 6,14%; además denuncia que dicha inversión ha estado estancada en los últimos años. España también queda por debajo de

⁴ *Vuelve a aumentar el fracaso escolar en España.* <http://www.icemadrid.es> [consultado el 25/10/10].

la inversión realizada por los países miembros de la OCDE, cuya inversión media es del 5,8% y el total es de un 6,1%.

Por otro lado, España se ha convertido en uno de los países de la Unión Europea que acoge a más número de inmigrantes. Sin duda, esto afecta a todos los ámbitos de la sociedad: a lo económico, político, cultura, incluso a lo religioso, y cómo no, a la Educación⁵.

La escuela es el fiel reflejo de lo que acontece en una sociedad. En ella se reflejan las desigualdades sociales, los conflictos interculturales, la diversidad de razas y creencias. Los alumnos de origen extranjero se cifran en el curso 2008/2009 en 743.696, lo que supone un 9,7% del alumnado⁶; de ellos el 80% sigue sus estudios en centros públicos, siendo sus principales puntos de origen países de América Latina, Marruecos y países europeos como Rumanía. La mayoría de estos niños abandonará el sistema educativo apenas hayan terminado la educación obligatoria, dándose entre ellos frecuentes casos de absentismo escolar.

En contraposición a esta situación nos encontramos con los países nórdicos, que tienen las tasas más bajas de inmigración de la Comunidad Europea. Son países con escasa población, y sus costumbres e idiosincrasia chocan más de frente con los valores y cultura de países en vías de desarrollo; sin olvidar, además, la climatología y por supuesto el idioma. La escasa inmigración en los países nórdicos hace que sus aulas sean más homogéneas que las españolas; y por tanto sea más fácil llegar a la equidad. Además, la conflictividad intercultural a la que hacíamos referencia se minimiza, por lo que el clima escolar está más cohesionado (esto no implica que no se den otros conflictos).

La formación del magisterio en España y Finlandia

Es el maestro, desde el aula, quien de primera mano está en contacto con la realidad educativa, quien lleva a término lo que las leyes establecen, quien pone en práctica aquello que el currículo recoge, quien dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje día a día; por ello, no son pocos los comparativistas que los consideran el cimiento sobre el que se asienta todo el sistema educativo de un país. Que trascienda esta idea al resto de la sociedad y la clase política es básico para lograr que el magisterio sea reconocido como imprescindible para la buena marcha y avance de la comunidad.

⁵ España ha desarrollado el Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007/2010, en el que se recogen medidas de apoyo escolar para el alumnado de origen extranjero.

En Internet: http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008.

⁶Fuente: *Datos y cifras: curso escolar 2009/2010*. <http://www.educacion.es/mecd> [consultado el 21/11/2010].

Cuidar la formación del profesorado es esencial si se quiere tener un sistema educativo sólido y abocado al éxito. Pero no en todos los países los planes de estudio se adecuan a las necesidades sociales y educativas del momento. Con la reforma educativa que supone el Plan Bolonia, se pretende consensuar toda la formación académica de los futuros profesores en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Sin duda esto puede ser un paso adelante en cuanto a cohesión europea, pero se hace imprescindible tener en cuenta las necesidades específicas de cada uno de los países miembros de la UE. Un currículo común abre fronteras a la profesión, pero se puede caer en el riesgo de generalizar demasiado la idiosincrasia de Europa, es decir, que la situación particular de cada país no se tenga en cuenta a la hora de formar a los futuros maestros.

Las competencias básicas que debe adquirir un maestro, deben completarse con estudios particulares sobre los distintos problemas y necesidades del sistema escolar propio de cada país. La homologación de títulos siempre es algo positivo, pero cabe preguntarse ¿puede un profesor nórdico enfrentarse con soltura a la heterogeneidad de las aulas españolas?, o viceversa ¿está capacitado un maestro español para educar en su cultura a niños finlandeses?

En el presente trabajo nos referiremos al plan de estudios anterior a la implantación del Plan Bolonia en el año 2010, ya que los resultados obtenidos por España en los informes internacionales recogen los frutos del antiguo plan de estudios del profesorado. Tendremos todavía que esperar varios años hasta que los nuevos Graduados se incorporen a la docencia activa, y es entonces cuando podremos valorar el nuevo plan de formación. De momento sólo podremos hacer conjeturas basándonos en la comparación con aquellos países que forman a sus profesores por Bolonia con anterioridad a nuestro país.

El programa formación del profesorado en España se conforma en una Diplomatura de tres años en las ramas de Educación Infantil, Primaria y las especialidades de Educación Física, Lengua Extranjera y Educación Musical. Dentro de éstas hay asignaturas comunes y específicas de cada especialidad, así como optativas y de libre elección. Los créditos referidos a la formación pedagógica son escasos.

Durante los cursos 2º y 3º se realizan prácticas en centros escolares, bajo supervisión de un tutor, y con una duración aproximada de un mes en cada curso.

El acceso a la función pública se hace a través de concurso-oposición. Cuando llegan al ejercicio de su profesión, se contemplan cursos de formación, pero son realmente escasas las ayudas, no sólo económicas, para su realización. Igualmente no se contemplan excedencias o permisos especiales para estudios. La oferta institucional de cursos es a menudo de poco o escaso interés para los docentes, por lo que cada profesor se ve obligado a realizar cursos de perfeccionamiento de su conveniencia por cuenta propia y siempre fuera de sus horas lectivas.

En Finlandia los maestros tienen una educación universitaria con grado de licenciatura. Para acceder a la carrera, los alumnos deben superar el nueve como nota media del Bachillerato y de la prueba de acceso; además cada universidad hace un proceso de selección que incluye pruebas de lenguaje, matemáticas, aptitudes artísticas, nuevas tecnologías y entrevista personal. Las clases se imparten, por lo general, en pequeños grupos, fomentándose la auto-evaluación, la investigación y el aprendizaje activo como técnicas educativas. El maestro enseña todas las asignaturas de primero a sexto grado, pudiendo trabajar también en preescolar o como monitor en el aula matutina o en las actividades extraescolares de la tarde. La Pedagogía es la asignatura central de toda la carrera, que cuenta con 300 créditos. Pueden acceder a la enseñanza de 7º a 9º como profesor de asignatura, incrementándose en número de créditos necesarios a 350, conteniendo al menos 60 créditos en Pedagogía⁷. La Universidad también organiza la formación de maestros especializados y consejeros de estudios. Los futuros maestros deben dominar el finés y el sueco, así como el inglés. Realizan prácticas docentes en los distintos centros escolares del país con una duración no inferior a 600 horas, y han de realizar una tesina final de carrera. Una vez incorporado a la escuela, no existe el sistema de oposición, sino que son escogidos por los directores de cada centro según el currículo, capacidades y habilidades individuales. Al maestro se le ofrece la posibilidad de actualizar constantemente sus competencias, especialmente la pedagógica. Las administraciones locales deben promover al menos tres días al año de capacitación complementaria de los maestros; estos cursos complementarios son gratuitos y, además, el maestro no pierde su salario. Por otro lado, el Estado organiza estudios de extensión y profundización profesional. Estos estudios están financiados totalmente por el Estado y el maestro mantiene su salario y puesto de trabajo, y puede, además, acceder a ayudas económicas en caso de que la formación se realice en el extranjero.

En la sociedad finlandesa, el maestro es considerado uno de los profesionales más importantes de la comunidad y por ello se ha invertido y se invierte mucho en su formación. Se les exige no sólo que dominen las materias curriculares que han de impartir, sino que sean expertos en pedagogía. La filosofía del sistema educativo finlandés se basa en situar a los mejores profesores en los primeros años de enseñanza, puesto que es aquí cuando se inician los fundamentos de los aprendizajes posteriores: lenguaje, reestructuración de esquemas mentales, o hábitos de trabajo. Ya hemos señalado que entrar en la universidad para estudiar magisterio no es tarea fácil: buen expediente académico y de acceso, pruebas selectivas y entrevista personal. En la que se valora la capacidad de comunicación, la actitud social y la empatía, valorándose, así mismo, habilidades artísticas y musicales.⁸ De esta manera se ejerce una selección previa que asegura que aquellos que se decantan por el magisterio lo hagan de manera

⁷ Fuente: *Educación y ciencia en Finlandia*, Mº Educación www.minedu.fi [consultado el 30/11/ 2010].

⁸ Javier Melgarejo, *Las claves del éxito de Finlandia en PISA: calidad y equidad*. <http://www.revista-critica.com/articulos.php?id=2116> [consultado el 14/01/2011].

vocacional, con motivación intrínseca y siendo plenamente conscientes del reto al que se enfrentan: educar a los ciudadanos del futuro.

Los aspirantes a futuros maestros en España sólo tienen que aprobar el acceso a la universidad, prueba que prácticamente superan todos los alumnos que se presentan, y, por lo general, las notas de acceso al magisterio son las más bajas exigidas dentro de los estudios universitarios. No es difícil encontrar en las aulas de Formación del Profesorado alumnos faltos de motivación, que se ven abocados a estudiar magisterio porque no han conseguido nota suficiente para emprender otros estudios. Pero además, entre los propios universitarios, y como reflejo mismo de la sociedad, se menosprecia a aquellos que han elegido el magisterio en la educación básica como su modo de vida. No hay, pues, una selección inicial; sino que esta llega cuando se han de incorporar al mercado laboral: las oposiciones. Es aquí cuando el Estado ejerce el poder de selección, quizás demasiado tarde, porque ya ha empleado una cantidad importante de dinero en maestros que se quedarán por el camino y ocuparán puestos de trabajo de menor categoría, desplazando con ello a otras personas que no han accedido a estudios superiores. Son muchos los diplomados que año tras año salen de las universidades españolas, mientras que en Finlandia, con el sistema de criba previo y la oferta limitada de plazas, sólo lo harán los que el propio sistema pueda absorber.

Nos encontramos, pues, con otra diferencia clave entre los maestros de un país y otro: en Finlandia los maestros no son funcionarios, mientras que en España sí pertenecen al cuerpo de funcionarios, cuestión que puede ser necesaria a la hora de ejercer con libertad su labor educativa, pero que puede dar lugar a situaciones no deseables como laxitud en la tarea encomendada, excesiva relajación en el puesto de trabajo, o que el corporativismo impida una evaluación e inspección eficaz. Debemos apuntar, por otra parte, las diferencias existentes con los docentes que ejercen su actividad en colegios concertados y privados: aunque el órgano emisor de sus nóminas sean las mismas Administraciones Públicas, están sujetos a las políticas de resultados de la empresa privada. De esta manera en España podemos encontrar maestros que con la misma formación inicial, ejercen su profesión de manera bien distinta. Y a raíz de esto cabe preguntarse: ¿por qué las aulas de los centros públicos se están quedando vacías, y sin embargo resulta complicado encontrar una plaza escolar en centros concertados? Esta simple pregunta parece no resonar en los oídos de aquellos que nos representan: la autocrítica entre la clase política española no es demasiado frecuente. Las estadísticas hablan de mejores resultados entre el alumnado de centros concertados y privados frente a los que siguen su educación en centros públicos. ¿Están mejor preparados los profesores de unos centros que de otros?, por supuesto hay que partir de la implicación y responsabilidad individual de cada uno de ellos, pero tal vez también tenga algo que ver la metodología y recursos que unos y otros emplean. La LOE marca unas directrices constructivistas a la hora de poner en práctica el proceso de enseñanza-aprendizaje: el niño es el protagonista de su propio proceso de aprendizaje y el maestro se convierte en guía del mismo. Importa más el proceso que el resultado, que será acorde a las capacidades individuales. Sin embargo, es posible, que en los centros

educativos no públicos, la importancia dada a los resultados sea superior al proceso en sí, por lo que también se pongan en práctica distintas formas de enseñar. No me constan estudios realizados en este sentido, pero puede ser un apunte importante que no deberíamos pasar por alto. Podemos encontrar voces que se alzan contra la escuela comprensiva y el constructivismo⁹, alegando que en un sistema comprensivo se intenta igualar por abajo, de modo que los alumnos más aptos, intelectualmente hablando, no pueden desarrollar plenamente sus capacidades; contra el constructivismo declaran que se basa en la tradición empírica, que asegura que el conocimiento se origina por la experiencia, frente al Racionalismo que considera a la razón como fuente en sí misma de conocimiento¹⁰, añadiendo que, en general, los maestros tienen una visión simplista de la pedagogía constructivista y que llevarla a práctica en el aula se hace hartamente complicado.

A todos los maestros, en el ejercicio de su profesión, se les exige una formación continua y un reciclaje de conocimientos y metodologías acordes con los cambios sociales. Pero, mientras que en Finlandia esta formación corre por parte del Estado y se conceden excedencias por estudio manteniendo el puesto de trabajo y el salario, en España la formación complementaria ha de proporcionársela el propio docente (hoy gracias a los Centros de Recursos de Profesores se imparten cursos de ampliación de competencias) y fuera de su horario laboral. Por otra parte, a los cursos de formación que se proponen, que en ocasiones no son lo suficientemente interesantes y prácticos, se accede, con relativa frecuencia, con la intención de ganar puntos para elegir mejor destino e intentando acceder a centros educativos de ciudades y grandes poblaciones, por lo que los centros del medio rural sufren, en muchas ocasiones, gran tránsito de profesores, lo que puede considerarse un elemento más a tener en cuenta en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Hasta ahora se ha venido formando a los profesores para un sistema educativo selectivo y homogéneo, pero la realidad de nuestras aulas ha cambiado: desde 1996 hasta el curso 2008/2009 el número de alumnos inmigrantes, provenientes de otras culturas y nacionalidades, se ha multiplicado por diez; de ellos el 80% cursa sus estudios en la escuela pública. La inclusión de niños con algún tipo de discapacidad, y por tanto con necesidades educativas especiales, requiere del maestro una mayor formación para afrontar de una manera eficaz su tarea educativa¹¹. Y dentro de las necesidades educativas especiales, no podemos olvidarnos de aquellos niños que presentan superdotación. El problema hoy pasa por la atención a la diversidad, por dotar a los

⁹ Véase por ejemplo: Inger ENKVIST, *La influencia de la nueva pedagogía en la educación: el ejemplo de Suecia*. <http://www.boulesis.com/boule/images/uploads/2009/05/nueva-pedagogia-educacion-suecia.pdf>.

¹⁰ Clifton CHADWICK, *Por qué no soy constructivista*. <http://contexto-educativo.com.ar/2004> [consultado el 17/01/2011].

¹¹ Véase el artículo SALES CIGES, "La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior", *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado* [en línea] 2006, vol. 20, n° 3 [consultado el 2010-06-30]. Disponible en Internet: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27411311010> [consultado el 21/01/2011].

futuros maestros, y a los que ya están en ejercicio, de nuevos métodos pedagógicos y estrategias didácticas así como de mejores recursos. Debemos entender la inclusión como una oportunidad de crecer, de desarrollar novedosos métodos pedagógicos, de investigar y por supuesto de abrir nuestros esquemas mentales, de construir un nuevo y eficaz sistema educativo.

Por el contrario, en Finlandia, dada la poca inmigración que acoge el país, las aulas son mucho más homogéneas tanto a nivel cultural como socio-económicamente hablando. Aún así, en Finlandia se contratan profesores de apoyo para aquellos niños que por una u otra razón se quedan rezagados respecto al grupo; al margen, claro, de los especialistas que cubren las necesidades educativas especiales. La falta de inversión hace que en España los Equipos de Orientación Psicopedagógica tengan a su cargo varios centros escolares, por lo que el tutor ve incrementado su trabajo, imposibilitando en muchas ocasiones ofrecer una atención individualizada a sus alumnos.

Nuestra sociedad debe apoyar y revalorizar el trabajo de nuestros profesores, ofreciéndoles unos medios adecuados a estas nuevas dificultades, modificando su formación inicial y condiciones de trabajo para no enfrentarlos a una tarea imposible (ESTEVE, “La tercera revolución educativa”).

El Consejo Escolar del Estado, en su informe del curso 2004/2005, recoge la dificultad con la que se enfrenta cada día el profesorado debido a la gran heterogeneidad de las aulas españolas, y la escasa respuesta por parte de las autoridades competentes para mejorar las condiciones materiales y profesionales de la actividad docente. Así mismo insta a las autoridades educativas a garantizar la formación permanente del profesorado, realizándose dentro del horario laboral y a ampliar el número de licencias por estudios.

El mismo órgano estatal en las propuestas de mejora vertidas en el informe del curso 2007/2008 solicita que las “Administraciones competentes no escatimen esfuerzos y recursos para garantizar la actualización y mejora de la formación inicial del profesorado e impulsen con urgencia la implantación de los grados de Infantil y Primaria y el master de Secundaria, y que velen para que la parte práctica de la formación se imparta con calidad y rigor”¹².

La formación del profesorado debe ser entendida como formación inicial, continua (refiriéndonos a cursos especializados) y como enseñanza reflexiva: estos tres aspectos de la formación deben ir estrechamente ligados, de manera que la experiencia docente se nutra de los tres y posibilite adquirir las habilidades, tanto de conocimientos

¹² Fuente: Informe sobre el estado y situación del sistema educativo 2007/2008. <http://www.educacion.es/cesces/inicio.htm> [consultado el 21/01/2011].

como comunicativas, necesarias para ejercer su profesión con un mínimo garantizado de éxito. El profesor debe reflexionar sobre su técnica y métodos de enseñanza de una manera sistemática para lograr por un lado solventar errores y por otro ahondar y reforzar aquellas técnicas metodológicas que han dado resultado. A través de la reflexión conoceremos también qué tipos de recursos y qué manera de presentar los contenidos han sido más eficaces en el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos, nos ayudará a descubrir cuáles son sus estrategias de aprendizaje, en qué momento la motivación (tanto de los alumnos como nuestra) ha sido mayor, cuáles son sus “picos” atencionales. Pero también a través de la reflexión crítica nos conoceremos mejor a nosotros mismos; reconocer nuestros fallos nos ayudará a crecer y a reconducir nuestra metodología, valorar nuestros pequeños éxitos diarios nos dará empuje para seguir en nuestra tarea educativa. No se deben olvidar aspectos tan importantes como el propio estado emocional, la motivación, la capacidad comunicativa y de resolución de conflictos. Debemos tratar de conseguir una “educación consciente”.

Esta reflexión puede hacerse anotando día a día aquello digno de ser significado. La reflexión conjunta con otros profesores nos valdrá de enriquecimiento mutuo, poniendo en común nuestras experiencias y conociendo distintos puntos de vista sobre aquello que nos preocupa o no hemos podido resolver de manera positiva en el aula. Si esta reflexión la hacemos con compañeros del propio centro, además nos ayudará a cohesionar la práctica educativa del centro. Por lo general no somos demasiado proclives a hacer este tipo de reflexión grupal, por lo que tal vez se haga necesario conocer y poner en práctica distintas técnicas grupales en nuestro centro: no es lo mismo ser compañeros de trabajo que lograr crear sentimiento de grupo. Fomentar la reflexión del docente no sólo repercute directamente en el proceso enseñanza-aprendizaje, sino que sienta las bases para la innovación e investigación educativa.

A modo de conclusión: algunas ideas de mejora

Como conclusión a este trabajo podemos apuntar algunas mejoras necesarias en la formación del profesorado y el sistema educativo en general, y que ya se recogen en Finlandia:

- Necesitamos un pacto de Estado en materia educativa, pues los constantes cambios legislativos sólo favorece la confusión entre la sociedad, las familias y como no, entre profesores y alumnos.
- Que se incremente la inversión en educación (Estado y Comunidades Autónomas) y que dicha inversión sea gestionada de manera eficaz y eficiente, rindiendo cuentas claras al ciudadano.
- Crear un cuerpo de Directores, para conseguir que la dirección de los centros escolares posea una sólida formación también a nivel gestor.
- Que ante la complejidad con la que el profesor se enfrenta por la diversidad de alumnado, se baje la ratio cuando así sea necesario. Contratándose de igual modo, profesores de apoyo que desempeñen su labor dentro del aula en el que los niños están integrados.
- Que en la formación inicial del profesorado se tenga en cuenta la pedagogía, la didáctica y la psicología como elementos fundamentales del currículo (extremo que ya contempla Bolonia).
- Que haya una selección previa de futuros maestros a través de notas de acceso, expediente académico o competencia comunicativa, intentando atraer a los mejores alumnos al magisterio.
- Reconocer socialmente su labor y que su remuneración económica se sitúe al nivel de los profesionales de máxima cualificación.
- Que durante al menos el primer año de actividad docente, el maestro novel tenga apoyo de un tutor universitario¹³.
- Que la formación continua del profesorado sea financiada y facilitada por las Administraciones educativas¹⁴.
- Que el Estado vele por que se alcancen las competencias básicas del alumnado, haciendo especial hincapié en la comprensión lectora; si fuera preciso con evaluaciones a nivel estatal.
- Que se evalúe externamente a los centros educativos, tanto públicos como concertados y privados.

¹³ Este aspecto ya viene recogido en el Informe del Consejo Escolar de Estado del curso 2006/2007, sin que de momento se haya llevado a término. <http://www.educacion.es/cesces/inicio.htm>.

¹⁴ De nuevo nos referimos al Consejo Escolar del Estado para apuntar que el mismo propone que dicha formación se extienda también a los futuros profesores, equiparándose con la formación ocupacional tal como se reguló en el RD 395/2007 del M^o de Trabajo.

Bibliografía

- De Puelles Benítez, Manuel. *Calidad, reformas escolares y equidad social*, UNED.
García Garrido, J. L. *Fundamentos de educación comparada*, Dykinson, Madrid, 1996.
- García Garrido, J. L. *Problemas mundiales de la educación*, Dykinson, Madrid, 1986.
- Ministerio de Educación y Ciencia. *El profesorado y los retos del sistema educativo actual*, MEC, Madrid, 2005.
- Molina García, Santiago. *El fracaso de la E.S.O.*, Ediciones Aljibe, Málaga, 2004.
- Ruíz Berrio, Julio. *Educación comparada. Diccionario Ciencias de la Educación*, Anaya, 1985.

Fuentes internet

Ministerio de Educación y Ciencia de Finlandia.

Eurydice.org.

MEC: CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo cursos 2004/2005 2006/2007 y 2007/2008.*

INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación): *Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español.*

Revista Crítica: *Las claves del éxito de Finlandia en PISA: calidad y equidad.*

Recortes de Prensa: *La escuela en Finlandia.*

Revista de Educación MEC: *La selección y formación del profesorado: clave para entender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses.*

europapress.es: *España incumple todos los objetivos educativos de la UE para 2010.*

FLUVIUM: *Fracaso escolar en España: Finlandia el modelo a imitar.*

Universidad Internacional Menéndez Pelayo. *En España tenemos la mejor educación posible, pero no se reconoce el mérito del profesorado.*

La influencia de la nueva pedagogía en la educación: el ejemplo de Suecia. Lund University.

Cómo las superheroínas se convirtieron en amas de casa: Pixar y “Los Increíbles”

How superheroines became housewives: Pixar and “The Incredibles”

Xavier Mínguez López

Universitat de València. Grupo ELCIS¹

Xavier.Minguez@uv.es

Recibido el 10 de marzo de 2011
Aprobado el 1 de octubre de 2011

Resumen: Pixar representa para buena parte de su público una renovación de la animación en los términos que nos presentaba Disney tradicionalmente. Sin embargo, bien sea por la dependencia de la multinacional americana, bien sea porque no existe una reflexión en profundidad respecto a la transmisión de valores, Pixar continúa lanzando mensajes conservadores, especialmente, cuando se trata de los roles de mujeres y hombres. En este artículo analizamos algunas de sus películas centrándonos especialmente en Los increíbles que, sin duda, es la que mejor ilustra la difusión de una imagen moderna junto con unos valores conservadores.

Palabras clave: Animación, sexismo, valores, Disney, Pixar.

Abstract: Pixar represents for most part of the audiences a renovation in the animation world, especially compared with the traditional treatment of Disney films. However, maybe because it depends economically on this multinational, maybe because there is no a deep thought about the transmission of values, Pixar still shows very conservative messages. Those messages are particularly strong when dealing with men and women roles. In this article we analyze some of Pixar films but we concentrate in The incredibles because it is the best one at presenting a modern idea together with conservative values.

Key words: Animation, sexism, values, Disney, Pixar.

¹ Este artículo se enmarca en el proyecto de I+D “Educación literaria e interculturalidad” (EDU2008-01782/EDUC) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

Los estudios Pixar han supuesto, en buena medida, un relanzamiento de la factoría Disney, en franco declive tanto económico como en lo que respecta a su absoluta hegemonía en el mercado occidental de los dibujos animados (FAYLOR y LABARRE, 2006). Esta salvación ha pasado, a nuestro parecer, por una renovación intensa de los temas y del tratamiento de las tramas que se alejan del tono ñoño y dulzón al que nos tenía acostumbrados. En palabras de MARTÍNEZ (2009).

Precisamente fue ese el gran mérito de estas nuevas películas: llenar la última sesión, o lo que es lo mismo, atraer al público adulto. Con Pixar y Dreamworks la animación deja de ser una cosa de niños, el interés del público crece, y ese público cada vez es más amplio. A la vista estaba que los largometrajes de animación volvían a ser un negocio (pág. 2).

Asimismo, el formato digital confiere a las películas una nueva textura más de acuerdo con los patrones audiovisuales de los niños y niñas actuales. De hecho el uso de la tecnología ha sido una de las marcas de identidad de Pixar que, en su búsqueda del realismo, ha invertido mucho dinero en nuevo software que mejorara los diferentes efectos. De hecho *Toy Story* fue la primera película realizada íntegramente con tecnología digital.

La renovación estética se completa, en el caso de *Los Increíbles*, con una estilización de las líneas que confiere un aspecto mucho más moderno a los personajes, algo alejados del patrón realista y detallista de las producciones típicas de la factoría. Además, con esta película parece superado el camino de la animación digital hacia la representación de la carne humana. Uno de los retos que provocó la inclusión de personajes “alternativos” como juguetes o insectos para facilitar la sensación de realismo y tridimensionalidad.

En este artículo trataremos de desarrollar la idea de que, a pesar de estas innovaciones tecnológicas y los evidentes avances que han supuesto desde el punto de vista ideológico, Pixar continúa promoviendo la discriminación por género, aunque enmascarada tras un velo de modernidad. En palabras de SHEPARD (2010).

Pixar se ha alejado del motivo de la princesa pasiva del primer Disney en un intento de ofrecer películas más inclusivas desde el punto de vista del género con personajes femeninos más complejos, pero ¿qué progresos ha realizado Pixar? (pág. 5).

En nuestra opinión, no el suficiente. Para demostrarlo repasaremos algunas de sus producciones centrándonos en la película *Los Increíbles*. Por una parte porque es la primera en la que los protagonistas son todos humanos (PALACIOS, 2004) con lo cual las características no quedan ocultas tras una antropomorfización. Por otra, porque nos

parece que resume de manera paradigmática un modo de entender las relaciones de género.

De entre los trabajos disponibles sobre Pixar y género, sin duda el más exhaustivo es el de DECKER (2010). Este autor realiza un estudio muy interesante acerca del sexismo en las películas de Pixar. A través de una serie de ítems tomados de otros estudios sobre el sexismo en Disney, analiza 10 filmes de la filial para llegar a conclusiones bastante curiosas. Según estas conclusiones, las cintas de Pixar llevan a cabo una representación mucho más paritaria del sexo femenino y masculino que su predecesor. Decker analiza sobretodo las características físicas: presencia de musculatura, largas cejas y otros rasgos estereotipadores. También entra en la valoración de la cantidad de hombres y mujeres que aparecen así como sus roles. Así, por una parte llega a la conclusión de que las características físicas no son tan definitorias como en las películas de Disney. Por otra parte, también afirma que las mujeres en Pixar ejercen una gran variedad de roles y que, en algunos casos, tienen bastante poder. Finalmente, destaca como la aparición de la afectividad no está tan solo ligada a la mujer, sino que también los hombres se emocionan e incluso lloran.

DECKER completa su análisis con un apartado sobre los rasgos más tradicionales de Pixar en donde da una clave importante para la interpretación: “los personajes masculinos asumen una prominencia sobrerrepresentada en las películas de Pixar” (pág. 90), esto es, un ratio de 3 a 1. También añade que el cuidado de la familia en general y de los niños en particular, continúa recayendo sobre la mujer. Por otra parte, “los hombres muestran conductas desafiantes de manera mucho más significativa que las mujeres” (pág. 91), cosa que incide en el lado agresivo en el que se identifica a los varones. En todo caso, la lectura de DECKER es ampliamente positiva ya que afirma que “Pixar representa un gran paso hacia la igualdad” (pág. 95).

A pesar del rigor con que conduce dicho estudio, como comentábamos el más extenso sobre el tema que hemos sido capaces de encontrar, consideramos que contiene diversos problemas. Por un lado, concentrarse en la representación del cuerpo humano tratándose de Pixar supone una gran dificultad ya que, excepto *Los Increíbles y Up*, el resto de personajes de sus películas no son humanos: juguetes en *Toy Story*, peces en *Buscando a Nemo*, insectos en *Bichos*, robots en *Wall-e*, etc. La presencia de humanos en estos filmes es anecdótica y no nos da la medida de lo que podría ser la visión de Pixar. Por otro lado, la sobrerrepresentación de hombres sobre mujeres desvirtúa todo el análisis. Cualquier porcentaje que se pueda aducir sobre los roles protagonistas de las mujeres, se ve afectado por esta ratio que relativiza las conclusiones. Se debería estudiar el mismo número de personajes hombres y de mujeres para poder defender con rotundidad la paridad de roles de ambos.

En todo caso, es más que evidente la distancia ideológica de Pixar de su predecesor Disney. En los filmes de Pixar hemos podido ver una sexualidad más

natural con padres, madres e hijos (a pesar de que los huérfanos siguen siendo extrañamente abundantes). También hemos visto una legión de hombres y mujeres con sobrepeso llevar parte del protagonismo de un film (como es en *Wall-e*). Incluso, en un esfuerzo ideológico que choca de frente con los cánones de Hollywood, hemos visto a un anciano y un niño gordito como protagonistas de *Up*. La eliminación de fragmentos excesivamente edulcorados (como las clásicas canciones de Disney), la capacidad de los varones de las películas de ceder liderazgo, la intervención directa de las mujeres en numerosas escenas en las que adquieren un protagonismo fundamental, etc. alejan a Pixar del modelo Disney que tanto ha dado que hablar (PERRY 1999; LEAHY and HAMILTON, 2008; GILLAM & WOODEN, 2008, o BRIGHON, 2010 por citar algunos de los estudios más recientes).

Pero parece que Pixar no puede sustraerse de la carga conservadora de la que su mentor ha sido siempre un fiel defensor. Basta una mirada rápida para comprobar que todos los protagonistas son hombres (o robots, animales o juguetes humanizados con características masculinas). Aunque el sexismo en Pixar no es tan evidente como lo fuera en Disney, sí se da en formas más sutiles. Un ejemplo lo encontramos en *Bichos*. Aquí el protagonista es un varón, aunque la dirección del hormiguero recae sobre dos mujeres, madre e hija. Esto podría dar a entender que son las mujeres las que gobiernan a la colectividad, pero en realidad hay otro mensaje importante que transmite el film ya que bajo el mandato de la reina y la princesa estas se dejan subyugar por los saltamontes, quienes esquilman su comida. Es necesaria la intervención de un hombre para romper esta esclavitud. Un hombre, además, que incorpora la creatividad al hormiguero, mejorando así significativamente su calidad de vida. Las estructuras de poder, pues, quedan intactas porque son las que deben ser, pero es un hombre el que permite la liberación y el progreso de un hormiguero gobernado de manera conservadora.

El caso de *Cars* es similar. El coche de carreras protagonista es un símbolo de la masculinidad en todos los sentidos. Por una parte, tiene un carácter agresivo, competitivo y arrogante; por otra, la actitud hacia los demás (quiere hacerlo todo solo), su desprecio hacia los inferiores (el caso de los coches oxidados) o sus fantasías de triunfo con mujeres coche alrededor, champán, etc. lo convierten en un gigoló en carrocería de deportivo. El carácter de Rayo McQueen cambia a lo largo de la película gracias al contacto con la *naturaleza*, con la América profunda, un motivo muy utilizado en las películas estadounidenses. Aunque al final es capaz de renunciar a la copa Pistón por respeto a su contrincante mayor y renuncia al patrocinio de una marca prestigiosa para quedarse con los coches oxidados, no deja de mostrársenos como una *deferencia* hacia los inferiores, incluyendo también el pueblo en el que se encuentra: dos hispanos, dos italoamericanos, una grúa casi discapacitada mentalmente, un ex-competidor fracasado, un hippy, un soldado retirado y una chica soltera. Los estereotipos están muy marcados, tanto desde el punto de vista étnico, como de género. También aquí, el varón, presumiblemente blanco, triunfador, etc. permite a los inferiores, a los outsiders

(minorías étnicas, mujeres solteras, viejos, etc.) progresar gracias a su intervención casi caritativa.

Las diversas entregas de *Toy Story* tienen como absoluto protagonista a Woody, un vaquero que lidera los juguetes de Andy. El vaquero en el imaginario americano es la encarnación de la masculinidad (WRIGHT, 2001). Y Woody no defrauda al espectador. Es un líder carismático que ve su posición peligrar ante la irrupción de Buzz Lightyear en la primera película. Curiosamente, su posición siempre es sumisa a la de Andy, como un esclavo que debe fidelidad a su dueño, y lucha por esta posición a lo largo de toda la saga. La aparición de muñecas es anecdótica ya que se trata de los juguetes de un niño, y son siempre supeditadas a los juguetes varones que son los que toman las decisiones. A pesar de dar un inusitado carácter activo a un icono de la feminidad más pasiva como es la Barbie en *Toy Story 3*, esta acaba quedándose en una especie de Los Angeles de juguete en el que ella y Ken son las estrellas incontestables del glamour. Su intervención final se reduce a dar color a la guardería. Por otra parte, las niñas que aparecen en las diferentes películas juegan habitualmente a juguetes de niñas, circunstancia que se utiliza en varias ocasiones para ridiculizar a los juguetes de niños que se ven obligados a tomar el té, o a hacer comiditas. Como en otras ocasiones, además de retratar la realidad, este tipo de situaciones ayudan a crearla, ya que también es una realidad constatable las chicas que juegan con juegos tradicionalmente considerados de niños y viceversa.

Pondremos un último ejemplo que, además, incide en la eliminación de la infancia de los relatos por parte de Pixar, como documenta SHEPARD (2010). En *Monstruos S.A.* la acción es llevada a cabo por adultos, como en la práctica totalidad de películas de Pixar. Pero, además, estos adultos, a pesar de vivir en un mundo de monstruos -cosa que permitiría desdibujar la realidad y crear una alternativa más paritaria, igualitaria, etc.-, se comportan como jovencitos triunfadores y competitivos que tienen como mayor meta en la vida la de conseguir un récord, en este caso de sustos. Las pocas mujeres que aparecen en el film tienen roles tradicionales o quedan retratadas bajo el abanico de estereotipos aplicados tradicionalmente a las mujeres. La única mujer con poder en el mundo de los monstruos, Roz, es caracterizada como un personaje feo (a pesar de ser un monstruo se consigue dar este efecto) y antipático. Otra mujer que aparece es la novia de Mike Wazowsky a la que este habla con cierto desdén, como si tan solo le interesara como trofeo. De hecho, la “compra” con flores y otros agasajos con los que ésta olvida rápidamente los desaires de su novio (que incluyen una lesión de cuello).

El caso de *Los Increíbles*

Si en *Toy Story* se le daba una gran importancia a la amistad, en *Bichos*, a la creatividad y la iniciativa individual, la película que nos ocupa incide en mayor medida en la importancia de la familia. Una familia, además, tremendamente conservadora en la

que el hombre es el encargado de llevar el dinero a casa, mientras la mujer se ocupa de las tareas del hogar y del cuidado y la educación de los niños. Veremos que, en realidad, este reparto de roles tradicional no es la única ni la más *hiriente* muestra de sexismo de la película ya que se enclava en un contexto que hace aún más intensa la carga conservadora, al mismo tiempo que poco creíble.

En el film, los protagonistas *Mr. Incredible* (un hombre de extraordinaria fuerza) y *Ms. Incredible* (antes *Elastigirl*, capaz de moldear su cuerpo a voluntad), como el resto de superhéroes que transitan por la ciudad, se ven obligados a entrar en la clandestinidad de manera obligada a causa de una cadena de pleitos contra ellos por diferentes violaciones de la ley, a todas luces injustos. El matrimonio, pues, se instala en un típico barrio medio burgués con vivienda unifamiliar y trata de criar a sus hijos *Dash* y *Violet* que han desarrollado nuevos poderes. Por una parte la velocidad y por la otra la invisibilidad y la creación de campos de fuerza. Pero *Mr. Incredible* no se adapta a su nueva vida y pierde un trabajo tras otro, a causa de perder los estribos y revelarse como un superhéroe. Inesperadamente, *Mirage*, una bella jovencita, le propone una misión que debe mantener en secreto. *Elastigirl* intercepta una llamada telefónica y sospecha que su marido le es infiel. Cuando su marido se encuentra en peligro, ella, junto con sus hijos que se embarcan sin el consentimiento de la madre, parten al rescate. El final feliz es previsible y se consigue gracias a la asunción de cada miembro de la familia de su rol característico tanto como superhéroes, como de familia.

Si vemos en detalle el desarrollo de la película comprobaremos que los roles de los que hablamos están presentes en todo momento. Ya en el inicio, la mujer caracterizada como superheroína responde a una entrevista televisiva en la que se muestra confiada y lanza la primera muestra de la importancia que tendrán los roles de género en el film. *Elastigirl* declara a una cámara “¿Queréis que los hombres salven el mundo?”, declaración casi profética del yugo que se autoimpondrá cuando abandone su vida de heroína. De acuerdo con los datos que facilita la narración, ella es quien se encarga de la mudanza. También se ocupa de los problemas de su hijo en la escuela ya que visita al director ante la denuncia de algunas travesuras de *Dash*. Asume la responsabilidad de la invisibilidad de los superpoderes de los hijos ante la sociedad, o para ser más exactos, asume la responsabilidad del cuidado del hogar con lo que ello conlleva también de asunción del rol de responsable en general.

Esta nueva invisibilidad choca sobre todo con la visión de la mujer que ejercía de superheroína con el nombre de *Elastigirl* y que contaba con los rasgos propios de una mujer independiente, dueña de sus acciones y con iniciativa propia. La renuncia a su vida independiente es absoluta y así lo manifiesta en diversas ocasiones. Por ejemplo, cuando le reprocha a su marido sus salidas nocturnas como un modo de “Desarraigar la familia”. O en las diferentes discusiones con sus hijos y también con su marido sobre la importancia de mantener su nuevo estatus que no es más que la importancia de mantener unida la familia sin introducir cambios en el reparto de roles. También sorprende su debilidad ante el peligro (a pesar, insistimos, de haber luchado contra

supermalvados en numerosas ocasiones), pues su reacción cuando descubre la amenaza que acecha a su marido es sencillamente la de ponerse a llorar.

Como dicen SAWERS y PARSONS (2005):

[...] es casi demasiado obvio de explicar, pero la forma en la que se apoya la feminidad en la película es regresiva y molesta como es representada a través de estos personajes mujeres. Ambas, *Elastigirl* y *Violet*, son incluídas y subordinadas a una estructura patriarcal [...]. *El poder en este texto se coloca entre la estructura familiar patriarcal* (pág. 24).

Se podría argumentar que la protagonista se rebela al final cuando decide buscar a su pareja que ha caído en las garras del malvado Syndrome. Pero detengámonos un poco en el motor de esa rebeldía que no es otra que los celos. En realidad, la situación que desata la necesidad de Mrs. Increíble de enfundarse el uniforme y lanzarse al rescate no es la búsqueda de su dimensión de superheroína, o salir de la rutina, o redescubrirse como mujer independiente. Es tan solo el miedo a perder su familia, pérdida representada en la huida de su marido en los brazos de otra mujer. Así pues, este despertar de la parte activa del personaje, lejos de representar una reivindicación de su protagonismo, queda supeditado a la importancia de su papel de madre y esposa y, subordinado a los intereses de la familia en general. La mujer no es, pues, más que la garante de los valores tradicionales del núcleo familiar. Su papel de heroína es una extensión de este papel.

Si analizamos también el resto de personajes femeninos, veremos que cumplen también con todo tipo de estereotipos sexistas. Violet, la hija, tímida y problemática, tiene como poder principal la invisibilidad (curiosa metáfora, por otra parte). También crea campos de fuerza entorno a ella, con lo cual recupera la imagen de la mujer como habitáculo receptor, como útero protector que se evidencia en la esfera de fuerza que crea para proteger a su hermano pequeño, o para proteger también a su familia al completo. Esta imagen de la mujer como habitáculo, también es recurrente en la madre, que adquiere la forma de un paracaídas o de una barca, para proteger a sus hijos de diferentes peligros. El viaje iniciático de la pequeña acaba no con su emancipación completa (aunque para ser justos, se trata tan solo de una adolescente) sino con un aumento de confianza en sí misma que le lleva a tomar la iniciativa para conquistar al chico por el que suspiraba. Al fin y al cabo, parece decirnos la película, la misión de toda mujer es conquistar al hombre de su vida.

La antagonista femenina, Mirage, se acoge a otro estereotipo femenino, la *femme fatale*, una mujer que utiliza su atractivo irresistible para llevar a los hombres a la perdición. Así lo hace con Mr. Increíble, y así parece haberlo hecho con otros superhéroes previamente. Pero, como en otros casos, la *femme fatale* queda subordinada a un hombre, al supervillano al cual sirve a pesar de su evidente maldad. Mirage acabará cambiando de bando cuando compruebe que su vida no tiene valor para Syndrome.

Finalmente, la única mujer profesional que aparece en la película es la sastra de los superhéroes, Edna, quien como principal característica tiene su fealdad más que evidente: estatura baja, gafas grandes y extravagante, cuerpo asexuado... la mujer que trabaja y que además demuestra una personalidad arrebatadora y casi avasalladora tiene que cargar con la rémora de perder sus rasgos femeninos.

Como vemos, en los personajes femeninos de *Los Increíbles* se concretan casi todos los aspectos del sexismo: invisibilidad, deshumanización, dependencia y subestimación (SUARDIAZ, 2002). Pero los personajes masculinos representan la otra moneda del sexismo, es decir, su masculinización exagerada tanto desde los aspectos que conciernen a la vida cotidiana, como aquellos que conciernen al simbolismo de los personajes.

El protagonista, Mr. Increíble, tiene como principal cualidad su fuerza sobrehumana. Aun coincidiendo con TASKER (1993):

Parece como si, al mismo tiempo que el cuerpo masculino en la pantalla iba convirtiéndose en más y más visible, una excesiva parodia de un ideal, la masculinidad iba emergiendo como una categoría visible entre la crítica diaria (pág. 1).

La aparición del superhéroe masculino con un superpoder directamente relacionado con uno de los atributos por excelencia de la masculinidad no nos parece casual. Además, el personaje insiste en varias ocasiones en su obligación de hacerlo todo solo (mantener la familia, salvar al mundo, etc.). Su papel dentro del equilibrio familiar también es, como en el caso de su esposa, claramente tradicional. Trata de asegurar unos ingresos regulares a pesar de que ello signifique renunciar a su más íntimo deseo, también coartado por una sociedad incomprensiva. Es el salvador a todos los niveles, tanto como superhéroe, como empleado de una empresa de seguros (donde ayuda a las abuelitas a conseguir sus indemnizaciones), así como padre. A pesar de ello su vida familiar no le proporciona grandes satisfacciones, a la vista de su comportamiento esquivo y desinteresado durante la cena con su esposa e hijos, en la cual lo único que consigue hacerle levantar la vista del periódico es la narración de las proezas de su hijo (varón). Es la madre la encargada de velar por la estabilidad familiar; el padre tan solo la soporta, ya que su responsabilidad es de puertas para afuera.

La escena de la cena es usada por Sawers y Parsons (2005) para destacar el simbolismo de la comida respecto de los diferentes roles familiares. La mujer no come, porque es la que debe alimentar al hijo pequeño que, por otra parte, desprecia la comida que le ofrece su madre. La hija tampoco come porque es invisible y su única hambre, como dice Dash, es de amor. Mr. Increíble tampoco come porque la vida familiar para él es insulsa y nada le despierta el apetito. Por su parte, Dash, el otro varón de la escena come con avidez, en especial carne, ya que es el vástagos que debe ser alimentado.

Las diversas respuestas a la comida aquí indica que, a pesar de que toda la familia posee poderes excepcionales, la vida en la mediocridad parece adecuada y posible solo para Helen y Violet [...] Sin embargo, Mr. Increíble y su hijo Dash, tienen muchas más dificultades para contener sus superpoderes. Ellos luchan contra las fronteras autoritativas e institucionales (pág. 24).

La imagen de la cena familiar acaba con la escapada de Mr. Increíble a jugar a los bolos (imposible no pensar en *Los Picapiedra* y su escala de valores ultratradicional), con su antiguo compañero de hazañas, Frozono. Esta escapada a los bolos no deja de ser una reivindicación de su espacio personal por parte del hombre que trabaja para la familia, espacio que le es negado (o autonegado) a la mujer. En todo caso, es una coartada para el verdadero hobby de la pareja de amigos, que consiste en espiar la radio de la policía para conseguir ayudar en los posibles problemas que surjan, a pesar de que su actividad como superhéroes está prohibida. Una travesura que aun ahonda más en el espacio de rebeldía que se le supone al hombre y que se le niega sistemáticamente a la mujer.

Como personaje, no hace más que adecuarse a los estereotipos masculinos más conservadores (citábamos antes el caso de *Los Picapiedra*). Más aún si lo enfrentamos a los valores que representa su esposa. Pero no sólo Mr. Increíble se acopla a su estereotipo. También su hijo, Relámpago, está caracterizado con valores tradicionalmente considerados como masculinos: la rebeldía, la hiperactividad y su particular superpoder, la velocidad. Nuevamente, apelamos a la comparación con su hermana mayor y su caracterización. No olvidemos que una de las últimas escenas de la película culmina con el logro de una medalla por parte del chaval (medalla a todas luces inmerecida, ya que es fruto de su supervelocidad).

No nos detendremos mucho en las características del supervillano, ya que no es una figura que refuerce necesariamente los roles sexistas en la película, aunque Kronos es un personaje resentido con la mutilación de su masculinidad representada en la ausencia de superpoderes que intenta suplir con diferente artulgios mecánicos. La técnica al servicio de una malévol cirujía con la cual se atribuye atributos de los que carece. Como es lógico, esta pretensión es castigada con su eliminación, irónicamente, por el personaje más pequeño de la historia, el bebé del matrimonio Increíble.

Sin embargo, sí merece reseñarse la figura de Frozono, que a pesar de ser secundaria, no deja de reforzar la dicotomía mencionada anteriormente. También él se convierte en un cabeza de familia tradicional con su esposa en casa. Aunque no se cita literalmente, la invisibilidad de la esposa parece reforzar esta idea, ya que no se hace ninguna referencia a ella como nada más que la cónyuge (la que espera en casa que su marido vuelva de jugar a los bolos, o la que se ocupa de guardar la ropa, incluyendo el traje de superhéroe de su marido). Por si fuera poco, la única frase de esta invisible esposa (en voz en off), no deja lugar a dudas del reparto de roles en la pareja: “Soy tu mujer. ¿Qué quieres que sea más importante que yo?”. Intervención que aun resulta

más ridícula si pensamos que Frozono busca su supertraje para enfrentarse a una amenaza mundial.

Como vemos, el humor en *Los Increíbles* parte en muchos casos, precisamente, de los juegos con los roles familiares y de género. La conversión de Ms. Increíble en un ama de casa después de declarar que jamás dejaría de luchar como superheroína, a pesar de resultar cruel desde un punto de vista de crítica feminista, no deja de ser gracioso. De la misma manera, el momento en que se mira la silueta, en concreto el trasero, con su nuevo traje de superheroína es un momento humorístico.

Sin duda muchos hombres y mujeres se identificarán con estos personajes que imitan un modelo de vida y de comportamiento en general pero, a diferencia de otros productos audiovisuales, consideramos que en este caso los autores de la película han creado una parodia de familia media americana con personajes que, si seguimos el pacto de ficción que nos proponen al inicio, muy difícilmente se correspondería con la *realidad*.

Como decíamos anteriormente, la renuncia de Elastigirl y su inmersión en la familia, no concuerda con los rasgos mostrados al inicio. Tampoco parece, y esto ya sería una proyección de más largo alcance, que alguien como Mr. Increíble, que ha vivido una vida de aventuras continuas, esperara de su pareja que se quedara en casa cuidando de los hijos. En pleno SXXI, los diferentes modelos de familia y de convivencia nos ofrecen suficientes posibilidades para afirmar que la opción de *Los Increíbles* es sin duda la más conservadora.

Se puede aducir, como afirma DECKER, que Ms. Increíble comparte protagonismo con su marido, que tiene un papel decisivo en la película y que lucha por salvar a su marido. Pero como hemos señalado a lo largo del análisis, la motivación no es tanto su afirmación como mujer o, sin necesidad de ir tan lejos, su derecho a ejercer un rol activo, como la reacción ante la infidelidad y la salvación de su familia.

Así pues, vemos que los filmes de Pixar, a pesar de alejarse considerablemente del modelo Disney, no están exentos de responsabilidad en la creación de estereotipos, de perpetuación de roles y del modelado de una sociedad donde las desigualdades entre los dos géneros sean la norma. Si bien es de agradecer que Pixar haya hecho un esfuerzo por desmarcarse de determinados convencionalismos y nos haya deleitado con obras de una gran calidad artística que tratan de mostrar otros modos de narrar, en realidad sigue cayendo en muchos tics propios de su predecesor. El caso de *Los Increíbles* creemos que es el más paradigmático de ellos. Confiamos en que no sea esta la línea que siga la compañía.

Referencias bibliográficas

Brighon, Rachel. "Deconstructing Disney: Raising our children in cultural politics of racism and sexism", *Paper presented at the annual meeting of the 34th Annual National Council for Black Studies, New Orleans*, http://www.allacademic.com/meta/p405937_index.html [10-3-2011].

Gillam, K.; Wooden, S. "Post-princess models of gender: The new man in Disney/Pixar", *Journal of Popular Film and Television*, 36 (1), 2-8, 2008.

Leahy, S.; Hamilton, M. "Sidekicks and Sexism: Gender in Disney Animated Feature Films", *Paper presented at the annual meeting of the The Association for Women in Psychology, San Diego*. http://www.allacademic.com/meta/p234987_index.html [10-3-2011].

Martínez Barnuevo, María Luisa. "La animación española de largometraje: pasado, presente y perspectivas de una paradoja", en *Revista Latina de Comunicación Social*, 64, Universidad de La Laguna, págs. 491-507. http://www.revistalatinacs.org/09/art/41_840_Madrid/65Martinez.html [10-3-2011].

Munson Deats, S.; Tallent Lenker, L. *Aging and Identity: A Humanities Perspective*, Praeger Publishers, Westport, 1999.

Palacios, José. "Los increíbles una familia de superhéroes", *Fotogramas*, 58, Diciembre 2004.

Suardiaz, Delia Esther. *El sexismo en la lengua española*, Libros Pórtico, Zaragoza, 2002.

Tasker, Yvonne. *Spectacular bodies: Gender, Genre and the Action Cinema*, London & New York: Routledge/AFL, 2002.

Shepard, Iris. "Representations of Children in the Pixar Films: 1995-2008", *Red Feather: An International Journal of Children's Visual Culture*, Spring 2010. www.redfeatherjournal.org (págs. 2-13) [10-3-2011].

Wright, Will, *The Wild West: the mythical cowboy and social theory*, Sage, London, 2001, págs.154-156.

Referencias filmográficas

- Toy Story*, John Lasseter, 1995.
1998. *Bichos, una aventura en miniatura* (*A bug's life*), John Lasseter, Andrew Stanton.
- Toy Story 2*, John Lasseter, Lee Unkrich, Ash Brannon, 1999.
2001. *Monsters, S.A. (Monsters, Inc)*, Pete Docter, Lee Unkrich, David Silverman.
- Buscando a Nemo (Finding Nemo)*, Andrew Stanton, Lee Unkrich, 2003.
- Los Increíbles (The Incredibles)*, Brad Bird, 2004.
- Cars*, John Lasseter, Joe Ranft, 2006.
- Ratatouille*, Brad Bird, Jan Pinkava, 2007.
- WALL·E*, Andrew Stanton, 2008.
- Up*, Pete Docter, Bob Peterson, 2009.
- Toy Story 3*, Lee Unkrich, 2010.

Un análisis cualitativo sobre el uso de la música en los libros de texto de inglés en Primaria

A qualitative analysis about the use of music in the English textbooks of Primary Education

Esther Noemí Leganés Lavall / Santiago Pérez Aldeguer

Universitat Jaume I de Castellón

perezs@edu.uji.es

Recibido el 7 de julio de 2011

Aprobado el 7 de noviembre de 2011

Resumen: La música posee una gran potencialidad para acelerar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En el presente artículo, hacemos un recorrido por la historia de la lingüística desde el tradicional método Gramática-Traducción hasta la actualidad con métodos como el CLIL y el Aprendizaje Centrado en el Alumno. Investigamos diferentes métodos de reconocidos pedagogos, que establecen paralelismos entre la música y el lenguaje, y concretamos en qué aspectos la música puede ayudar a facilitar un aprendizaje acelerado del inglés al proporcionar una educación holística. Finalmente llevamos a cabo un análisis cualitativo de los libros de texto de Inglés de 3º de Primaria de tres editoriales diferentes, mediante una plantilla de registro de datos en los cuales observamos cómo la música se utiliza como un recurso más y no se le da toda la importancia que ésta puede tener para establecer un aprendizaje significativo y duradero.

Palabras clave: Música, inglés, Educación primaria, libros de texto.

Abstract: Music has a great potential as a facilitator vehicle to accelerate the process of learning English as a foreign language. This article is a brief overview of the history of linguistics from the traditional Grammar-Translation method to the present methods like CLIL and Student Centered Learning. We investigated different methods of recognized educators and researchers who established parallels between music and language, and we concrete in which aspects music can help to facilitate accelerated learning of English by providing a holistic education. Finally we elaborated a qualitative analysis of textbooks of English 3rd grade of Primary Education of three different publishers, using a template for recording data in which we observe how music is used as a resource and it is not given all the importance it may have to establish a meaningful and lasting learning.

Keywords: Music, English, Primary Education, textbooks.

1.- Marco teórico

Hasta el s. XX se emplea el método tradicional para la enseñanza de lenguas, también llamado “Gramática-Traducción”, el cual se basa en el aprendizaje de largas listas de vocabulario y estructuras gramaticales para la posterior traducción de textos literarios. Inicialmente se utilizaba para la enseñanza del griego y del latín, pero se extiende a la enseñanza de lenguas modernas donde no resulta ser un método efectivo. Con la llegada de las nuevas corrientes de aprendizaje, el método tradicional queda obsoleto y es sustituido por nuevos enfoques metodológicos. A continuación introducimos brevemente diferentes métodos utilizados a lo largo de la historia dentro de las tres grandes corrientes psicológicas de aprendizaje: conductista, cognitivista y constructivista.

1.1.- Historia de la enseñanza del inglés como lengua extranjera

1.1.1.- Los métodos en el marco de la corriente conductista (Estímulo-Respuesta)

El conductismo se opone a los métodos subjetivistas e introspectivos vigentes hasta la primera década del siglo XX. Entre los años 40 y 60, los estudios de aprendizaje de lenguas extranjeras están influenciados por la corriente conductista cuyo principio es el siguiente:

El proceso de aprendizaje de una lengua, al igual que cualquier otro proceso de aprendizaje humano, es el resultado de una suma de hábitos. El aprendizaje es consecuencia de la imitación y la repetición de una serie de respuestas a unos estímulos concretos; su éxito o fracaso depende del grado de aceptación que dichas respuestas encuentren en el entorno de la persona (CENTRO VIRTUAL CERVANTES. Consultado el 17 de mayo de 2011).

Watson como representante del conductismo clásico (Estímulo-Respuesta) y Skinner padre del conductismo operante (Refuerzo de las asociaciones), se apoyan en los trabajos de Pavlov sobre reflejo condicionado en animales para desarrollar sus teorías. Bajo estas corrientes, surgen diferentes teorías acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras, que tienen como nexo común la asociación entre Estímulo-Respuesta. Las más representativas son las que desarrollaremos a continuación.

A) La Enseñanza Situacional: Se origina en Gran Bretaña en los años 20 prolongándose hasta los años 60. Se basa en la práctica oral de la lengua, la cual desarrolla a través de la creación de diversas situaciones mediante objetos, dibujos, materiales didácticos, acciones y gestos que permitan entender el significado de los nuevos elementos. Como aspectos secundarios, se encuentran la lectura y la escritura y sólo se abordan una vez que el alumno ha adquirido suficiente vocabulario y gramática en el lenguaje hablado. Se caracteriza por principios de selección de vocabulario y presentación progresiva de

estructuras gramaticales, siendo el docente el encargado de controlar la presentación de dicho contenido. El progreso del alumno dependerá de su capacidad para imitar los estímulos orales recibidos.

B) *El Método Audio-oral*: Surge a finales de los años 50 en Estados Unidos y es patentado por N. Brooks en 1964. Está fundamentado en la teoría lingüística estructural, el análisis contrastivo, procedimientos audio-orales y la psicología conductista. Parte de la premisa de que la lengua es en esencia comportamiento verbal, por lo que persigue su comprensión y producción automática y favorece la precisión en la discriminación auditiva y en la pronunciación. La clase audio-oral consta de los elementos siguientes (RICHARDS & RODGERS, 1983):

-En primer lugar, los estudiantes escuchan un diálogo modelo, que sirve para contextualizar las estructuras que se introducen en la lección, e ilustrar las situaciones en que pueden usarse. El diálogo se repite, se memoriza y luego es representado por los aprendientes, insistiendo sobre todo en la pronunciación y la entonación.

- Se seleccionan las estructuras del diálogo y se repiten. Dichas estructuras gramaticales quedan recogidas en tablas de sustitución, donde aparecen los diferentes elementos pertenecientes al mismo paradigma, que pueden conformar una determinada estructura lingüística.

- Tras crear la tabla de sustitución, se realizan ejercicios diversos de tipo estructural. Los ejercicios estructurales, como son los de repetición, de huecos, de transformación, están basados en la idea de que el aprendizaje de una lengua consiste en identificar, adquirir e interiorizar sus estructuras a base de repetir las.

El papel del estudiante es totalmente pasivo y sin iniciativa, ya que consiste en responder a los estímulos del profesor, el cual controla y reconduce la evolución del aprendizaje.

1.1.2.- Los métodos derivados de la corriente cognitiva

El cognitivismo surge como una corriente psicológica en los años 50 y 60, que reacciona contra el conductismo. Su intención es la de estudiar los procesos mentales profundos que intervienen en el conocimiento, desde los mecanismos de percepción, atención y memoria, hasta la formación de conceptos y el razonamiento lógico. Uno de los procesos cognitivos que estudia y que hace referencia directa con nuestro tema de estudio es la adquisición lingüística. La lingüística cognitiva ha permitido una nueva forma de concebir la enseñanza-aprendizaje de la gramática, en la que el significado de las palabras y su representación icónica desempeñan un papel relevante.

Algunos de los principales representantes de esta corriente son: Frederic Bartlett, Jerome Bruner, George A. Miller, Herbert Simon, Vygotsky, Jean Piaget y los integrantes de la escuela Gestalt (Wertheimer, Koffka, Köhler), entre otros.

A continuación desarrollamos algunos de los enfoques más característicos derivados de esta corriente.

A) El Enfoque del Código Cognitivo: Es una propuesta didáctica que se desarrolla en Estados Unidos a mediados de los años 60. Uno de sus iniciadores es el psicólogo J. B. Carroll y destacan las influencias de N. Chomsky, J. Piaget y la psicología de la Gestalt.

Se desarrolla a partir del supuesto central de que el estudiante es un procesador activo de información (T. HUTCHINSON & A. WATERS, 1987) y por tanto el aprendizaje tiene lugar cuando el alumno trata de crear interpretaciones o significados a lo que ve, siente y escucha. La técnica principal de enseñanza asociada a este enfoque es la solución de problemas, de forma que el estudiante adquiere mayor responsabilidad en su propio aprendizaje. El profesor bajo su papel de guía, crea situaciones para que los alumnos puedan relacionar conocimientos.

B) El Enfoque Comunicativo: Comienza en la década de los 70 pero no se consolida hasta los 80. Esta nueva concepción de la enseñanza/aprendizaje recoge las aportaciones de varios campos de investigación, tales como la lingüística funcional británica, la sociolingüística estadounidense y la filosofía del lenguaje. Bajo petición del Consejo de Europa, los académicos europeos unen sus esfuerzos para desarrollar una alternativa acorde con la realidad social, económica, política y cultural de la Europa moderna, cuyo resultado recibe el nombre de enfoque comunicativo.

La premisa central de este enfoque es que el lenguaje es comunicación, por lo tanto, aprender una lengua es aprender a comunicarse eficientemente. La finalidad de enseñar una segunda lengua es desarrollar de forma equilibrada la competencia sociolingüística, gramatical, estratégica y discursiva de la comunicación. Para ello, se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que imiten realidades fuera del aula llamadas juegos teatrales y conocidas en inglés como “role play”.

El profesor como facilitador del aprendizaje desempeña diversos papeles: analiza las necesidades de los alumnos, crea situaciones de comunicación, organiza actividades, asesora, participa como un compañero más, observa el desarrollo de las tareas en el aula, elabora materiales, etc. Bajo este enfoque, el estudiante es el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, pues las necesidades de los estudiantes determinan la organización y diseño de las clases.

En la evaluación se atiende tanto a la corrección como a la fluidez. La evaluación no se limita al producto, sino que abarca todo el proceso; se trata de determinar en qué momento o en qué sentido conviene modificar algún aspecto del proceso instructivo.

1.1.3.- Los métodos procedentes de la corriente constructivista

Es una teoría psicológica surgida hacia mediados del S. XX, que postula que el aprendizaje es una reconstrucción de las experiencias y conocimientos previos que tiene una persona, para dar cabida al nuevo conocimiento. Por lo tanto, el aprendizaje se produce si se modifican las estructuras cognitivas preestablecidas.

Autores representativos de esta corriente son David Paul Ausubel, Jean Piaget, Edgar Morin, Paul Watzlawick, Jerome Bruner, entre otros. J. PIAGET (1966), defiende que no tiene sentido que el profesor entregue los contenidos lógicos acabados, sino que es el estudiante quien mediante la experimentación ha de llegar a ellos. Es por ello que su teoría se conoce con el nombre de aprendizaje por acción. Existen otras teorías distintas aunque con muchos nexos en común, como por ejemplo la de D. P. AUSUBEL (1968), que desarrolla la teoría del aprendizaje significativo, y J. BRUNER (1960), padre de la teoría del aprendizaje por descubrimiento. Aunque se trata de teorías diferentes, las tres son muy afines en el modelo de enseñanza, el cual se caracteriza por elementos como: la participación activa del alumno, la atención centrada en los procesos cognitivos que favorecen el aprendizaje, el uso de diferentes estrategias de aprendizaje para reorganizar contenidos, el reconocimiento de que cada persona aprende de una determinada manera y el fomento de la autoestima del alumno.

A continuación nombramos los enfoques o métodos más característicos de la corriente constructivista.

A) El Enfoque Natural: Es una propuesta presentada por TERRELL (1977) a partir de su experiencia como profesora de español en California. Está fundamentada en la teoría del profesor KRASHEN (1987) sobre la adquisición de una segunda lengua, la cual establece cinco hipótesis: hipótesis de adquisición/aprendizaje, la hipótesis del monitor, la hipótesis del orden natural, la hipótesis del input comprensible y la hipótesis del filtro afectivo. De las hipótesis propuestas por Krashen, destacamos aquella referida a la calidad del input lingüístico (Hipótesis del $i + 1$), la cual guarda relación con el concepto vigotskiano de Zona de Desarrollo Próximo, entendido éste como la distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo posible. La hipótesis del $i + 1$ de Krashen consiste en tomar en cuenta lo que el alumno ya sabe (representado por i , vinculado a lo que Vigotsky denomina Zona de Desarrollo Real) para preparar los materiales de aprendizaje en la nueva lengua a un nivel de dificultad ligeramente superior ($+1$, equiparable al concepto de Zona de Desarrollo Posible).

Este enfoque destaca el importante papel que la motivación juega en el aprendizaje de una segunda lengua. Lo importante no son las técnicas utilizadas sino el uso que hace de ellas en actividades prácticas, centradas más en la comprensión y el significado que en la producción de oraciones y enunciados gramaticalmente correctos.

B) *El Método Integral*: Desarrollado por el profesor emérito Kenneth S. GOODMAN (1989), establece que aprender el lenguaje implica aprender de él y a través de él con ayuda de contextos reales. Centra su atención en el contenido y abarca el uso práctico del lenguaje guiado por la motivación personal del estudiante, para satisfacer sus propias necesidades. El papel del docente en este enfoque es el de guiar la construcción del conocimiento del alumno, partiendo de los esquemas mentales de cada uno de sus estudiantes y añadiendo la información necesaria en el proceso constructivo. El alumno es el eje central del proceso y participa activamente, interactuando y compartiendo sus experiencias con el docente y con sus compañeros.

1.1.4.- Las nuevas tendencias metodológicas

Además de los métodos mencionados anteriormente, encontramos como nuevas tendencias en la enseñanza de una lengua extranjera el CLIL, el Aprendizaje Cooperativo y el Aprendizaje Centrado en el Alumno.

A) *El CLIL (Content and Language Integrated Learning)*: También llamado AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) es una corriente de la lingüística aplicada que tiene comienzo en la década de los 90 y que defiende que el aprendizaje de lenguas extranjeras en la educación Primaria es más exitoso si se lleva a cabo a través de materias comunes como Conocimiento del Medio o Historia, que de forma aislada como asignaturas independientes. Su enfoque está basado en dos pilares: la motivación y el uso de la lengua en situaciones reales.

FATHMAN & KESSLER (1993: 128) definen el aprendizaje cooperativo como el trabajo en grupo que se estructura cuidadosamente para que todos los estudiantes interactúen, intercambien información y puedan ser evaluados de forma individual por su trabajo. Sus características, según D.W. JOHNSON & R.T. JOHNSON, et al. (2000) son las siguientes:

- Interdependencia positiva entre los miembros del grupo.
- Interacción cara a cara, facilitadora del aprendizaje.
- Evaluación individualizada y responsabilidad personal: objetivos de grupo.
- Uso frecuente de destrezas interpersonales y grupales.
- Evaluación frecuente y regular del funcionamiento de grupo: mejora efectividad futura.

B) *El Aprendizaje Centrado en el Alumno (ACA)*: Es un modelo que sitúa al alumno en el centro de su aprendizaje. De acuerdo a MCCOMBS y WHISLER (1997: 23), el aprendizaje centrado en el alumno es: La perspectiva que une el enfoque de los alumnos en forma individual (su genética, experiencias, perspectivas, antecedentes, talentos, intereses, capacidades y necesidades) con el enfoque del aprendizaje (el mejor conocimiento acerca del aprendizaje y de cómo ocurre, las prácticas de enseñanza más efectivas en fomentar los más altos niveles de motivación, aprendizaje y logro para

todos los alumnos). La naturaleza del proceso de aprendizaje es natural, ya que uno busca alcanzar objetivos personalmente importantes. Este proceso es activo, voluntario e internamente mediatizado. Es un proceso de descubrir y construir significado en base a la información y experiencia, filtrado a través de las percepciones, pensamientos y sentimientos de cada alumno.

Es decir, este modelo sitúa al alumno en el centro de su proceso de aprendizaje, de forma que éste se convierte en un participante activo que aprende a su propio ritmo y utilizando sus propias estrategias. Podríamos decir que es un modelo de aprendizaje más individualizado y que da especial importancia a la resolución de problemas, al pensamiento crítico y reflexivo. La motivación es intrínseca debido a la autonomía que el estudiante tiene en el proceso de aprendizaje.

Tras analizar los diferentes métodos y enfoques educativos para la enseñanza de una lengua extranjera, podemos observar de qué forma han ido evolucionando hasta centrarse cada vez más en los conocimientos, experiencias e intereses de los alumnos.

A medida que surge un nuevo método, éste toma elementos de los anteriores, perfeccionándolos cada vez más para mejorar el proceso de aprendizaje. Por ello, a la hora de elaborar una propuesta didáctica, es conveniente conocer la evolución de las diferentes corrientes de aprendizaje para poder utilizar lo mejor de cada una de ellas, y elaborar así nuestra propia metodología, entendida como un conjunto de procedimientos elaborados a partir de diferentes métodos, para alcanzar los objetivos propuestos.

1.2.- Paralelismos entre la música y el lenguaje

A continuación analizamos aquellos aspectos que guardan relación entre los diferentes métodos para el aprendizaje de la música, y que tienen una influencia directa en el lenguaje verbal.

1.2.1.- Método Orff

Carl Orff establece en su método un gran número de analogías entre el lenguaje verbal y el lenguaje musical. Una de ellas la encontramos en la siguiente afirmación:

El lenguaje verbal y el musical tienen la misma génesis estructural: la lengua materna y el folclore son los elementos esenciales para la socialización musical. De ahí la relación esencial entre el valor rítmico y expresivo del lenguaje hablado con el lenguaje musical del que este método toma su punto de arranque. Para esta metodología el objetivo principal de la educación musical es estimular la creatividad de los niños (Citado en CONDE y otros, 2004: 29).

Para el compositor Carl Orff, hablar es hacer música, ya que en la palabra hablada hay esquemas rítmicos, dinámicos y de expresión. Cuando recitamos rimas, adivinanzas, refranes o combinaciones de palabras, estos esquemas se ponen de manifiesto dadas las inflexiones naturales y los acentos del idioma. Es aquí donde encontramos una importante relación entre la música y el aprendizaje de lenguas extranjeras, dado que éstas conllevan unos acentos peculiares y unas inflexiones que pueden ser trabajadas a través de la música. Cantar es para Orff la continuación del lenguaje hablado, ya que los mismos principios del canto están también en la palabra. Bajo esta perspectiva, el uso de canciones y actividades musicales en las clases de inglés favorece el aprendizaje de su acento y su pronunciación.

1.2.2.- Método Tomatis

El pedagogo y médico francés A. Tomatis estudió los procesos que ligan la escucha al lenguaje, llegando a demostrar que modificando las facultades auditivas de una persona se obtenían transformaciones en su comportamiento y lenguaje. Su método también conocido como Renacimiento Sónico, consiste en utilizar audífonos con sonidos de alta frecuencia similares a los que se escuchan en el útero materno, con niños y adultos que presentan discapacidades de escucha, trastornos emocionales o lesiones cerebrales. Los resultados de sus investigaciones han servido para diferentes ámbitos, entre ellos, para la enseñanza de una lengua extranjera. Según el Método Tomatis, las personas memorizan los tonos y los sonidos de la lengua a la que están expuestos, por ello hay que reeducar el oído de los estudiantes de forma que las frecuencias de una lengua extranjera formen parte de su mundo sonoro (SILVA, 2007).

1.2.3.- Don G. Campbell

El investigador Don G. Campbell estudia el funcionamiento del aparato auditivo, aportando la idea de que el oído incorpora la información transmitida por el sonido y organiza el lenguaje, y por ello la información hablada de forma rítmica se retiene fácilmente en la memoria. Campbell sostiene la creencia de que el niño será más inteligente, a medida que mayor sea su exposición al estímulo musical, al movimiento y a las artes. Por ello, propone que esa estimulación musical comience por parte de la madre desde la etapa fetal, lo cual favorece el crecimiento, el desarrollo intelectual, físico y emocional y la creatividad del niño.

1.2.4.- Edward Willems

El músico y pedagogo Edward Willems, establece los siguientes paralelismos entre las leyes psicológicas de la música y del lenguaje (WILLEMS, 1981: 35):

- *En el lenguaje se escuchan voces y en la música los sonidos, los ruidos y los cantos.*
- *En el lenguaje se mira la boca del que habla, en la música las fuentes sonoras, instrumentales o vocales.*

- *En el lenguaje se retiene sin precisión elementos del mismo, mientras que en la música se retiene sonidos y sucesiones de sonidos.*
- *En el lenguaje se retienen sílabas y luego palabras, en la música retienen sucesiones de sonidos, trozos de melodías.*
- *En el lenguaje se siente el valor afectivo y expresivo del mismo, en la música se vuelve sensible al encanto de los sonidos, de las melodías.*
- *En el lenguaje se reproducen palabras aún sin comprenderlas, en la música se reproducen sonidos, ritmos, pequeñas canciones.*
- *En el lenguaje se comprende el significado semántico de las palabras y en la música se comprende el sentido de los elementos musicales.*
- *En el lenguaje se habla de uno mismo inteligiblemente, en la música se inventan ritmos, sucesiones de palabras.*
- *En el lenguaje se aprende a escribir y leer letras, en la música se aprende a escribir y leer los nombres de las notas.*
- *En el lenguaje y en la música se escribe al dictado.*
- *En el lenguaje se dan pequeñas redacciones, poemas, y en la música se inventan melodías y pequeñas canciones.*
- *En el lenguaje se llega a ser escritor, poeta, profesor, mientras que en la música se llega a ser compositor, director de orquesta o profesor.*

1.2.5.- Lozanov y la Suggestopedia

La Suggestopedia es un método creado por Lozanov en 1966 enmarcado dentro de un enfoque humanista de enseñanza de lenguas extranjeras, aunque inicialmente comienza aplicándose en Bulgaria en la enseñanza Primaria, obteniendo unos resultados muy exitosos (SILVA, 2006: 65).

Este método combina varios elementos a partir de los cuales establece un proceso por etapas, que se fundamenta en tres principios básicos:

- Crear un ambiente agradable, relajado y armónico. Para ello utiliza elementos como un espacio amplio, con iluminación adecuada, colores suaves y mobiliario cómodo. Utiliza música clásica o barroca dada su capacidad para relajar y facilitar la adquisición de nueva información.
- Interrelacionar el consciente con el subconsciente para aumentar las capacidades de aprendizaje del alumnado.
- Interactuar sugestivamente. La Suggestopedia ayuda a desinhibir a los alumnos de las normas fijas, intercambiándolas por sugerencias positivas que utilizan una mayor parte del cerebro y las emociones, provocando un mejor aprendizaje al eliminar los miedos y las inseguridades.

1.2.6.- Zoltán Kodály

El principio fundamental del sistema establecido por el musicólogo, compositor y pedagogo Zoltán Kodály, es desarrollar el oído a través del canto. Considera la práctica del canto como la actividad principal, de la que parten todas las demás actividades, conocimientos y experiencias musicales. La música folclórica es el material más valioso para la educación. Otro de los principios fundamentales en el método Kodály es que: *Aplicar conscientemente las posibilidades pedagógicas de la educación musical a la formación integral de la personalidad hace más equilibrado al ser humano* (ÖRDÖG, 2000: 4).

1.2.7.- Justine Ward

El método de la pedagoga Justine Ward presenta similitudes con el método Kodály, dado que está fundamentado en el canto, considerando la voz como el instrumento más importante.

El desarrollo del canto tiene una directa influencia con el desarrollo del lenguaje tal y como se afirma en el II Congreso de la UNESCO sobre Pedagogía Musical, celebrado en 1958 en Copenhague, y donde asisten un gran número de músicos y pedagogos: *El canto es un medio excelente para el desarrollo de la capacidad lingüística del niño/ -a en su doble vertiente: comprensiva y expresiva* (BETÉS DE TORO, 2000: 245).

Como nos dice NAKKACH (1997): *El lenguaje y la conciencia se materializan a través de la voz. El poder expresivo de la voz es posiblemente el eslabón que falta ligar a nuestro conocimiento personal. La voz humana – la más sofisticada de todo lo viviente – tiene el privilegio de reconectarnos con nuestra interioridad, y aparece como la imagen más genuina del Ser, el espejo del alma* (pág. 105).

Una forma de ser de la voz es la voz que canta. Es casi una necesidad natural de la voz de participar de la estética devocional de la música. (pág. 106).

Así mismo, encontramos la afirmación de Yehudi MENUHIN (1997: 144) sobre el canto:

El canto trasciende el lenguaje y las barreras musicales y une a la gente. El canto es una actividad grupal, una disciplina fomentadora que no tiene elementos de competición agresiva. [...] El canto libera las frustraciones y las inhibiciones y llena a la alegría.

1.2.8.- Jaques-Dalcroze

El músico, pedagogo y hombre de teatro Jaques Dalcroze, crea un método basado en la educación rítmica y el movimiento, que relaciona el movimiento corporal natural con el movimiento musical. Concibe el cuerpo como intermediario entre los

sonidos y el pensamiento. El oído está ligado al cuerpo en su papel intermediario, entre los estímulos que recibe del sonido y la conceptualización que hace de ellos, y es a través de la voz como puede comunicarse la comprensión de estos sonidos.

Dalcroze considera el cuerpo humano un instrumento musical. Mediante la estimulación de la motricidad, la percepción y la conciencia corporal, y la coordinación e integración del pensamiento, sentimiento y acción, se consigue la sensación muscular y la conciencia del propio cuerpo para transmitir mejor la musicalidad.

Uno de los elementos dentro del Método Dalcroze es el uso de la improvisación como objetivo de aprendizaje, ya que la imaginación y la creatividad deben ser estimuladas en los alumnos de todas las edades. En este proceso, también son ejercitadas la atención, la concentración y la memoria.

1.2.9.- Maurice Martenot

El músico e ingeniero Maurice Martenot es el creador del instrumento electrónico monofónico “Ondas Martenot” (1928).

Este autor plantea dos cuestiones muy relevantes para nuestro trabajo: ¿Ser profesor de arte o educador a través del arte? Un educador de arte es aquel que busca resultados a corto plazo y que educa para un fin concreto. Un educador a través del arte es aquel que busca el desarrollo, la sensibilidad, la disciplina, la imaginación, el autocontrol, y motiva a encontrar el placer de crear, expresar, compartir y descubrir. Es aquel que utiliza el arte de forma transversal para educar, y es este concepto que nosotros planteamos en nuestro proyecto pedagógico, al enseñar inglés a través de la música.

MARTENOT manifiesta que: *Más allá de la técnica, está el placer, la vivencia, la transmisión. Liberar, desarrollar, respetar la vida, mientras se inculcan las técnicas. El espíritu antes que la letra, el corazón antes que la inteligencia* (Citado en ARNAUS, 2007: 57). La pedagogía de Martenot postula que el aprendizaje debe fluir bajo un ambiente relajado y lúdico. Se apoya en los siguientes principios (Citado en ARNAUS, 2007: 58):

- *Las artes son parte integrante de la educación.*
- *Nuestras enseñanzas se dirigen al ser en su totalidad, tanto a su sensibilidad como a su inteligencia.*
- *El espíritu lúdico debe participar en el esfuerzo.*
- *El desarrollo de las capacidades de escucha y de atención son esenciales.*
- *Poner la educación musical al servicio de la educación.*
- *Favorecer el desarrollo del ser humano.*

Tras indagar en una serie de métodos de reconocidos pedagogos e investigadores, encontramos que todos ellos establecen importantes paralelismos e

incluso comparaciones entre la música y el lenguaje. Así mismo, hay una constante mención sobre la importancia que la música tiene en el desarrollo del aprendizaje al influir en todos los niveles del ser humano: cognitivo, afectivo y psicomotor.

1.3.- La educación holística, paradigma educativo del s. XXI

El *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* define holismo como: “Doctrina que propugna la concepción de cada realidad como un todo distinto de la suma de las partes que lo componen” (DRAE), es decir, concebimos la educación no como tradicionalmente se ha hecho. El docente tenía un contenido que verter sobre sus alumnos/as quienes recogían ese contenido. Desde este punto de vista tradicional, hacemos hincapié únicamente en el aspecto mental, sin dejar de lado la metodología con la que ésta es llevada a cabo. Como inferimos nosotros el aprendizaje, y con ello nos referimos concretamente a la relación existente entre la música y el inglés, es de la siguiente forma. Debemos resaltar la parte mental, física y espiritual que la música posee. La música trabajará la parte más humanizadora y espiritual del niño/a, el inglés se centrará en el aspecto más mental, y por último la dramatización se encargará de que el cuerpo participe en este aprendizaje. ¿Cómo? Con unas metodologías que se están empleando en la actualidad en diferentes ámbitos educativos: trabajo por proyectos, trabajo por servicios, trabajo cooperativo, etc. Partiendo siempre desde la motivación del niño sin olvidarnos de los contenidos que poco a poco iremos desarrollando desde donde parten sus conocimientos, inculcando un aprendizaje significativo y duradero a lo largo de toda la vida.

Cuando reflexionamos acerca de la formación recibida a lo largo de nuestra vida, somos conscientes de que unos aprendizajes nos han despertado un gran interés y entusiasmo. Por otro lado, hemos sentido indiferencia o incluso rechazo hacia otras materias de estudio, llegando a la conclusión de que: *sin lugar a dudas, no han sido la información memorizada, la disciplina impuesta o los métodos y recursos didácticos utilizados por la educación bancaria a la que Freire hace referencia, sino las vivencias* (GONZÁLEZ, 2009).

En contraposición a la educación tradicional, la cual se fundamenta en la transmisión de contenidos, la educación holista se concibe bajo una visión integral del desarrollo humano. En junio de 1990 tuvo lugar en Chicago una reunión internacional bajo el nombre *The Global Alliance for Transforming Education* (GATE), que congregó a 80 educadores de 7 países diferentes con la misión de elaborar una propuesta educativa que promoviera una educación para el fomento de la motivación personal, la justicia social y un desarrollo sostenible. (GATE. Consultado el 19 de mayo de 2011). Como resultado de esa reunión, se declararon los diez principios básicos en la Declaración de Educación 2000:

- Educación para el desarrollo humano.
- Honrar a los estudiantes como individuos. Reconocer que cada alumno es una persona única, valiosa y creativa.

- El papel central de la experiencia. El aprendizaje se da a través de la experimentación.
- Educación Holística. Orientada hacia la integridad del proceso educativo.
- Un nuevo rol de los educadores. Adaptan el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades de sus alumnos.
- Libertad de elección en el proceso de aprendizaje. Para investigar, expresarse y para el propio desarrollo personal.
- Educación para una Democracia Participativa. Potenciar la participación activa de todos los individuos en su comunidad.
- Educación para la Ciudadanía Global. Basada en un enfoque ecológico.
- Educar para una cultura planetaria. Respeto por la vida en todas sus formas.
- Espiritualidad y Educación. Cultivar el crecimiento de la vida espiritual.

El paradigma de la educación holística señala que en la escuela del s. XXI es necesario desarrollar cuatro aprendizajes estratégicos. Estos aprendizajes son: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, los cuales se enmarcan dentro de las cuatro dimensiones de la educación holista: ciencia, sociedad, ecología y espiritualidad.

1.3.1.- La *praxis* de la educación holística

La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo (FREIRE, 2008: 83).

Paulo Freire y la educación liberadora

Uno de los pilares fundamentales sobre los que se apoya la praxis de la educación holística es la propuesta del pedagogo Paulo Freire sobre una educación liberadora:

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres “vacíos” a quien el mundo “llena” con contenidos; no puede basarse en una conciencia espacializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como “cuerpos conscientes” y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo. No puede ser la de depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo (FREIRE, 2008: 83).

FREIRE defiende una educación humanizadora, integrada por la reflexión, la experiencia y la acción, que provoque una toma de conciencia sobre el mundo, con la que podamos transformar lo que nos rodea.

Su pedagogía constituye una clara educación holística y se fundamenta en que el proceso educativo debe estar centrado en el entorno del alumno, de forma que éste tome conciencia de su realidad.

La “Teoría de las Inteligencias Múltiples” de Gardner

El psicólogo y profesor de la Universidad de Harvard, Howard GARDNER, da a conocer su “Teoría de las Inteligencias Múltiples” en 1983 a través de su libro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. En él define la inteligencia como *La capacidad para resolver problemas, o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural*. Al hablar de la inteligencia como una capacidad, le otorga la característica de habilidad que puede ser desarrollada. GARDNER sostiene inicialmente que existen siete inteligencias y que cada ser humano posee una combinación diferente de ellas. Estas inteligencias son:

- La inteligencia verbal-lingüística: es la habilidad para utilizar el lenguaje oral y escrito para informar, comunicar y adquirir nuevos conocimientos.
- La inteligencia lógico-matemática: es la habilidad para resolver problemas de lógica y matemáticas.
- La inteligencia visual-espacial: es la habilidad de pensar y construir un modelo mental del mundo en tres dimensiones.
- La inteligencia musical: es la habilidad para comunicar emociones e ideas a través de la música.
- La inteligencia corporal-kinestésica: es la habilidad para utilizar el propio cuerpo para realizar actividades.
- La inteligencia interpersonal: es la habilidad de entender a los demás.
- La inteligencia Intrapersonal: es la habilidad de tomar conciencia de uno mismo y aprender a conocerse.

En los últimos años, GARDNER reorganiza su teoría, estudiando la posibilidad de incluir otras posibles inteligencias que se encuentran bajo una visión más holística:

- La inteligencia naturalista: es la habilidad para interactuar con la naturaleza.
- La inteligencia espiritual/existencial. La capacidad para plantearse cuestiones cósmicas o existenciales. GARDNER considera que se encuentra fuera del ámbito de la investigación cognitiva, y es más un “estado del ser” que una inteligencia.

La educación tradicional, ha hecho uso de las inteligencias lógico-matemática y verbal, haciendo que las personas no alcancen un desarrollo integral, lo cual se manifiesta en una tendencia a sentirse aislado de los demás y separados de la naturaleza (GALLEGOS, 2001). Es aquí donde interviene la educación holista, que concibe al ser

humano como un ser multidimensional que necesita desarrollarse en todas sus dimensiones: física, intelectual, estética, emocional y espiritual para conseguir una armonía personal. Estas dimensiones están relacionadas con la teoría de las Inteligencias Múltiples de GARDNER.

2.- Metodología

2.1.- Objetivos e hipótesis

El objetivo de este estudio es conocer de qué forma se utiliza la música en los libros de texto de inglés de Primaria, para fomentar el aprendizaje de la lengua inglesa.

Nuestra hipótesis es que el uso que los libros de texto de inglés hacen de la música es complementario a los demás recursos utilizados para el aprendizaje de la lengua inglesa.

2.2.- Diseño y participantes

Para llevar a cabo los objetivos marcados en este estudio y ver si se cumplen nuestras hipótesis, aplicamos una plantilla de registro de datos para el análisis cualitativo. El estudio está dirigido a alumnos de tercer curso, correspondiente al segundo ciclo de educación Primaria, cuyas edades están comprendidas entre los 8 y los 9 años. Según la Teoría de las Etapas de Desarrollo Cognitivo de PIAGET (1997), estos alumnos se encuentran en la “Etapa de las Operaciones Concretas”, donde los procesos de razonamiento se vuelen lógicos y pueden aplicarse a problemas concretos o reales. En el aspecto social, el niño ahora se convierte en un ser verdaderamente social y en esta etapa aparecen los esquemas lógicos de seriación, ordenamiento mental de conjuntos y clasificación de los conceptos de casualidad, espacio, tiempo y velocidad. Esto nos ayuda a trabajar las actividades grupales y de forma cooperativa, y a potenciar la participación activa de los alumnos.

2.3.- Instrumentos

Los instrumentos que hemos empleado para la recogida de datos, son los libros de texto de inglés de 3^{er} curso de Primaria.

Los indicadores son los contenidos que se trabajan y el uso de actividades musicales que se hace en cada uno de los temas. Las editoriales sobre las que realizamos el estudio son McMillan (*Find out!*, 3^o), Richmond (*Sparks*, 3) y Oxford (*Surprise*, 3). Para su análisis utilizamos una plantilla de recogida de datos.

A la hora de hacer el análisis de actividades musicales, consideraremos como tales las canciones, las rimas, los cuentos musicales y los juegos musicales.

2.4.- Procedimiento

El procedimiento seguido se divide en las siguientes fases:

Fase I. Recopilación de los libros de texto de inglés de 3º de Primaria.

Fase II. Creación de una plantilla y recogida de datos.

Fase III. Análisis de los datos y conclusiones.

2.5.- Análisis de datos

Para el análisis de los datos de los libros de texto elaboramos una plantilla de registro que incluye las editoriales consultadas y los temas del libro de texto, donde señalaremos qué actividades hemos encontrado que utilizan la música para facilitar el aprendizaje del inglés.

3.- Resultados

Tras llevar a cabo el análisis de los libros de texto de inglés de 3º de Primaria, observamos que todas las editoriales analizadas vienen acompañadas por un CD-ROM que contiene las diferentes actividades, entre ellas las de música. Prácticamente todas las unidades didácticas contienen alguna actividad musical, generalmente una rima o una canción relacionada siempre con el tema o el tópico de la unidad.

La editorial McMillan en su libro *Find out!*, tiene un total 25 actividades relacionadas con la música. Entre ellas, 21 canciones, 3 rimas y 1 juego musical. Se sitúa en segundo lugar en cuanto a número de actividades musicales utilizadas.

La editorial Richmond en su libro *Sparks*, tiene un total de 12 actividades musicales. Entre ellas 9 canciones y 3 rimas. Es la 3ª en número de actividades relacionadas con la música.

La editorial Oxford, en su libro *Surprise!*, presenta un total de 28 actividades relacionadas con la música. Se dividen en 13 canciones, 14 rimas y un juego musical. De las tres editoriales analizadas, es la que más recursos musicales utiliza.

Los tópicos que se trabajan en el tercer curso de Primaria están relacionados principalmente con el entorno (la escuela, el hogar, la ciudad...), las festividades (Navidad, Halloween, Pascua...), deportes, excursiones (el zoo, la playa...).

Plantilla de los libros de texto

EDIT.	Ud. Intro.	T. 1	T. 2	T. 3	T. 4	T. 5	T. 6	T. 7	T. 8	T. 9	T. 10	T. 11	T. 12
McMillan Find Out!	2C 1R	2C 1R	2C	2C	2C	2C	2C	1C 1R	2C 1J	1C	1C	1C	1C
Richmond Sparks	1C 1R	1C	2C 1R	1C	1C 1R	1C	-	1C	1C				
Oxford Surprise!	1C 1R	1C 2R	1C 2R	1C 1R	1C 2R 1J	1C 2R	1C 2R	1C 2R	1C	1C	1C	1C	1C

Nota: C=Canción R=Rima M=Cuentos Musicales
J=Juegos Musicales

Fig. 1: Plantilla de registro de los libros de texto

4.- Discusión

Tras analizar los libros de texto de tres editoriales diferentes, podemos observar que la música aparece como un recurso más de aprendizaje junto a otros tales como posters, manualidades, ejercicios de lecto-escritura, fichas de actividades, flashcards, etc. El uso que se le da a las actividades musicales es generalmente para reforzar el aprendizaje del tópico de cada unidad, principalmente vocabulario y pronunciación, pero no parece existir una conciencia más profunda de la importancia de la música a la hora de utilizarla como aceleradora del aprendizaje en el aula de Inglés y creadora de aprendizajes significativos. Quizás los libros puedan llegar a ser un complemento o recurso más para los docentes en el aula, aunque consideramos que no por ello queda justificado el tratamiento de la música que de ella hacen. Somos conscientes de que, para poder extraer unas conclusiones más fiables, la muestra pudiera haber sido más amplia, dado que nos queda la duda de saber si otras editoriales realizan el mismo uso de la música que las tres analizadas. Así mismo, podríamos también analizar los libros de los demás cursos de Primaria. Partimos de la hipótesis de que el uso de la música para el aprendizaje no especialmente tiene que estar relegado a los profesores de música, sino que todos somos en mayor o menor medida musicales. Todos/as mantenemos un ritmo constante tanto fuera (cuando caminamos) como dentro (los latidos del corazón) de nosotros. Todos/as modulamos la voz cuando hablamos (melodía), todos/as lo hacemos con un ritmo y en un fraseo que nos viene dado por nuestra respiración pero no todos tomamos conciencia de ello.

5.- Conclusiones

Después de haber realizado un marco teórico en torno a los tres ejes que hemos considerado principales para el aprendizaje del inglés a través de la música: 1º-

Métodos de enseñanza del inglés, 2º- La relación entre el inglés y la música y 3º- La educación holística como argumento para concebir la relación inglés-música en un plano diferente, consideramos necesario concebir la música no como un mero recurso secundario, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, sino como eje sobre el cual fundamentar la construcción del conocimiento. En la era de la interdisciplinariedad, los proyectos globalizados, etc. se demanda de los docentes una mayor flexibilidad a la hora de ayudar a nuestros alumnos/as a construir el conocimiento. No podemos concebir las áreas de conocimiento como porciones de un pastel. Desde los inicios del ser humano los saberes no han estado aislados, sino que eran tratados desde su conjunto, siendo esto lo que les hacía valiosos. En pleno s. XXI y tratando un tema tan en boca de muchos educadores y psicopedagogos como es la educación holística, entendemos que la música en esta “nueva concepción de la educación” tiene mucho que decir, ya que trabaja cuerpo, mente y espíritu por igual. Cuando un niño canta una canción para aprender el alfabeto en inglés, no sólo está memorizando unas palabras sino que está sociabilizándose con sus compañeros, por lo tanto podríamos hablar de la competencia social. Cuando está entonando una melodía, y para ello primero debe de poder escucharse y más tarde escuchar a todos sus compañeros para autoregularse, estamos hablando de empatía, primer escalón hacia la inteligencia emocional o competencia emocional. Todo ello está surgiendo en un mismo tiempo, es decir en el mismo espacio de tiempo ocurre todo conjuntamente, algo que es imposible de hacer con el lenguaje verbal, pero sí que es posible con la música. Al tener una intención comunicativa y didáctica, la canción nos puede servir para múltiples objetivos, siempre y cuando seamos conscientes de qué estamos haciendo y cuáles son los resultados que queremos conseguir. Por esto y por otros motivos que argumentaremos en nuestro futuro plan de intervención, consideramos la música una herramienta facilitadora para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

6.- Bibliografía

- Arnaus, A. Maurice Martenot. *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, M. Díaz y A. Giraldez (Coord.), Graó, Barcelona, 2007, págs. 55-62.
- Conde, J. L.; Martín, C.; Viciano, V. *Colección...la educación física en reforma*, Inde, Barcelona, 2004.
- Charner, C.; Murphy, M.; Clark, CH. *The giant encyclopedia of lesson plans*, Gryphon House, Beltsville, 2008.
- Ellis, R. *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford, 1985.
- Evans, R.; Trousdale, V. *Music in the elementary school*, Prentice Hall, New Jersey, 1985.
- Freire, P. *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Madrid, 2008.
- Gallegos Nava, R. *Una visión Integral de la Educación*, Royal Lithographics, México, 2001.
- Gardner, H. *Inteligencias múltiples*, Paidós, España, 2005.
- González, A. M. *Educación holística. La pedagogía del S.XXI*, Kairós, Barcelona, 2009.
- Hutchinson, T.; Waters, A. *English for Specific Purposes*, Cambridge University Press, Cambridge, 1987.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T.; Holubec, E. *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Paidós, Barcelona, 2000.
- Krashen, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Prentice-Hall International, Englewood Cliff, 1987.
- Ördög, L. *La educación musical según El sistema Kodály*, Rivera Mota, Valencia, 2000.
- Piaget, J. *La representación del mundo en el niño*, Morata, Madrid, 1997.
- Richards, J. C.; Rodgers, T. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Cambridge University Press, Madrid 1998
- Silva, M. T. *La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la titulación de filología inglesa: el uso de canciones de música popular no sexistas como recurso didáctico*, Tesis Doctoral, Málaga, 2007.
- Waisburd, G.; Erdmenger, E. *El poder de la música en el aprendizaje. Cómo lograr un aprendizaje acelerado y creativo*, Eduforma, Sevilla, 2007.
- Willems, E. *El valor humano de la educación musical*, Paidós, Barcelona, 1981.

Webgrafía

- Instituto Cervantes (1997-2011). *Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos claves de ELE*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm [Consultado el 17 de mayo de 2011].

The global Alliance for transforming education. *Education 2000: A Holistic Perspective*, 2003. <http://www.hent.org/gate.htm> [consultada el 19 de mayo de 2011].

Rodríguez, S. M. “Corrientes pedagógico-musicales del siglo XX. Análisis y proyección de las mismas en la educación musical escolar”, *Aula abierta de Canarias*. <http://www.aulaabierta.org/aulaabierta2/archivos/primaria/temario%20muestra%20m%FAfica%201%AA.pdf> [consultada el 30 de mayo de 2011].

Competencia digital y herramientas de autor en la didáctica de las lenguas

Digital competence and authoring systems as teaching tools in language teaching

Dimitrinka G. Níkleva / Miguel López Ogáyar

Universidad de Granada

Recibido el 10 de enero de 2011

Aprobado el 7 de marzo de 2011

Resumen: Dedicamos este estudio a la competencia digital y a las herramientas de autor por la gran utilidad y el valor pedagógico que tienen como un recurso o instrumento de apoyo en el marco de la clase presencial. Las herramientas de autor nos permiten conseguir un proceso de enseñanza/aprendizaje multimedia, que además es significativo y constructivo. Explicamos una de las herramientas: Hot Potatoes. Ofrecemos una descripción técnica y hacemos hincapié en sus posibilidades de aplicación didáctica.

Palabras clave: Competencia digital, herramientas de autor, hot potatoes, enseñanza/aprendizaje multimedia, aplicación didáctica.

Abstract: In this work we address the importance of digital competence and Authoring Systems as highly valuable pedagogical tools to be used as resources or supporting instruments within the classroom framework. Authoring Tools allow us to achieve a constructive and meaningful multimedia learning/teaching process. We focus our attention on one computer-based learning program: Hot Potatoes. We provide a technical description of the mentioned programs and, finally, we highlight their teaching implications.

Key words: Digital competence, authoring systems, hot potatoes, multimedia teaching/learning, teaching implications.

1.- Introducción

La aplicación de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo se convierte en un requisito imprescindible de la sociedad actual, puesto que el siglo XXI es el siglo de las nuevas tecnologías. Los docentes debemos adaptar nuestro método de enseñanza a las preferencias de estilo de aprendizaje de los alumnos. Esto tendrá como consecuencia una mayor motivación y un mayor rendimiento académico. *La aplicación de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo aportará al profesorado la profesionalidad que le exigen no solo la época contemporánea, sino también el propio alumnado (como parte de la sociedad moderna), que por su edad integra estos conocimientos con más facilidad e interés.*

Intentemos resumir las ventajas del trabajo en la red y de las herramientas de autor, que es el tema de nuestro estudio. Siguiendo a Martín GAVILANES (2004), destacaríamos las siguientes ventajas:

- a) Proporcionan un alto grado de autonomía del alumno.
- b) El uso de la tecnología es un factor de construcción de conocimiento.
- c) Se trabaja con éxito el objetivo de “aprender a aprender”.
- d) Proporcionan una perspectiva constructivista que está centrada en el alumno. El rol del profesor es el de ayudar.
- e) Se trata de un aprendizaje significativo, que por su parte es:
 - activo (los alumnos realizan las actividades de manera activa);
 - constructivo (las actividades tienen el objetivo de construir conocimiento);
 - situado en contextos reales o simulados (esta característica aporta una mejor comprensión y la capacidad de transferirla a otras situaciones);
 - auto-regulado (el profesor sólo guía al alumno en su aprendizaje);
 - interactivo (el alumno construye su propio conocimiento después de conocer diferentes puntos de vista).

Sin embargo, hay que reconocer que el uso de las nuevas tecnologías conlleva algunos inconvenientes:

- a) Necesidad de actualización de los conocimientos informáticos. Formación continua.
- b) Frustración por las dificultades y problemas que plantea el uso de los ordenadores.

c) Inversión de mucho tiempo (en la etapa inicial) para la preparación de las clases.

Sin embargo, queremos animar a los profesores que todavía se mantienen al margen de estas posibilidades a que se atrevan a conocer todas las ventajas que el mundo de la informática conlleva y recordarles que son una parte importantísima del reciclaje necesario de cualquier profesional. Ningún profesor debe permitirse dar clases toda la vida de la misma manera, con el mismo estilo y métodos que usó cuando empezó su carrera.

Sin embargo, queremos recordar que el uso de la tecnología no aumenta el aprendizaje ni lo mejora. Se trata simplemente de otro estilo de aprendizaje.

En este estudio vamos a enmarcar el tema de las nuevas tecnologías dentro de la competencia digital y concretar con un campo de las nuevas tecnologías -las herramientas de autor- de las que hemos seleccionado una en concreto: *Hot Potatoes*.

Nos centraremos en *la importancia que las herramientas de autor tienen para nosotros, los docentes, por la gran utilidad y el valor pedagógico que nos proporcionan como un recurso o instrumento de apoyo en el marco de la clase presencial*.

De todas formas, hay que advertir que los contenidos más complejos de la materia se reservarían para la clase presencial. Así que cada profesor tiene que decidir según la materia en cuestión y según las características concretas del currículo qué, cómo y cuándo puede enseñar usando las herramientas de autor. Por ejemplo, se adaptan muy bien para repasar y ampliar lo que se ha impartido en la clase presencial. Son también un buen recurso para hacer actividades complementarias. Si disponemos de sala de ordenadores se pueden usar en clase y si no, se pueden plantear como tarea que los alumnos realicen en casa.

2.- Competencia digital

Las herramientas de autor están muy relacionadas con la competencia digital que consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2007). Queremos hacer hincapié en que disponer de información no produce de forma automática conocimiento. Para culminar este proceso, para transformar la información en conocimiento son necesarias las destrezas de razonamiento para saber organizar, analizar, sintetizar, deducir, etc. En definitiva, se trata de comprender la información e integrarla en modelos previos de conocimiento.

Se trata de una competencia relativamente nueva que es complementaria a la competencia comunicativa. El nuevo REAL DECRETO 1631/2006, por el que se

establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria sitúa la competencia digital por primera vez (junto con el tratamiento de la información) entre las ocho competencias básicas, que define así:

Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2007).

El Anexo I del Real Decreto recoge las competencias básicas y dedica un apartado a la cuarta competencia: tratamiento de la información y competencia digital que considera esencial para informarse, aprender y comunicarse. La competencia digital comprende la búsqueda, selección, registro y análisis de la información. Requiere las habilidades de trabajar con fuentes con distinto tipo de soporte (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia). Requiere también el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro).

La competencia digital supone analizar la información de forma crítica mediante el trabajo personal autónomo y el trabajo cooperativo. Se trata también de saber usar los recursos tecnológicos para resolver problemas reales de modo eficiente.

En síntesis, el tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2007).

Por último, conviene señalar también que la competencia digital tiene mucho en común con la web 2.0. La etapa de la web 1.0 duró hasta el año 2004. Después se inició la web 2.0 que es una web social o web cooperativa. Los términos relacionados con esta web son blog, wiki, podcast o redes sociales; o sus marcas: Blogger, Wikipedia, Facebook o YouTube. Lo importante es que el usuario de la web 2.0 es no solo receptor de contenido, sino también creador. De esta manera destaca el carácter instrumental de la lengua:

[...] los hablantes como agentes sociales utilizan la lengua para actuar y resolver con ella tareas de la vida cotidiana en un entorno social concreto y en cooperación y negociación con otros usuarios de la lengua (HERRERA y CONEJO, 2009).

Indudablemente, para desarrollar la competencia digital de los alumnos, los docentes necesitan tener esta misma competencia, que lograrán mediante una

formación continua en nuevas tecnologías. Es lo que pretendemos con este estudio: animar a conocer y usar las herramientas de autor como herramientas docentes.

3.- Herramientas de autor en la didáctica de las lenguas: *Hot Potatoes*

Las herramientas de autor, también llamadas lenguajes de autor o software de autor, son un tipo de software compuesto por formatos o plantillas para diseñar material didáctico con distinto grado de interactividad que permite elaborar archivos de tipo gráfico, audio, vídeo, etc. Se trata de aplicaciones informáticas que permiten realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje multimedia.

Vamos a aclarar algunos de los términos que hemos usado en esta breve explicación. El término multimedia, como indica su nombre, se refiere a la posibilidad de utilizar múltiples medios de comunicación: textos, imágenes, gráficos, animación, vídeo, sonido, etc. Este término está muy relacionado con el de hipermedia e hipertexto, que se diferencia del texto en que presenta una estructura de la información no secuencial.

El concepto de interactividad se relaciona con el control sobre la presentación de los contenidos: el usuario no se ve obligado a seguir una presentación lineal, sino que puede decidir qué contenidos ver y cuándo.

Queríamos destacar las siguientes herramientas de autor, aunque no nos vamos a detener en cada una de ellas: *Hot Potatoes*, *Neobook*, *Lams*, *Edilim*, *Malted*, *Clic*, *Jelic*, *Atenex*, *Squeak*, *Atnag*, *Rayuela*. Para este estudio hemos seleccionado una herramienta en concreto – *Hot Potatoes*– porque quizás sea la más sencilla de usar y por sus posibilidades en la didáctica de las Lenguas.

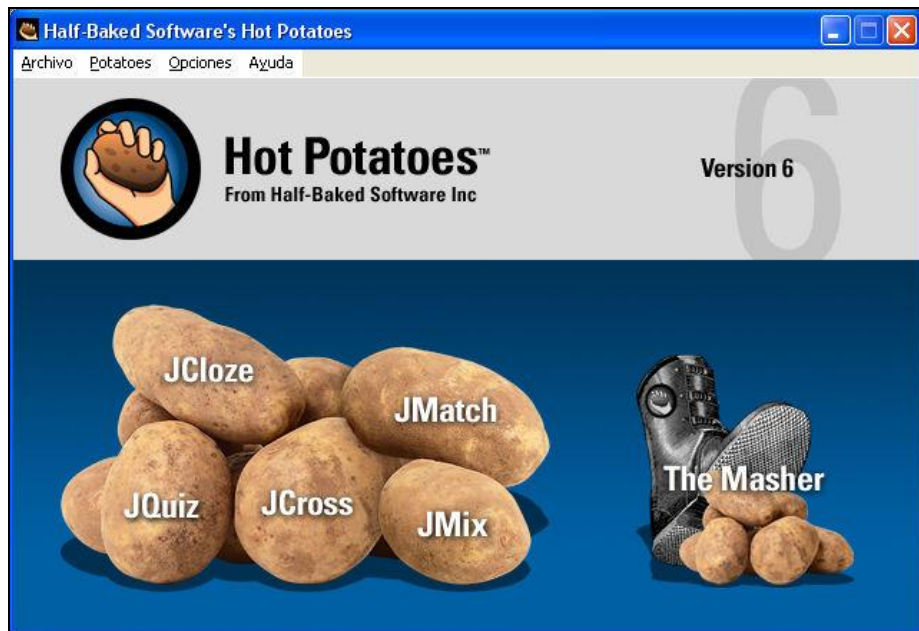
En este apartado vamos a conocer la descripción técnica de *Hot Potatoes*, vamos a ofrecer también información sobre la manera de obtener la herramienta, y, por último, vamos a ejemplificar su aplicación didáctica.

Hot Potatoes es un recurso que fue creado y desarrollado por la compañía de *software* Half-Baked, como parte de un proyecto de la Universidad de Victoria en Canadá. Actualmente se distribuye ya en su versión 6, aunque podemos usar todas las versiones que existen a partir de la versión 3. El programa es gratuito para particulares y para instituciones educativas sin ánimo de lucro a condición de que los materiales que se elaboren con este programa se distribuyan gratuitamente a través de la red.

Para descargar la última versión de *Hot Potatoes* podemos acudir a la *web*:

<http://web.uvic.ca/hrd/hotpot/#downloads>

Veamos más detalladamente las aplicaciones de la herramienta. Se trata de un conjunto de seis herramientas de autor. Esta es la pantalla de inicio de *Hot Potatoes*:



Al descargar el programa podemos configurar el idioma y elegir entre español, inglés, catalán, etc. Después de seleccionar el idioma, hay que cargar el archivo para que todos los menús y las instrucciones aparezcan en este idioma. Lo hacemos después de abrir cualquiera de las “patatas”, pulsando en la barra de menús sobre “Opciones/interfaz/Cargar un archivo de Interfaz”.

La versión 6 nos ofrece una nueva opción en el menú *Insertar*: incrustar reproductores multimedia (*Windows Media Player*, *Quick Time Player*, *Real Player* y *Flash Player*) en los ejercicios.

Queremos hacer hincapié en la aplicación didáctica y en el valor pedagógico de *Hot Potatoes*. Se pueden introducir en distintas áreas y niveles educativos, pero son especialmente útiles para las clases de Lengua y, sobre todo, de Lenguas Extranjeras. Intentaremos explicar por qué y cómo podemos hacer nuestras clases más interesantes, usando estas herramientas.

¿Qué nos permite la herramienta *Hot Potatoes* en cuanto a su aplicación didáctica? Nos permite crear ejercicios interactivos de selección múltiple, rellenar huecos, ordenar palabras, resolver crucigramas, emparejar elementos, dar respuestas cortas, etc. Además, podemos incorporar textos, gráficos, archivos de audio y vídeo, etc.

En el ámbito de la enseñanza de Lenguas Extranjeras las actividades con *hot potatoes* son muy útiles para la enseñanza de las cuatro destrezas (comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita) y esto se debe a la posibilidad de insertar no solo textos, sino también archivos de sonido y videoclips. Sin lugar a duda, con todo esto mejora la comprensión lectora y auditiva. Puede mejorar también la expresión oral, ya que el alumno tímido se sentirá más cómodo y menos inhibido solo ante el ordenador.

Las actividades con *Hot Potatoes* permiten ofrecerle al alumno información de retorno que le sirve de ayuda tanto para trabajar como para evaluarse, es decir, se pueden diseñar tests interactivos con los que el alumno haga la autoevaluación de los conocimientos adquiridos. La herramienta nos proporciona la calificación que hemos obtenido después de haber realizado el test. Para ello tenemos que crear una base de datos con preguntas y una página *web* con el test.

Otra ventaja es que se pueden hacer enlaces para introducir algunos aspectos tutoriales, enviar un correo electrónico que nos da la facilidad y la eficacia de comunicarnos con todos los alumnos a la vez, además de que nos ahorra tiempo.

Cada “patata” o aplicación específica cuenta con una plantilla propia que dispone de varias formas de presentación. Las “patatas” son: *JClose*, *JQuiz*, *JCross*, *JMix*, *JMatch* y *The Masher*.

Cada herramienta se usa para elaborar distintos tipos de ejercicios:

JClose: Nos permite crear ejercicios de rellenar huecos (textos con huecos en blanco).

JQuiz: Genera ejercicios basados en preguntas. Introduce la respuesta en un cuadro de texto.

JCross: Genera crucigramas con espacios para introducir las respuestas.

JMix: Para hacer ejercicios de ordenar frases.

JMatch: Nos sirve para hacer ejercicios de asociación, de emparejamiento.

The Masher: Nos permite compilar los ejercicios, de manera automática, en unidades didácticas y hacer un archivo índice para cada unidad didáctica. Se pueden

compilar hasta tres páginas de ejercicios. Para elaborar una unidad mayor necesitamos otra clave de registro distinta de la clave de registro para *Hot Potatoes*.

Antes de empezar a utilizar el programa, lo podemos configurar cambiando las instrucciones para los ejercicios, el mensaje de acierto o error, las etiquetas de los botones de navegación, etc. Esta información está en inglés por lo que necesitaríamos unos conocimientos básicos en este idioma.

La versión 6 de *Hot Potatoes*, que es la última, ofrece el soporte *Unicode* (disponible en Windows 2000 o XP), con el cual se pueden crear ejercicios en muchísimos idiomas o en una mezcla de idiomas.

Además, nos ofrece también un temporizador o contador de tiempo (en minutos y segundos) que podemos usar en todos los ejercicios. Una vez finalizado el tiempo predeterminado, se visualiza la puntuación obtenida. En caso de que el alumno quiera volver a hacer el ejercicio, tiene que cargar de nuevo la página.

Otra ventaja es que los ejercicios pueden ser publicados automáticamente en una cuenta de la red *www.hotpotatoes.net*. De este modo, los usuarios podrán entrar en dicha red y ver los resultados obtenidos en los ejercicios. Pero este servicio no es gratuito. La información al respecto se puede consultar en esta misma página (*www.hotpotatoes.net*).

A continuación ofrecemos ejemplos de cada una de las “patatas” (las aplicaciones).

3.1.- *JCloze*

Hemos mencionado anteriormente que esta aplicación se utiliza para actividades de rellenar huecos. El alumno puede pulsar el botón *Comprobar* para ver las respuestas. La evaluación final depende del número de veces que el alumno ha contestado antes de conseguir dar la respuesta correcta.

Los ejercicios *JCloze* permiten introducir el botón *Pista* con el que podemos facilitar una letra de la respuesta correcta u otra pista específica para cada hueco.

Para la creación de ejercicios tenemos que seguir los siguientes pasos:

- 1) Introducción de los datos.
- 2) Configuración del formato de salida.
- 3) Creación de la página *web* (compilar los ejercicios en páginas html).

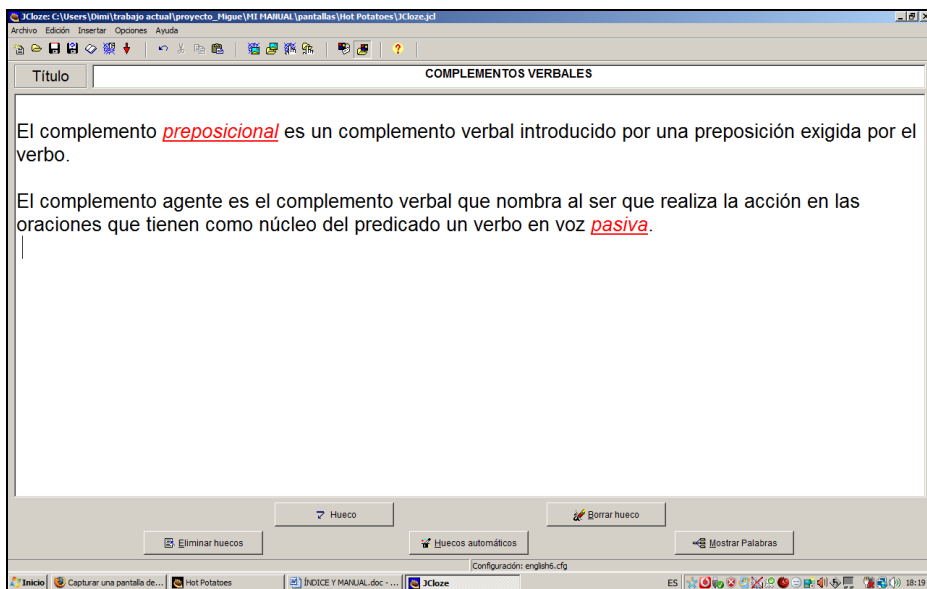
Queremos advertir que el segundo y el tercer paso son los mismos para todas las aplicaciones.

A continuación vamos a explicar estos tres pasos:

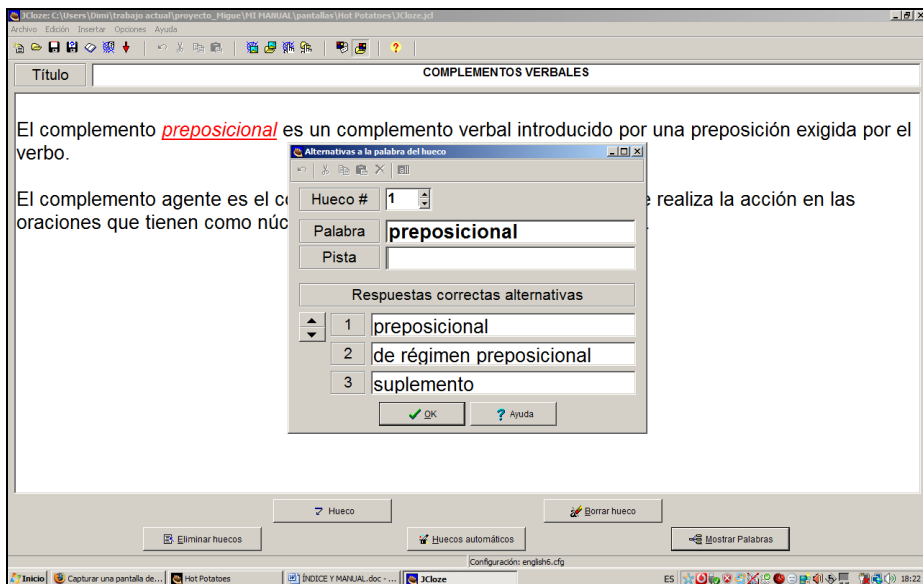
1) Introducción de los datos.

En el campo de texto *Título* escribimos un texto que nos sirva de título y que identifique el ejercicio.

En el centro introducimos el texto que es el contenido del ejercicio. Seleccionamos las palabras donde queremos que aparezcan los huecos y pulsamos sobre ellas. Salta la pantalla que nos pide que predeterminemos la respuesta correcta (o las respuestas correctas). La palabra seleccionada ya para el hueco cambia de color (rojo).

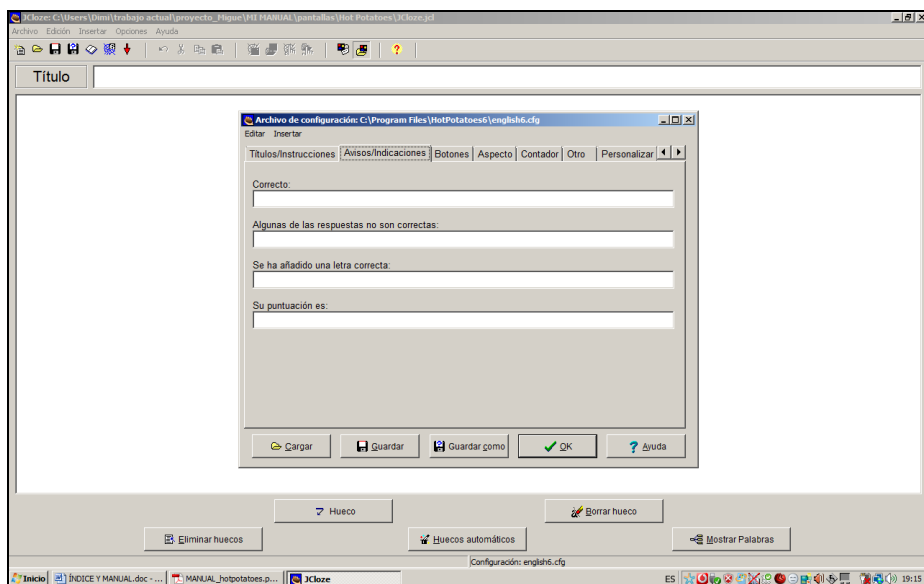


A continuación tenemos que escribir las respuestas correctas y las respuestas correctas alternativas, definir las pistas y la ayuda. Pulsamos primero en la palabra del hueco y después en “Mostrar palabras” para ver las respuestas correctas alternativas.



2) Configuración del formato.

Usamos la pestaña o la etiqueta: Configuraciones - Configurar el formato del archivo originado. Hay que observar las etiquetas que se ofrecen en "Opciones". Introducimos los títulos y las instrucciones. En "Avisos/Indicaciones" comprobamos si la respuesta es correcta y vemos la puntuación que hemos obtenido:



En la etiqueta “Contador” podemos especificar un límite de tiempo para el ejercicio en minutos y segundos.

3) Creación de la página *web*.

Empezamos desde el menú Archivo / Crear página *web* / Página *web* para navegadores v6. Tenemos que ponerle un nombre a la página.

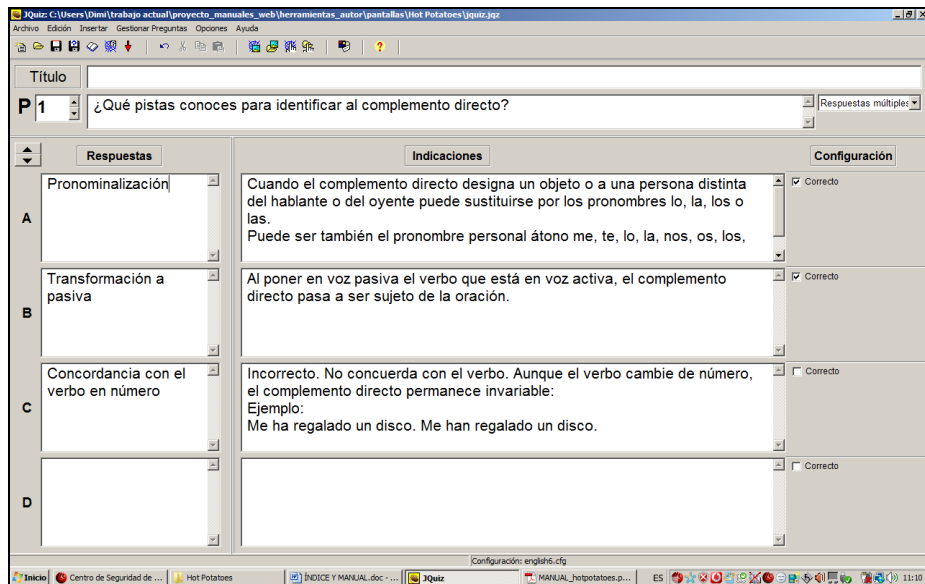
3.2.- *JQuiz*

Esta aplicación *JQuiz* nos permite crear ejercicios con distintos tipos de preguntas y mezclarlos: respuestas múltiples, respuestas cortas y de selección múltiple, además de un nuevo tipo llamado pregunta “híbrida”.

En las preguntas de respuestas múltiples, el alumno pulsará en una de las respuestas y si es correcta le aparecerá la imagen de una cara sonriente :-)) y si no es correcta se convertirá en una X. Estas opciones se pueden cambiar desde la ventana de configuración.

El docente tiene la posibilidad de introducir indicaciones específicas para explicar por qué una respuesta es correcta o no.

Si el alumno marca una respuesta incorrecta podrá seguir seleccionando respuestas hasta acertar la correcta, pero la evaluación dependerá del número de intentos que ha hecho. Después de marcar la respuesta correcta, la puntuación queda congelada, pero el alumno puede seguir pulsando en las demás respuestas para ver las indicaciones de cada una, es decir, puede ver la explicación tanto de las respuestas correctas como de las incorrectas.



En las preguntas de respuestas cortas, el alumno escribirá una respuesta en la casilla de texto en la página y a continuación pulsará en el botón *Comprobar* para ver si es correcta. El docente tiene que haber introducido una lista de respuestas correctas e incorrectas. Si la respuesta del alumno está en la lista aparecerán las indicaciones para esta respuesta y si no es así la página buscará la respuesta más parecida entre las posibles respuestas correctas.

En este tipo de ejercicio se puede incluir un botón *Pista* que facilitará al alumno una letra de la respuesta correcta, pero el uso de este botón supone una penalización en la puntuación obtenida.

El ejercicio de pregunta híbrida nos ofrece la combinación de una pregunta de respuesta corta y una pregunta de respuestas múltiples. El alumno escribe en una casilla de texto la respuesta corta, y si no acierta después de un número de intentos establecido previamente por el docente el ejercicio cambia a respuestas múltiples.

Por último, en los ejercicios de pregunta de selección múltiple el alumno tiene que seleccionar todas las respuestas correctas de una lista elaborada previamente por el docente. Un ejemplo sería seleccionar los adverbios entre una lista con palabras de distintas clases.

Para la creación de actividades hay que seguir los mismos tres pasos que ya hemos visto en la explicación de *JCloze*.

En “Otros” podemos seleccionar ver, por ejemplo, el número de preguntas contestadas correctamente al primer intento; la puntuación después de cada respuesta correcta; otras respuestas correctas, etc. Podemos también determinar el número de intentos permitidos. Además, nos permite barajar el orden de preguntas o de respuestas de cada pregunta.

Desde “Insertar/Introducir objeto multimedia” podemos insertar un objeto de sonido o vídeo.

3.3.- *JCross*

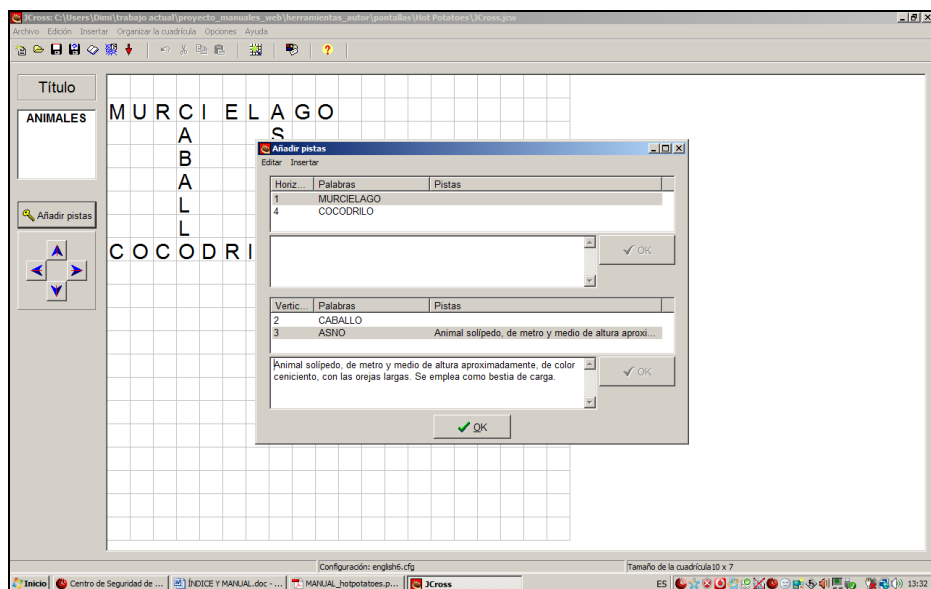
Usamos esta aplicación para crucigramas, por lo que los ejercicios estarán orientados al aprendizaje de vocabulario. El alumno tiene la posibilidad de pedir ayuda que se le facilitará letra por letra.

Para la creación de actividades seguiremos los mismos pasos que ya conocemos de las aplicaciones anteriores y que son válidos para todas las aplicaciones de *Hot Potatoes*:

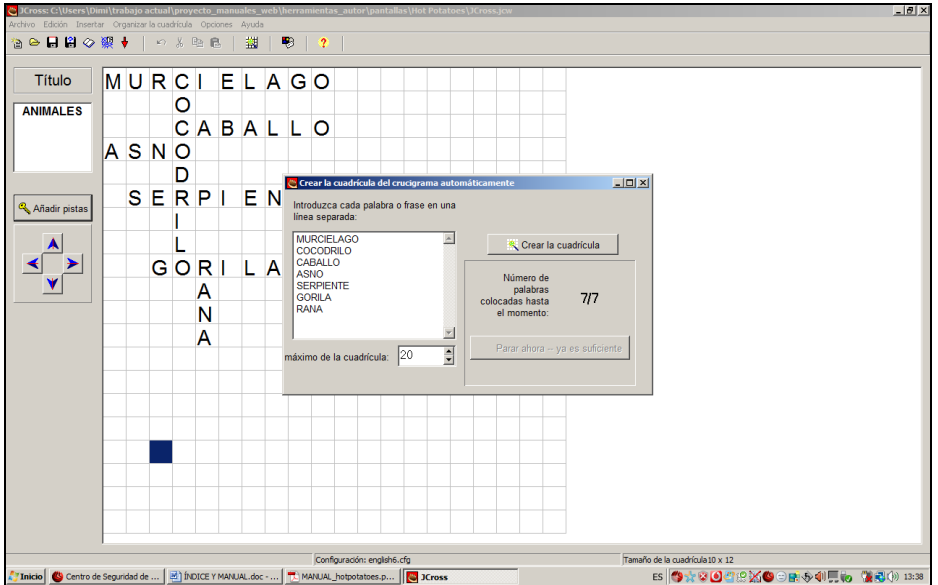
- 1) Introducción de los datos.
- 2) Configuración del formato de salida.
- 3) Creación de páginas web.

Veamos solo el primer paso, porque el segundo y el tercero son los mismos en todas las aplicaciones.

Podemos poner un título de nuestro crucigrama. Introducimos las palabras y eliminamos los espacios en blanco. Pulsando el botón “Añadir pistas” introducimos las definiciones de todas las palabras que el alumno leerá para poder rellenar el crucigrama.

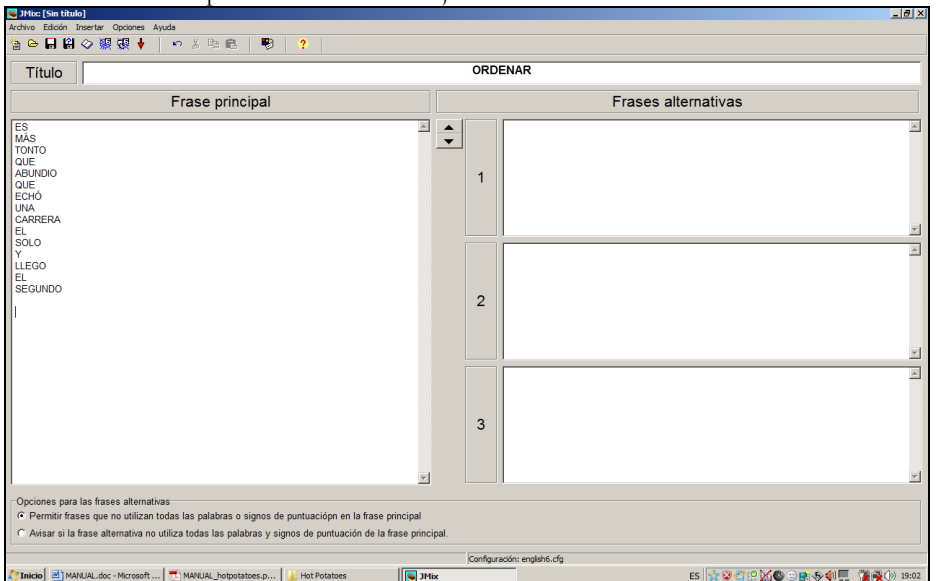


En vez de introducir nosotros las palabras en los recuadros, tenemos la posibilidad de elegir la opción para crear la cuadrícula de forma automática (usando el antepenúltimo icono en la barra de herramientas en forma de cuadrícula), y entonces el propio programa se encarga de distribuirlas en las casillas. Recomendamos este uso porque facilita mucho al docente, que tendrá que hacer sólo la lista de animales que quiere incluir en el crucigrama y pulsar a continuación “crear la cuadrícula” como observamos en la siguiente imagen:



3.4.- JMix

Con esta aplicación elaboramos ejercicios de ordenar frases.



En la imagen anterior vemos que podemos poner un título a nuestra actividad.

Hay que escribir cada palabra en una línea distinta.

Observen las dos opciones para las frases alternativas. Tenemos que seleccionar una y marcarla:

1) Permitir frases que no utilizan todas las palabras o signos de puntuación en la frase principal.

2) Avisar si la frase alternativa no utiliza todas las palabras o signos de puntuación de la frase principal.

Si existen varias posibilidades de ordenar la frase, debemos introducirlas en el campo “Frases alternativas”. En el ejemplo que hemos puesto el orden es solo uno, ya que se trata de un fraseologismo: *Es más tonto que Abundio, que echó una carrera él solo y llegó el segundo*. Sin embargo, si la frase fuera *La niña es muy risueña, cariñosa e ingeniosa* tendríamos que escribir las frases alternativas, porque los adjetivos se pueden enumerar en distinto orden.

Para crear un ejercicio seguimos los mismos pasos explicados en el apartado de *JCloze*.

En este tipo de actividades el alumno puede disponer de ayuda. Se le puede facilitar la siguiente palabra correcta.

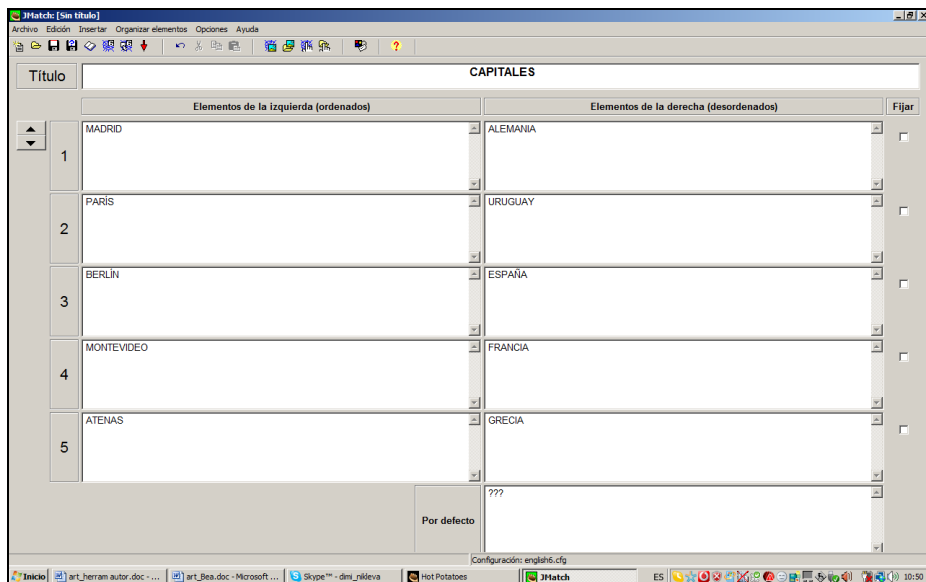
3.5.- *JMatch*

JMatch se usa para crear ejercicios de asociación, para formar parejas de palabras y para ordenar palabras y oraciones.

Los ejercicios que elaboramos con esta aplicación nos sirven principalmente para el aprendizaje de vocabulario. Podemos unir palabras o imágenes de dos columnas que tienen alguna relación entre sí o asociar una imagen con la palabra que la describe. Podemos también ordenar las palabras de una oración o las intervenciones de una conversación.

Para la creación de actividades seguiremos los pasos que ya conocemos de las aplicaciones anteriores.

Elegiremos un título para el ejercicio. En la columna derecha rellenamos los elementos de manera desordenada. Rellenaremos la columna izquierda, ordenando sus elementos.



Desde “Insertar” podemos incluir imágenes y objetos multimedia.

Si queremos añadir más opciones o editar las ya creadas pulsamos las flechas que aparecen en la parte izquierda debajo del título.

4.- Conclusiones

El uso de las nuevas tecnologías se convierte en un requisito imprescindible en el trabajo de los docentes para desarrollar la competencia digital de nuestros alumnos. Una de las vías de trabajar la competencia digital consiste en el uso de las herramientas de autor: *aplicaciones informáticas que permiten realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje multimedia que, además, es constructivo y significativo.*

Las herramientas de autor se caracterizan por su versatilidad y permiten elaborar materiales para cualquier nivel de enseñanza. No se necesitan habilidades cognitivas distintas de las necesarias para la clase convencional.

La aplicación de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo corresponde a la demanda del propio alumnado, por lo que tiene como resultados un aumento de la motivación y del rendimiento académico.

5.- Referencias bibliográficas

Comisión Europea. *Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, 2005. Ver en: http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/9._Competencias_clave_para_aprendizaje_permanente.pdf.

Garrido Garrido, M^a B.; de la Cruz Lozano, M^a V. *Herramientas de autor en el aprendizaje de la física en la educación secundaria*, 2002. En <http://proyectogrimm.net/archivos/libro3/16.pdf> [consultado 11/03/2010].

Garrido Garrido, M^a B.; de la Cruz Lozano, M^a V. *Elaboración de materiales hipermedia por estudiantes de Educación Secundaria*, 2001. En <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/paginas/64.html> [consultado 11/03/2010].

Gértrudix Barrio, M. “Convergencia multimedia y educación. Aplicaciones y estrategias de colaboración en la Red”, *Icono 14* (Revista de Comunicación y Nuevas Tecnologías), n^o 7, 2006, págs. 1-17.

Herrera, F.; Conejo, E. “Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera”, *MarcoELE*, 9, 2009.

Marti, A.; Torrandell, I. *Máster Interuniversitario a Distancia en Tecnología Educativa. Taller HTML II*, 2005. En <http://es.calameo.com/read/000061185c854f9349025> [consultado 11/03/2010].

Martín Gavilanes, M.^a Ángeles. “Software de autor y estilos de aprendizaje”, *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 16, 2004, págs. 105-116.

Ministerio de Educación y Ciencia. *BOE n^o 5 de 5/1/2007. RD 1631/2006*. Ver en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>.

Páginas web

<http://www.aula21.net/segunda/hotpotatoes.htm>

<http://www.educa.madrid.org/portal/>

<http://www.educared.net/>

<http://www.educared.net/PROFESORESINNOVADORES/especiales/verEspecial.asp?id=50>

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/jclic/>

<http://observatorio.cnice.mec.es/>

<http://platea.pntic.mec.es/~iali/CN/HotPot60/tutorial.htm>

<http://web.uvic.ca/hrd/hotpot/#downloads>

<http://www.web.uvic.ca/hrd/hotpot/index.htm>

“Con ojos americanos” y el cañamazo del “Lazarillo” (Un ejemplo de intertextualidad creativa)

"With American Eyes" and the canvas of "Lazarillo" (An example of creative intertextuality)

Héctor Martínez Ferrer

IES Montserrat. Barcelona

hmartinezferrer@gmail.com

Recibido 11 de mayo de 2011

Aprobado el 10 de noviembre de 2011

Resumen: este artículo pretende mostrar las concomitancias de diversa índole entre la novela *Con ojos americanos* y *El Lazarillo de Tormes*. Esos puntos de contacto, abundantes, se interpretan como resultado de un ejercicio de intertextualidad creativa. Afectan al punto de vista narrativo, la primera persona, como eje vertebrador de la narración, a la intención satírica y a otros materiales menudos del entramado narrativo. El protorrelato picaresco del *Lazarillo* sería el cañamazo sobre el que se dibuja, compleja y original, una andadura narrativa llena de humor e incitaciones, que provoca la sonrisa y la reflexión.

Palabras clave: Cañamazo, Americanos, Lazarillo, Sátira, Puigdevall, Carme Riera.

Abstract: This article shows the concomittances of various sorts between the novel *With American Eyes* and *Lazarillo de Tormes*. Such points of contact, abundant, are interpreted as the result of an exercise in creative intertextuality. They concern the narrative point of view, the first person, as the backbone of the narrative, the satirical intention and other tiny materials of the narrative framework. The picaresque “protorrelato” of *Lazarillo* would be the canvas on which it is drawn, complex and original, a narrative journey full of humor and incitements, which brings a smile and reflection.

Keywords: Canvas, Americans, Lazarillo, Satire, Puigdevall, Carme Riera.

1 . El bastidor del *Lazarillo*

*Con ojos americanos*³⁶(en adelante *Coam*), novela de Carme Riera, encuentra acomodo en la tendencia de la autora a explorar los géneros literarios históricos o en boga, empleándolos como cañamazo. Carme Riera manifiesta y defiende que, a diferencia de otros muchos autores que no desean mezclar su vida profesional con el oficio de escribir, a ella le resulta natural y beneficioso aprovechar para su labor de novelista el conocimiento que tiene de géneros y propuestas de la literatura por su condición de profesora universitaria. Así, *Una primavera para Domenico Guarini* bebe en el petrarquismo; *En el último azul*, sobre los chuetas mallorquines, se puede encuadrar en la gran corriente en boga de novela histórica; *El verano del inglés*, emparentada en sus comienzos con el relato autobiográfico picaresco, transita luego por los cánones de la novela de terror y misterio; la última, *Natura quasi morta*, es novela de intriga policiaca. Pues bien, desde hacía tiempo, según confesión propia, la autora tenía ganas de aprovechar el cañamazo del *Lazarillo* y la picaresca. Tras un primer intento con *El verano del inglés*, donde ensaya algunos aspectos formales, culmina la labor con *Coam*, obra que, en mi opinión, es un experimento literario lúdico y atrevido que trasciende el puro ejercicio de estilo y se convierte, según lo que se llama actualmente intertextualidad, en un diálogo a carta cabal, indagatorio y juguetón, con la tradición literaria, en este caso, la picaresca, el *Lazarillo* esencialmente, de tan fecunda trayectoria no sólo a lo largo de los siglos XVI y XVII en el desarrollo histórico del género sino posteriormente hasta nuestros días en las variedades narrativas en primera persona.

De manera más concreta y próxima, la idea matriz de *Coam* tiene que ver con la constatación de la autora, en sus estancias profesionales en universidades extranjeras de los EE.UU., de que el conocimiento que se tiene de Barcelona se reduce al Barça o los JJ.OO. del 92; en contraste, la clase política y una parte de la población catalanas se creen el centro del mundo y manifiestan en exceso una actitud de reivindicación y victimismo que acaba por esterilizar los esfuerzos colectivos.

Estructuralmente, el bastidor del relato de C. Riera, se arma, de manera semejante al *Lazarillo*, con varios elementos: 1) haciendo del relato autobiográfico del protagonista el eje vertebrador de la narración, 2) el manejo de ciertos elementos de arquitectura de la narración, y 3) la intención satírica.

La mirada personal e intransferible del protagonista sobre la realidad es lo que aporta el tono y las intenciones del relato. En el *Lazarillo*, porque el Lázaro adulto tiene

³⁶ Bruguera, Barcelona, 2009. Traducción al castellano de la autora.

viva en la memoria toda su infancia y cuando relata consigue trasladarnos sus primeras reflexiones y juicios en medio de la admiración, la ingenuidad y la capacidad de sorpresa típicas de esa edad. En *Coam*, porque la mirada, en principio sorprendida e ingenua, es la de un extranjero sobre una sociedad ajena, planteamiento altamente eficaz para el ejercicio de la crítica según muestra la tradición literaria, desde Montesquieu (*Cartas persas*) o Cadalso (*Cartas marruecas*) hasta Eduardo Mendoza (*Sin noticias de Gurb*) o Miquel Porta Perales (*Si un persa viatgés a Catalunya*), estos dos últimos con referencia a Barcelona y Cataluña. Tanto en el *Lazarillo* como en *Coam* la peripecia vital del protagonista se desarrolla con la agregación de todo tipo de materiales previos, folclóricos, comunes, de la actualidad, que alcanzan en él funcionalidad y sentido ajustados a las intenciones de los autores de ambos relatos; dicho de otra manera, con tópicos, aunque desautomatizados de manera eficaz en el engranaje de la narración. Los protagonistas -Lázaro de Tormes y George MacGregor, respectivamente- se nutren de ellos y se convierten en eje estructurador de ambas narraciones.

Desde el punto de vista formal, el papel del anónimo Vuestra Merced del *Lazarillo*, destinatario de la carta, le corresponde en *Coam* a Batllori, personaje que ayuda eficaz y desinteresadamente a MacGregor y con quien este traba amistad verdadera. En el *Lazarillo* se dice explícitamente que la narración-carta se escribe a petición de V. M.:

Y pues Vuestra Merced escribe se le escriba y relate el caso muy por extenso, parecióme no tomalle por el medio sino del principio, para que se tenga entera noticia de mi persona (Dedicatoria).

En correspondencia, en *Coam*, se explica algo parecido:

Antes de despedirnos, Sergi insistió en que escribiera mis impresiones sobre Barcelona. Sin la imposición de redactar un informe postbeca era libre de opinar lo que me diera la gana sin tener necesidad de contentar a nadie (pág. 230).

Recordemos que en el *Lazarillo* quedaba sin aclarar del todo qué hace con la carta de Lázaro el tal Vuestra Merced y por qué y cómo la da a la imprenta; hay un hiato entre el prólogo y el texto propiamente dicho de la extensa carta. En *Coam*, sin embargo, Carmen Riera cierra el círculo: en un prólogo justificativo, como en el *Lazarillo*, con resonancias también de los prólogos cervantinos, se nos aclara que el texto de la novela es uno de los dos relatos que MacGregor envía a su amigo Batllori sobre su experiencia barcelonesa y que este logra dar a la imprenta - como homenaje póstumo a aquel y por si contribuye a esclarecer las circunstancias de su muerte violenta- mediante la intervención de una pariente escritora, quien revisa previamente las dos versiones que del relato le llegan, y escoge para su publicación la que le parece más interesante por más personal. Otras concomitancias formales de *Con ojos americanos* y el *Lazarillo* se explicitan más adelante; de ellas cabe adelantar la función estructural en ambos relatos de la ley del tres, en particular el hecho de que sean tres las compañías que determinan la peripecia vital de los protagonistas.

En relación con la intención del relato, la novela de C. Riera se erige en retrato satírico de una sociedad, la catalana actual, en concreto la barcelonesa, igual que el *Lazarillo* lo fue de la Castilla de la época. La selección y el tratamiento de materiales, situaciones, personajes, comentarios y tono así nos lo hacen entender. La voz que escoge C. Riera, la del periodista norteamericano que observa, cuenta y nos hace partícipes de sus descubrimientos, sorpresas y perplejidades ante la realidad catalana, poco a poco se va transformando. El periodista abandona su posición de observador atento para decantarse, cada vez más desinhibido, hacia el juicio interesado y el desahogo psicológico. La voz narradora va mostrando desapego y cinismo, desvergüenza moral, en proporción directa al acúmulo de experiencias. También en el relato de Lázaro hay altas dosis de crítica social, sean de marchamo erasmista o de vieja raigambre, y un paulatino cambio psicológico, o sea, una conciencia en el protagonista de que más le vale estar avisado si quiere conservar la salud o la vida. La peripecia argumental, la configuración de bastantes de los personajes y el tratamiento lingüístico del relato, mezcla de descaro, jocosidad y alguna dosis de impiedad hacen de *Coam* un libro de burlas, como lo es el *Lazarillo*, aspecto éste no menor en relación con la fruición con la que se lee, con la fruición con que sospecho la escribió la autora y con la alta valoración literaria del libro en tanto que regocijante ejercicio satírico.

2. El cañamazo del *Lazarillo*

Tratándose *Con ojos americanos* de una propuesta narrativa elaborada sobre el cañamazo del *Lazarillo*, las concomitancias entre ambos relatos son abundantes y de distinto calado, la mayoría, obviamente, buscadas, pero otras deslizadas quizá de manera inconsciente. De manera explícita, un atento repaso comparativo entre ambos textos nos da el siguiente resultado:

1.- Ambos personajes provienen de familias de baja estofa y de poblaciones sin relieve: orígenes infamantes o casi. El padre de MacGregor había nacido y se había criado en Tejas; la familia de Lázaro era de la aldea salmantina de Tejares. Los dos tienen escaso trato con sus padres porque el uno, el padre de MacGregor, era viajante de ferretería y el otro, el de Lázaro, tuvo que irse obligado por condena judicial a una campaña militar, donde murió.

Por su parte, Puigdevall, uno de los personajes principales, también tiene una niñez de trazos picarescos: su madre se casó en segundas nupcias con un guardia civil, cabo, que le hizo las veces de padre, muerto el suyo, encofrador, en accidente laboral a pie de obra. Monaguillo de la escuela de los Niños Cantores de Montserrat, la voz de Puigdevall gustaba mucho a los monjes, sobre todo al padre abad; pero todo se torció en la pubertad, con los gallos, que provocaban las burlas de sus compañeros, y también por las visitas que hacía a la cama de otro niño cantor, lo que motivó su expulsión.

2.- Ambos escriben un relato con sus experiencias, en parte para dejar constancia de su existencia y, en parte, para justificar su peripecia vital y las opciones que han ido escogiendo. Lázaro envía su relato a Vuestra Merced, su supuesto protector, que tan vivamente se interesa por él y por su particular circunstancia de cornudo consentido; MacGregor envía el suyo, completo, a su amigo Batllori, ya que no al Departamento de Cultura de la Generalitat de Cataluña, y como actividad directamente relacionada con su oficio de periodista. Previamente, al comienzo del relato, también había dado entera noticia de su persona, en términos relativos, a uno de los personajes principales, a PUIGDEVALL, cuando traban conocimiento. En las págs. 26-27 se lee:

Le conté a Puigdevall cuanto he transcrito. No sé hasta qué punto su atención era simulada, porque no me interrumpió ni una sola vez, ni hizo comentario alguno. Quizá se aburría, pero yo consideraba que no era correcto salpicar el relato de mi vida con fantasías entretenidas. Así que no me aparté un punto de la verdad. Tal y como él me había pedido en aquel “Cuéntame de ti”, había empezado por el principio para que tuviera entera noticia por mi persona y no por un currículum impersonal y abreviado. Acababa, pues, de contarle cómo era el lugar donde había nacido y quiénes eran mis padres, e hice una pausa para tomarme el café que acababan de traerme, con el que iban cinco, antes de seguir relatándole mi vida.

3.- Los dos inician un recorrido geográfico que les marcará su vida definitivamente: Lázaro por la anchurosa Castilla; MacGregor por la parva Cataluña (Barcelona y alrededores, en realidad).

4.- Ese recorrido no sólo es geográfico sino también vital, y va desde la ingenuidad hasta la perversión moral y el cinismo. Lázaro pronto se percata de que le conviene espabilar:

Parescióme que en aquel instante desperté de la simpleza en que, como niño, dormido estaba. [...] Digo verdad: si con mi sotileza y buenas mañas no me supiera remediar, muchas veces me finara de hambre (tratado primero).

MacGregor, por su parte, reflexiona:

La culpa de todo la tenía mi ex novio, me decía, y quizá más que él mi ingenuidad de norteamericano, pero ya me iba curando (pág. 157).

Lázaro acaba casado con la barragana de un cura, la cual, tras el casamiento, al parecer, sigue ejerciendo de tal; el americano aspira a casarse por interés con una rica de la clase alta de Barcelona, del barrio de Pedralbes, que está mal de la cabeza y es medio ninfómana.

La evolución psicológica de ambos personajes es constatable. Al contacto con las realidades adversas, van abandonando la inicial ingenuidad y adoptando una actitud

desvergonzada y cínica, visible en comportamientos y comentarios, que incluye la práctica del arribismo, la astucia, la doblez de intenciones y el rencor, sin que falte el deseo de venganza, de manera más acentuada en MacGregor. Recordemos que Lázaro acaba perpetrando un intento de asesinato en la persona de su primer amo, el ciego, en venganza por el maltrato al que este lo sometía y por razones de supervivencia; MacGregor, a su vez, encolerizado, también le propina un golpe a Puigdevall (pág. 118), dejándolo descalabrado. En ambos casos los agresores huyen del escenario de los hechos desentendiéndose de las consecuencias de sus actos.

1. Ambos – Lázaro y MacGregor- van recibiendo su educación principal de tres compañías determinantes: Lázaro, del ciego, del cura y del hidalgo pobre; MacGregor, de Puigdevall, del matrimonio Forestier y de Sergi Batllori. Por cierto, Lázaro llama tío al ciego y MacGregor llama abuela a Verónica Forestier (“mi abuela preferida”) en varias ocasiones. El ciego en el caso de Lázaro, y Puigdevall en el caso de MacGregor son los que primero espabilan a los segundos, respectivamente, a base de engaños y astucias. Por otro lado, el hidalgo pobre, con Lázaro, y Batllori, con MacGregor, son los que concitan más simpatías; Lázaro llega a tomarle cariño al hidalgo porque no lo maltrata, y MacGregor se hace amigo de Batllori, a quien respeta y corresponde. A modo de paralelismo antitético, los amos de Lázaro lo someten a ayunos y hambre; las compañías de MacGregor, sin embargo, se muestran casi siempre largos en lo material. Los mundos de ambos grupos de personajes están contaminados por lo aparential y la doblez. Y en cualquier caso, los dos protagonistas pasan necesidades: Lázaro, de comer; MacGregor, de dinero.
2. El motivo del medro como motor vital está en ambos relatos. En el *Lazarillo*, es lo que le enseña y le predicen el ciego y luego el arcipreste de San Salvador: la necesidad de medrar incluso a costa de la integridad moral. En el relato de C. Riera, en las motivaciones, ya desde el principio, del protagonista MacGregor, quien no duda en prostituirse (se hace amante de cuatro bisexuales a lo largo del relato) para ir avanzando en sus objetivos: la beca cultural, primero, y el casamiento con Begoña por interés, después.

Entre los varios pasajes alusivos a tales intenciones, hay uno especialmente explícito, referido al braguetazo que MacGregor pensaba dar con Begoña, la sobrina única de los Forestier:

Primero me iría a vivir con ella y, después de demostrarle que ya no podría vivir sin mí, nos casaríamos por lo civil, por lo religioso o por lo que hiciera falta. Si era la única sobrina de mis protectores, estaba claro que sería también su única heredera, y yo me había encoñado con el barrio, con el jardín y con la piscina... (pág. 163).

Es su particular perspectiva de alcanzar la cumbre de su buena fortuna, como declara también Lázaro al verse casado con la barragana del cura y ser pregonero de sus vinos.

1. En este ámbito, el interés de Lázaro y el buscón Pablos por conseguir ropa de caballero, como signo de ascenso social, tiene el reverso cruel en *Coam* del episodio de la sesión de ópera, cuando Begoña deja en pelotas a MacGregor en el palco del Liceo (el buscón don Pablos también sale malparado, apaleado, despojado, cuando descubren que se ha vestido con ropa de caballero, que no le es propia), y correspondencia también en el hecho de que cuando abandona el zulo de Puigdevall para mudarse a la torre de los Forestier, decide mudarse de ropa, por dentro y por fuera, poniéndose lo más elegante posible (“Deseaba entrar en mi nueva mansión mudado, tanto de ropa como de espíritu”, pág. 129), actitud refrendada sin saberlo por los Forestier cuando MacGregor se instala en su torre (“...así que *madame* sugirió que debería comprarme un par de trajes, un esmoquin, además de varias camisas y corbatas elegantes, ya que yo no había traído ninguna”, pág. 143).

Lázaro, por su parte, consigue ropa de caballero en el tratado VI, pág. 127: “Desde que me vi en hábito de hombre de bien, dije a mi amo se tomase su asno, que no quería más seguir aquel oficio”.

Las menciones al vino en el *Lazarillo* sirven de engarce entre elementos de la peripecia argumental, contribuyendo a la cohesión del texto. En el tratado primero, pág. 43, le dice el ciego a Lázaro: “Ya te digo que si un hombre en el mundo ha de ser bienaventurado con vino, que serás tú”.

Paralelamente, en *Coam* son referencias estructuradoras los brindis por la amistad, copas en alto, formulados por Albert Puigdevall, al comienzo, y por los Forestier hacia la mitad de la narración, que se incumplen dramáticamente:

*Forestier descorchó la botella y sirvió en aquel puntiagudo recipiente que su mujer levantó:
– Por una hermosa amistad- dijo, y a mí se me pusieron los pelos de punta, porque me acordé de la noche que conocí a Puigdevall (pág. 135).*

La premonición del vino en el *Lazarillo* se cumple a medias. En la novela de C. Riera los dos primeros brindis quedan desmentidos por los hechos: ni amistad ni nada. Sin embargo, la dedicatoria final de MacGregor a Batllori, que cierra la novela, invocando la amistad, alcanza trascendencia definitiva porque sirve para cerrar la peripecia personal del protagonista y porque son lo último que lee el lector. En este sentido, podría interpretarse la narración, en parte, como el triunfo de la verdadera amistad, basada en las relaciones sinceras y en la naturalidad de trato entre las personas, aunque el lastre de dudosas amistades previas lleve al protagonista a la muerte.

La presentación que se hace del cura de Maqueda en el *Lazarillo* y de Antoni Forestier en *Coam* es paralela y antitética. En ambos casos los protagonistas son abordados por estos segundos “amos” respectivamente. Enseguida, del cura, en el *Lazarillo*, se resalta su tacañería; de Forestier, su generosidad y buena disposición, pues se muestra liberal, afable y desprendido; quizá su apellido nos dé a entender que no se trata de un catalán de pura cepa sino de fuera (forestier: “forastero”) como cree entender MacGregor.

1. Por cierto, puede verse también un paralelismo entre el origen especulativo urbanístico de la fortuna de Forestier (incluida la aluminosis de las viviendas del Turó de la Peira) y la especulación del hidalgo pobre del cap. III del *Lazarillo* al hablar de lo que valdrían los terrenos que poseía en la costanilla de Valladolid y sus palomares.
2. El episodio de las uvas comidas de dos en dos y de tres en tres en el tratado I del *Lazarillo* (pág. 36-37) es paralelo a este otro de *Coam* (pág. 123):

Las pastas, los petits fours, los hojaldres... La maldita marquesa acabó con todo en tres segundos. Debía de venir con hambre atrasada, aunque yo, al darme cuenta de que el tupper de Caperucita era mera ilusión, no le fui a la zaga. Si ella comía las pastas de dos en dos, yo trataba, disimuladamente, de arreármelas de tres en tres. La única que no actuó de carroñera ni se comportó a lo buitre fue madame Forestier....

3. MacGregor decide en un momento dado sisarle dinero a Puigdevall (pág. 82) y tiene la tentación de hacerlo, más tarde, con Forestier, lo mismo que Lázaro al ciego (episodio de las blancas y las medias blancas).

Lázaro pasa hambre con el ciego, al que debe sisar cuanto puede para alimentarse, y algo parecido le ocurre a MacGregor con Puigdevall:

La verdad es que Puigdevall, con excepción del día en que me convidó a las delicatessen neoyorquinas, me daba mal de comer. Cuando excepcionalmente me invitaba, a causa de su obsesión por el camuflaje, solía hacerlo por mi barrio, en pequeños restaurantes llenos de obreros que ofrecían un menú a base de espaguetis, chuleta de cerdo, manzana o café, y me recomendaba para cenar lo que un buen catalán que se precie ha cenado toda su vida: acelgas cocidas de primero, pescadilla de segundo y postre de músico, todo, según él, sanísimo. Pero en casa de los Forestier, por lo menos de momento, las cosas parecían muy distintas, quizás porque ellos no eran catalanes de pura cepa, jamás tomaban acelgas (págs. 130-131).

4. Lázaro, “en la cumbre de toda buena fortuna”, se dedica a pregonar los vinos del arcipreste de San Salvador y a ofrecer en almoneda otros productos; MacGregor es requerido para que “pregone” periodísticamente, con gastos pagados –beca-, las virtudes de Cataluña.

5. Ambos personajes tienen un final indeseable: Lázaro convertido en un casado cornudo; MacGregor asesinado a navajazos en Manhattan (Nueva York) por razones no aclaradas, entre el móvil pasional y un oscuro asunto de blanqueo de dinero.
6. El estilo llano voluntario con que están escritos los dos relatos es otro punto de concordancia. La distancia temporal suficiente que media entre los hechos narrados y el momento de narrarlos hace posible el tono de desapego, autoironía o sarcasmo de ambas obras, con más registros en la de Carme Riera.
7. Ambos personajes buscan y a veces encuentran en las calles y en el azar que circula por ellas solución a sus problemas. Llevan, de algún modo, vida itinerante; cubren etapas y caminan hacia un destino a medias incierto y a medias convocado por ellos. Tienen comportamientos picarescos en sus motivaciones y acciones ante las dificultades; son ingeniosos e ingenuos a la vez; a veces agradecidos, a veces cínicos, a veces violentos sin escrúpulos, y siempre les mantiene en pie cierto espíritu lúcido de supervivencia, aunque sus cálculos se incumplan dramáticamente en ocasiones.
8. El hambre-la gastronomía. No podía faltar en un relato que se borda sobre el cañamazo del *Lazarillo* una presencia determinante de la comida. En el *Lazarillo*, su carencia dramática y el hambre que conlleva en el protagonista es motivo central y recurrente. Y en el relato de C. Riera lo son las realidades gastronómicas como no podía ser menos en una sociedad opulenta, como la actual, que rinde tributo, en diversas modalidades, al sentido del gusto, al paladar, al morro fino y al dispendio. No faltan, no obstante, alusiones circunstanciales al hambre de algunos personajes, eso sí, como sinónimo de apetito, lejos de esa hambre que compromete la supervivencia, como el de Lázaro. Tres escenas largas, trabajadas, sobre todo las dos primeras, se distribuyen a lo largo del libro, con función estructural: son los banquetes en torno a las figuras de Puigdevall y los Forestier, y al final, la descripción de una comida en la modesta pensión del Pino/Pi, en la Barcelona del casco viejo.

Efectivamente, *Coam* empieza con un banquete sin invitados naturales, dispendioso y espectacular, típico de las sociedades opulentas o con esa mentalidad, antítesis de la carencia de alimentos con que comienza el *Lazarillo*.

La descripción del banquete recuerda pasajes de la picaresca, quizá del *Buscón*, y se enmarca en el motivo del hambre y su reverso, el dispendio. Aquí, los ingredientes novedosos son, aparte la mayor envergadura de la escena, la degustación de especialidades culinarias catalanas que ofrece en Nueva York la Delegación del Gobierno municipal de Barcelona, la presencia de Ferrán Adrià, el tipo de bebidas con humo (*gintronic*), el pan con tomate y jamón, la reclamación, a veces, del ketchup, por parte de los comensales americanos, el expolio de cubiertos —cuando los comensales

americanos ni siquiera los habían empleado: comieron con los dedos-, el pasaje de los pies en la mesa, todos ya semiborrachos de vinos y cava, el alcalde que no se entera de lo que está pasando... Como se dice en otro sitio, también el vino se constituye ya desde el principio en motivo importante, paralelamente al *Lazarillo*: está presente en el inicio de la relación de MacGregor y Puigdevall, o sea, en el banquete del primer capítulo y en la ronda nocturna de ambos tomando copas en Nueva York. Comida y vino, siempre de la mano. “Degustamos lo que se llama un menú largo y estrecho que a mí me encantó”, se dice en la pág. 16. Recuerda a Quevedo, en *El Buscón*, págs. 21, 23: “Él era un clérigo cerbatana, largo solo en el talle...” [...] “Comimos una comida eterna, sin principio ni fin”.

Algo parecido podría decirse de ese otro momento de costumbrismo alimentario, la descripción de la merienda en casa de los Forestier, con el logrado episodio de los canapés, que ya hemos mencionado más arriba: la condesa de Lamarsalada coge las galletas de dos en dos y MacGregor decide hacerlo de tres en tres, como en el episodio del racimo de uva en el *Lazarillo*.

Por su parte, la comida en la pensión del Pino/Pi nada tiene de dispendioso, abundante o exquisito. Todo lo contrario. Es un contrapunto a las otras dos escenas anteriores. Aquí la sopa es un aguachirle que recuerda, por lo insulso, a la de la cena en el pupilaje del dómine Cabra en *El Buscón*: poco más que agua con algunas verduras huérfanas sorbida con ruido por los comensales; y lo mismo o parecido con el resto de alimentos que le sirven en una mesa con hule maloliente por mantel, y cuya ingestión a medias tanto le hace añorar las exquisiteces culinarias de los Forestier.

Otros detalles redundan en lo mismo, la exaltación gastronómica. Puigdevall le envía a MacGregor remesas de productos típicos catalanes (embutidos de Vic, turrones...), que comparte inicialmente con sus vecinos los mariachis, y que deja de hacerlo con el jamón ibérico, comiéndoselo en solaz y concentrado, escena que recuerda la fruición con que Lázaro come la longaniza del ciego o le bebe su vino. El mismo Puigdevall le refiere a MacGregor que tiene un tienda de chuches en Manresa, que luego resulta ser una refinada bombonería. La convivencia de semanas con los Forestier le depara a MacGregor la oportunidad de comer en restaurantes caros y exclusivos y de acostumbrarse a ese tipo de comida, que tanto echa en falta posteriormente cuando ya ha sido desahuciado por sus protectores, sólo retomada cuando se relaciona con Batllori al final de la narración. Las ganas de descomer que le vienen al Buscón recién entrado en el pupilaje del dómine Cabra y su renuncia a hacerlo tienen su reverso en la figura navideña del *caganer* y las especulaciones que se edifican sobre su origen y significado.

3. El entramado humorístico

Con ojos americanos es una novela de gran contenido humorístico, con abundantes recursos cómicos, y fundamentalmente satírica. La ironía amable o sarcástica, el anecdótico bien seleccionado, el tono narrativo de desapego y regocijo, la construcción de personajes y escenas, los abundantes juegos de palabras, las metáforas degradantes, en general, la mirada oblicua..., son los hilos de la comicidad con que entretiene C. Riera su relato.

La comicidad se nutre de elementos espacio-temporales de la realidad catalana (o barcelonesa) política y social. Lo político se circunscribe a los años recientes del primer gobierno de coalición o “tripartito”, tras los veintitantos de gobierno de la coalición anterior, CiU. Lo social aprovecha elementos de todo tiempo y lugar, de la tradición catalana. Como la sátira y la comicidad siempre se construyen en relación con lo concreto, son reconocibles directa o indirectamente personalidades políticas de ese periodo, y prototipos de comportamiento de novedoso costumbrismo.

El repertorio de ingredientes de intención cómico-satírica es espectacular. Diseminados a lo largo de la narración, la dotan de vivo colorido. El humor es factor estructurador de esta novela: afecta al contenido, al tono y a la intención. El disfrute lector, la sonrisa o la carcajada son inevitables. También en esto conecta con nuestro *Lazarillo*, que es un libro de burlas, en definitiva, de alcance satírico. Entiéndase que la materia prima cuyo recuento sistemático viene a continuación, no tendría en sí mismo eficacia sin el manejo certero que Carme Riera hace de la dosificación, la oportunidad, la sorpresa, la repentización, la agilidad, el encadenamiento, la convivencia con el lector, el azar favorable, etc., y todos aquellos factores sutiles de la cocina del humor, tan operantes como escurridizos o inaprensibles. Toda la novela es un ejercicio humorístico sin solución de continuidad. Resultaría imposible entresacar citas literales representativas sin traicionar el conjunto. Veamos:

La desmitificación de los símbolos nacionales catalanes, mediante la aportación de anécdotas o comentarios irónicos sobre su origen o significado: 1) el templo de La Sagrada Familia, con sus fálicas torres... (pág. 59); la historia de Bocabella i Verdager, su fundador...; 2) los ojos azules de Gaudí, que encandilaron al promotor del templo Bocabella i Verdager (págs. 59-61), tras una especie de visión mística; 3) el monasterio de Montserrat, “su Empire State particular” (pág. 64): “no existen picos tan redondos y erectos en todo el Estado español” (pág. 67), simbólicos de la erecta Cataluña que mira al futuro. “Montserrat y sus montañas representan la Cataluña viril, fálica, la verdadera...” (pág. 67); 4) butifarras y *castellers*, las cumbres montserratinas, simbolizan también lo mismo: el pene y la erección, la Cataluña erecta...; 5) referencia jocosa a la frase de Tarradellas *Ja soc aquí* cuando regresó del exilio; 6) el himno *dels Segadors*, con música de canción de taberna y letra agresiva, compuesta en un burdel,

según es fama. MacGregor la canta, sobre todo el estribillo, mientras se afeita con cuchilla por las mañanas.

Los juegos de palabras: 1) Albert se apellida Puigdevall i Pujolí (Cerrodeabajo/Cerrodellvalle y Cerrillo), y vive en Manresa en la calle del Pujol (del Cerro); 2) una amiga de los Forestier es la condesa de Lamarsalada (con resonancias fonéticas a Marichalar, ex marido de la princesa Elena); 3) el mismo protagonista se llama George (o sea, un Jorge, un Jordi cualquiera) MacGregor a quien gustaba cantar el estribillo de *Els Segadors* (“*bon cop de falç*”) al afeitarse (alusión al pícaro Gregorio Guadaña?); 4) la empresa de Puigdevall se llama Tibidabo Asesores S. L., que resuena a estafas pasadas de ámbito catalán; 5) dog (perro)/DOGC (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya) (pág. 155); 6) pacto del *tinell* (banquete) por aquello de que enseguida Carod-Rovira le “hizo la butifarra” (palabra anfibológica) a Maragall con el episodio de los tratos de aquel con ETA...; 7) el alzhéimer de la condesa que le hace decir palabras o frases equivocadas: “cada pareja con su oveja”, “matar dos tiros de un pájaro”; 8) los diversos nombres que recibe el criado-mayordomo chino de los Forestier: Li Chun Chin (mofa fonética), Chua Chiu Ku (mofa fonética), Chu Li (como el de la serie americana *Falcon Crest*, o como el primer oso panda nacido y criado en cautividad en Europa, en el zoo de Madrid, que se llamó Chu-Lin), Li Po (un poeta), Bautista (antonomasia española, junto con Arturo, de los mayordomos), “cerdo de los ojos oblicuos”...; 9) explicación del porqué del nombre de la pensión del *Pino/Pi*, en catalán y en castellano a la vez (pág. 189); 10) el apodo artístico del cantaor, Pepe *el Almorranillas*; 11) Pilar Rajola (¿porque “raja” mucho?); [Macià] Lavedra, el que tiene una esposa artista; 12) alusión al romance del infante Arnaldos y desmitificación, mediante el episodio del *hippy* trastornado, de la frase que el marinero del romance le espeta al infante: “Yo no digo mi canción sino a quien conmigo va” (pág. 195); 13) el nombre de la niña china adoptada por la familia de Puigdevall, Paquita Liu (“lío”), frente a los nombres catalanes de pura cepa de los hijos naturales del matrimonio: Montserrat y Jordi; 14) explicación en tono chusco sobre el templo barcelonés de San Gregorio -y el significado del apodo del santo, Taumaturgo (milagrero)-, el cual provocó un terremoto para allanar el terreno en donde edificarlo, y asociación de palabras con el nombre del protagonista, MacGregor, capaz también de operar milagros de tipo sexual en Antoni Forestier, por ejemplo; 15) las alusiones al gobierno tripartito como contubernio y su analogía con la Sagrada Familia tripartita; 16) referencia al importante poeta Joan Maragall como “el poeta que mejores versos dedicó a una vaca”; 17) cosificación de Carod-Rovira, de quien se resalta su bigote, representativo de su personalidad en su afán de entroncar con la figura histórica del primer conde independiente de Cataluña, Wifredo el Velloso; 18) en la misma línea, alusión también a las patillas exageradas del alcalde Rius i Taulet que le impedían entrar o salir de su carruaje con normalidad: “A menudo no le quedaba más remedio que ceder el paso a sus patillas antes de entrar en el coche y después meterse en él” (pág. 90); 19) alusión al sustituto de Carod-Rovira, Josep Bargalló, y su supuesta aversión anti burguesa hacia las corbatas; 20) alusión al episodio de la coronación de espinas de Carod-Rovira en Jerusalén, acompañado del entonces presidente Maragall, en un puesto de recuerdos turísticos; 21) alusión a la

esquizofrenia como característica de los catalanes, en vez del *seny*, la ironía o *la rauxa*, tal como los caracterizó Ferrater Mora; 22) la conformación de la familia de Puigdevall: su mujer, más fea que Picio; él, bisexual reprimido; una niña china adoptada... (¿paradigma de la nueva familia catalana?); 23) alusión a la posición geográfica central de Manresa en Cataluña, el pueblo de Puigdevall, quien sostiene la teoría de que allí debería establecerse la capital de Cataluña, lo mismo que Madrid, en pleno centro peninsular, es la capital de España; 24) alusión a la gran nariz de la mujer de Puigdevall, a la que llama “elefanta”, y de la que dice al referirse a su voz que era metálica como el sonido de las tijeras afiladas (animalización y cosificación); 25) las pinceladas descriptivas de la abuela natural de MacGregor y de su abuela adoptiva, donde no falta el desapego y los trazos gruesos, que recuerdan las descripciones del *Buscón* quevedesco:

La mía [mi abuela] a quien apenas conocí, era gorda, con bigotes y colmillos de morsa, además de refunfuñona; [...] Sin embargo, sus manos desnudas, sin la protección de los guantes, se parecían mucho a las patas de un pollo al que hubieran pintado las uñas con laca roja y cubiertos de anillos de diversa pedrería los sarmentosos dedos (pág. 106).

Alusión satírica a la marquesa de Lamarsalada, que altera el orden de las palabras, a su desmemoria y a su alzhéimer incipiente (pág. 122). La describe con crueldad y no oculta su animadversión hacia ella: *era vulgar e iba mal vestida y peor calzada, con unos zapatones ortopédicos. Imaginé los callos de sus pies y casi vomité (pág. 123).*

Asimismo se satiriza el lenguaje pijo de las amigas ricas de Verónica: a todo aplican el calificativo de “fenomenal”.

Alusión satírica a un debate comparando el toro y el asno, con “Pilar Rajola” como defensora de la supremacía del asno, y al hecho de que haya una web específica en defensa del asno catalán.

Alusión al comportamiento paralelo de Antoni Forestier y Dalí respecto a sus esposas; ambos colaboraban en la selección de jovencitos para ellas y disfrutaban presenciando los encuentros eróticos (pág. 124).

Debe destacarse como trazo principal satírico el hecho, que se plantea ya al comienzo de la novela, de tener que airear las virtudes de Barcelona, la marca Barcelona, mediante una técnica semicorrupta de la mercadotecnia: comprar o arrendar la pluma de periodistas, o sea, echar mano del periodismo mercenario bajo la apariencia respetable de una beca. Que la iniciativa parta de un asesor del Ayuntamiento que al final acaba desvinculado de la institución por su comportamiento excesivo y su gestión chapucera, no merma un centímetro el zarpazo crítico. La sátira no sólo está en el tono y la mirada del narrador sino en la selección de hechos que van componiendo la peripecia argumental y la configuración de los personajes, Puigdevall sobre todo, pero también los Forestier, en tanto que encarnación de dos maneras muy reconocibles de manifestarse lo catalán criticable.

Puigdevall concita en su persona todos los tópicos de los nacionalistas netamente antiespañoles, endogámicos y victimistas; caricaturesco, en realidad, sólo si aceptamos que las caricaturas se mueven por la calle con forma humana. Es, en lo afectivo, incapaz de romper con los convencionalismos, dividido entre su homosexualidad pujante y clandestina y el estatus respetable de padre de familia; es además mentiroso, retorcido, trepador, hipócrita, egoísta en último término. El sistema de referencias que Puigdevall va transmitiendo a MacGregor constituye una suma de los tópicos catalanistas: la comida, la lengua, el Barça, Montserrat y la *Moreneta*, el *caganer*, la barretina, el templo de la Sagrada Familia, el himno *dels Segadors*, los *castellers*, el Carnaval, la *Diada*, el poeta Joan Maragall...

Los Forestier, por su parte, representantes de la clase alta barcelonesa, barrio de Pedralbes, son gente guapa y con dinero, hedonistas, que derrochan lo que les apetece, con fortunas de origen dudoso o especulativo; según los ve MacGregor, no se comportan como los catalanes de pura cepa...

Al reverso positivo de la realidad catalana pertenecen Batllori, parte de los habitantes de la pensión del *Pino/Pi* y los miembros de la compañía del café cantante, lúcidos e ingeniosos en su crítica a la sociedad catalana del momento, al que acude MacGregor invitado por los bailaores de la pensión. Batllori, de todos los personajes principales, es el más decente: directo, natural, sensato, inteligente y sensible, generoso sin alharacas, eficaz, fiel a la amistad, sin doblez... La dueña de la pensión es amable y confiada. La familia de bailadores flamencos, con el cantaor Pepe el *Almorranillas* y su esposa Micaela a la cabeza, son también gente de buena pasta a pesar de sus teatrales picardías...

Como se ve, la sátira se centra, en calidad y cantidad en Puigdevall. También en los Forestier, menos acremente, pero sin dejar de resaltar que entienden la vida como un juego de intereses y las relaciones humanas como un sistema de contraprestaciones y usos; su ambiente no deja de ser también corrupto...

¿Funcionan los tópicos como materiales para una novela? Si es satírica, sí. El lector asume que es potestad del creador literario configurar la realidad con esos materiales, que en la práctica no se suelen dar todos ellos juntos y a la vez, pero que aislados o por grupos son ubicuos y perfectamente reconocibles en la realidad social catalana. Un personaje nutrido de muchos de esos materiales supone siempre una construcción deformada, sesgada, que no da la medida de lo real ni lo pretende, pero que remite a ella indiscutiblemente porque la selección de rasgos con que la autora adorna a Puigdevall, a los Forestier o a Batllori puede rastrearse sin mucha dificultad en personajes públicos o de la calle, conocidos por cualquiera, o son objeto de comentario y atención mediática. En cualquier caso, la apuesta de la autora es consciente e ideológica. La presentación y configuración negativa del personaje Puigdevall, su oficio, sus motivaciones, actuaciones, ocultaciones y omisiones, su discurso político y social, su

ideología..., todo configura una trayectoria bastante lamentable, nunca digna de imitación. Hasta su final trágico puede entenderse como lección moral. Otro tanto, en contrario, podríamos decir de Batllori.

La sátira se refiere a realidades y personajes de variada índole. En su conjunto es una sátira abarcadora. Hagamos un recuento:

Sátira institucional y política: 1) el alcalde y su séquito en Nueva York, con la cena de presentación de la gastronomía catalana. El alcalde Rius i Taulet, de enormes patillas; 2) la torpeza del alcalde y sus confusiones ante la prensa y en la lectura de sus discursos; 3) la figura del importante personaje Albert Puigdevall, sus trapicheos, sus aspiraciones políticas, su doblez, en tanto que organizador del viaje del alcalde a Nueva York; 4) el sistema de becas en el contexto del marketing institucional de la marca Cataluña, posibilidad que da origen a la novela, al ser fichado el periodista norteamericano MacGregor para difundir en crónicas sucesivas las excelencias de Cataluña a cambio de una beca. Fomento, por tanto, del periodismo mercenario; 5) el gobierno de Cataluña, el tripartito, el pacto del “tinell”, en especial la figura de Carod-Rovira, en el capítulo 10, y también la de Bargalló; 6) los empleados del Departamento de cultura y de la Hemeroteca, absurdamente sensibles a los portadores de barretina como MacGregor; 7) el comportamiento atolondrado de la propia consejera de cultura, que confunde a MacGregor con un actor de La Cubana y se deshace en elogios fuera de lugar hacia esa compañía de teatro; 8) alusión jocosa al ex presidente Pujol, en la persona de un conserje del Departamento de Cultura que se le parece; alusión también a la frase de Tarradellas “Ja soc aquí”; 9) alusión al origen tabernario del *Cant dels Segadors* y a su contenido violento y poco pacifista; 10) alusión al DOGC (“auténtica jauría llena de decretos”, pág. 195); 11) explicación del origen de la Diada, fecha que conmemora, en realidad, la derrota catalana frente a las tropas de Felipe V; 12) alusión a los jueces examinándose de catalán mediante un dictado (pág. 165); 13) alusión a los “mossos de cuadro” (pág. 178); 14) el balance apresurado que algún personaje hace de las realizaciones de 23 años del gobierno de CIU: una autopista infecta de peaje y la televisión catalana; 15) la escena erótica en el antepalco del Liceo entre MacGregor y Begoña, que convierte de hecho ese espacio emblemático en una especie de lupanar ad hoc...

Sátira social: 1) los banquetes en Nueva York y en casa de los Forestier, con la fauna humana correspondiente, incluidos políticos y elite social en la mansión de los Forestier; 2) la comida en la pensión del Pino/Pi, que tanto le deja que desear a MacGregor; 3) los atracos callejeros en el barrio de Pedralbes; 4) la negra sátira de la realidad político-social catalana contenida en el sarcástico espectáculo, tan políticamente incorrecto, a cargo de la *Sibila de Lunas* y del *Mago de Loç* al que acude MacGregor una de sus últimas noches en Barcelona, invitado por la familia del cantaor Pepe el *Almorranillas* (págs. 215-216); 5) el gremio de los taxistas (pág. 179); 6) la costumbre de orinar en las calles de la Barcelona histórica, como los perros (pág. 196)...

Sátira antropológico-cultural: 1) la coprofilia de los catalanes: el *caganer*, el “*Caga, tió*”...; 2) el celo ahorrativo de los catalanes, que deriva, en ocasiones, en la tacañería o el sablazo (pág. 157); 3) la obsesión por la lengua catalana, encarnada en Puigdevall; 4) la proclividad del protagonista a los favores sexuales a cambio de dinero, prebendas, protección, favores, sustento, techo o promesas... A lo largo de la novela se lía con cuatro bisexuales catalanes sin mayor problema; 5) la exaltación de la gastronomía (por parte del americano, de los Forestier y Batllori, de Puigdevall...); 6) puede decirse que la vivencia mercenaria del sexo impregna la novela en proporción directa al disfrute gastronómico...

4. El resultado

No deja de investigarse en torno al *Lazarillo*: los últimos asedios, en relación con la autoría del relato. Lejos de todo ello, la contribución de C. Riera, desde su estatus de escritora y profesora de literatura española, es de las más tonificantes. Siguen interesando, desde luego, aspectos como la autoría del *Lazarillo*, pero la contribución de Carmen Riera al microcosmos literario del *Lazarillo* y la picaresca es una propuesta que profundiza, desde la imaginación y la creatividad literaria, en las virtudes de nuestro protorrelato picaresco. El relato que nos ocupa, *Con ojos americanos*, es ejemplo singular y consumado de asimilación y transformación de ese universo. Debe destacarse el hecho de que al lector se le escapa, a pesar de los guiños explícitos de la autora, si no ahonda de manera decidida, que *Coam* es una narración elaborada sobre el cañamazo del *Lazarillo*. El resultado final en nada se parece, en tanto que producto acabado, al *Lazarillo*; manifiesta total autonomía y eficacia creadoras, tiene la frescura de lo inédito, de lo plantado, abonado y crecido –más que trasplantado– en tierra nueva, a despecho de que bastantes elementos particulares tengan buscada referencia en el *Lazarillo*. Esto da idea del éxito del experimento. (En los últimos tiempos, una operación semejante en cuanto a eficacia puede observarse en la actualización que del personaje de Sherlock Holmes se hizo en la serie televisiva “Dr. House”). Otras aproximaciones literarias al *Lazarillo* no han tenido, ni de lejos, igual fortuna.

Con ojos americanos es una novela regocijante, catártica en sentido aristotélico. La revisión esquinada y satírica de los rasgos caracterizadores de la sociedad catalana que se lleva a cabo en ella resulta de lo más higiénica. Aun sin datos objetivos, como mera sospecha, para mí tengo que a la autora esta escritura le supuso una depuración conceptual y emocional. Y desde luego el mismo efecto ha debido de tener para todo lector dispuesto a sonreír y reír con las invenciones del humor, amable o amargo.

Por ello, *Con ojos americanos* es también una lección magistral sobre el fondo y la forma del *Lazarillo* (aspectos técnicos y sentido del relato), una propuesta concreta reflexiva, divertida, sobre la obra con el ropaje de la ficción, no del ensayo académico; un homenaje desde la inspiración, la sabiduría y la libertad: actualiza en tiempo, espacio y motivaciones la peripecia personal del protagonista; mantiene o acentúa la vertiente

satírica del modelo de referencia; introduce en la peripecia el actualísimo tema de la homo/bisexualidad en nuestra opulenta sociedad contemporánea; y estructura de manera no forzada, a pesar, quizá, de haberse impuesto a priori no dejarse ningún tópico sin aprovechar, todos los materiales folclóricos en boga en torno a la catalanidad identitaria, balanceándolos entre el horror y el ridículo.

Referencias bibliográficas

- Anónimo. *Lazarillo de Tormes*, Cátedra, Madrid, 1987.
Quevedo, Francisco de. *La vida del Buscón*, Crítica, Barcelona, 2001.
Riera, Carme. *Con ojos americanos*, Bruguera, Barcelona, 2009.

II.- Reseñas Bibliográficas

Ramón Pérez Parejo [Santas y meretrices. Herederas de la Magdalena en la literatura de los Siglos de Oro y la escena inglesa]

Gemma Delicado Puerto. *Santas y meretrices. Herederas de la Magdalena en la literatura de los Siglos de Oro y la escena inglesa*, Edition Reichenberger, Kassel, 2011, 206 págs.

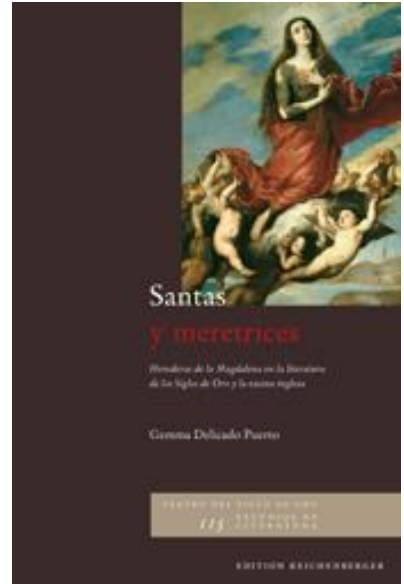
ISBN. 978-3-937734-85-9

Aspectos externos y visión de conjunto

Santas y meretrices. Herederas de la Magdalena en la Literatura de los Siglos de Oro y la escena inglesa de Gemma Delicado Puerto constituye, ante todo, un estudio de literatura comparada en el que se analiza la figura de María Magdalena y sus herederas literarias desde los evangelios hasta algunas obras de los Siglos de Oro y del teatro inglés.

Como viene siendo habitual en la editorial alemana Reichenberger, el soporte físico del libro presenta una gran calidad en cuanto a diseño, presentación, costura, papel y cubiertas, aspectos que conviene destacar en estos tiempos de crisis.

La edición ha sido patrocinada por el Instituto de la Mujer de Extremadura, adscrito a la Consejería de Igualdad y Empleo de la Junta de Extremadura, en el marco del apoyo a publicaciones que reflejen el tratamiento de las mujeres en la cultura, objetivo al que este estudio se ciñe estrechamente por su contenido y por la agudeza del análisis psicoideológico que se aplica tanto a los escritores como a las visiones del mundo de cada época histórica.



Contenido

Como se ha señalado, el estudio analiza la presencia de la figura de María Magdalena y sus herederas literarias en los Siglos de Oro español y la escena inglesa. Por *herederas literarias* se entiende una nómina de personajes que reúnen ciertas características comunes. En la mayoría de los casos se trata de prostitutas arrepentidas, lo que remite directamente a su origen bíblico. No obstante, también se incluyen en la categoría de *magdalenas* un amplio espectro de personajes femeninos como la prostituta, la cortesana, la esposa adúltera, la virgen seducida y cualquier mujer de dudosa reputación *por estar su cuerpo y sexualidad en entredicho* (pág. 6). Todas ellas suelen compartir los mismos rasgos físicos y psicológicos: su rebeldía e independencia, su sensual belleza, el largo cabello y el color rojo en sus prendas de vestir, símbolo de la pasión. Otros rasgos sólo afectan a algunas de ellas, como el hábito de lectura (lo que les proporciona una visión bastante amplia de la vida), el gusto por la estética y el vestido, y su relación con las enfermedades de transmisión sexual. Comoquiera, la autora señala las referencias intertextuales recíprocas así como las redes culturales entre estos personajes, todos los cuales tienen como nexo el icono de María Magdalena.

En cuanto al contenido en sí, al margen del prólogo y la introducción, el estudio se estructura en cinco capítulos. En el primero de ellos se repasa el tratamiento de María Magdalena en los distintos evangelios, canónicos y gnósticos, además de sus apariciones en los *Flos Sanctorum* medievales, decisivos en la concepción del personaje que ha llegado hasta nuestros días. En este primer capítulo ya se vislumbra una idea central que subyace en todo el libro: María Magdalena es un personaje complejo, contradictorio, ambiguo, inclasificable, paradójico, misterioso, que representa precisamente la rebeldía ante lo establecido.

El segundo capítulo se centra en las relaciones entre María Magdalena y *La Lozana andaluza* de Francisco Delicado. Además del análisis literario intertextual entre estos dos personajes, la autora aprovecha para relatar la tradición iconográfica de las magdalenas, la cual es reelaborada y reinterpretada por el narrador renacentista en la construcción de su controvertida protagonista.

El tercer y cuarto capítulos están dedicados al análisis de las magdalenas en la obra de Cervantes. En el tercero se estudian los casos de *El Persiles* y *Las novelas ejemplares*, mientras que en el cuarto se realiza un contraste entre los tratamientos que realizan Cervantes y Avellaneda.

En el capítulo quinto se da cabida, por un lado, a las obras de Lope de Vega que contienen personajes similares a María Magdalena y, por otro, a distintas obras de Shakespeare que tratan el tema de la prostitución.

El criterio para seleccionar estas obras y autores se debe a que todos muestran conductas femeninas subversivas en su tiempo *que se niegan a claudicar ante los estrictos predicamentos de la moral del antiguo régimen* (pág. 146).

Consideraciones metodológicas

Conviene realizar unas consideraciones previas que afectan a la metodología y al enfoque teórico del estudio.

En primer lugar, cabe señalar la perspectiva feminista de la obra, que se traduce en una posición desde la que se lee, desde la que se interpretan las obras. Sin duda este enfoque bebe de las fuentes de las teorías literarias feministas, particularmente activas en el mundo anglosajón desde los años noventa, contexto en el que la autora ha desarrollado buena parte de su formación académica. Esta perspectiva afecta decisivamente a la exégesis de las obras analizadas hasta el punto de desmontar ciertas interpretaciones canónicas, o al menos replantearlas para su futura consideración a la manera deconstruccionista.

En segundo lugar, el estudio va más allá de fronteras nacionales y géneros literarios. Así, presta atención a la relación entre lo visual y lo escrito, entrelazando écfrasis, hagiografía, pintura e incluso producciones cinematográficas. Este es sin duda uno de los aspectos más destacables del trabajo en su voluntad de relacionar todas las épocas y todas las realizaciones ficcionales que han dado cabida a la compleja figura de María Magdalena.

Por otro lado, salvo en el caso del contraste de tratamiento entre Cervantes y Avellaneda (por razones obvias), en el estudio no existe afán alguno de comparación entre autores y obras, sino un deseo de estudiar uno por uno los casos en que aparece el *leit-motiv* estudiado. De este modo, aunque haya relaciones intertextuales entre las obras y los autores seleccionados, especialmente entre los españoles, obvios por otra parte en escritores de esta talla, la autora consigue analizar los casos particulares invitando al lector a extraer sus propias conclusiones a la luz de los contextos históricos, culturales, ideológicos y personales de cada uno de ellos, tal como recomienda Lennard Davis en su ya clásico *Resistirse a la novela. Novelas para resistir. Ideología y ficción*.

Por último, a tenor de las referencias que aparecen en el estudio, para llevar a cabo este trabajo Gemma Delicado ha tenido que manejar y asimilar multitud de referencias bibliográficas, lo que en principio resulta ciertamente ambicioso tratándose de obras canónicas en la historia de la literatura española e inglesa. Sin embargo esto no ha intimidado a la investigadora. Particularmente interesantes en este sentido son sus recorridos por la crítica que se ha ocupado del personaje de María Magdalena (págs. 3-7), la concepción histórica de la prostitución en la sociedad y la literatura (págs. 7-12) y los comentarios históricos sobre la regulación de la prostitución en la historia de

España (págs. 69 y ss.). Con todo, pese a lo vasto de la bibliografía sobre el tema, faltaba un estudio amplio que enfocara monográficamente este personaje, tan crucial como atractivo a juzgar por sus numerosas manifestaciones artísticas.

Algunas claves

A lo largo de los siglos, el tema de María Magdalena ha fascinado a todo tipo de exégetas y artistas por una simple razón: se trata de una figura compleja, con muchas aristas, difícil de encajar en el dogma cristiano ya desde sus primeras apariciones en los evangelios. Santa y puta, sagrada y profana, rebelde y leal, oveja descarriada y primer apóstol, pecadora y arrepentida, sumisa e ingobernable, espiritual y sensual, virtuosa y pecaminosa, tan repudiada como atractiva, María Magdalena, en sus múltiples manifestaciones artísticas, se erige en una figura inclasificable, liminar, fronteriza, fuera del dogma y del centro, como bien insiste la autora en las conclusiones de cada capítulo.

El personaje, desde sus orígenes, ha tenido las más diversas funciones: ha servido de contrapunto a la imagen de la Virgen María, *que era el modelo de mujer propuesto por la Iglesia y sus instituciones* (pág. 5); ha sido el modelo del arrepentimiento cristiano; ha representado como nadie la sensualidad; ha dibujado la delgada línea roja entre la virtud y el pecado, *representando así la esencia de todo ser humano* (pág. 7); se ha constituido en canon o ideal de belleza (pág. 52) o ha personificado la rebeldía en un mundo de estrictas normas morales.

En suma, además de un personaje atractivo e interesante, se trata de una figura necesaria, un contrapunto a los valores dogmáticos, inamovibles e inequívocos de la moral cristiana y su modelo plano de mujer. Frente a ello, María Magdalena representa lo ambiguo, lo versátil, lo híbrido, lo rebelde, lo inclasificable. Constituye la esencia de la lucha entre el centro estático y una periferia inestable, incontrolable. Pero el centro (la virtud) sólo tiene sentido si se presenta al lado de lo periférico, necesita la oposición para cobrar sentido dentro de las dicotomías de origen judeo-cristiano, el bien y el mal, el cielo y el infierno, la casa y la frontera, el pecado y la virtud, el centro y los márgenes.

En este sentido, los contrastes que se realizan en el libro entre personajes femeninos llegan a afectar al concepto mismo del diseño de personajes y, en último término, a las relaciones entre realidad y ficción. Las magdalenas de Cervantes y Avellaneda ilustran cuanto decimos. Tanto es así que la principal diferencia en el tratamiento de las magdalenas de Cervantes y Avellaneda radica en que el de Alcalá de Henares humaniza a Maritornes, le da voz, relieve y no la juzga (la hace en definitiva más compleja y real superando los estereotipos culturales y literarios acartonados), mientras que Avellaneda se limita a polarizar y crear personajes virtuosos (la sobrina Magdalena) o pecaminosos (Bárbara) sin fundir sus rasgos, acudiendo de nuevo a los clichés automatizados tradicionales de origen medieval (pág. 141). Se trata, por tanto, de un contraste muy significativo en el tratamiento, pues Avellaneda describe a un

personaje ficcional ya fijado en la tradición cultural mientras que Cervantes intenta superar los clichés describiendo a un personaje verosímil, de carne y hueso; aplica realidad y con ello humaniza la figura. Simultáneamente, como ocurre también con los personajes de Shakespeare, Cervantes logra relativizar a los buenos y a los malos (pág. 182), intenta que el lector empatice con estos personajes, que al menos pueda comprender sus actitudes, pues al presentarlos de manera más realista nada es completamente blanco o negro. Como sostiene la autora, estas figuras femeninas *muestran una fortaleza incomparable y una doble esencia que se aproxima a la realidad y se aleja de la ficción, acercándolas a parámetros modernos y, en ciertos aspectos, anacrónicamente adelantados a su tiempo* (pág. 183).

Uno de los aspectos más destacables del estudio es el análisis psicológico de autores, obras e incluso críticos literarios. La autora señala en la biografía de los autores seleccionados ciertos datos que pueden haber provocado un tratamiento distinto al de la moral oficial. Así, señala el origen judeo-converso de Francisco Delicado, la mala reputación de las hermanas de Cervantes o los actos de arrepentimiento de Lope de Vega al final de su vida, circunstancias que acercarían a estos autores a una comprensión de la figura de María Magdalena. Pero Gemma Delicado va más allá, afirmando que el rasgo de rebeldía, inherente siempre al personaje, ha confundido con frecuencia a sus exégetas desde los mismos evangelios, a juzgar por las muy distintas versiones, tanto que a veces se han producido curiosos híbridos entre la Virgen María y María Magdalena (pág. 16).

Esta confusión llega a pasar factura psicológica incluso a la crítica moderna y contemporánea, a la que la autora señala perspicazmente algunos actos fallidos. Así, por ejemplo, en págs. 133 y ss., se denuncia la concepción aparentemente indulgente de Unamuno con respecto a Maritornes, el personaje de Cervantes en *El Quijote*. El ensayista vasco se sorprende de que Cervantes consiga que sus personajes femeninos sean a la vez ramera y bondadosa, como si una cosa estuviera reñida con la otra. La autora también critica abiertamente otro acto psicológico fallido de la crítica tradicional, que quiere ver en Cervantes al escritor honesto y moralista frente a Francisco Delicado, que representaría la rebeldía moral y revolucionaria en el tema de la prostitución. Sin embargo, como demuestra Gemma Delicado, el tratamiento de la prostitución en las obras de Cervantes, desde las *Novelas Ejemplares* hasta *El Persiles*, se asemeja mucho más a la del autor de *La lozana andaluza* que a la de los escritores en la estela de la Contrarreforma. Hay modernidad en Cervantes en este tema, como en tantos otros. En realidad, a todos y cada uno de los escritores tratados en este estudio les une una característica, el perdón, adonde por diferentes vías conducen a sus magdalenas: *Es perdonada por el autor, al igual que María Magdalena lo fue por Jesús, Lozana por Delicado y [...] Maritornes por Don Quijote* (pág. 96).

Conclusiones

En suma, salvando alguna errata y algunos errores ortográficos debidos en su mayoría a contaminaciones lingüísticas, la lectura del libro es fluida, ordenada, valiente y muy interesante. Fluida por el estilo claro, conciso e inteligible, donde apreciamos un deseo científico por hacerse entender y por compartir las conclusiones de la investigación. Ordenada porque en cada uno de los capítulos existe una estructura expositiva propia de los patrones de la oratoria: presentación y tesis; comentario de fuentes, argumentario y conclusiones. Valiente porque la autora se atreve con unas lecturas canónicas en el panorama de las letras hispánicas e inglesas, nada más y nada menos que Francisco Delicado, Cervantes, Lope de Vega y Shakespeare, a los que, como hemos dicho, reinterpreta desde una perspectiva deconstructivo-feminista, señalando las fisuras por donde transcurre un fluido psicológico crucial para diseñar el personaje de un modo determinado. E interesante porque la figura de María Magdalena, como demuestra la autora, ha ejercido una gran atracción sobre los exégetas y los artistas de todas las épocas, sigue suscitando debate y controversia; vuelve a recrearse en nuevas producciones ficcionales, por ejemplo en el cine, y puede afirmarse que, pese a sus escasas apariciones en los evangelios, es uno de los personajes bíblicos con mayor nitidez en el imaginario colectivo, muy por encima de otros con más protagonismo efectivo.

Ramón Pérez Parejo
Universidad de Extremadura

Fermín Ezpeleta Aguilar [La verdadera historia de los cuentos populares. El Pulgarcito para el siglo XXI]

Blanca Álvarez. *La verdadera historia de los cuentos populares. El Pulgarcito para el siglo XXI*. Morata. Madrid, 2011, 207 págs.
ISBN: 978-84-7112-642-9.

La edad de oro en la que vive instalada la literatura infantil posibilita la buena acogida de estudios teóricos como el que ahora reseñamos. Blanca Álvarez, escritora de calidad y de premios, ha dado forma de libro a una serie de diecinueve breves ensayos aparecidos con anterioridad en la revista *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*.

La obra se estructura en dos partes que se iluminan mutuamente, pero susceptibles de ser leídas también de forma autónoma. La primera analiza quince cuentos básicos que, procedentes del folclore tradicional, han sido rescatados por los grandes recopiladores y adaptadores de la literatura infantil, entre los que se encuentran los inevitables Perrault, los hermanos Grimm o Andersen. La segunda parte contiene una reflexión teórica sobre las características y funciones de los personajes, al amparo de la disciplina de la narratología y de las aportaciones estructuralistas de Vladimir Propp.

El libro en su conjunto presenta dosis didácticas suficientes para llegar a un público amplio al que no le resulta indiferente la reviviscencia de su infancia. La autora se plantea en su indagación ir un poco más allá de las interpretaciones comúnmente aceptadas. En este sentido, el título del libro supone un primer acierto, al presentar el contenido del mismo como un ahondamiento en la historia verdadera del cuento, escamoteada no pocas veces; y al sugerir, además, en sintonía con Italo Calvino, el fuerte componente de realismo que siempre esconden los cuentos de hadas.

Y es que el elemento que da cohesión a este estudio es precisamente la búsqueda de una poética en la que se trata de poner de manifiesto que “hay otra forma de leer el género”. La primera clave viene servida en el relato paradigmático “La llave de oro” (capítulo 1). En él se evidencia la “provocación al lector como esencia misma de toda la narrativa tradicional” (pág. 12) y el esfuerzo por “convertir a los oyentes en protagonistas” (pág. 13). La autora, que realiza una criba ecléctica de las aportaciones de la investigación literaria, se siente segura cuando invoca la “antropología estructural” de



Lèvi-Strauss para apuntalar otra de las marcas del cuento popular, como es la ponderación del horror, los miedos, miserias y terrores, por tratarse de elementos con los que siempre ha convivido la humanidad. Combinados debidamente con unas gotas de magia pueden obrar efectos educativos en el receptor.

Conviene la autora con Lèvi-Strauss que los mitos de nuestra cultura son el reflejo de enfrentamientos sociales primitivos y responden a “la evolución de esquemas mentales e instituciones materiales en que dichos enfrentamientos podrían representarse en imágenes, ser contenidos y, hasta cierto punto, resueltos” (pág. 193). Desde esta óptica, y aprovechando siempre las lecciones del libro de Bettelheim, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, se van desgranando reflexiones sobre un corpus básico de cuentos. Desde estos supuestos, los relatos pueden plantear aspectos crudos de la vida tales como el incesto (“Piel de asno”, capítulo, 3); los peligros de la seducción en el camino de búsqueda de la identidad sexual (“Caperucita Roja”, en el capítulo 5 o, en grado más elevado todavía, “Barba Azul” en el capítulo 6, donde la carga erótica es ya de alto voltaje, al incorporar el motivo de lo monstruoso).

En fin, otros cuentos como “Blancanieves” (capítulo 12) tampoco ocultan el teatro de los horrores en el que tienen lugar las acciones; y analizado a la luz de la teoría del psicoanálisis de Freud, puede iluminar acerca de “las complejas relaciones entre padres e hijos; entre madres e hijas, que han de asesinarsé simbólicamente para poder acceder al rol sexual adulto” (pág. 101). O “Hansel y Gretel” (capítulo 14), que funciona para Blanca Álvarez como modelo de relato de aprendizaje que enseña al receptor a aceptar algunos aspectos poco gratos de la realidad para poder seguir recorriendo el camino de la vida. Por ello parece pertinente la analogía que traza la autora con los relatos actuales de viajeros de “patera”, con protagonistas adolescentes inmersos en escenarios no menos penosos que los de los cuentos populares.

Otras veces, a través del deslindamiento de los mitemas de un relato (“El flautista de Hamelin”, capítulo 7), la autora puede seguir ejemplificando de forma vívida lo que tiene el cuento popular de crónica social del momento en que fue concebido o de la época en que quedó fijado el arquetipo. Así este último relato, reconstruido a partir de variantes diferentes, queda contextualizado como cuento con sabor de época medieval. De ahí que se perciban en él las notas de fanatismo religioso en medio de la convivencia con las ratas y con la peste, o que se deje entrever el escaso valor concedido a los niños en esa época (pág. 56).

“La bella durmiente” (capítulo 8) es analizado de nuevo a la luz de la “antropología estructural” de Lèvi-Stauss, con fijación de mitemas ajustados a las funciones prescritas por Vladimir Propp en su *Morfología del cuento*. Puede verse en este mito un reflejo del “estar femenino” o, lo que es lo mismo, la sumisión prescrita a la mujer, dado que “su destino es dormir y esperar la llegada del marido adecuado, sin oportunidad para poder opinar”.

En la búsqueda de esa poética del cuento, Blanca Álvarez encuentra una fuerte conexión con la tragedia griega clásica. Sobre la protagonista de este último cuento, sin ir más lejos, se cierne una suerte de destino fatal al que ella nunca puede sustraerse. Lo mismo cabe decir de “Cenicienta” (capítulo 9). Este personaje se convierte “en uno más de los muchos personajes de fátum en la larga saga de los destinados a la lectura de los más pequeños” (pág. 75), pues esta protagonista es enviada a cumplir con su propio triunfo. Algo de tragedia clásica hay también en “Los seis cisnes” (capítulo 15). Aunque, tal vez, el cuento que mejor ejemplifica para la autora la hibridación con la estructura de la tragedia griega sea “El soldadito de plomo” (capítulo 13), puesto que “todos los personajes que intervienen en él (en especial el soldadito y su amada) son por definición los personajes que más se parecen a los de una tragedia de Sófocles” (pág. 106). Y como los amantes canónicos de la tragedia griega encuentran su lugar en el territorio de la muerte. El sabor romántico de este relato está presente en otros cuentos como “La sirenita” (capítulo 20). En él se advierte al oyente de cómo la aspiración al amor perfecto conduce asimismo a la muerte. Se trata de un cuento ponderado por la autora en tanto que sirve como cifra del relato de aventura en estado puro, pues queda conformado con una estructura circular al modo de *La Odisea*, *El Quijote* o *La isla del tesoro*. Traspasado, en fin, de espíritu romántico pasa también al dominio colectivo el cuento “El patito feo” (capítulo 11), con un protagonista “falso marginado” incapaz de reconocer sus propias faltas.

La segunda parte del libro constituye un complemento teórico adecuado en la que se presentan de forma operativa los rasgos que definen al héroe de los cuentos clásicos. Para ello se traza un recorrido didáctico dentro del que tienen cabida los héroes y heroínas de los grandes momentos históricos y que aboca en una tipificación del personaje principal, con consideraciones teóricas acerca de los personajes secundarios, de la participación de narrador como personaje o de otros elementos de la estructura del cuento como el espacio o el tiempo.

La calidad expositiva y el buen ensamblaje de saberes teóricos y valoraciones subjetivas hacen de esta obra un libro divulgativo de calidad, que tiene además la virtud de servir de estímulo didáctico a estudiantes y profesores que, en los ámbitos de las Facultades de Educación, han de adentrarse en las nuevas asignaturas de Literatura Infantil y Educación Literaria.

Fermín Ezpeleta Aguilar
Facultad de Educación de Zaragoza
Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Sociales

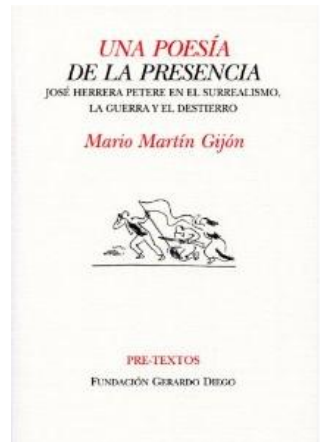
José Soto Vázquez [Una poesía de la presencia. José Herrera Petere en el surrealismo, la guerra y el destierro]

Mario Martín Gijón. *Una poesía de la presencia. José Herrera Petere en el surrealismo, la guerra y el destierro*, Pre-Textos, Fundación Gerardo Diego, Valencia, 2009, 325 págs.
ISBN. 978-84-8191-989-9

El profesor Martín Gijón es especialista en la poesía española del exilio y contemporánea, de cuya línea de investigación ha publicado trabajos de profundo calado sobre Rafael Alberti, José Bergamín, Juan Rejano o Julieta Valero, entre otros. Si bien, como indica la contraportada del estudio que nos ocupa, su tesis doctoral se centró en la figura de José Herrera Petere, de cuyos frutos hemos podido leer recientemente la obra narrativa del exilio y su poesía completa, gracias a su trabajo de investigación y edición.

Una poesía de la presencia. José Herrera Petere en el surrealismo, la guerra y el destierro, no es un título más de la poesía contemporánea, como demuestra el hecho de que este trabajo fuera galardonado con el “IX Premio Internacional <<Gerardo Diego>> de Investigación Literaria 2009”, convocado por la Fundación “Gerardo Diego”.

La obra tiene una estructura central en tres partes fundamentales. Tras un breve “Prefacio” introductorio (págs. 13-18), donde se presenta mínimamente al personaje del estudio, se aprecia una composición en tres claves histórico-creativas de Petere, las cuales tienen un título muy sugerente: “El inventor de palabras” (págs. 19-94); “El miliciano Petere” (págs. 95-144) y “Al pie del Ponto Euxino” (págs. 145-262). No es casual que la despedida leída en el sepelio de Petere por Zambrano abra y cierra estas tres partes (págs. 15, 259-260). Se cierra el trabajo con tres apéndices muy útiles para la consulta de la obra y la ampliación de profundización en aquellos lectores ávidos



de más información. Una bibliografía necesaria para la cita de las variadas y ricas fuentes utilizadas (págs. 263-306), con tres apartados diferenciados: “Bibliografía de José Herrera Petere”, “Bibliografía sobre José Herrera Petere” y “Bibliografía citada”. A la que siguen dos índices internos de organización: “Índice de obras de José Herrera Petere citadas” (págs. 307-314), así como un “Índice onomástico” (págs. 315-323).

Sin embargo, ¿Por qué consideramos necesario reseñar *Una poesía de la presencia?* La respuesta es sencilla, la redacción del trabajo ofrece a los docentes e investigadores una visión nueva, quizás única, de Herrera Petere que está necesitada de estudios como el que nos ocupan para no caer en la desmemoria. La lectura del mismo es amena e ilustrativa, donde se mezcla al escritor biográfico con el literario, la fuente oral del testimonio del hijo de Herrera Petere, Emilio Herrera Soler, comentando la anécdota inicial sobre el desfile de Alfonso XIII (pág. 23) o el adulterio paterno (pág. 240), con la búsqueda de fuentes manuscritas inéditas, ensayos, prosa... y el intercalado de poemas que describen a la perfección las numerosas argumentaciones que aporta el profesor Mario Martín Gijón. Se insertan a lo largo del estudio numerosos documentos del archivo personal de Herrera Petere, donado a la Diputación de Guadalajara, así como epístolas, versiones inéditas de sus poemas y un largo etcétera que ven la luz por primera vez en estas páginas (léase, por ejemplo, los poemarios inacabados de 1973 *Chile en el corazón* –pág. 252- a raíz de la muerte de Neruda y el golpe de Pinochet).

Se trata de una interesante biografía poética que arranca y muere con el personaje de ficción y el de la vida real, donde se entrecruza el análisis de los textos con la recitación oral (se alude en muchas partes a una poesía hecha para ser leída en voz alta).

José Soto Vázquez
Universidad de Extremadura

Editorial..... 4

I.Artículos.

“Barba Azul”: de Perrault a Wenceslao Fernández Flórez. Fermín Ezpeleta Aguilar. Universidad de Zaragoza.....9

Yo quiero ser Marifé de Triana. Experiencia para el desarrollo de la Inteligencia Emocional a través de la Musicoterapia. Prudencia Gutiérrez Esteban / Patricia Ibáñez Ibáñez / Sara Prieto Hernández. Universidad de Extremadura 24

El método de la Historia de las formas: Hermann Gunkel y las leyendas de la “Biblia”. Alberto E. Martos García. Universidad de Extremadura 48

Algunas notas en perspectiva comparada sobre formación de maestros: el caso de España y Finlandia. Nuria García Perales / Miguel Á. Martín Sánchez. Universidad de Extremadura 70

Cómo las superheroínas se convirtieron en amas de casa: Pixar y “Los Increíbles”. Xavier Mínguez López. Universitat de València. Grupo ELCIS 88

Un análisis cualitativo sobre el uso de la música en los libros de texto de inglés en Primaria. Esther N. Leganés Lavall / Santiago Pérez Aldeguer. Universitat Jaume I 102

Competencia digital y herramientas de autor en la didáctica de las lenguas. Dimitrinka G. Níkleva / Miguel López Ogáyar. Universidad de Granada. 123

“Con ojos americanos” y el cañamazo del “Lazarillo” (Un ejemplo de intertextualidad creativa). Héctor Martínez Ferrer. IES Montserrat 142

II.- Reseñas Bibliográficas

Ramón Pérez Parejo [Santas y meretrices. Herederas de la Magdalena en la literatura de los Siglos de Oro y la escena inglesa] 163

Fermín Ezpeleta Aguilar [La verdadera historia de los cuentos populares. El Pulgarcito para el siglo XXI] 170

José Soto Vázquez [Una poesía de la presencia. José Herrera Petere en el surrealismo, la guerra y el destierro]..... 173



Aula de Literatura infantil
Marciano Curiel Merchán