

LITERATURA Y FICCIÓN:
«ESTORIAS», AVENTURAS Y POESÍA
EN LA EDAD MEDIA

II

Edición de
Marta Haro Cortés

VNIVERSITAT  VALÈNCIA

2015

©

De esta edición:
Publicacions de la Universitat de València,
los autores

Junio de 2015
I.S.B.N. obra completa: 978-84-370-9794-7
I.S.B.N. volumen II: 978-84-370-9796-1
Depósito Legal: V-1688-2015

Diseño de la cubierta:
Celso Hernández de la Figuera y J. L. Canet

Diseño imagen de la portada:
María Bosch

Maquetación:
Héctor H. Gassó

Publicacions de la Universitat de València
<http://puv.uv.es>
publicacions@uv.es

Parnaseo
<http://parnaseo.uv.es>

Esta colección se incluye dentro del Proyecto de Investigación
Parnaseo (Servidor Web de Literatura Española), referencia FFI2014-51781-P,
subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad

Esta publicación ha contado con una ayuda de la
Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana

Literatura y ficción : "estorias", aventuras y poesía en la Edad Media / edición de
Marta Haro Cortés

Valencia : Publicacions de la Universitat de València, 2015

2 v. (460 p. , 824 p.) — (Parnaseo ; 25-1 y 2)

ISBN: 978-84-370-9794-7 (o.c)

978-84-370-9795-4 (v. 1)

978-84-370-9796-1 (v. 2)

1. Literatura espanyola – S.XIII-XV -- Història i crítica. I. Publicacions de la Universi-
tat de València

821.134.2.09"12/14"

ÍNDICE GENERAL

Volumen I

PRELIMINAR	11
I. LITERATURA Y FICCIÓN: MODELOS NARRATIVOS Y POÉTICOS, TRANSMISIÓN Y RECEPCIÓN	
Juan Manuel CACHO BLECUA, <i>Historias medievales en la imprenta del siglo XVI: la Valeriana, la Crónica de Aragón de Vagad y La gran conquista de Ultramar</i>	15
Fernando GÓMEZ REDONDO, <i>La ficción medieval: bases teóricas y modelos narrativos</i>	45
Eukene LACARRA, <i>¿Quién ensalza a las mujeres y por qué? Boccaccio, Christine de Pizan, Rodríguez del Padrón y Henri Cornelius Agrippa</i>	75
M ^a Jesús LACARRA, <i>La Vida e historia del rey Apolonio [Zaragoza: Juan Hurus, ca. 1488]: texto, imágenes y tradición generica</i>	91
Juan PAREDES, <i>El discurso de la mirada. Imágenes del cuerpo femenino en la lírica medieval: entre el ideal y la parodia</i>	111
II. HISTORIOGRAFÍA, ÉPICA Y LIBROS DE VIAJES	
Alfonso BOIX JOVANÍ, <i>La batalla de Tévar: de la Guerra de las Galias al Cantar de Mio Cid</i>	133
Constance CARTA, <i>Batallas y otras aventuras troyanas: ¿una visión castellana?</i>	147
Leonardo FUNES, <i>Estorias nobiliarias del período 1272-1312: fundación ficcional de una verdad histórica</i>	165
Juan GARCÍA ÚNICA, <i>Poesía y verdad en la Historia troyana polimétrica</i>	177
Maria Joana GOMES, <i>Un paseo por el bosque de la ficción historiográfica: la Leyenda de la Condesa Traidora en la Crónica de 1344</i>	193
José Carlos Ribeiro MIRANDA, <i>A Crónica de 1344 e a General Estoria: Hércules a Fundação da Monarquia Ibérica</i>	209

Filipe Alves MOREIRA, <i>Processos de ficcionalização do discurso nos relatos cronísticos do reinado de Afonso VIII de Castela</i>	225
Miguel Ángel PÉREZ PRIEGO, <i>Los relatos del viaje de Margarita de Austria a España</i>	241
Daniela SANTONOCITO, <i>Argote de Molina y la Embajada a Tamorlán: del manuscrito a la imprenta</i>	255
III. MESTER DE CLERECÍA	
Pablo ANCOS, <i>Judíos en el mester de clerecía</i>	275
María Teresa MIAJA DE LA PEÑA, «Direvos un rizete»: <i>de fábulas y fabliellas en el Libro de buen amor</i>	295
Francisco P. PLA COLOMER, <i>Componiendo una façion rimada: caracterización métrico-fonética de la Vida de San Ildefonso</i>	303
Elvira VILCHIS BARRERA, «Fabló el crucifixo, díxoli buen mandado». <i>La palabra en los Milagros de Nuestra Señora</i>	319
IV. LITERATURA SAPIENCIAL, DOCTRINAL Y REGIMENTOS DE PRÍNCIPES	
Carlos ALVAR, <i>El Erasto español y la Versio Italica</i>	337
Hugo O. BIZZARRI, <i>Los Dichos de sabios de Jacobo Zadique de Uclés y la formación espiritual de los caballeros de la orden de Santiago</i>	353
Héctor H. GASSÓ, <i>Las imágenes de la monarquía castellana en el Directorio de príncipes</i>	365
Ruth MARTÍNEZ ALCORLO, <i>La Criança y virtuosa dotrina de Pedro Gracia Dei, ¿un speculum principis para la infanta Isabel de Castilla, primogénita de los Reyes Católicos?</i>	375
Eloísa PALAFOX, <i>Los espacios nomádicos del exemplum: David y Betsabé, el cuento 1 del Sendeban y el exemplo L del Conde Lucanor</i>	391
Carmen PARRILLA, <i>La 'seca' de la Tierra de Campos y el Tratado provechoso de Hernando de Talavera</i>	407
David PORCEL BUENO, <i>De nuevo sobre los modelos orientales de la Historia de la donzella Teodor</i>	423
María José RODILLA, <i>Tesoros de sabiduría y de belleza: didactismo misógino y prácticas femeniles</i>	437
Barry TAYLOR, <i>Alfonso X y Vicente de Beauvais</i>	447

Volumen II

V. PROSA DE FICCIÓN: MATERIAS NARRATIVAS

Axayácatl CAMPOS GARCÍA ROJAS, <i>El retiro en la vejez en los libros de caballerías hispánicos</i>	473
Juan Pablo Mauricio GARCÍA ÁLVAREZ, <i>Alternativas narrativas para enlazar historias en la Primera parte del Florisel de Niquea (caps. VI-XXI)</i>	489
Daniel GUTIÉRREZ TRÁPAGA, <i>Continuar y reescribir: el manuscrito encontrado y la falsa traducción en las continuaciones heterodoxas del Amadís de Gaula</i>	503
Gaetano LALOMIA, <i>La geografia delle eroine, tra finzione e realtà</i>	519
Lucila LOBATO OSORIO, <i>La narración geminada de aventuras en los relatos caballerescos breves del siglo XVI: consideraciones sobre una estructura exitosa</i>	533
Karla Xiomara LUNA MARISCAL, <i>Los juglares del Zifar: algunas relaciones iconográficas</i>	549
José Julio MARTÍN ROMERO, <i>Heridas, sangre y cicatrices en Belianís de Grecia: las proezas del héroe herido</i>	563
Silvia C. MILLÁN GONZÁLEZ, <i>De Pantasilea a Calafia: mito, guerra y sentimentalidad en la travesía de las amazonas</i>	579
Rachel PELED CUARTAS, <i>La mirada: reflejo, ausencia y esencia. Desde la poesía del deseo andalusí hasta Flores y Blancaflor y La historia de Yoshfe y sus dos amadas y La historia de Sahar y Kimah</i>	589
Roxana RECIO, <i>Desmitificación y misterio: la destrucción del mito en Sueño de Polifilo</i>	601

VI. ROMANCERO

Nicolás ASENSIO JIMÉNEZ, <i>Ficción en el romancero del Cid</i>	619
Alejandro HIGASHI, <i>Imprenta y narración: articulaciones narrativas del romancero impreso</i>	627
Clara MARÍAS MARTÍNEZ, <i>Historia y ficción en el romance de la «Muerte del príncipe don Juan». De la princesa Margarita a las viudas de la tradición oral</i>	643

VII. POESÍA

- Marién BREVA ISCLA, *Las Heroidas de Ovidio en Santillana y Mena. Algunos ejemplos* 673
- Àngel Lluís FERRANDO MORALES, *Ausiàs March en els pentagrames del compositor Amand Blanquer (1935-2005)* 687
- Elvira FIDALGO, *De nuevo sobre la expresión del joi en la lírica gallegoportuguesa* 701
- Josep Lluís MARTOS, *La transmisión del maldit de Joan Roís de Corella: análisis material* 717
- Jerónimo MÉNDEZ CABRERA, *La parodia de la aventura caballeresca en el Libre de Fra Bernat de Francesc de la Via* 727
- Isabella TOMASSETTI, *Poesía y ficción: el viaje como marco narrativo en algunos decires del siglo XV* 741
- Joseph T. SNOW, *La metamorfosis de Celestina en el imaginario poético del siglo XVI: el caso de los testamentos* 759
- Andrea ZINATO, *Poesía y «estorias»: Fernán Pérez de Guzmán* 775

VIII. MANUALES Y DIDÁCTICA DE LA FICCIÓN

- Antonio MARTÍN EZPELETA, *La novela medieval en los manuales de literatura española* 795
- Ana María RODADO, *Reflexiones sobre didáctica (a través) de la ficción medieval* 809

Reflexiones sobre didáctica (a través) de la ficción medieval

Ana M. Rodado Ruiz
Universidad de Castilla-La Mancha

En los coloquios y congresos de la AHLM no es muy habitual presentar o escuchar comunicaciones sobre didáctica; tampoco yo, personalmente, me he dedicado a ello con anterioridad. Sin embargo, la mayoría de nosotros, miembros de esta asociación, somos no sólo investigadores sino también profesores, y todos, seguramente, coincidimos en pensar que la docencia se nos impone día a día, semana a semana, urgente y tozudamente sobre la tarea investigadora, pues vivimos literalmente condicionados por los POD, créditos por profesor y cronogramas de cada semestre. La atención docente es ineludible, imposible y, en muchas ocasiones, muy absorbente.

No insistiré ahora en lo que todos hemos comprobado más de una vez, esto es, en la estrecha relación entre investigación y docencia, en cómo se relacionan o cómo se complementan; también es cierto que las preferencias personales nos llevan más hacia un lado u otro de nuestra doble dedicación, a prestar más atención a aquello que más nos satisface. Pero de cualquier manera, y salvo raras excepciones, la enseñanza ocupa buena parte de nuestro tiempo y nos obliga a enfrentarnos al difícil ejercicio de la autocrítica, a la revisión metodológica permanente, a la búsqueda de la innovación docente (tan potenciada y reconocida por las universidades en los últimos años, como todos sabemos, aunque pocas veces conseguida). El loable fin de motivar a nuestros alumnos nos mantiene en constante estado de alerta (aún recuerdo cuando en mi primer ejercicio de oposición un profesor miembro del tribunal, ante mi afán en buscar estrategias de motivación, me dijo, muy convencido, que los alumnos tenían que venir ya motivados; creo que todos hemos comprobado que no es así: sólo un porcentaje pequeño, los alumnos vocacionales, no necesitan de esas técnicas; y si hablamos de literatura medieval, el esfuerzo ha de ser mayor).

Cierto es que nuestros colegas de las Facultades de Educación suelen ser los encargados de impartir la asignatura de Didáctica de la literatura (lo hacen en la preparación de profesores de Primaria y en muchas universidades también en el Máster de Secundaria) y ellos son quienes dedican su investigación a la reflexión teórica sobre metodología docente en congresos especializados. Pero no es menos cierto que los procedimientos deben adaptarse a la materia de enseñanza (o tal vez convendría decir enseñanza-aprendizaje, como quieren los

modernos pedagogos...) y, en literatura medieval, dada su peculiaridad o, si se prefiere, *alteridad*, en la terminología de Jauss (1977), considero que los profesores de la materia somos quienes debemos proponer y ajustar los contenidos preferentes y los métodos adecuados para optimizar resultados, sin que ello suponga menosprecio de otras propuestas pedagógicas sin duda aprovechables.

Con lo dicho no pretendo enmendar la plana a pedagogos o profesores de didáctica literaria; esta comunicación no pretende ser más que un ejercicio de reflexión sobre la práctica docente en literatura medieval, una meditación (si se me permite llamarlo así) para plantearnos si es posible mejorar resultados y aumentar el interés en nuestros alumnos. Es un hecho que la mayoría de los estudiantes de grado se inclina por la literatura contemporánea a la hora de elegir los temas de sus trabajos de fin de grado (TFG) o de máster (TFM); habitualmente se justifica acudiendo al consabido carácter minoritario de los estudios medievales (pues ocurre también entre los estudiantes de Historia o Arte, y en los que optan por estudios de Siglo de Oro), debido a la no menos recurrente excusa de la dificultad asociada a esta especialidad. Sin negar la evidencia, creo que no está de más intentar averiguar si existen otras causas que expliquen el hecho y si está en nuestra mano cambiar el rumbo.

Para ello cubriremos tres frentes de análisis: el bagaje inicial de conocimientos de nuestros alumnos, su percepción de lo aprendido tanto en la enseñanza secundaria como en la universitaria y, por último, los posibles escenarios de actuación.

El primer punto nos lleva al problema de la formación básica, es decir, lo aprendido en los niveles en los que se estudia la materia: tercer curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y primer curso de Bachillerato. He partido de una revisión de libros de texto de diferentes editoriales de los últimos cursos académicos para poder calibrar contenidos y enfoques (tres textos de ESO y 7 de Bachillerato, una revisión no exhaustiva pero sí suficientemente representativa). El análisis arroja resultados desiguales.

En los textos de tercer curso (ediciones SM, Santillana y Oxford), el punto más débil no reside en los contenidos (a mi entender suficientes para este nivel) sino en el enfoque, aún superficial y hasta infantiloides en algún caso (y no sólo en el texto sino también en las ilustraciones del libro; por ejemplo, en el de SM se explican los cancioneros del siglo xv con tres breves párrafos y una actividad práctica, un «taller creativo» en el que se anima a componer «un cancionero de amor al estilo medieval [...] canciones, libros, poemas o citas célebres que hablen de amor»; obviamente ni aprenderán poesía del siglo xv ni tan siquiera el concepto de cancionero). La inexactitud de planteamiento altera la esencia de las obras literarias y sólo causa confusión en los alumnos.

Afortunadamente el enfoque cambia en los libros de Bachillerato revisados (las ediciones de SM, Edelvives, Casals, Oxford, Almadra, Editex y Akal),

pero los resultados son desiguales. Observo carencias, imprecisiones o claros errores en la exposición de los temas de literatura medieval en la mayor parte de ellos pero no en todos, pues las ediciones de Oxford y Akal ofrecen perspectivas adecuadas.

En líneas generales, falla la contextualización histórica; cuando existe es débil y poco o nada relacionada con la literatura. También es desigual la contextualización hispánica o europea; pocos son los textos que aborden las literaturas hispánicas medievales más allá de la mención de las jarchas y las cantigas gallego-portuguesas. En realidad sólo el libro de Almadraba trata la literatura catalana (la lírica culta y el trovadorismo, Ramón Llull, A. March y el *Tirant lo Blanch*); y sólo el de Edelvives distingue entre reinos cristianos y Al-Ándalus y aquí trata brevemente la prosa (*El collar de la paloma*) y la lírica (jarchas, zéjeles, *quasidas*); sin embargo, no es tan preciso el tratamiento del trovadorismo catalán o la poesía castellana del siglo xv. Y en cuanto al contexto europeo, solo alcanzan el aprobado las ediciones de Edelvives y Oxford (ésta última dedica un comentario amplio a los orígenes de la lírica culta, géneros provenzales e incluso estados sentimentales del trovador).

En algún caso, se advierte claramente que prima el enfoque conceptual y la captación global de época o periodo artístico sobre la materia específica; así ocurre en el texto de Casals, muy parco en contenidos pero con buena contextualización europea (lírica provenzal, *roman courtois*, literatura italiana) y con comparaciones entre literatura y cine: por ejemplo, la épica y sus héroes se ejemplifican y comparan con las películas *Star Wars* (George Lucas, 1999), *El Señor de los Anillos* (Peter Jackson, 2001) o *Harry Potter* (Andrew Adamson, 2005) y se contrastan con los héroes que retrata Gerardo Castillo en *La forja del héroe* (2009) —Temístocles, Aníbal, Magallanes, Juan de Austria, Mariana Pineda, Edith Stein, etc— o los héroes cinematográficos de Antonio Sánchez-Escalonilla (*Guión de aventura y forja del héroe*, 2002). Es sin duda un ejercicio de actualización innovador que conlleva por desgracia el menoscabo de la formación literaria en sentido estricto.

Las imprecisiones son frecuentes en los libros de texto analizados y, con ellas, la persistencia de tópicos y mitos asociados a lo medieval. Entre las primeras, encuentro afirmaciones como las siguientes y siempre con carácter excluyente: el *Libro de Buen amor* es «juglaresco y popular» (Editex), López de Ayala es autor destacado dentro de la prosa didáctica (Almadraba), y ésta (la de los siglos XIII y XIV) no se considera prosa de ficción (Almadraba). También, por brevedad excesiva, resulta deficiente la explicación de la poesía del siglo xv en la mayoría de estos textos, lo que genera imprecisiones y errores en su desarrollo y tipología. Por ejemplo, en el libro de Almadraba se dice que el *Cancionero de Baena* es el más importante de todos sin mencionar ningún otro y, a excepción de los textos de Oxford y Akal, ninguno de los manuales menciona otros poetas que

no sean Mena, Santillana y Manrique. Por cierto, éste último es el que mejor y más amplio tratamiento recibe en todos los libros de texto.

Se repiten una y otra vez los tópicos del teocentrismo y su omnipresencia en la cultura medieval (con el consiguiente condicionamiento de todos los frutos literarios), o la consideración de esta cultura no como un periodo literario con entidad sino como puente hacia el Renacimiento.¹

Los contenidos específicos sobre géneros, autores y textos reciben un tratamiento aceptable a excepción de la poesía del siglo xv, como decíamos antes, y de la prosa de esta misma centuria que en más de un caso no se estudia; Editex le dedica dos párrafos con la mención del *Corbacho*, el *Siervo libre de amor* y la *Cárcel de amor* y en SM no aparece; no se trata la ficción caballeresca ni sentimental, no hay rastro de los libros de caballerías, ni siquiera una breve explicación dentro de la narrativa del siglo xvi.

Otro detalle destacable es la modernización (o adaptación) de los textos casi de modo generalizado (a veces se llega al extremo de ofrecer versiones modernizadas [y abreviadas!, *vgr.*, Edelvives); sólo algunas muestras de poemas aparecen en versión original (a veces una sola estrofa). No siempre se menciona la fuente de dónde proceden los textos y cuando se hace, se reduce a la mención de la editorial (nunca la referencia bibliográfica completa y, por supuesto, jamás el editor...con una sola excepción en los libros analizados, la referencia a Martín de Riquer y su antología trovadoresca).

En definitiva, y para cerrar este apartado, se hace necesario un mayor cuidado y atención por parte de los autores y coordinadores (algunos de ellos, ilustres maestros de la filología española) de textos de Secundaria y Bachillerato. Se requiere una mayor atención a una contextualización que abarque aspectos históricos, sociales y culturales y que insista en la consideración del ámbito literario hispánico y europeo en conjunto (sólo la editorial Akal incorpora fragmentos de textos de historia, sociedad y cultura con actividades para comentar, lo que permite reconstruir el contexto en el que surge la literatura y les permite abordar después lo que titulan «Transformación histórica de los géneros literarios»; de hecho, este y el de Oxford, son los dos textos más completos y recomendables). También es preciso actualizar perspectivas de análisis que permitan superar tópicos y eliminar errores fruto de la brevedad extrema y de la generalización. Y por último, considero fundamental ofrecer los textos en versión original, acompañados de un glosario completo y de la referencia editorial que facilite la labor del profesor. Incluso en Secundaria, las ediciones

1. Esto es lo que se destaca del periodo medieval en el libro de Edelvives: «debemos reconocer el esfuerzo y el mérito de una época que nos ha dejado el legado cultural del románico y del gótico, alumbró las universidades y vio nacer el Humanismo y el Renacimiento», descripción claramente restrictiva y que prescinde de cualquier consideración literaria específica.

modernizadas han de servir de apoyo pero no deben sustituir al texto original, como tampoco lo hacen en la universidad.

Una vez analizado el bagaje inicial de conocimientos de los alumnos cuando llegan a nuestras aulas, abordaremos su percepción de lo aprendido en literatura medieval tanto en Secundaria y Bachillerato como en sus estudios superiores. Para ello he realizado una encuesta a un grupo de alumnos de mi universidad pertenecientes a 2º, 3º y 4º curso. El grupo, formado por 72 encuestados (la mayoría de 2º curso pues el año pasado hubo un claro incremento de matrícula), respondió a 15 cuestiones que he abreviado en 7 ítems: lecturas previas, consideración de tales lecturas, percepción del alumno sobre su formación pre-universitaria en Literatura Medieval, percepción sobre su formación universitaria, preferencias genéricas, preferencias de modelo didáctico y preferencias de especialización.

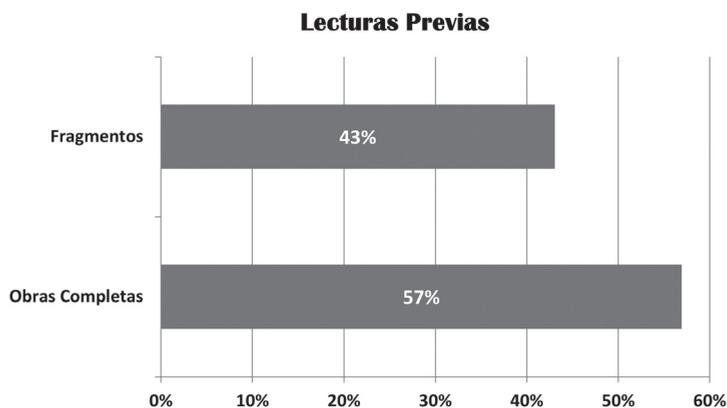


Gráfico 1

En la primera cuestión de la encuesta, advertimos que casi la mitad de los alumnos ha leído únicamente fragmentos de textos medievales; algunos de los que engrosan el gráfico de lectores de obras completas lo han hecho no en las asignaturas de 3º de ESO y 1º de Bachillerato sino en la optativa de Literatura Universal, por lo que que veces son textos no castellanos o hispánicos; otros sólo han leído las *Coplas* de Manrique y la mayoría de ellos, solo *La Celestina*. Pero lo destacable es que el 43% no ha leído una obra completa.²

2. Me llama la atención la respuesta de una alumna ERASMUS procedente de Alemania (las encuestas de alumnos extranjeros no han sido incluidas en los porcentajes que ofrezco y son las únicas identificables) que explica, con gran sensatez, la necesidad de obligar a leer alguna obra medieval porque a nadie se le ocurriría hacerlo *motu proprio* y nunca llegaría a saber si le gusta o no. Convendría que muchos profesores de Secundaria y Bachillerato se replantearan esta cuestión.

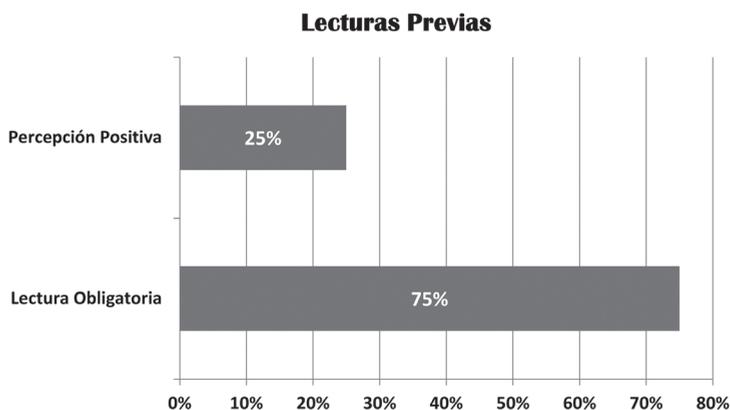
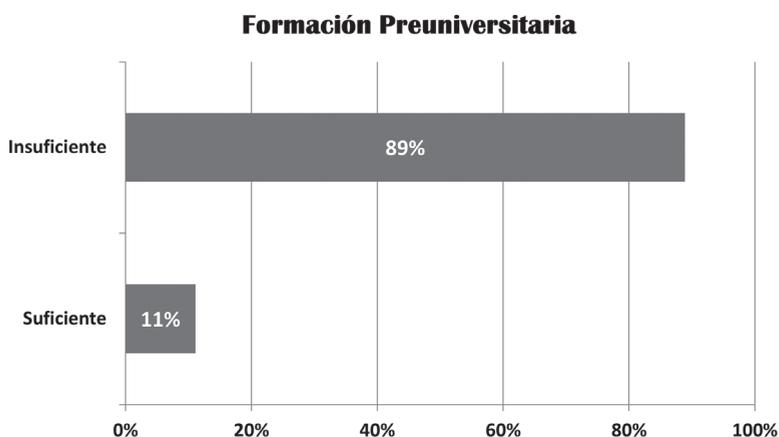
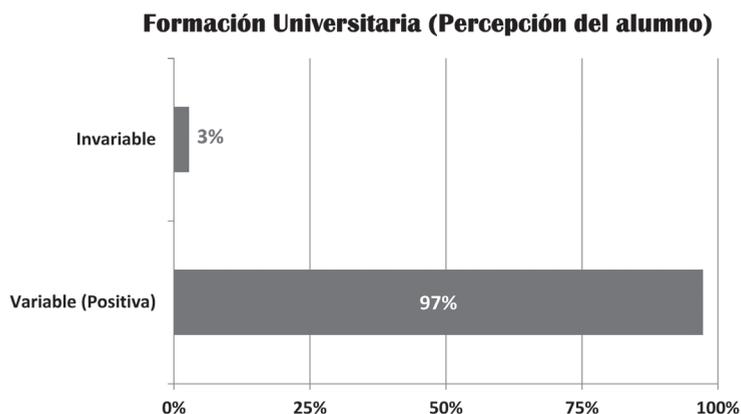


Gráfico 2

En el segundo gráfico se refleja su percepción de las lecturas realizadas: ¿fáciles, difíciles, lejanas, interesantes, aburridas, algo de nuestra cultura que hay que estudiar por obligación, casi como restos arqueológicos, o algo que puede entretenernos con capacidad de evocación, sugerencia o reflexión? La mayoría de las respuestas se decantan por la obligatoriedad; también la dificultad o la extrañeza es característica repetida en las respuestas, algo esperable por otro lado. Lo interesante es que muchos alumnos responden inteligentemente que la dificultad provenía del desconocimiento del contexto, de la carencia de explicaciones previas, es decir, de la ignorancia del sistema literario en el que se inscribe cada obra, aspecto clave sobre el que volveré después.





Gráficos 3 y 4

La tercera diapositiva muestra la consideración sobre la formación previa en literatura medieval y el resultado no necesita comentario (Insuficiente 89% frente a Suficiente 11%). En relación con esta, la siguiente cuestión pretendía hacer una estimación no tanto de su percepción del nivel de conocimientos adquiridos en la universidad como del posible cambio de visión sobre la literatura medieval. Y el resultado no sólo es contundente sino que evidencia, a mi entender, las deficiencias del sistema docente preuniversitario en nuestra materia, como ya se ha visto.

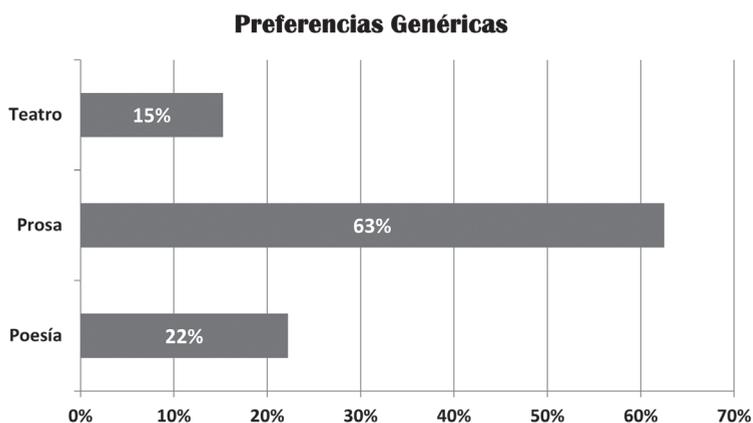


Gráfico 5

El quinto gráfico muestra preferencias genéricas. He de decir que en este punto habría que introducir variables de corrección estadística ya que los alumnos de 2º curso han realizado pocas lecturas hasta la fecha y, por otra parte, mu-

chos de los encuestados respondían con más de una preferencia. Es indiscutible la predilección por la prosa seguida de cerca por *La Celestina* (o viceversa: las respuestas mayoritarias son prosa/teatro y teatro/prosa). En cuanto a la poesía, la épica y el *Libro de Buen Amor* se colocan por delante de la poesía lírica con gran diferencia. En este punto cabe deducir la preferencia mayoritaria por la prosa (cuentística, caballeresca, sentimental) o la poesía narrativa lo que convierte a la ficción en elemento clave de nuestra práctica docente.

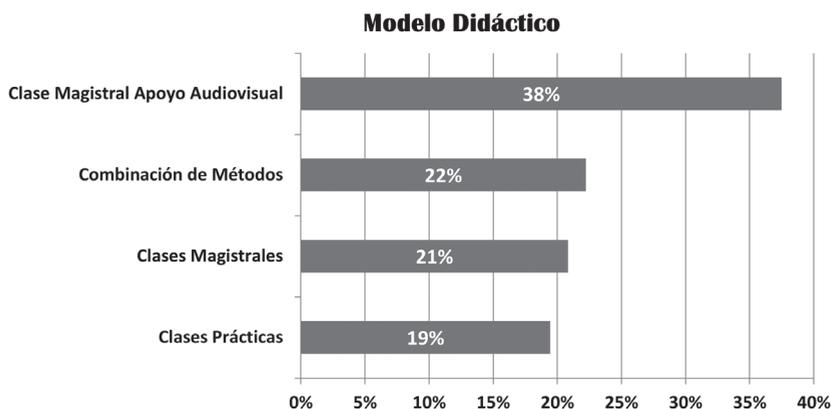


Gráfico 6

En las preferencias didácticas las opciones están más igualadas; hay que advertir que los que prefieren clases expositivas, la clásica lección magistral, especifican también (casi sistemáticamente) la necesidad de prácticas. Lo destacable en este punto es el reconocimiento mayoritario de que una clase con apoyo audiovisual (Power Point, CD-ROM, documentos fílmicos o musicales) facilita o clarifica la explicación del profesor. Y era esperable, pues nuestros alumnos están educados y viven rodeados de entornos audiovisuales hasta tal punto que les resulta especialmente difícil cualquier ejercicio de concentración o que conlleve un cierto nivel de abstracción. Si además explicamos una asignatura para la que cuentan con limitados mimbres metodológicos y conceptuales, la dificultad a la que nos enfrentamos como profesores es mayor. La ayuda de las herramientas electrónicas puede convertirse en un excelente medio de motivación (Leibrandt 2008; Lucía Megías 2002).

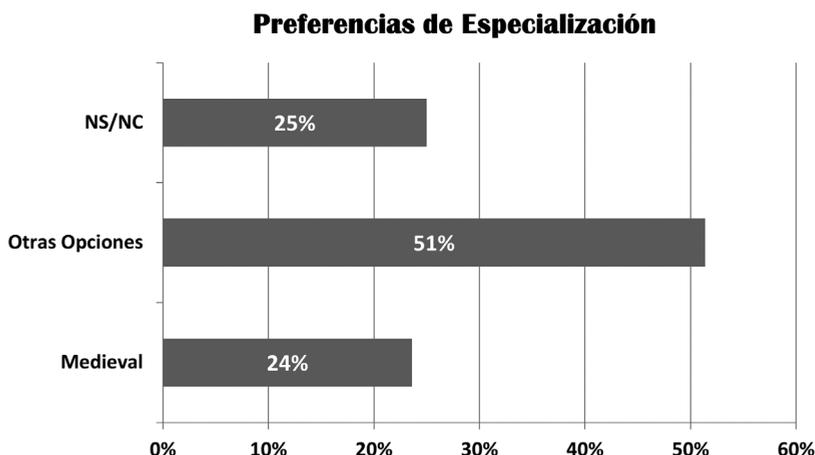


Gráfico 7

El último ítem pregunta sobre preferencias de especialización. Los resultados muestran una mayoría de alumnos que se decantan por otras épocas literarias o por la lingüística como posible especialidad. Un porcentaje amplio no se define (muchos alumnos de 2º por ser cuestión prematura, pero también en otros cursos); téngase en cuenta la posible desviación (o sesgo) que supone el hecho de que la encuesta se realice en el ámbito de las asignaturas de Literatura Medieval y que no se destine a un análisis estadístico externo. ¿Qué destacar en este apartado? A pesar de que muchos reconocen el interés de las obras medievales que más les han gustado o impresionado, son pocos los que prefieren nuestra área de estudio, y aún menos los que acaban realizando TFG, TFM o tesis doctorales sobre esta época literaria. Muchos hablan de la complejidad de los estudios medievales, consideran que exigen más preparación que otras áreas, otros acusan preferencias sobre épocas más cercanas a su experiencia (lejanía, extrañamiento, otra vez), algunos, en fin, frivolizan.³ Pero los números están ahí.

Recuerdo las palabras de Antoine Compagnon en la lección inaugural de su cátedra en el Collège de France (2008: 23) sobre la merma de la literatura en la sociedad de nuestros días:

«[...] en la escuela, donde los textos documentales la desplazan, o incluso la han devorado; en la prensa, que atraviesa ella misma una crisis quizá mortal y donde las páginas literarias se marchitan; en el ocio, donde la aceleración digital recorta el tiempo disponible para los

3. Uno de los encuestados responde: «Es de gente a la que le tiene que gustar mucho el trabajo; no me incluyo». Esta opinión, dejando a un lado la simpleza, no se aleja de la percepción general: dificultad por lejanía.

libros. De manera que ya no está garantizada la transición entre la lectura infantil —a la cual no le va tan mal [...]— y la lectura adolescente, considerada tediosa porque requiere largos momentos de soledad inmóvil. Cuando se les pregunta por el libro que menos les ha gustado, los estudiantes suelen responder *Madame Bovary*, el único que les han obligado a leer».

Cabe preguntarse entonces, y llegamos así al punto final del análisis, si merece la pena plantearse estas cuestiones como problemas docentes y, si es así, qué podemos hacer para cambiar el rumbo.

Un mínimo replanteamiento de la metodología docente vino de la mano de la renovación de los planes de estudio universitarios y la implantación del Espacio Europeo de Educación superior (EEES), que supuso una redefinición de tareas. En líneas generales quedó reforzado el trabajo autónomo del alumno en los distintos grados universitarios, pero en nuestra disciplina los cambios no han sido tan radicales ya que el estudiante de literatura, antes y después de la implantación del novedoso EEES, desarrolla un porcentaje alto de trabajo autónomo en la lectura y preparación de textos literarios. Sin embargo, una consecuencia muy negativa de la reforma es la disminución del número de lecturas obligatorias, ya que la reestructuración de los grados en asignaturas cuatrimestrales reduce considerablemente el tiempo disponible para la docencia de la materia y, por consiguiente, de las obras exigibles (en la UCLM los 18 créditos del antiguo Plan de estudios [9 en asignatura anual] han quedado en 12, es decir, no más de seis meses de tiempo efectivo dedicado a la lectura).

Sin ánimo de ofrecer la panacea pedagógica, creo que los escenarios posibles podrían concretarse en desarrollar actuaciones a menudo poco practicadas, por reticencias basadas en la falta de tiempo o en la deficiente formación previa del alumnado. Por ejemplo, exigir lecturas obligatorias en versiones originales por las razones ya explicadas; obras completas y preferentemente narrativas (la encuesta anterior y mi propia experiencia docente confirman que son las mejor recibidas y entendidas), ya que la antología es útil en poesía pero no en otros géneros (por ejemplo, he trabajado con una antología de textos caballerescos como lectura obligatoria y los resultados no han sido buenos; no es buena experiencia de lectura la que no satisface aunque consiga transmitir claves genéricas).

Tarea importante es también prestar más atención al contexto de recepción; uno de mis alumnos encuestados explicaba la dificultad e incluso la lejanía de la literatura medieval para los lectores de hoy porque «no nos produce el mismo efecto que a los lectores de la época». Ha llovido mucho desde que Hans Robert Jauss (1977) escribiera aquel inteligente discurso sobre la alteridad de la literatura medieval y la necesidad de reconstruir el horizonte de expectativas de los destinatarios para los que el texto fue compuesto originariamente; este

es el camino para llegar a percibir esa alteridad y, sobre todo, para poder descubrir el significado que pueden tener los textos hoy; acceder, en definitiva, al placer estético. En palabras del profesor Gómez Redondo, atender al «modo en que la obra se crea con unas determinadas intenciones, se dirige a un grupo receptor, cumple unas finalidades y se transforma en parte de un nuevo proceso textual, si no es que desaparece junto con las circunstancias que la propiciaron» (1998: 9).

Junto a esta reconstrucción contextual, las prácticas no deben acabarse en el comentario de texto, ejercicio utilísimo, aunque tampoco resulte fácil para el alumno, y que, en ocasiones, supone un verdadero descubrimiento del texto; antes, incluso, del comentario de texto es fundamental enseñar a leer literatura medieval: todos hemos podido comprobar en nuestras clases el interés que suscita la lectura del comienzo de una obra literaria (el *Poema de Mío Cid* porque suele ser la primera, o el *Libro de Buen Amor*, por su dificultad): una lectura de las primeras páginas acompañada por nuestras explicaciones es el primer paso para enseñar a apreciar la belleza del texto antiguo.

No negaré que conocer el texto medieval (sus características genéricas, temáticas, retóricas, sus intenciones o el ámbito de recepción) no implica necesariamente apreciar su belleza o experimentar el placer estético que produce esta literatura. Sin duda, la sensibilidad literaria, cierta predisposición natural es *conditio sine qua non*; pero a menudo los prejuicios del alumnado se desvanecen cuando comienzan a entender los textos (a descifrar literalmente su lenguaje, primero) y a integrarlos en su sistema literario, es decir, a comprender los diferentes procesos textuales.⁴

Pero ¿para qué fomentar los estudios medievales? Los departamentos universitarios no tienen capacidad para acoger a un número elevado de medievistas, y aún se podría objetar que en Secundaria es preferible un profesorado experto en literatura contemporánea, pues captaría más lectores entre el alumnado adolescente y prepararía mejor las pruebas de Selectividad, centradas, como es sabido, en la etapa más reciente de nuestra literatura.

La respuesta es sencilla y ya ha quedado esbozada más arriba: la literatura es fuente de muchos y diversos placeres estéticos. Pero solo lo que se conoce bien se puede valorar y disfrutar. Por ello, considero muy importante que en nuestras aulas intentemos convencer del valor de la literatura antigua, de su estética, de su fuerza, de su belleza diferente. Uno de los encuestados (alguien claramente interesado por el medievo) explicaba así las diferencias entre la fic-

4. «El acercamiento a lo que podríamos denominar mentalidad medieval se presenta, pues, como un requisito previo a la hora de abordar el estudio de una época tan peculiar como la Edad Media [...] Cuando explico un texto a mis alumnos ubicándolo en su tradición literaria europea y en referencia a las condiciones culturales de la época, veo aumentar su atención e interés.», Carmona Fernández (2001: 12-13).

ción medieval y la de otras épocas literarias (es esta una de las cuestiones que no he incluido finalmente en los ítems explicados): «Es una época totalmente diferente, como si fuera otro mundo, y eso es lo interesante».

Para concluir, recordaré solo lo que expuse al principio de esta comunicación: la reflexión metodológica es ineludible para suscitar mayor interés en el alumnado e intentar mejorar la docencia en nuestra parcela literaria; así lograremos a través de nuestros alumnos, futuros docentes, un mejor y más amplio conocimiento de nuestro pasado literario y cultural.

Bibliografía

Obras citadas:

- CARMONA FERNÁNDEZ, Fernando (2001), *La mentalidad literaria medieval (siglos XII y XIII)*, Murcia, Universidad de Murcia.
- CASTILLO, Gerardo (2009), *La forja del héroe*, Madrid, Rialp.
- COMPAGNON, Antoine (2008), *¿Para qué sirve la literatura?*, Barcelona, Acantilado.
- GÓMEZ REDONDO, Fernando (1998), *Historia de la Prosa Medieval Castellana*, T. I., Madrid, Cátedra.
- JAUSS, Hans Robert (1977), *Alterität und Modernität der mittelalterlichen Literatur*, Munich, Wilhelm Fink.
- LEIBRANDT, Isabella (2008), *Las herramientas electrónicas en la didáctica de la literatura*, Pamplona, EUNSA.
- LUCÍA MEGÍAS, José Manuel (2002), *Literatura románica en internet. Los textos*, Guías de Recursos en Internet, 1, Madrid, Castalia.
- SÁNCHEZ-ESCALONILLA, Antonio (2002), *Guión de aventura y forja del héroe*, Barcelona, Ariel.

Manuales de ESO y Bachillerato:

- ARROYO CANTÓN, Carlos y Perla BERLATO RODRÍGUEZ (2009), *Lengua castellana y Literatura*, 1º Bachillerato, Madrid, Oxford University Press.
- BLECUA, José Manuel, coord. (2011), *Lengua castellana y Literatura*, 3º ESO, Madrid, SM.
- _____, coord. (2011), *Lengua castellana y Literatura*, 1º Bachillerato, Madrid, SM.
- ECHAZARRETA ARZAC, J. M. y A. L. GARCÍA ACEÑA (2008), *Lengua castellana y Literatura*, 1º Bachillerato, Madrid, Editex.
- FERRO SAN VICENTE, Enrique, dir. (2007), *Lengua y Literatura*, 3º ESO, Madrid, Santillana.
- JIMÉNEZ DEL TORO, M. J. (2009), *Lengua castellana y Literatura*, 1º Bachillerato, Madrid, Almadraba.

- RODRÍGUEZ PUÉRTOLAS, Julio, coord. (2011), *Lengua castellana y Literatura*, 1º Bachillerato, Madrid, Akal.
- VV.AA. (2002), *Lengua castellana y Literatura*, 1º Bachillerato, Zaragoza, Edelvives.
- VV.AA. (2007), *Lengua castellana y Literatura*, 3ª ESO, Madrid, Oxford University Press.
- VV.AA. (2008), *Lengua castellana y Literatura*, 1, Apóstrofe XXI, Barcelona, Casals.