FEDERACIÓN ASOCIACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL

REVISTA Cálamo FASPE 66

LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS

SITUACIÓN ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN Y LA EXPRESIÓN ESCRITA

XVI SIMPOSIO de la FASPE
Procesos necesarios para la lectura
Proyectos intercentros de escritura y lectura
150 aniversario del nacimiento de
BLASCO IBAÑEZ

LITERATURA
MARÍA DE MAEZTU
ERNESTINA DE CHAMPOURCIN
THOMAS BERNHARD
JAVIER MARÍAS
GONZALO TORRENTE BALLESTER
NARRATIVA HISPANOAMERICANA
Bioy Casares, Jorge Luis Borges,
Julio Cortázar, Carlos Fuentes

OPINIÓN
¿Cabe hablar de "Progreso Cultural"?

RINCÓN del ARTE y del TEATRO
27 FLAMENCO / ANTÍGONA / OLEANNA
SUEÑO DE UNA NOCHE DE VERANO

RESEÑAS
"Personajes femeninos de la literatura en los Grandes Ballets de Marius Petipa"
Zorrilla. Su vida y sus obras.

Este número se edita después de un interesante y grato congreso que celebró el 150 aniversario del nacimiento de Vicente Blasco Ibáñez, que tuvo el hospicio del Ayuntamiento de Valencia y de la Casa Museo Blasco Ibáñez.

En ese encuentro se debatió acerca de la situación actual de la enseñanza de la comprensión y expresión escrita en lengua y literatura en Secundaria y Bachillerato. Fruto de esta conversación se presentan los artículos "Los procesos necesarios para lectura" de Santiago Sevilla Vallejo y el proyecto intercentros de escritura y lectura de María Casal de Arriba, Manuel Díaz-Faes González, María Mar Friera Moreno y Rosa Ana García Zapico.

A continuación, se recogen dos trabajos literarios que se expusieron en el congreso: Ana L. Baquero Escudero desarrolla las variaciones y recurrencias en la narrativa de Blasco Ibáñez y Magdalena Aguinaga estudia a María de Maeztu y Ernestina de Champourcin.

En tercer lugar, se profundiza en las obras de autores del siglo XX: Thomas Bernhard, Javier Marías, Bioy Casares, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Carlos Fuentes y Gonzalo Torrente Ballester; y se reflexiona sobre el progreso cultural.

En cuarto lugar, se ofrecen valoraciones de espectáculos. Y, por último, se presentan reseñas de la publicación *Zorrilla. Su vida y sus obras* y de la defensa doctoral de Isabel Segura Moreno.

Asimismo, abrimos la convocatoria para nuevos artículos y para incorporar nuevos revisores a la revista. Quienes estén interesados, pueden escribir a calamofaspe@gmail.com

Este nº 66 de la revista Cálamo-FASPE
ha sido realizado con la ayuda de
la asociación de artistas de Granada
Taller de Arte Vimaambi
Cuesta de San Gregorio nº 30-38
18010 Granada
Tlfs. 958 227 334 y 689 781 455
www.vimaambi.com

REVISTA CÁLAMO FASPE:

DIRECTOR: Santiago Sevilla Vallejo (Universidad de Alcalá).
SECRETARIO: Cristóbal San Miguel Lobo (UNED).

COMITÉ CIENTÍFICO Y ASESOR:

Aderrahmane Belaaichi (Universidad Rey Saúd, Arabia Saudí).
Ramón Almela Pérez (Universidad de Murcia).
Manuel Alvar Ezquerra (Universidad Complutense).
Pedro Álvarez de Miranda (Universidad Autónoma de Madrid).
Enrique Baena Peña (Universidad de Málaga).
Hugo Óscar Bizzarri (Université de Fribourg, Suiza).
Alberto Blecua (Universidad Autónoma de Barcelona).
José Manuel Blecua (Universidad Autónoma de Barcelona).
Ignacio Bosque Muñoz (Universidad Complutense).
J. Jesús de Bustos Tovar (Universidad Complutense).
José Luis Calvo Carilla (Universidad de Zaragoza).
Patrick Charaudeau (U. XIII de París y Centre d´Analyse du discours).
Luis Cortés Rodríguez (Universidad de Almería).
Antonio Cortijo Ocaña (University of California, Santa Barbara).
Francisco Crosas López (Universidad Castilla-La Mancha).
Mª Teresa Echenique Elizondo (Universidad de Valencia).
Inés Fernández Ordóñez (Universidad Autónoma de Marid).
Carlos Galán Lorés (Presidente del Ateneo de Cantabria).
Fernando García Lara (Universidad de Almería).
Pilar García Moutón (CSIC).
José Luis Girón Alconchel (Universidad Complutense).
Ángel Gómez Moreno (Universidad Complutense).
Leonardo Gómez Torrego (CSIC).
Felipe González Alcázar (Universidad Complutense).
Salvador Gutiérrez Ordóñez (Universidad de León).
Luis Alberto Hernando Cuadrado (Universidad Complutense).
Javier Huerta Calvo (Universidad Complutense). Fernando Lázaro Mora (Universidad Complutense). Óscar Loureda Lamas (U. de Heidelberg, Alemania). Domingo Luis Hernández (La Laguna, Tenerife).
Luis Luque Toro (Universidad Ca´Foscari, Venecia).
José Martínez (Modern Languages. The University of Texas-Pan American).
Diego Martínez Torrón (Universidad de Córdoba).
José Antonio Pascual (Universidad Carlos III).
Felipe B. Pedraza Jiménez (Universidad de Castilla-La Mancha).
Margarita Porcar Miralles (Universidad de Castellón).
Antonio Rey Hazas (Universidad Autónoma de Madrid).
Sara Robles Ávila (Universidad de Málaga).
Ana Mª Rodado Ruiz (Universidad de Castilla-La Mancha).
José Romera Castillo (UNED).
José Carlos Rovira (Universidad de Alicante).
Guillermo Rojo Sánchez (Universidad de Santiago de Compostela).
Jesús Sánchez Lobato (Universidad Complutense).
Santos Sanz Villanueva (Universidad Complutense).
Ramón Sarmiento González (Universidad J.Carlos I).
Jorge Urrutia Gómez (Universidad Carlos III).
Carmen Vaquero Serrano (IES. Alfonso X de Toledo).
Darío Villanueva Prieto (Universidad Santiago de Compostela).
Juan Felipe Villar Dégano (Universidad Complutense).
José María Viña Liste (Universidad Santiago de Compostela).

CONSEJO DE REDACCIÓN:

araGón: José Francés.
baleares: María de la Trinidad Sbert Haro.
canarias: Marcos Matías González y Zebensui Rodríguez Álvarez. cantabria: Alejandro Fernández y Raquel Gutiérrez Sebastián, Eva Llaneza Pérez. castilla-laMancha: Reyes Santiago Ostos y Beatriz González Gallego cataluña: Guillem Vallejo Forés y Francisco de Pedro. galicia: Ana Luisa Posada Luaces y Aldo Daparte Jorge.

maDriD: Pedro Hilario Silva y Juan de la Cruz Martín Sanz.
navarra: Carmen Pinillos y Javier de Navascués.
país vasco: Marcos Cadenato.
Faspe: Juan Carlos Pantoja Rivero, Laura Espí Jimeno, Lourdes Bravo Sánchez, Ester García de la Rosa, Pilar María Huerta Alonso, Patricia Iglesias Vilas, María Juan Torres, Marina Martín Baz y Javier Pérez-Castilla Álvarez.

REALIZACIÓN TÉCNICA: Diseño y Maquetación: Taller de Arte Vimaambi - http://www.vimaambi.com

FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE PROFESORES DE ESPAÑOL (FASPE):
Correo electrónico: faspe2017@gmail.com
Normas de publicación: última pagina

EDITA: Asociaciones de Profesores de Español Federadas:
MaríaMoliner,Aragón.GaspárMelchorDeJovellanos,Baleares.eliioantonioDenebriJa,Canarias.GerarDoDieGo,Cantabria.GarcilasoDelaVeGa,Castilla-LaMancha.JuanboscáN,Cataluña.álvaroCunqueiro, Galicia.FranciscoDequeveDo,Madrid.JulioCarobaroJa,Navarra.MiGuelDeunaMuno,PaísVasco.

Las opiniones vertidas por los colaboradores de esta Revista no son necesariamente compartidas por los responsables de su publicación. Es este un espacio donde la voz de todos los profesionales de la lengua y literatura españolas tiene cabida, partiendo de que, desde su condición de atalayas del pensamiento hispano, poseen todo el derecho a que sus reflexiones y pensamientos sean escuchados por sus colegas; y también la obligación moral de compartirlos.

ÍNDICE:

ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ESCRITA

1/ LA AVENTURA INTERMINABLE. ALGUNAS CLAVES SOBRE LA MOTIVACIÓN Y LOS PROCESOS DE LECTURA
por Santiago Sevilla Vallejo (pág. 1 / 6)

2/ COMPARTIR CREACIONES: PROYECTOS INTERCENTROS DE ESCRITURA Y LECTURA COMO PROPUESTA METODOLÓGICA
Por Mª Casal de Arriba - Manuel Díaz-Faes González - Mª Mar Friera Moreno - Rosa Ana García Zapico (pág. 7 / 13)

XVI Simposio FASPE - Conferencia de apertura

3/ VARIACIONES Y RECURRENCIAS LITERARIAS EN LA NARRATIVA DE BLASCO IBÁÑEZ
Por Ana L. Baquero Escudero (pág. 14 / 22)

LITERATURA

4/ DOS ILUSTRES ALAVESAS EN EL LYCEUM CLUB: MARÍA DE MAEZTU Y ERNESTINA DE CHAMPOURCIN
Por Magdalena AGUINAGA (pág. 23 / 30)

5/ POÉTICAS DE LA ERRABUNDIA: UNA APROXIMACIÓN COMPARADA A LA OBRA DE THOMAS BERNHARD Y JAVIER MARÍAS
Por Alejandro Gil Redondo (pág. 31/ 39)

6/ EL DOBLE EN LA NARRATIVA HISPANOAMERICANA
Por Manuel Zuloaga Jiménez (pág. 40 / 45)

7/ GONZALO TORRENTE BALLESTER ENTRE LAS AULAS Y EL PERIÓDICO
Por Soledad Cuba López y David Pérez Álvarez (pág. 46 / 52)

OPINIÓN

8/ ¿CABE HABLAR DE "PROGRESO CULTURAL"?
Por Antonio Barnés Vázquez (pág. 53 / 57)

RINCÓN DEL ARTE: *27 FLAMENCO* por Javier Pérez Castilla (pág. 58)

EL RINCÓN DEL TEATRO: *Antígona / Sueño de una noche de verano / Oleanna* (pág. 59 / 62)

RESEÑAS: *"Personajes femeninos de la literatura en los Grandes Ballets de Marius Petipa"*
Zorrilla. Su vida y sus obras. (pág. 63 /65)

LA AVENTURA INTERMINABLE. ALGUNAS CLAVES SOBRE LA MOTIVACIÓN Y LOS PROCESOS DE LECTURA.

Por Santiago Sevilla Vallejo
Universidad de Alcalá - santiago.sevilla@uah.es

Resumen: Existe un gran consenso acerca de la importancia de fomentar una adecuada comprensión lectora entre nuestros alumnos. Este objetivo es un gran reto que conecta procesos psicológicos, contenidos lingüísticos y pragmáticos y aplicaciones didácticas que fomenten la motivación y el conocimiento de los procesos de lectura. En este trabajo estudiamos el estado de la cuestión y lo aplicamos a *La historia interminable* de Michael Ende, que ejemplifica todo el proceso de lectura: desde el impulso por el que una ficción puede servir para reflexionar sobre la propia vida, pasando por el crecimiento de la identidad hasta la solución de los propios problemas. **Palabras clave**: motivación, procesos de lectura, identidad, modelo lector.

Abstract: There is a consensus about the importance of promoting an adequate reading comprehension among our students. This objective is a big challenge that connects psychological processes, linguistic and pragmatic contents and pedagogical implementations that foster motivation and knowledge of reading processes. In this paper, we study the state-of-the-art and we apply it to *The neverending story*, which exemplifies the hole reading process: from the first impulse to rethink oneself life, through the identity growth to a solution of oneself problems. **Keywords**: Motivation, Reading Processes, Identity, Reading Model.

¿POR QUÉ LEEMOS FICCIONES?

Las ficciones tienen un valor antropológico aplicable a distintos ámbitos. A través de ellas, el ser humano desarrolla su pensamiento simbólico, su imaginación y se enfrenta de manera lúdica a situaciones conflictivas. Además, tal como han estudiado David Comer Kidd y Emmanuel Castano,las ficciones aumentan la empatía de los individuos: «Fiction seems also to expand our knowledge of others' lives, helping us recognize our similarity to them» (2013: 1). Por otra parte, las ficciones son necesarias para transmitir los conocimientos y la identidad de cada uno de los grupos sociales que forman la sociedad y de la sociedad en su conjunto. En otras palabras, «humanity has survived thanks to our ability to tell fictional stories» (Nikolajeva, 2016: 5).

La narración se ocupa de dar significado a la experiencia, la cual no tiene naturaleza en sí misma o, en palabras de Marcos Roca, el sujeto no es una esencia a priori (Sevilla Vallejo, 2017b: 291). Los hechos son neutros hasta el momento en que se los valora de una determinada manera: «una vida no es más que un fenómeno biológico en tanto la vida no sea interpretada» (Ricoeur, 2006: 17). La ficción es la parte de la narración que se ocupa de contar no los hechos, ocurridos, sino los hechos posibles tanto en esferas de realidad realistas como en esferas de realidad fantásticas. La ficción ocupa un espacio muy importante en el desarrollo del ser humano porque permite trascender lo acontecido para experimentar mundos posibles. Asimismo, permite ahondar en los misterios de la condición humana. «Nada es lo que parece, y más allá de lo que vemos cada día, de lo puramente fáctico, existe una realidad oculta de la que apenas sabemos nada, pero hacia la que debemos encaminarnos» (Martín Garzo, 2003: 12). Si tomamos narración como el proceso por el que se desarrolla el discurso de un relato, este evoluciona de la siguiente manera:

> Se puede decir que en toda historia narrada se encuentran dos clases de tiempo: por una parte una sucesión discreta, abierta, y teóricamente indefinida de sucesos (es posible preguntar en todo momento: ¿y después? ¿Y después?); por otra parte, la historia narrada presenta otro aspecto temporal caracterizado por la integración, la culminación y la clausura (clôture), gracias a la cual la historia recibe una configuración. En este sentido, diré que componer una historia es, desde el punto de vista temporal, obtener una configuración de una sucesión (Ricoeur, 2006: 11).

En un primer momento, la narración es una sucesión de hechos sin fin, en la que se establece una

relación de causa y efecto o simplemente las acciones son casuales. En un segundo momento, se otorga al conjunto un cierto significado por el que las partes del relato representan pasos de un desarrollo con un mensaje establecido, en el que luego puede haber diversas interpretaciones, pero no cualquiera. La narración ofrece tanto a quien la escribe como a quien la lee una cierta visión del mundo. El escritor traslada a una novela una serie de experiencias, acontecidas parcialmente o totalmente inventadas y el lector las comprende en la medida que las ha vivido o las ha imaginado previamente. «Scripts and schemas are not innate, but based on experience. Readers engage with fiction through recognition of schemas or acknowledgement of deviation from schemas, the latter demanding attention and memory that allow adjustment and restructuring» (Nikolajeva, 2016: 17). La lectura amplía las posibilidades intelectuales de nuestros alumnos porque va poblando su imaginario con esquemas que sirven para representar la experiencia humana.

La lectura es una fuente muy valiosa para construir la identidad personal. Tal como señalan Esteban-Guitart, Nadal y Vila:

> La identidad aparece como una historia de vida, con escenas, ambientes, personajes, objetivos y temas. Reconstruimos el pasado y anticipamos el futuro en términos narrativos que nos permiten conferir intencionalidad, integrar los sucesos y dotar de unidad y propósito nuestras vidas (2010: 80).

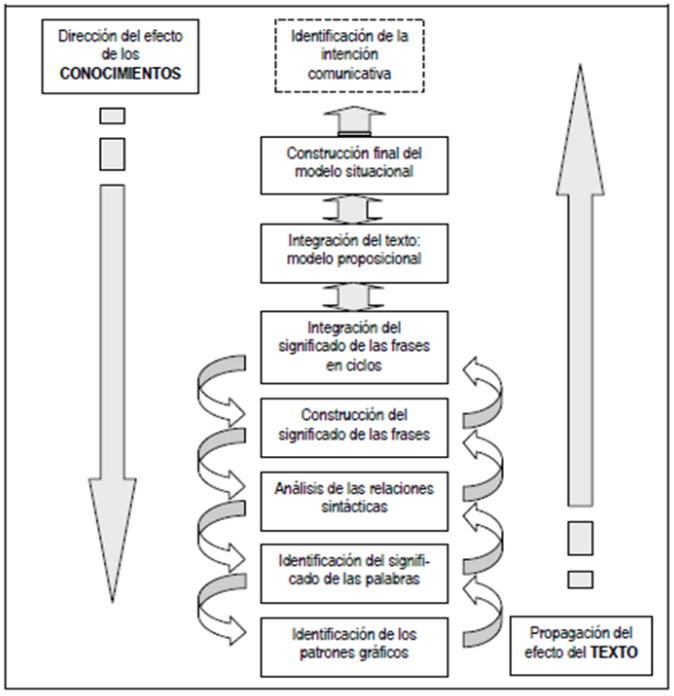
De modo que la lectura de ficciones ofrece al alumno criterios para entenderse a sí mismo, a los demás y al mundo que le rodea (Sevilla Vallejo, 2016: 11).

La lectura en el aula

Antes de trabajar la lectura con nuestros alumnos, debemos considerar la situación comunicativa que representa (Sevilla Vallejo, 2016). La lectura implica mucho más que la comprensión de un texto. A continuación se recogen algunas recomendaciones a la hora de plantear la lectura en el aula.

En primer lugar, es preciso tener presentes las funciones de la lectura y programar cuáles queremos trabajar: «Los nuevos lectores deben saber identificar, interpretar, discriminar, clasificar, examinar, criticar, contrastar y construir ante la diversidad de textos y contextos de lectura que nos rodean» (Martínez, 2016: 4). De manera que cualquier actividad didáctica que se plantee debe especificar qué facetas de la comprensión lectora se van a trabajar, de las anteriormente mencionadas u otras que plantee el profesor.

En segundo lugar, hay que tener presente lo siguiente: «Motivación y procesos son los dos pilares sobre los que se apoya la comprensión» (Alonso Tapia, 2005: 2). La motivación vendrá dada por los intereses de los alumnos. La lectura puede ser para ellos una fuente de descubrimientos: «our cognitive and emotional engagement with fiction is to a high degree dependent on surprise» (Nikolajeva, 2016: 36). Según Jesús Alonso Tapia, la motivación depende de las creencias que tenemos los lectores respecto al objetivo que debemos conseguir y las creencias respecto a lo que implica comprender.). La comunidad docente es consciente de la necesidad de fomentar una lectura activa entre los alumnos y para ello debemos tener presente que «siempre leemos con un propósito» (Alonso Tapia, 2005: 14). El profesor debe conocer muy bien a sus alumnos para escoger textos y transmitirlos de manera que generen la fascinación que la literatura potencialmente tiene. Los procesos de lectura son tanto ascendentes como descendentes, aunque estos pueden ser separados con el fin de estudiarlos teóricamente:



Los procesos ascendentes se refieren a una serie de pasos desde los rasgos textuales más simples hasta los más complejos: patrones gráficos, palabras, relaciones sintácticas, significado de las frases (por separado), significado de las frases en ciclos (conjuntos de frases), integración del texto (construcción del significado global del texto) y construcción del modelo situacional (relacionar lo anterior con el contexto en el que surge). De este modo, podemos entender que la lectura sigue en parte una cadena analítica en la que se va accediendo e incorporando los rasgos textuales cada vez más elaborados. El texto se abriría poco a poco al lector, el cual tendría que ir sumando estos rasgos hasta llegar a la comprensión completa del texto. Por otro lado, los procesos descendentes representan el camino contrario. En este caso, el modelo representa a un lector experto cuyo conocimiento guían la lectura del texto. De este modo, se realiza el camino contrario, por el que el conocimiento del contexto y la capacidad de establecer un significado global guía el proceso de lectura: significado de las frases en ciclos, significado de las frases, relaciones sintácticas, palabras y patrones gráficos. La combinación de los procesos ascendentes y descendentes da: «el modelo interactivo, que considera la lectura como un proceso complejo en el cual concurren, de manera interactiva y simultánea, cuatro componentes: el escritor, el lector, el texto y el contexto en el cual ocurre todo el proceso» (Martínez, 2016: 17).

En tercer lugar, los profesores debemos reflexionar acerca de la situación de lectura que debe darse para que nuestros alumnos sean capaces de comprender en profundidad los textos. Jesús Alonso Tapia señala que se compone de los siguientes aspectos:

> a) El entorno a crear antes de la lectura de un texto para dar significado a esta actividad.
> b) El tipo de objetivos a conseguir con la enseñanza de la lectura.
> c) Las estrategias docentes que permiten conseguir esos objetivos teniendo en cuenta el modo en el que aprendemos.
> d) Los apoyos que cabe proporcionar a la hora de presentar los textos que van a utilizarse para la lectura, textos dentro de los que incluimos no solo los exclusivamente diseñados para su uso en la enseñanza de la lectura, sino cualquier texto escolar. (Alonso Tapia, 2005: 15)

De modo que el planteamiento didáctico debe establecer las intervenciones precisas del profesor para favorecer que el alumno pueda alcanzar los objetivos establecidos.

En cuarto lugar, el profesor debe asegurarse de que los textos sean accesibles a los alumnos, tanto a nivel semántico como a nivel estructural:

> para que los alumnos sean capaces de identificar adecuadamente las ideas principales de un texto es preciso no sólo que tengan un conocimiento adecuado del vocabulario del mismo, sino también que sean capaces de representarse de modo adecuado las relaciones jerárquicas entre las ideas contenidas en él y, además, conocer, en función de la estructura del texto, qué es lo que han de hacer o, lo que es igual, qué estrategia deben aplicar para identificar la idea principal (Alonso Tapia et al., 1992: 100)

Es decir, el profesor debe enseñar o pedir que los alumnos investiguen ciertas palabras importantes para comprender el significado del texto y debe mostrar las partes que componen el texto y qué funciones cumplen en el significado global del texto o tema.

En quinto lugar, hay que guiar al alumno para que aprenda el proceso de lectura y sea capaz de regularlo por sí mismo:

> El proceso de lectura bien planificado debe perseguir no solo la motivación y el dominio del proceso, sino guiar al alumno en el conocimiento del mismo proceso lector. Aquellos alumnos que leen abundantemente de acuerdo a un método comprensivo pueden desarrollar una comprensión metacognitiva de la lectura y así regular su proceso lector en futuras ocasiones (Alonso Tapia, 2005: 13).

La lectura no es solo acceder a un texto, sino reflexionar sobre el lenguaje, tanto en su contenido como en su construcción y permite al alumno comprender mejor lo que ocurre dentro y fuera del aula. Todo lo dicho se podría resumir a lo que dice Charity a Sid en la novela *En lugar seguro:* «Los maestros hacen crecer a la gente de muchos modos, no se limitan a los temas que tratan» (Stegner, 2013: 105).

Bastián Baltasar Bux lee/construye una vida diferente

La historia interminable es un buen ejemplo para entender el proceso de lectura porque cuenta la historia de un niño al que un libro le cambia la vida. La literatura infantil en especial y la literatura juvenil también en buena medida tienen una característica particular en cuanto al tipo de comunicación que establecen: «Children's literature is a unique literary mode in that the sender and the receiver of the text are by definition on different cognitive levels»

(Nikolajeva, 2016: 4). Cuando escogemos cturas para nuestros alumnos tenemos que tener presentes las anteriores recomendaciones. En este caso, simplemente tomamos la obra de Michael Ende como ejemplo del proceso de lectura.

Al comienzo de la novela de Michael Ende, Bastián está en una situación muy complicada: su madre ha muerto, su padre está deprimido y él está acomplejado y se considera un desastre. Un día entra en la librería de Karl Honrad Koreander. Aprovechando un descuido de este, Bastián se lleva el libro que estaba leyendo el señor Koreandery se encierra a leer en el desván de su colegio. En ese libro se entera de que la Emperatriz Infantil está en peligro y que él es la única esperanza de salvarla (39). Bastián lee con tal pasión que acaba dentro de la misma historia y allí descubre el valor y la confianza que le faltan en el mundo real. La lectura abre un mundo de posibilidades, entre ellas la esperanza de una vida diferente y mejor.«What is hope? Emotion? Cognition? Coping mechanism? Or maybe all of the above? There is a consensus that hope is related to the future and has a positive aspect» (Jacoby, 2003: 299). La esperanza juega un papel muy importante en *La historia interminable.* Tanto Bastián como personaje real (281) como los personajes ficticios necesitan de ella para seguir adelante (138). De esta manera nos enseña Ende que una faceta esencial del ser humano es su capacidad para proyectarse como capaz de seguir adelante. Sin esto la fantasía desaparece y el ser humano se hunde en la tristeza.

La implicación de Bastián Baltasar Bux representa que «es un lector activo, que construye el significado del texto que lee y esto le lleva a transformarse a través de la lectura» (Filmer, 1992:80). La lectura activa es una experiencia real y que, por tanto, transforma la manera en que el lector se entiende a sí mismo, se relaciona con los de más y percibe el mundo que le rodea. La lectura puede ser una actividad muy motivadora si transmitimos a los alumnos la libertad que ofrece: «Bastian's journey in Fantastica explores Steiner's idea of free will as an underlying principle» (Schaefer, 2008: 28). El caso de Bastián, que pasa de una vida deprimente a vivir extraordinaria aventuras en la ficción, es un ejemplo de cómo la lectura sirve para explorar la realidad de manera ficcional. Siguiendo con este paralelismo entre lo que descubre Bastián y lo que puede descubrir cada uno de nuestros alumnos, Harald Gronemann nos diría que el lector lleva a cabo un proceso de individuación, en el que puede aceptarse a sí mismo y ganar una visión positiva sobre el mundo. Así como integra sus aspectos inconscientes y conscientes para llegar a una actitud más adaptativa (Schaefer, 2008: 28).

La historia interminable pertenece al género de literatura de iniciación, en la que asistimos a la lucha de un protagonista por definir su propia identidad y encontrar su lugar en el mundo. La identidad tiene un valor muy importante para el crecimiento humano porque, como aseguran Pablo del Río y Amelia Álvarez, "la función de la identidad personal es dirigir, planificar y regular nuestras vidas" (Esteban-Guitart, Nadal y Vila, 2010: 81). Para ello, Michael Ende hace lo siguiente: «deliberately provides his readers with recognizable patterns and images, in order to stimulate reflection around them» (Nikolajeva, 2008: 31). El autor toma diferentes imágenes que expresan momentos de transición evolutiva para construir el proceso por el que pasa Bastián en la construcción de su propia identidad. Todo ello «symbolises, perhaps, the realm of the subconscious mind, where archetypal images and shapes are manifested and from which the imagination springs'»(Filmer, 1992: 82). Los miedos, los problemas y las confusiones de Bastián representan a las de cualquier persona que va construyendo su historia. El mismo Michael Ende añadió que a los conflictos inseparables del crecimiento humano se unen ciertos problemas de la sociedad en la que vivimos:

> For this is the story of a boy who loses his inner world, his mythical world, in a night of crisis, oflife-crisis; it dissolves into Nothing and he must jump into this Nothing; we Europeans must do this, too. We have succeeded in dissolving all values, and now we must jump in, and only through the courage to jump in, into this Nothing, can we reawaken our very own, our most inner creative forces and build a new Fantastica, that is, a new world of values (Schaefer, 2008: 29).

La historia interminable nos anima a enriquecer el mundo interior de nuestros alumnos con la imaginación. Bastián consigue «mejorar su autoestima y valorar lo que tiene en su vida real» (Arenas, 2017: 2)y a que su vida está formada tanto por el mundo real

como por el ficticio. Bastián se adentra en la ficción y esta enriquece su imaginario, pero después debe regresar a casa con su padre y a sus clases para enfrentarse al mundo real. *La historia interminable* muestra que, a través de la lectura, Bastián y nuestros alumnos pueden conseguir una identidad fuerte que les permita conducir sus vidas. La lectura ofrece modelos a los alumnos que les pueden servir para crecer. Así le ocurre a Bastián cuando lee las aventuras de Atreyu, «un explorador capaz de encontrar su camino en lo intransitable y de no retroceder ante ningún peligro ni ningún esfuerzo; en una palabra: un héroe» (39).Tal como ha estudiado Tatjana Schaefer: «Being a Fantastican, a pure fantasy creation, Atreyu is the ideal person for these instructions. Only in a fantasy world could a young hero act entirely intuitively, un-judgingly, un-selfconsciously, with no ulterior motive whatsoever» (2008: 31). Además, los modelos sirven al lector para integrarse en la sociedad. En este sentido, Esteban Guitart, Nadal y Vila señalan que la «identidad sociocultural (es) aquella parte del autoconcepto de un individuo que se deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo cultural, institucional e históricamente situado, junto con el significado valorativo y emocional asociado a esta pertenencia» (2010: 82). Bastián abandona su cobardía para enfrentarse a todos los peligros que se presentan porque siente que él es parte de Fantasía y, cuando regresa al mundo real, es capaz de enfrentarse al posible castigo por haber desaparecido durante horas y por haber robado un libro (Arenas, 2017: 3).

La lectura activa con la que Bastián enriquece su imaginario y construye una identidad más fuerte y saludable le lleva a crecer. «Es por ello que Bastián ha conseguido afrontar su vida de una manera responsable, positiva y madura, intentando ser una mejora persona y, así, encontrar su lugar en el mundo, cerrando el círculo de la evasión» (Arenas, 2017: 2).Bastián descubre el poder de la imaginación para vivir grandes aventuras y para madurar como persona. «Because Bastian has learned to free himself from external influences in Fantastica, and has come to his deepest truest wish based entirely on his conceptual thinking and internal moral impulse, this can now serve him as amodel for further decision-making» (Schaefer, 2008: 33).

En conclusión, la lectura tiene un valor fundamental en la construcción de la identidad porque el lector experimenta las aventuras de los personajes, de forma que define sus propios sentimientos, pensamientos y forma de comportarse. Este ayuda a los alumnos a adquirir conocimientos académicos como a desarrollar habilidades que les serán útiles para su vida. Asimismo, el profesor debe estructurar la lectura de sus alumnos, teniendo presente las funciones de la lectura, la motivación y los procesos cognitivos de lectura, la situación de lectura, facilitar el acceso a los textos y cómo llevar al alumno a que regule su proceso de lectura. Por último, se ha estudiado *La historia interminable* como un ejemplo en el que un lector activo encuentra recursos en la lectura para superar sus miedos y dificultades y para construir una identidad más fuerte.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso Tapia, Jesús, Carriedo López, Nuria, González Alonso, Elena y Mateos Sanz, María del Mar (1992): *Leer, comprender y pensar: nuevas estrategias y técnicas de evaluación*, Madrid, Secretaria General Técnica.

Alonso Tapia, Jesús (2005):"Claves para la enseñanza de la comprensión lectora", en *Revista de Educación,* núm. extraordinario de 2005, pp. 63-93.

Arenas Kohler, Michelle (2017): "La Historia Interminable. ¿Cómo se desarrolla la identidad del protagonista?". https://www.researchgate.net publication /317687817_La_Historia_Interminable_Como_se_desarrolla_la_identidad_del_protagonista [23/06/2017]

Del Río, Pablo y Álvarez, Amelia (1997): "¿Saber o comportarse? El desarrollo y la construcción de la directividad", en Amelia Álvarez (ed.), *Hacia un currículum cultural.La vigencia de Vygotski en la educación,* Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 101-131.

Ende, Michael (1979): *La historia interminable*, Barcelona, Círculo de lectores.

Esteban-Guitart, Moisès, Nadal, Josep Maria, y Vila, Ignasi: "La construcción narrativa de la identidad en un contexto educativo intercultural", en *Límite*, 2010, 5, 21, pp. 77-94.

Filmer, Kath (1992): *Scepticism and Hope in Twentieth Century Fantasy Literature*, Ohio, Bowling Green State University Popular Press.

Jacoby, Rebecca (2003): "The neverending story: a model for the 'work of hope'". Rebecca Jacoby y Giora Keinan. *Between Stress and Hope: From a Disease-Centered to a Health-Centered Perspective*, Londres, Praeger.

Kidd, David Comer y Castano, Emanuele*: "Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind", en Science,* 2013, 342, pp. 377-380.

Martín Garzo, Gustavo (2003):"La literatura como fascinación". *Bibliotecas para todos: la lectura y los servicios especializados*, Madrid, Actas de las Jornadas de Bibliotecas infantiles, juveniles y escolares, pp. 13-28.

Martínez Albarrán, Rocío (2016): *Importancia de la comprensión lectora en formación profesional. Un marco teórico para la enseñanza*, Trabajo de Fin de Máster, URJC.

Nikolajeva, Maria: "Comparative Children's Literature: What is There to Compare?", en *Papers: Explorations into Children's Literature*, Junio 2008, 18, 1, pp. 30-40.

Nikolajeva, Maria: "Navigating Fiction: Cognitive-Affective Engagement with Place in Children's Literature", en *Breac. A Digital Journal of Irish Studies*, 2016.

Ricoeur, Paul: "La vida: un relato en busca de narrador". En *Agora: papeles defilosofía*, 2006, 25, 2, pp. 9-22.

Schaefer, Tatjana: "'Do what you wish or wish what you want?' Michael Ende's Fantastica and Rudolf Steiner's Moral Imagination", en *Papers: Explorations into Children's Literature*, Diciembre 2008, 18, 2, pp. 28-34.

Sevilla Vallejo, Santiago (2016): "Development of linguistic skills: comprehension and oral expression, comprehension and written expression. *Communicative competence in English*". *Cuerpo de maestros. Inglés. Temario, Madrid, CEP editores.*
Sevilla Vallejo, Santiago (2017a): *Cómo escribir ficciones según Gonzalo Torrente Ballester*, Saarbrücken, Editorial Académica Española.

Sevilla Vallejo, Santiago (2017b): "Why should teachers tells stories at class? Narration for Educative and Identity Purposes", Javier F. García, Teresa de León y Eduardo Orozco (eds.), *Las tecnologías de la información y comunicación para la innovación y el desarrollo,* Madrid, Alexandria Library.

Stegner, Wallace (2013): *En lugar seguro,* Barcelona, Libros del Asteroide.

COMPARTIR CREACIONES: PROYECTOS INTERCENTROS DE ESCRITURA Y LECTURA COMO PROPUESTA METODOLÓGICA

Por

María Casal de Arriba - IES Isla de la Deva, Castrillón, Principado de Asturias (mariacasaldearriba@gmail.com)
Manuel Díaz-Faes González - IES Río Nora, Pola de Siero, Principado de Asturias (nelfaes@rocketmail.com)
María Mar Friera Moreno - IES José Hierro, San Vicente de la Barquera, Cantabria (marfriera@gmail.com)
Rosa Ana García Zapico - IES Número 5, Avilés, Principado de Asturias (rosanalenguayliteratura@gmail.com)

Resumen: Las propuestas de Rutas literarias se centran en la promoción de la escritura como contenido ineludible de la Educación literaria y como parte del proceso lector. La búsqueda de estímulos para la escritura, verbales y no verbales, dio lugar a un primer proyecto con dos ejes de contenidos: el amor y el miedo, que propició el primer certamen intercentros: *Decir te quiero*. El resultado llevó a una nueva vía, la ruta de la adversidad, con el libro *Los relatos perdidos de Bambert*, que facilitó la opinión crítica, propuestas de escritura e investigación y un nuevo certamen: *Relatos viajeros*. Esta ruta condujo a los fondos del Muséu del Pueblu d´Asturies y a treinta fotografías sugerentes para reflexionar sobre temas como la guerra, la miseria o la emigración a través de dos vías: la escritura periodística y la literaria, que estructuraron el proyecto *En pie de guerra*. El ánimo por cambiar una realidad adversa propició reencontrarse con un clásico, *El Quijote*. Así, *Desfaciendo entuertos* lleva a la idea de héroe o heroína como protagonista del cambio, y a otro mundo posible, reflejados en naipes que guían la creación. Actualmente se encuentra en pleno desarrollo un nuevo proyecto, *Guardianes de la memoria*, donde, a partir de la oralidad (mediante la creación de un archivo audiovisual de nuestros mayores), se procurará, una vez más, el estímulo para la creación literaria.

Abstract: Rutas literarias try to encourage writing as an essencial part of de Literature and its education. All kind of incitement to write, words, images, objects, have produced several proyects focus on different points of interest: love, fear, adversity (war, migration, poverty), bringing to the students even classic works like Quixote. Their proposals motivate critical thinking and stimulate creation.

Key words: READING, WRITING, CREATION, AWARENESS-RAISING, INTERCENTRE ACTIVITIES.

Un grupo de trabajo como *Rutas literarias* parte necesariamente de una inquietud compartida; en nuestro caso, una línea metodológica común que priorizaba la lectura y la escritura, la oralidad, en definitiva, la comunicación mediante la lengua. Las peculiaridades de nuestros destinos laborales, diferentes niveles, diferentes centros, diferentes localidades e incluso diferentes comunidades, no supusieron un obstáculo, pero ciertamente condicionaron, al principio, nuestras propuestas. Decimos al principio porque ahora ya son parte de nosotros, y más que un escollo, han supuesto un enriquecimiento en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Creemos que hay un avance en nuestra trayectoria, el tiempo nos ha hecho reafirmar lo que al principio sospechábamos y coordinar cada vez más fácilmente el trabajo compartido. Nuestros primeros materiales suponían un enfoque cercano a lo que buscábamos, pero, vistos con el tiempo, aún teniendo calidad y vigencia plena, solo suponían un intercambio de textos valiosos y actividades que estimulan la creación. Apuntaban maneras, eran flexibles y variados, pero necesitábamos un paso más. La lectura compartida es gratificante, pero aún lo es más la escritura compartida. Con *Relatos viajeros* dimos ese primer paso adelante: conseguir que cuatro centros diferentes como eran los nuestros en aquel curso partiesen del mismo conjunto de relatos (qué gran hallazgo que confirma otra premisa: es necesario estar tan alerta a los materiales…) y, con total libertad para desarrollar el camino, llegasen a un mismo punto. Fue mágico el momento de abrir el sobre que, por correo postal, como el protagonista, nos traía relatos de otros centros, de otros mundos.

Decidimos arriesgar. *Relatos viajeros* ya había despertado la conciencia crítica de nuestro alumnado, pero les presentamos una realidad adversa en forma de fotografías de la Guerra Civil y la inmediata posguerra en Asturias, realidad que supera a la ficción e imagen que supone otra forma de leer. Educar la mirada ante el conflicto a través del periodismo y la ficción nos llevaron a *En pie de guerra,* que no dejó a nadie indiferente. Tan sensibilizados ante la adversidad nos encontró el IV Centenario de la muerte de Cervantes, y llegó otro reto. El mundo actual necesita héroes, y quién mejor que don Quijote. ¡Todo un atrevimiento pero nos lanzamos a bucear en la obra cervantina! Decidimos presentarle en nuestras aulas con las armas de la ilustración y decididos a convivir con los clásicos compartiendo nada menos que una partida de naipes, *Desfaciendo entuertos* como solo él sabía.

Y el camino sigue. Mantenemos activos todos nuestros proyectos, pero sumamos constantemente. La memoria es un bien preciado y caduco, especialmente la de nuestros mayores. En ellos reposa nuestra historia cercana y nuestra identidad y desconocemos tantas cosas… Las tecnologías nos permiten capturar esos recuerdos, en ello estamos; convertiremos en asunto creativo ese valiosísimo material para honrarlo y conservarlo, para enriquecerlo y lograr que nos aporte otra mirada sobre nosotros mismos, sobre el mundo.

Los objetivos fundamentales de nuestras propuestas son:

a) Despertar el interés por la escritura y la lectura de los alumnos y alumnas.
b) Desarrollar el pensamiento crítico y estético del alumnado, estimulando la creatividad como forma de expresión personaly de comunicación.
c) Mejorar la competencia comunicativa y la competencia literaria, es decir, la escritura y la lectura creativas a través de actividades y propuestas didácticas.
d) Mejorar el nivel de vocabulario y la ortografía.
e) Relacionar la expresión artística y literaria con otras artes y disciplinas.
f) Fomentar en el alumnado una actitud reflexiva y crítica.
g) Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como fuente de consulta y como medios de expresión.
h) Despertar la curiosidad del alumnado por el entorno y la historia, sensibilizándolo ante la discriminación, la diferencia, la adversidad…
i) Proporcionar un entorno de reflexión crítica que tome como objetivo la realidad personal y el conflicto social.
j) Compartir la experiencia creativa con alumnado de otros centros.

Los diferentes proyectos desarrollados por el grupo siguen fieles a esta línea metodológica, pero ciertamente ha habido una evolución en ellos. Ordenadas cronológicamente, serían estas :

Nuevas *rutas literarias.*

I Proyecto Intercentros*Cómo decir te quiero*

http://85.152.37.8/recursos/2013/rutas/inicio.html (CD, publicado por el CPR de Gijón que recoge los materiales elaborados con sus propuestas de trabajo en el aula).

Fruto de los objetivos mencionados, nuestros esfuerzos se centran en la promoción de la escritura en las aulas como un contenido ineludible dentro de la Educación literaria y como parte del proceso lector, conscientes de que este ha sido siempre un reto difícil de abordar en el aula. La búsqueda de estímulos para la escritura se apoyó en la idea de las "**constelaciones literarias"** de Guadalupe Jover (*Constelaciones literarias. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia*) y, animados por ellas, iniciamos nuestro trabajo. Queríamos ampliar los campos de lectura y recreación de textos adecuándolos a las expectativas de nuestros alumnos y alumnas. Decidimos plantearnos cuatro caminos que nos acercasen al alumnado ysus intereses, y a ellos a la lectura y a la escritura creativa. Esos 4 ejes temáticos son:

1. El miedo, el terror
2. El amor, la adolescencia
3. El viaje, la aventura
4. La adversidad, el conflicto

Es un hecho evidente que, si queremos recorrer un camino juntos, asumimos el papel de guías, pero viajamos a donde quieren ir nuestros acompañantes. Por eso estos ejes temáticos que hoy, desde la experiencia de llevarlos al aula, podemos decir que interesan, atraen, estimulan y logran la creación.

Por alguno había que empezar y decidimos hacerlo por **el amor y el miedo.** Temáticas ambas atractivas y con suficiente capacidad de facilitar la tarea creadora. Además, creemos en la necesidad de ofrecer textos verbales y no verbales como estímulos para conseguir la necesaria animación creadora.

El trabajo se recoge en un CD que plantea las dos rutas literarias que exploran a través de estímulos tan diversos como la pintura, la música, el cómic, los objetos cotidianos, y, cómo no, el texto literario esas dos vías de creación. Para caminar por el miedo nos acompañó por ejemplo El grito de Edwar Munch o los textos de Ian Mc Ewany Patricia Highsmith. Transitando por el amor descubrimos los relatos de Clarice Lispector, la poesía de Luis García Montero o la profunda raíz popular de la lírica.

Como uno de nuestros objetivos era compartir las producciones de nuestro alumnado, decidimosapostar por la idea de un certamen literario. Inmersos en los caminos del amor llegamos a*Cómo decir te quiero.*Se les propuso a estudiantes de seis centros de secundaria que escribieran un microrrelato, un poema (haiku , caligrama...), una canción, un cómic, un tuit, un WhatsApp a partir de ese planteamiento. Una humilde presentación de Power Point nos sirvió ese año para compartir las creaciones entre los seis centros. Descubrimos que leer a sus iguales despertaba gran interés y que encontrar la obra propia en esa presentación les suponía un alto grado de satisfacción, la felicidad de haber llegado a tener público (y ciertamente hubo un público interesado y activo).

II Proyecto Intercentros: *Relatos viajeros*

http://proyectorelatosviajeros.wordpress.com (blog del proyecto que recoge el trabajo realizado por el alumnado).

La experiencia nos impulsó por una nueva vía, **la ruta de la adversidad** y, en la búsqueda de materiales, encontramos el libro *Los relatos perdidos de Bambert* de Reinhardt Jung. Este texto está formado por diez relatos protagonizados por adolescentes en diferentes épocas y lugares, todos ellos conducidos por un hilo narrativo, la historia entrañable de un viejo escritor que acarrea su propia adversidad física y que, comprometido con las palabras y la necesidad de compartirlas, envía sus narraciones a la búsqueda de lectores generosos.

Relatos viajeros se convirtió en el 2º Certamen intercentros creado por nuestro grupo de trabajo "Rutas literarias" en el curso 2012/13. Cuatro centros del ámbito rural y urbano de Asturias participaron activamente en actividades de lectura y escritura.

El libro de Reinhardt Jung fue el punto de partida de este proyecto de animación a la lectura que tiene como objetivos el desarrollo de la creatividad, el espíritu crítico y la relación con el entorno. Buscando la mejor manera de compartir las producciones del alumnado optamos como soporte por el formato blog, una eficaz vía a que diseñamos con el propósito del intercambio entre iguales.

Después de la lectura compartida en voz alta en el aula, se **compartían** impresiones, opiniones, emociones. Se hablaba, se debatía sobre lo que les gustaba (una buena manera de disfrutar y buscar sentido a las palabras que leían, como propone **AidanChambers**, en su libro *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*). El blog nos ofrecía fácilmente esa posibilidad. Cada cuento dispone de una propuesta de actividades que comienza con "*Me gusta porque...*". Valoramos muy positivamente desde el primer año que nos metimos en el proyecto el desarrollo de la actitud reflexiva, de la opinión argumentada, desde lo más superficial a lo más profundo, según la capacidad y el nivel de cada cual, actuando unos de modelo e inspiradores de otros, enriqueciéndose mutuamente.

Cada uno de los relatos que les llevó por muy diferentes lugares (Irlanda, Londres, Sarajevo, Moscú, Córdoba, Slubice) posibilitó la propuesta de diferentes actividades de creación e investigación. Además de expresar opiniones, crearon composiciones de escritura creativa y se llevaron a cabo indagaciones, investigaciones... Se acercaron a la literatura de épocas pasadas, al periodismo, a la fotografía, a la pintura... A estas actividades se unieron otras, tradicionalmente asociadas a la Educación Plástica, creando ilustraciones y, en ocasiones, se abordaron contenidos y tareas habitualmente contempladas en los programas de Ciencias Sociales, Geografía e Historia... Conseguimos, de esta manera, ampliar curricularmente este proyecto de colaboración.

Después de toda esa actividad, el alumnado estaba preparado para seguir la propuesta de Bambert y crear su propio relato, el relato úndecimo, que se colocaría en su espacio cotidiano. El libro digital

Nuestros relatos muestra los textos creados con la propuesta del protagonista del libro que se recoge en la página de inicio del blog. La participación masiva y la cantidad de textos escritos hizo que decidiésemos publicar ese libro digital donde pueden leerse todas y cada una de las creaciones de los cuatro centros. Alumnas y alumnos han conseguido trasladar cuentos y relatos a la Asturias rural, a la Asturias marinera, a los parques en los que juegan, a determinados edificios emblemáticos de nuestras ciudades, a las esculturas que en ellas habitan... Además esos relatos también viajaron por correo postal, medio en desuso para ellos, a todos los centros participantes. Ese intercambio tangible ha sido excelentemente valorado en las aulas. Los globos chinos del relato de Bambert pasaron a convertirse en sobres, con las direcciones de los centros, en los que se colocaron con muchísima ilusión una selección de los cuentos escritos de cada clase. Y pasaron a leer no a un autor alemán sino a compañeros y compañeras de otros centros y sabían que ellos también les estaban leyendo. Descubrieron sus espacios, visualizados en fotografías o ilustraciones, y se adentraron en múltiples y variadas historias. La diversidad de los entornos en que se situaban los cuatro centros fue un atractivo añadido.

Acabado nuestro primer curso con este proyecto, estaba claro que la estructura del blog constituye una herramienta de trabajo muy válida no solo en el ámbito de animación a la lectura sino como eje de un proyecto integrado y global.

La repercusión que tuvo este proyecto, después de haber recibido el XXIX Premio Especial Francisco Giner de los Ríos a la mejora de la calidad educativa, le hizo ser aún más viajero. En la actualidad sigue activo en varios centros. En nuestros institutos volvemos cada curso a viajar con Bambert y a descubrir con nuestro alumnado historias y espacios. En este último mes de junio sobres cargados de relatos han viajado desde San Vicente de la Barquera en Cantabria a Avilés (Asturias) y también, claro está, en la dirección contraria.

III Proyecto Intercentros:
En pie de guerra, periodista o escritor

https://proyectoenpiedeguerra.wordpress.com/ (blog del proyecto que recoge las creaciones del alumnado)

Los resultados obtenidos nos animaron a continuar trabajando con la *ruta literaria* iniciada. La adversidad, el conflicto y sus consecuencias, es un contenido, por otro lado, que resulta asequible en las aulas desde la reflexión acerca de una realidad tan actual e inmediata como la guerra. Nos pareció interesante establecer lazos de unión con un pasado no demasiado lejano en un afán de observar la adversidad como un continuo histórico. En esta ocasión la búsqueda de estímulos no verbales nos llevó a bucear en los fondos del Muséu del Pueblud´Asturies y seleccionar 30 fotografías, a nuestro juicio, sugerentes para pretender con garantías de éxito una propuesta creativa a través de dos vías:

- la escritura periodística en un intento de acercarnos a la noticia y sus características.
- la escritura literaria que abría la posibilidad de intentar cualquier género o subgénero literario.

Quisimos aprovecharnos del valor educativo de la **imagen** y confiar en sus posibilidades para la creación, expresión y desarrollo de la conciencia crítica. Fue un retodesprendernos del texto como motor y sustento de las actividades de escritura en el aula de Lengua.

Como las pautas son muy necesarias para este tipo de tareas y, por ello, les ofrecimos dos textos creados por nosotros como muestra a partir de dos de las imágenes que se les proponen.

Para ayudarles a llegar a esa tarea final se realizaron actividades previas en las aulas que permitieron al alumnado acercarse al mundo del fotoperiodismo.

Una vez más el blog ha sido una herramienta útil para compartir el trabajo, para romper las paredes del aula y unir nuestros diferentes centros y llegar también a las familias de nuestro alumnado.

Unos narraron historias de dolor, de adversidad, de superación... en las que, en ocasiones, las voces que aparecían formaban parte, para su sorpresa, de la experiencia, no muy lejana, del propio entorno familiar; eran, por tanto, narraciones cercanas, relatos sentidos. Elaboraron sus relatos de ficción, **poniendo en juego las distintas posibilidades del género (tipo de narrador, personajes, puntos de vista)** o se decantaron por un enfoque meramente informativo, con la objetividad y el distanciamiento que se presuponen para este tipo de textos. También a veces optaron por desarrollar ambas propuestas para una misma imagen.

Los textos creados muestran el grado de sensibilización alcanzado por el alumnado ante la guerra y sus consecuencias, ante la pobreza y también sus logros en el uso de la competencia comunicativa. Hemos descubierto que este tipo de proyectos generan una actitud positiva hacia la lengua escrita y un interés por la lectura notable. También todos educaron juntos la mirada siendo capaces de trasladar a palabras las emociones que las imágenes les provocaban.

El haber sido premiado por la Asociación Mejora tu Escuela Pública con el premio *MEP, Buenas Prácticas* educativas en su V edición hizo que compañeros de otros centros se interesasen por el proyecto.

IV Proyecto Intercentros: *Desfaciendo entuertos*
https://proyectodesfaciendoentuertos.wordpress.com

La ruta de conflicto y la adversidad continuó desarrollándose en nuestro siguiente proyecto. El ánimo por cambiar una realidad adversa e intervenir en los conflictos desde un ámbito personal, local, nacional y hasta mundial nos hizo pensar en el concepto de héroe, de heroína. Y este nos llevó en 2016 a reencontrarnos con un clásico, *El Quijote*, en pleno año cervantino. Nos marcamos un nuevo reto alpensar en llevar a las aulas de Secundaria una animación a la lectura y la escritura desde las palabras de Cervantes. Había que tratar de que esa lectura compleja y rica, alejada del alumnado nativo digital del siglo XXI, del alumnado del mundo audiovisual, les llegase y les volviera una vez a convertir en creadores.

Desde nuestros inicios siempre hemos utilizado como estímulos materiales muy variados y en este proyecto decidimos darle un protagonismo especial a la imagen ilustrada, decidimos unirla al texto cervantino. Como ninguno de los que formamos el grupo somos dibujantes, invitamos a participar en esta aventura a la ilustradora asturiana Nanu González que logró trasladar increíblemente a las imágenes las palabras, las ideas que nosotros le contamos. Así empezó a rodar *Desfaciendo entuertos que* hace suyo el espíritu de don Quijote para poner al alumnado frente a sí mismo y frente a la compleja realidad actual desde un planteamiento lúdico a partir de una estructura en niveles ascendentes (que ellos conocen bien del mundo de los videojuegos) y que se materializó en una baraja de cuatro naipes.

Partimos de una realidad adversa que nos lleva a interpelarnos de un modo reflexivo sobre la necesidad de concienciar a nuestro alumnado sobre aquello que no le gusta de su entorno y que desea cambiar, así llegamos a la primera parte de este proyecto, "**Cosas que cambiaría".** El alumnado eligió cualquier aspecto del mundo en el que vive que le gustaría borrar y lo convirtió en otra realidad, fruto de la ilusión y el deseo de cambio, de construcción de otro mundo. A través de fotografías, collages, imágenes y palabras nos hicieron ver lo negativo y nos sacaron de ello transportándonos a otro mundo como ya hiciera Cervantes a comienzo del siglo XVII. En una sola página se concentró todo, nos trasladamos de la realidad al deseo.

Esas realidades adversas que llevan a la necesidad de cambio les condujo sin darse cuenta a un segundo nivel, a convertirse en héroes y heroínas. Necesitamos agentes que lo hagan posible. He aquí el origen de nuestros particulares héroes y heroínas que han de ser los artífices de conducirnos hasta él. Y llegó el momento de crear esos protagonistas, había que prepararse para salir en busca de aventuras. Como Cervantes hizo, ellos y ellas tuvieron que vestir a sus heroínas y héroes, buscarles un medio de transporte, preparar su equipaje y, cómo no, buscarles un nombre.

Investidos como tales, la aventura necesitó de otro elemento, ascendemos al tercer nivel. Buscarán una Dulcinea o Dulcineo a quien encomendarse. En nuestras aulas resonaron entonces las palabras de Don Quijote: "Digo que no puede ser que haya caballero andante sin dama, porque tan propio y natural les es a los tales ser enamorados como al cielo tener estrellas, y a buen seguro que no se haya visto historia donde se halle caballero andante sin amores". Y empezamos a conocer sus creaciones, a ponerles nombre, a leer los mensajes escritos para ellos y ellas.

Y sus andanzas como héroes ante toda clase de agravios, y su afán de cambio, les conducirán inevitablemente a un mundo mejor, o simplemente a otro mundo. Les propusimos llevarnos a su particular cueva de Montesinos. ¡Por fin, llegábamos y bien acompañados al cuarto nivel!

Demostrada su valía "desfaciendo entuertos", el alumnado está ya en disposición de recibir "el diploma quijotesco" firmado por el mismísimo Cervantes.

Las barajas creadas han supuesto una herramienta narrativa en las aulas cuyos resultados han sido muy satisfactorios entre el alumnado. Nuestro certamen siguiólos cuatro pasos descritos y guió la creación utilizando esa idea de cuatro naipes, en un afán por indagar en la ilustración, lo plástico y lo lúdico como reclamo.Tras una fase de reflexión, cada alumno y cada alumna creó su propia baraja con su propio hilo conductor: el medio ambiente, los estereotipos, la corrupción, el poder del dinero, la guerra, la desigualdad, etc.

Por otro lado, esta misma estructura en cuatro partes o pasos nos animó a releer la obra cervantina y preparar cuatro antologías que ofreciesen una selección de textos de la obra en torno a:

- Cosas que cambiaría
- Héroe / Heroína
- Dulcineo / Dulcinea
- Otro Mundo es posible

Cada una de ellas ha servido de estímulo como lectura para preparar la tarea creadora y permite un acercamiento e incluso un aceptable conocimiento de la obra.

Esos textos antologados nos condujeron irremediablemente a otras propuestas, a nuestros particulares "Cervanteando". A partir de algunos de ellos se proponen actividades que ayudan a la interpretación y contextualización de los grandes temas cervantinos. Explorando, una vez más, la vía multidisciplinar, las actividades son asequibles desde materias tan diversas como Educación Plástica o TIC tal como muestra el trabajo llevado a cabo en dos de los centros, además de Orientación, Valores Éticos, Historia, Filosofía, Lengua Extranjera y, en nuestro caso, Lengua Asturiana.

Ya finalizó el IV Centenario de la Muerte de Cervantes, pero nuestro *Desfaciendo entuertos* creemos que puede mantenerse vivo y permitir el acercamiento a nuestro gran clásico. Podemos afirmar, evaluando el camino recorrido con tantos héroes o heroínas, que el alumnado aceptó crear su propia ficción desde la realidad que le circundaba y recorrió el camino acompañado nada más y nada menos que por el propio Miguel de Cervantes.

El blog del proyecto ha sido una vez más el lugar donde nuestro trabajo de aula se ha compartido. Una vez desarrollados los proyectos se lleva a cabo una autoevaluación con la finalidad de destacar los puntos fuertes y aquello que se pudiera mejorar. Como puntos fuertes podríamos destacar:

- La participación directa y la implicación del alumnado en todo el proceso.
- La sensibilización del alumnado ante las desigualdades, la guerra y sus consecuencias, la pobreza, la adversidad, la necesidad de conseguir cambios en su entorno y en el mundo...
- La posibilidad de tratar hechos históricos y realidades muy variadas.
- El uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la difusión de las creaciones.
- El fomento de la relación entre centros muy diferentes.
- El bajo coste: para ser desarrollados solo necesitan de un blog y los derechos de las imágenes.

Dado su carácter global e interdisciplinar, la temática seleccionada ofrece innumerables posibilidades de ampliación puesto que puede utilizarse para trabajar muchas materias (Historia, Geografía, EPV, Ética...) por lo que podría perfectamente ser la base de un proyecto de centro.

De igual forma, pueden adaptarse a diferentes cursos de la Secundaria y el Bachillerato y es posible atender adecuadamente a la diversidad del alumnado gracias al carácter flexible de las propuestas creativas que plantea.

Consideramos destacable el hecho de haber alcanzado un objetivo añadido: crear un contexto privilegiado de aprendizaje cooperativo para alumnado de centros muy diferentes. El desarrollo intercentros ha brindado la posibilidad de trabajar e interactuar a alumnado de centros rurales y urbanos, con características, dinámicas de trabajo e intereses muy variados, acordes con el emplazamiento de cada uno de ellos.

En nuestro recorrido, desde el primer proyecto hasta el que ahora mismo está en su primera fase, hemos ido construyendo unas bases que sustentan nuestros planteamientos y que pueden también ser vistas como conclusiones que se elaboran desde la experiencia en las aulas:

- La lectura y la escritura son para nosotros indisociables en la búsqueda de un buen desarrollo de la competencia comunicativa y muy especialmente en la educación literaria.

- La lectura ha de ser entendida en un sentido amplio en el que caben todo tipo de mensajes y en cualquier tipo de soporte. Educar la mirada es un objetivo necesario.
- La selección de material de lectura es una tarea imprescindible, laboriosa pero fructífera.
- Cualquier autora o autor literario tiene cabida en las aulas de Secundaria. Merece la pena atreverse con textos y autores que habitualmente se obvian en los niveles en los que trabajamos. Siempre que se consiga engancharlos a un eje temático atractivo para el alumnado y a este se le guíe, puede llegar a disfrutar de la literatura con mayúsculas.
- Todas las actividades que se les proponen, cada proyecto que se desarrolla, se vincula al día a día del aula, al proceso de enseñanza aprendizaje reflejándose siempre en los criterios de evaluación y calificación que en cada departamento didáctico se hayan marcado. Todo el trabajo que realiza el alumnado debe ser reconocido y explícitamente valorado.
- El trabajo compartido es sin duda el más enriquecedor. Lo decimos desde nuestra experiencia como docentes al trabajar diseñando los materiales, compartiendo hallazgos y problemas, buscando soluciones y también, por supuesto, desde la observación de los logros alcanzados por nuestro alumnado. Ellos y nosotros hemos disfrutado en el recorrido y también en el final de cada aventura emprendida en común.
- La creatividad es una vía óptima para la atención a la diversidad en todas sus vertientes y, por ello, es un aspecto que ha de estar muy presente en nuestro trabajo en las aulas.
- El aprovechamiento de los elementales recursos tecnológicos (siempre bien acogidos por nuestro alumnado) es un elemento más, una herramienta de la que no podemos prescindir.
- Se crean lectores entusiastas y reflexivos cuando quienes les proponemos la lectura también somos igualmente entusiastas. Para contagiar una pasión hay que sentirla y compartirla. En estos años hemos encontrado también a alumnos y alumnas que se han ganado un merecido título de animadores a la lectura y a la escritura de sus iguales sin ni siquiera proponérselo.

Tenemos claro que los retos nos gustan a todos y para todos merecen la pena. La búsqueda es una actividad constante que nos regala muchas veces hallazgos que por fortuna podemos compartir. Solo con leer los textos creados por nuestros escritores y escritoras adolescentes obtenemos un premio suficiente. Solo con escucharles, tras la lectura en voz alta compartida o tras una lectura individual, sus reflexiones, las emociones que las palabras les han transmitido, se valida nuestro trabajo. Por ello ya estamos metidos en el desarrollo de otro proyecto, *Guardianes de la memoria*, que, desde un soporte audiovisual elaborado por el alumnado en su ámbito familiar, nos llevará de nuevo a la palabra escrita.

BIBLIOGRAFÍA

CASAL DE ARRIBA, M., DIAZ-FAES GONZÁLEZ, M., FRIERA MORENO, M., GARCÍA ZAPICO, R. (2016): "Proyecto En pie de guerra: ¿Periodista? ¿Escritora o escritor? La creatividad y la información sin conflicto", en *El mundo visible. Una reflexión sobre fotografía y educación*, Grupo Eleuterio Quintanilla, Museú del Pueblud'Asturies.

CASAL DE ARRIBA, M., DIAZ-FAES GONZÁLEZ, M., FRIERA MORENO, M., GARCÍA ZAPICO, R. (enero 2016): "En pie de guerra: ¿Periodista o escritor? Un proyecto de escritura en Secundaria", en *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, número 71. Editorial Graó.

CASAL DE ARRIBA, M., DIAZ-FAES GONZÁLEZ, M., FRIERA MORENO, M., GARCÍA ZAPICO, R. (enero 2016): "En peu de guerra: ¿periodista o escriptor? Un projected'escriptura a Secundària", en *Articles*, número 68. Editorial Graó,.

CASAL DE ARRIBA, M., DIAZ-FAES GONZÁLEZ, M., FRIERA MORENO, M., GARCÍA ZAPICO, R. (julio 2015): "Desarrollo de un proyecto de lectura y escritura en Secundaria: Relatos viajeros", en *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, número 69. Editorial Graó,.

CASAL DE ARRIBA, M., DIAZ-FAES GONZÁLEZ, M., FRIERA MORENO, M., GARCÍA ZAPICO, R. (julio 2015): "Desenvolupamentd'unprojecte de lectura i escriptura a Secundària: Relatsviatgers", en *Articles*, número 66. Editorial Graó,.

CASAL DE ARRIBA, M., DIAZ-FAES GONZÁLEZ, M., FRIERA MORENO, M., GARCÍA ZAPICO, R. (2012):*Nuevas rutas literarias en Educación Secundaria, Materiales didácticos de aula*, Centro del Profesorado y de Recursos Gijón-Oriente y Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias,. http://85.152.37.8/recursos/2013/rutas/inicio.html

VARIACIONES Y RECURRENCIAS LITERARIAS EN LA NARRATIVA DE BLASCO IBÁÑEZ

Por Ana L. Baquero Escudero Universidad de Murcia

Resulta una afirmación incuestionable la que establece que Vicente Blasco Ibáñez fue un escritor dotado de una amplísima curiosidad intelectual, que lo llevó a explorar ámbitos tan variados como la música, el arte, la historia o la literatura. Todos ellos aparecen reflejados, desde luego, en su trayectoria literaria de manera que abordar el estudio de los distintos modelos y fuentes que el autor pudo tener presente implica enfrentarse a un corpus de muy amplio alcance.

Si nos centramos solo en aquellos exclusivamente literarios habrá que convenir que la obra de Blasco refleja su profundo conocimiento de una dilatada tradición literaria, tanto antigua como moderna. Pensemos, así, en la singular recreación de la historia de Helena de Troya en *La tierra de todos*, en el mismo título de una de sus más extensas novelas, *Los argonautas*, en esa personal reescritura basada en *Las sergas de Esplandián*, como bien ha estudiado Emilio Sales, que es *La reina Calafia*, o en la adaptación de la famosa obra de Swift que resulta ser *El paraíso de las mujeres*. O tomando como punto de partida la obra de escritores mucho más cercanos al escritor, recordemos su veneración por Víctor Hugo o la influencia que, pese a las propias matizaciones del propio Blasco, se evidencia en sus textos, de Zola. En ocasiones, incluso, la confluencia de modelos distintos resulta patente en sus obras, tal como sucede con *La maja desnuda*, en donde junto a la escritura de Zola se percibe la de Balzac o la de Rodenbach.

Que Blasco aprovecha, pues, al concebir su creación, su rica experiencia lectora, parece una afirmación incuestionable. En su producción narrativa resuenan de manera continua los ecos y huellas de muy diversas voces, singularmente aclimatadas, eso sí, a la personal poética del autor valenciano. Junto a tales innegables influjos en la amplia trayectoria narrativa de Blasco se advierte, asimismo, la presencia de otros, de muy distinta índole. Pues al lado de esas influencias externas, en su producción cabe percibir la huella de la propia obra de Blasco. Hasta el punto de que puede hablarse, en su evolución literaria, de la paulatina creación de un personal universo literario alimentado, en buena parte, de sí mismo. Fundamental, en este sentido, será la propia experiencia vital del escritor cuya producción difícilmente puede ser entendida sin atender a las circunstancias biográficas en las que las obras fueron concebidas. Casi se diría que marcada su biografía por un trazado verdaderamente singular, respecto a la de sus contemporáneos, esta lo condujo a la creación de un cosmos literario verdaderamente único y personal, difícil de adscribir dentro de los esquemas historiográfico-literarios establecidos. Es en este sentido que podemos hablar de esas constantes variaciones y recurrencias literarias presentes en su narrativa, capaces de mostrarnos el conjunto de esta como un tupido tejido en el que el autor mueve, con segura maestría, unos mismos hilos que entrelazan obras diversas.

Respecto a la presencia en su producción de unos mismos temas y personajes Mas y Mateu mostraron ya cómo en la obra literaria de Blasco resultan habituales motivos temáticos como el amor, la música, el mar o la guerra, para referirse, asimismo, a unas figuras singularmente presentes en su universo narrativo.

En relación con sus heroínas novelescas diferencian, así, aquellas dotadas de una naturaleza verdaderamente primitiva, y en las que dominan los instintos naturales, como Neleta o Dolores –en *Flor de mayo*-, de ese tipo de heroína refinada y cosmopolita, de muy distinta configuración. Es entre estas últimas donde podemos localizar un prototipo reiteradamente utilizado por el escritor: el de la mujer fatal, caracterizada por su lubricidad, ansias de lujo y exotismo y motivo, a menudo, de perdición para el protagonista. Los nombres de Freya en *Mare nostrum*,

Lucha en *La voluntad de vivir*, Elena, en *La tierra de todos* o Doña Sol, en *Sangre y arena*, constituyen un significativo muestrario de tal tipo de personaje.

Si este suele adquirir un perfil notoriamente negativo, muy diferentes serán esos personajes, también frecuentes en Blasco, presentados como figuras adscritas al dominio de lo cómico pero que resultan entrañables y por las que el narrador no deja de expresar su simpatía. Figuras construidas conforme a un perfil muy cervantino y en torno a las cuales humor y afecto aparecen claramente unidos. Pensemos en el *Nacional* en *Sangre y arena* o en otro personaje secundario de muy diferente naturaleza pero similar en su construcción, como el Mascaró de *La reina Calafia*. Precisamente este último resulta un tipo bastante recurrente en las obras del autor valenciano, especialmente a partir del ciclo de sus novelas sociales. Recordemos que uno de los rasgos que caracterizará el desarrollo y evolución de su producción novelesca será el cada vez mayor acopio de material libresco a partir de fuentes de espectro verdaderamente amplio. El carácter casi enciclopédico que mostrará una buena parte de su obra, especialmente a partir de *Los argonautas*, como ha precisado Sales, provocará la cada vez más habitual aparición de personajes intelectuales dotados de una amplia cultura que suelen manifestarla a partir de su constante explayarse y su diálogo con otros personajes. Muy sintomático resulta, al respecto, el protagonista de su ciclo histórico *El Papa del mar* y *A los pies de Venus* cuya curiosidad e interés por el Papa Luna será el motivo inicial que propicie la construcción de estas obras. A la voz del mismo se unirá, en la continuación, la de su tío el canónigo quien como él y tantos de Blasco, se constituye en personaje-divulgador, aprovechado por el narrador para incluir todo un material extraliterario que, como en estas dos obras de carácter histórico, reprime lo propiamente novelesco. A esos seres de naturaleza elemental y simple que poblaban sus novelas valencianas, sucederán estos otros personajes cultos e instruidos en muy diversas materias, como el pintor Renovales –*La maja desnuda*– o el profesor universitario Mascaró –*La reina Calafia*–. La creación de este nuevo tipo de personaje aparece perfectamente planificada por el escritor, al servicio de ese despliegue de conocimientos de muy diversa índole que evidencian su concepción del género, como medio a través del cual educar y transformar la sociedad.

Como otras figuras recurrentes también en sus obras podemos recordar frente a la mujer fatal, la mujer fuerte, como la Leonora de *Entre naranjos* o la Concha Ceballos de *La reina Calafia* y esa figura ligada a una antigua tradición literaria, como es el oráculo, y que encontramos ya en sus novelas valencianas –Tona en *Flor de mayo* o el tío Tomba en *La barraca*…

Precisamente, entroncados con toda una larga tradición literaria, aparecen en sus novelas algunos viejos motivos temáticos. Recordemos aquel que presenta a los protagonistas como niños criados juntos desde muy pequeños y cuyos sentimientos experimentarán, con el tiempo, una progresiva transformación. Sin duda Blasco leería *Dafnis y Cloe* de Longo, el modelo más conocido del mismo. En similar situación aparecen en la producción del autor valenciano distintas parejas, normalmente adscritas a un segundo plano de la trama. Recordemos a Ranto y Eroción en *Sónnica la cortesana*, a Rafael y Mª de la Luz en *La bodega*, a Consuelito y Florestán en *La reina Calafia* o a Fernando y Lucero en *En busca del gran Kan*. Destacado relieve ocupan, por el contrario, Neleta y Tonet en *Cañas y barro*, cuya relación infantil es presentada en la novela en un primer momento para adquirir, con posterioridad, muy distinto trazado. El narrador ofrece, de esta forma, una retrospección de largo alcance por la que los lectores conocemos cómo la relación entre ambos se forjó desde su infancia, en un entorno específico que conformará la personalidad de ambos. Salvadas las distancias podríamos hablar de una borrascosa relación amorosa, dentro de un ambiente externo que la condiciona que evocaría, en clave naturalista, la desbordada pasión de los protagonistas de *Cumbres borrascosas*. Si allí tal relación acababa truncándose, también aquí la misma termina funestamente, si bien de forma bien distinta, por la irrupción, precisamente, de otro de esos temas tradicionales que Blasco incorpora en algunas de sus obras: el motivo de *el viejo y la niña*. Junto a Neleta y Cañamèl recordemos, así, el matrimonio de la condesa de Alberca en *La maja desnuda* o el del coronel Toledo en *Los enemigos de la mujer*.

Finalmente, y como otro de esos temas que recorre las páginas de muchas de sus novelas, podemos recordar la confrontación, tan cervantina, entre

la realidad y las aspiraciones y sueños de los personajes. O lo que suele ser común en la escritura de Blasco, el motivo de la quimera. Son muchas sus criaturas de ficción que, movidas por el gran poder de la imaginación y por unos deseos irreprimibles, aspiran a una forma de vida distinta. Quizá los casos más llamativos sean aquellos en que la quimera se apropia de toda una masa colectiva, tal como sucede con todos aquellos que se embarcan para el Nuevo Mundo, repletos de ambiciosos planes y proyectos, en *Los argonautas*, o aquellos que también viajan hacia remotos espacios en busca de fabulosas riquezas, como sucede en *En busca del Gran Kan*. Sin duda el título de su última novela, *El fantasma de las alas de oro*, no puede ser más significativo, al respecto.

Si hemos destacado algunos temas de carácter general que pueden ser percibidos a lo largo de su trayectoria novelesca, cabe recordar, además, que en la planificación de está Blasco concibió algunas de sus obras formando parte de unos específicos ciclos novelesco. En relación a estos cabría hablar, así, de variaciones sobre un mismo tema.

Partamos de ese ciclo inicial –a tenor de su contundente rechazo de su primera producción posromántica– constituido por las novelas valencianas. En él el escritor centró su interés en explorar ese singular microcosmos constituido por su región que aborda, no obstante, desde ángulos de enfoque distintos. Mientras en *Arroz y tartana* es el mundo de la burguesía el objeto de su interés, en *La barraca* y *Cañas y barro* será el mundo rural, vinculado a la tierra, y en *Flor de Mayo* el ámbito de los pescadores valencianos. La crítica a las formas de vida de esos caciques anclados en falsos convencionalismos se perfila como telón de fondo de la historia amorosa de *Entre naranjos*, mientras que en *Sónnica* el contrapunto reside en la recuperación de un episodio histórico, perteneciente a un remoto pasado.

Su abandono del ciclo valenciano irá acompañado de un nuevo ciclo en el que la mirada del escritor se proyecta a ámbitos distintos, dentro de la geografía nacional. Ahora el eje temático se constituirá como la denuncia y crítica de unas prácticas sociales injustas, de manera que en esta nueva etapa el propio escritor defenderá el tipo de novela por él cultivado, y que cataloga como de tendencia. Frente a la concentración en el universo narrativo valenciano ahora son cuatro espacios distintos los que hallamos en sus obras: Toledo, en *La catedral*, el país vasco en *El intruso*, Jerez de la Frontera, en *La bodega* y esos espacios marginales de Madrid, en *La horda*.

Tal variedad de perspectivas en torno a un mismo propósito puede ser advertida, asimismo, en su trilogía dedicada a la Gran Guerra. Mientras en *Los cuatro jinetes del Apocalipsis* el escritor nos presenta el París asediado y la lucha en las trincheras –y de nuevo hay que insistir en el biografismo presente en su creación literaria–, en *Mare Nostrum* aborda la contienda bélica marítima y en *Los enemigos de la mujer* el escandaloso contraste entre la tragedia que se abatía sobre la Europa en guerra y las frívolas formas de vida de los jugadores del Casino de Montecarlo.

La estrecha imbricación temática existente en el ciclo de sus novelas sociales y en el de la Gran Guerra resulta, pues, innegable. Las interconexiones entre tales textos novelescos se incrementan, además, por otra parte, a tenor de que la escritura del
Las interconexiones presentes a lo largo de tales obras evidencian, por lo demás, ese necesario seguimiento de las experiencias personales del autor. Las relaciones establecidas dentro del microcosmos narrativo valenciano, se amplían al ámbito nacional para sobrepasar, más tarde, nuestras fronteras. De manera que, especialmente, en las últimas obras del escritor valenciano el traspaso continuo de personajes del Nuevo al Viejo Mundo o a la inversa, se convierte en una constante –Como botón de muestra recuérdese la llegada de unos europeos al Nuevo Mundo en *La tierra de todos*, y la venida de una californiana al viejo continente en *La reina Calafia*.

En último lugar, en relación con esas variaciones apreciables respecto a una temática común, no puede ser olvidado quizá el caso más significativo en la narrativa de Blasco. Me refiero a la singular confrontación entre su novela *Los muertos mandan* y su novela corta *Luna Benamor* que, sin duda, se constituyen como variantes enfrentadas –con su final feliz y frustrado, respectivamente– sobre un mismo tema.

Si de los temas nos desplazamos ahora a los procedimientos y técnicas narrativas de su producción literaria parece que nuevamente podemos hablar de principios recurrentes. Frente a la tradicional imagen de un Blasco Ibáñez poco atento a la

construcción de su discurso literario, parece evidente que al escritor siempre le preocupó el proceso de elaboración y creación de sus textos. Recuérdese cómo contrastó la para él defectuosa composición de las novelas de Balzac, regidas a veces por la improvisación, con la laboriosa, consciente y cuidadosa elaboración novelesca presente en la práctica de Zola. No deja de resultar significativo que de la obra novelesca de este último destacara, especialmente, su maestría descriptiva en la presentación de la naturaleza y en la de escenas colectivas, de gran movimiento –"me enorgullecería ser el autor de las muchedumbres de *Germinal* y de la descripción del jardín del *Paradou*". Pues bien, también en este tipo de descripción escénica sobresaldrá, con admirable maestría, la pluma del valenciano. Es, precisamente, en relación con una de esas escenas paisajísticas, perfectamente conseguida, que cabe hablar, nuevamente, de la propia obra de Blasco como modelo imitado por él.

Acudamos, pese a la condena de su creador, a unas páginas de *La araña negra*. Caracterizada por una acción trepidante que no concede tregua alguna a la curiosidad y tensión lectora, en un determinado momento la trama se paraliza para ofrecernos la visión de un personaje femenino del vasto panorama natural que se despliega ante sus ojos. Titulado tal capítulo "Sinfonía de colores", en él acude Blasco a uno de sus procedimientos preferidos en la presentación de escenarios: la sinestesia. Lo que aparece aquí singularmente fundido son la vista y el oído, al transmutarse el cromatismo paisajístico que se extiende bajo su mirada en notas musicales.

> Primero, las notas aisladas e incoherentes de la introducción, eran aquellas manchas verdes y aisladas de los árboles del río, la masa rojiza de los puentes y edificios, las mil formas que se veían recortadas, separadas e individuales a causa de su proximidad; y tras esta incoherencia de colores, que por estar próximos al espectador no podían confundirse y armonizarse, tras esta breve y fugaz introducción, entraba la sinfonía, brillante, deslumbradora, atronándolo todo con su grandiosidad de conjunto, sin perder por esto el gracioso contorno de los detalles.
>
> Los cabrilleos de las temblonas aguas de acequias y riachuelos heridas por la luz, eran el trino dulce y tímido de los melancólicos violones destacándose sobre la masa de los demás tonos; los campos de verde apagado, hacían valer su color, como suspiros tiernos de clarinetes, esos instrumentos que según Berlioz "son las mujeres amadas"; los agitados cañares con sus amarillentas entonaciones esparcidos a trechos, parecían formar el acompañamiento; los trozos de frescas hortalizas, con sus tonos claros y esplendentes, como charcos de esmeralda líquida, resaltaban sobre el conjunto cual apasionados quejidos de la viola de amor o románticas frases de violoncelo; y en el fondo, aquella inmensa faja de mar con su tono azul espumado, semejaba la nota prolongada del metal que a la sordina lanzaba un suspiro sin límites.

Pasemos ahora al cap. VI de su primera novela valenciana, *Arroz y tartana*. Ahora es un personaje masculino, el desdeñado Andresito, quien desolado y completamente abatido contempla desde el balcón el paisaje.

> Primero, las notas aisladas e incoherentes de la introducción eran las manchas verdes de los cercanos jardincillos, las rojas aglomeraciones de tejados, las blancas paredes, todas las pinceladas de color sueltas y sin armonizar por hallarse próximas. Y tras esta fugaz introducción, comenzaba la sinfonía, brillante, atronadora.
> El cabrilleo de las temblonas aguas de las acequias, heridas por la luz, era el trino dulce y tímido de los violines melancólicos; los campos, de verde apagado, sonaban para el visionario joven como tiernos suspiros de los clarinetes, "las mujeres amadas", como les llamaba Berliozs; los inquietos cañamares con su entonación amarillenta y los frescos campos de hortalizas, claros y brillantes como lagos de esmeralda líquida, resaltaban sobre el conjunto como apasionados quejidos de la viola de amor o románticas frases del violoncello; y en el fondo, la inmensa faja de mar, con su tono azul esfumado, semejaba la nota prolongada del metal que, a la sordina, lanzaba un lamento interminable.

Parece evidente, en consecuencia, que Blasco quedó especialmente satisfecho con la elaboración de ese capítulo de su extenso folletín –un verdadero oasis literario– y que decidió incorporarlo, con variantes, en una obra de trazado, sin duda, muy distinto, sin provocar, por ello, ningún tipo de disonancia en su conformación.

Porque precisamente se constituirá como una de las preocupaciones centrales en el pensamiento del escritor, la consecución de una obra bien compuesta, en la que todos sus elementos aparezcan perfectamente ensamblados. En sus reflexiones sobre el arte novelesco de Zola elogió, especialmente, la maestría del autor para conseguir una obra

caracterizada por la perfecta unidad, que mostraba, finalmente, un resultado armónico. De hecho en una de las definiciones que manejó en relación con la novela, señaló que para él será el libro que "refleje la vida y resulte una narración armónica". Al principio de la mimesis realista, siempre presente en sus obras, se une, por consiguiente, el de la consecución de un discurso literario cuidadosamente elaborado, de forma que, como singular actualización del viejo principio clásico, convivan en buscado equilibrio *ars* e *ingenium*.

La preocupación por el mantenimiento del principio de unidad se aprecia en su dilatada trayectoria novelesca. En ella resulta común la presencia de una trama en la que se percibe una cuidadosa estructuración que articula perfectamente las distintas secuencias que la constituyen. Conformadas estas bajo la tradicional fragmentación de capítulos, resulta bastante evidente, en muchos casos, cómo estos pueden presentarse como secuencias con cierta autonomía y, a la vez, estrechamente imbricadas en el conjunto total. Recuérdense, tan solo, episodios vinculados a algún festejo o práctica popular que han podido, incluso, ser estimados por algunos estudiosos como cuadros costumbristas. Los mismos críticos suelen admitir, sin embargo, que lejos de constituirse como momentos desligados o ajenos a la acción novelesca, aparecen estrechamente vinculados a ella.

Como un rasgo caracterizador de la estructura narrativa de sus novelas cabe recordar la singular preferencia de Blasco por los inicios *in medias res*, que suelen venir inmediatamente acompañados por unos capítulos de carácter retrospectivo. En general el escritor nos introduce en un ambiente perfectamente presentado por el que deambulan unos personajes –a menudo protagonistas– de quienes los capítulos siguientes ofrecen sus semblanzas.

Pensemos tan solo en su ciclo valenciano. En *Arroz y tartana* el narrador nos introduce de lleno en la bulliciosa actividad de un día en la plaza del Mercado, a través del desplazarse de doña Manuela, en *Flor de Mayo* la escena del despertar de la ciudad tras la lluvia irá progresivamente llenándose de las vendedoras que llevan pescado al mercadillo, mientras que en *La barraca* también el narrador sitúa la escena en un amanecer otoñal en la vega, con Pepeta que marcha con su vaca a Valencia. Tras dichos inicios aparecerán esos capítulos que suponen un salto atrás en el tiempo y con los que el narrador introduce todo lo relacionado con los precedentes de la trama novelesca.

De estas novelas valencianas será, sin duda, *Cañas y barro,* aquella caracterizada por un comienzo verdaderamente magistral. Si en las anteriores se nos habían presentado a algunas de las figuras principales de la historia –y recordemos que el Naturalismo abogaba por la destrucción del concepto de héroe único–, ahora el autor crea una obertura coral que irá mostrando a todos los que participan en ella. En una calurosa tarde de septiembre, el narrador nos introducirá en esa barca-correo, repleta de gente, a través de cuyo desplazamiento irán siendo presentado los diferentes personajes de la historia.

Si en todos estos casos la presentación del universo novelesco se basa en la elección de unos personajes que se desplazan, en cuyas perspectivas nos sitúa el narrador –en el último caso no una figura humana sino una barca–, muy significativo del cambio en la trayectoria de Blasco resulta el inicio que encontramos, años después, en *La reina Calafia*. Aquí es un profesor universitario el personaje elegido en el arranque de la obra, cuyo deambular nos introduce en tiendas de libros viejos. El esquema resulta, pues, el mismo pero muy distinto el contenido que lo llena. También ofrece un sintomático contrapunto el cotejo de los inicios de *La catedral* y de *La maja desnuda*. En ambos dos personajes regresan a sus lugares de infancia y juventud pero mientras el pintor Renovales vuelve rodeado de prestigio y éxito, la vuelta de Gabriel es la de un derrotado que ha fracasado en la consecución de sus afanes.

Por otro lado si, como bien ha señalado Facundo Tomás, en la producción narrativa de Blasco no será frecuente el manejo de una técnica, reiteradamente usada por algunos de sus modelos literarios, como es la reutilización de unos mismos personajes, esta tampoco está completamente ausente en su trayectoria. Dejando de lado ese proyecto sin desarrollo final sobre un ciclo de novelas hispanoamericanas que pudieran haber sido protagonizadas por personajes presentes en *Los argonautas*, en algunas de sus obras sí puede ser percibido ese trasvase de unas mismas figuras. Recordemos cómo en el cap. III de *Arroz y tartana* la tía Quica se refiere a las penalidades de su hermana, la pobre Pepeta, que debe sufrir a su borracho marido *Pimentó*. Algunos

de los personajes centrales de *La barraca* aparecen, pues, ya mencionados aquí.

Pero, sin duda, en la narrativa de Blasco sobresale de manera notoria el personaje de Isidro Maltrana. Si protagoniza *La horda*, y posteriormente es una de las figuras centrales en *Los argonautas*, recordemos también su fugaz aparición en *La maja desnuda*. La caracterización que presenta, en ese breve episodio que protagoniza, se ajusta indudablemente a la que ostentaba en *La horda*. Su cinismo y su actitud arrivista como escritor al servicio de quien esté dispuesto a pagarle se hace patente en ese momento de *La maja* en que aparece, para escribir un discurso a Renovales. Es, justamente, su ausencia de escrúpulos y sus ansias de ascender socialmente, aprovechando sus cualidades intelectuales que pone al servicio de los poderosos, lo que hace de él un narrador idóneo para relatar unos escandalosos sucesos ambientados en el México de las revoluciones que el propio Blasco conoció de cerca, tal como recoge "El automóvil del general", un cuento incluido en *El préstamo de la difunta* (1921). Tras una brevísima presentación del narrador, Isidro Maltrana se convierte en la voz única encargada de transmitir su historia a un atento coro de amigos. Hasta llegar al lance que da título al cuento, Maltrana se demorará en su propia semblanza en la que no deja de haber referencias a esos libros escritos sobre él, que recogieron una parte de su vida que transcurrió en un ambiente de tristeza desgarradora, muy distinto al presente. Si con ello el personaje de Blasco no deja de incorporar, de forma implícita, *La horda*, más adelante al referirse a su marcha a la América latina, el lector de Blasco no puede dejar de evocar *Los argonautas*, cuyos protagonistas centrales eran el propio Maltrana y Fernando de Ojeda. Desde luego no cabe duda de que el presente relato podrá adquirir un más amplio o reducido sentido último conforme al grado de competencia lectora, pues la implícita incorporación de otros textos de Blasco añade sustanciosos matices que pueden provocar una doble lectura. Por un lado aquella que tiene que ver directamente con el suceso relatado, que constituye la materia del cuento, y por otro aquella que sólo podrán hacer los lectores de los textos anteriores y que afecta al progreso y nuevos cambios en la vida del personaje. "El automóvil del general" puede ser estimado, por tanto, como un cuento y como una secuencia más de la vida de ese personaje que hemos visto desarrollarse a lo largo de varias novelas y que, ahora también, protagoniza un relato breve. Su elección, pues, como narrador idóneo para relatar un caso más de caciquismo, dentro de las turbulencias políticas mexicanas, podrá ser verdaderamente apreciada por aquellos lectores para quienes Maltrana no sea sólo un nombre.

También, aunque de forma mucho menos relevante, encontramos a un personaje como *Dimoni* en ambos géneros narrativos. Protagonista del cuento del mismo nombre, reaparecerá en otro, "La cencerrada", y en *Cañas y barro*. De hecho, en la narrativa del autor valenciano podemos percibir claras relaciones entre ambos géneros, de forma que en ocasiones un cuento se ve singularmente incorporado como episodio novelesco, y a la inversa un episodio es utilizado después por el escritor como tema cuentístico.

El caso de "La cencerrada" tiene que ver con la primera situación. Anterior a la novela en él presenta el narrador la boda del viudo y rico tío *Sento* con la joven y pobre Marieta, quien ha tenido también un novio, el vago y bebedor Toni el *Desgarrat*. La costumbre popular a la que alude el título del relato concluirá trágicamente, con el accidentado disparo del enfadado marido que acaba matando al *Desgarrat*. Tal motivo reaparece, adaptado a nuevas circunstancias, en otro capítulo de la novela, cuando conforme a otra costumbre popular, la de *les albaes*, una ronda de embriagados cantores dé una ofensiva serenata al matrimonio. Tal como podemos comprobar Blasco aprovechó por un lado el tema central del cuento, referente a la boda del viudo rico con la joven deseosa de un cambio de vida, y por otro el motivo final que le da título y que presenta, singularmente metaformoseado, en otra costumbre popular.

También puede hablarse de la singular reescritura o aprovechamiento de un cuento que se inserta, evidentemente transformado, en las páginas de otra novela, en el caso de "Un silbido" y *Entre naranjos*. El tema del relato corto, la desesperación de ese abandonado padre que silba al famoso tenor que lo ha apartado de su hija, aparece incorporado en la historia de Leonora. Aquí, y como buscada variación respecto al texto primero, en lugar de depender la historia del punto de vista del padre, esta se nos ofrece a través de la atormentada perspectiva de la arrepentida hija.

Y por supuesto, en la vinculación entre cuento y

novela en la narrativa del autor valenciano, no puede olvidarse el origen de *La barraca* en un cuento, por desgracia perdido, "Venganza moruna", cuyo título utilizó Blasco para otro relato.

En situación contraria hallamos en la obra de Blasco un episodio novelesco aprovechado después como materia para un cuento. Recordemos uno de los mejores de *Flor de Mayo*, el cap. VI. Se trata, como en otros casos de la novelística del autor, de una secuencia caracterizada por una cierta autonomía estética que posibilita su posterior utilización como unidad exenta. En él se presenta la operación de contrabando llevada a cabo por los protagonistas, en Argel, y su persecución por parte de la guarda costera.

Sin duda en tal episodio la desvencijada y vieja barca *Garbosa* adquiere singular protagonismo y en ella se centra especialmente el narrador, para presentar su desesperada huida y llegada a la playa. Lo símiles que le dedica son numerosos –"ataúd", "tortuga", "zapato", "guitarra vieja"-, para ofrecer, finalmente, su vivificación final al ser comparada a un caballo desbocado en su llegada a la costa. Una imagen que reitera el narrador en el impresionante y perfecto broche final del capítulo cuando, tras ser abordada por los que la esperaban y vaciada del tabaco de contrabando, queda abandonada y solitaria en la arena. Tan sólo la mirada afectuosa del narrador la contemplará, al mostrar su agonía última "como el caballo viejo abandonado en medio del camino, cuyo blanco esqueleto atrae el revoloteo de los buitres". Creo que a Blasco le satisfizo de tal manera la escritura de este capítulo que decidió, de alguna forma, reutilizarlo al concebir "La barca abandonada" –recogido posteriormente en *La condenada y otros cuentos*. En él cabe advertir en un primer momento la huella de otro texto distinto de *Flor de Mayo*: el inicio del cap. IV.

Aquí se nos presenta un día luminoso en la playa del Cabañal en donde las barcas ocupan un cuidadoso orden. De entre estas se destaca a una vieja barca abandonada cuya historia contará un pescador. Nuevamente se narra la persecución en alta mar y la llegada a la playa, con el desembarco del alijo de contrabando. Es la burla que todo el pueblo hizo al cañonero lo que se sitúa aquí como el centro de la historia, con la transformación final de la barca que no podrá se identificada por sus perseguidores.

No hay, por tanto, elegíaco planto último por la suerte de la misma, como sucedía en el capítulo, y sí un final esperanzador para ella ya que saldrá en subasta y será recuperada por el antiguo patrón. Nos encontramos, pues, ante un final de signo muy distinto al del capítulo novelesco e inferior, me atrevería a señalar, en intensidad dramática y poética al de éste.

También el episodio muy secundario de *Arroz y tartana*, de la visita del ama de cría de una de las hijas de la protagonista, en el cap. III, cuyo hijo trabaja con esa familia, sería aprovechado por Blasco en un cuento posterior como "El *femater*". Este aparece centrado ahora en la figura del antiguo hermano de leche que se ve sometido a una humillante situación última, al transcurrir el tiempo.

Lo que no dejó de ser, pues, un episodio bastante irrelevante, de naturaleza costumbrista y hasta humorístico, en la novela, se convierte en el origen de un relato de intenso dramatismo, al erigirse como personaje central no el ama sino su hijo y constituirse el conflicto interno de este en el centro medular de la historia.

Finalmente concluiremos nuestro repaso por la narrativa de Blasco, a través del enfoque que nos guía, con la aproximación a su última novela, *El fantasma de las alas de oro*. En ella, y casi como intuición subconsciente de su condición de obra terminal, emerge con singular evidencia la personal mitología blasquiana. De manera que en su elaboración se aprecia la presencia de todo un universo literario procedente de su misma obra, como si de un buscado punto y final al mismo se tratara.

La aparición de temas, ambientes y personajes procedentes de la obra del autor se evidencia desde un principio. El título mismo, desligado incluso de las implicaciones concretas que desarrollará, anuncia uno de los motivos ya mencionado, más reiterados en la obra blasquiana, de inequívoca raigambre cervantina: la búsqueda del ideal inalcanzable. La imagen, "fantasma de las alas de oro", ligada aquí a la alucinada visión del enloquecido Duncan, aparece asociada al ámbito de la fortuna perseguida por los jugadores. La misma había surgido, sin embargo, mucho antes en términos similares, en *La horda*, en donde ya hallamos la expresión "alas de oro de la Quimera", vinculada a un personaje y a un ambiente, totalmente antitéticos a los de su última novela.

Recordemos, asimismo, la quimera y su "revoloteo ilusorio", presente en *Los argonautas*. En ella esta alcanzará a toda la colectividad que viaja hacia el Nuevo Mundo. Como también en esos otros viajes anteriores en el tiempo hacia aquellas tierras, la mención a la "quimera" se convierte en *leit motiv* constante, referido a Colón. La insistencia en la imagen aérea de los sueños e ilusiones humanos, se percibe también en *La tierra de todos*, en donde es ahora la Ilusión la que "revolotea" ante los ojos de los personajes. Pero será, sin duda, en *Los enemigos de la mujer* en donde de manera más reiterada se mencione, a través de un símil prácticamente idéntico, a la huidiza e inalcanzable ilusión. Es esta la novela que, desde luego, más próxima está a *El fantasma de las alas de oro*, al ser el mundo y la temática en ella reflejados, los mismos. Recordemos, así, en referencia al visionario Spadoni, el "revoloteo áureo de la Quimera" o las menciones a la Fortuna de "alas de oro", o a "las alas de oro de la Quimera" y al "revoloteo de la Quimera".

El mundo del casino de Montecarlo y el ambiente de intenso desasosiego y locura que domina a quienes se entregan al juego reaparece en *El fantasma*, y con él unos personajes que recuerdan a otros del escritor. Si mencionamos la figura del alucinado italiano, Spadoni, de esa novela del ciclo de la guerra, en el arranque de ésta Blasco nos enfrenta a un personaje singularmente enloquecido también. Se trata de don Arturo Tavera cuya trayectoria de fracasos encadenados lo ha impulsado, finalmente, al mundo del juego. Es un cubano, de padres españoles que, procedente de aquel continente, se desplaza a Europa en busca de nuevas oportunidades. Junto a él hallamos a Juan Espinosa que, en situación inversa, viene a Europa desde Cuba, de donde regresa poseedor de un gran capital.

El mencionado trasiego de personajes entre el Nuevo y el Viejo Mundo persiste, pues, también aquí. Junto a la realidad hispanoamericana en *El fantasma de las alas de oro* el cosmopolitismo del escritor da cabida a otras muy diversas, como la rusa, también presente en *Los enemigos de la mujer*. Aquí nos encontramos con Briansky, apodado el "Boyardo", tipo del personaje venido a menos y cuya pobreza no oculta, quien de alguna forma recuerda al coronel Toledo de aquella novela anterior, fiel acompañante del príncipe Lubimoff.

Si el parentesco entre estas figuras novelescas y las de otras obras de Blasco parece innegable, también lo es el tratamiento de determinados motivos. Volvemos a encontrar el tradicional de *el viejo y la niña*, singularmente duplicado aquí además, en la pareja Espinosa y Jazmina, y después en la de Angélica y Cereceda. Este responde, por otra parte, a unos trazos que inequívocamente nos hacen evocar al héroe de *Los cuatro jinetes del Apocalipsis*. Se trata de un joven argentino, con fama de conquistador y experto en el tango, cuyo hermano mayor, el "Gaucho" – también denominado "centauro rudo", como el Madariaga de aquella otra obra –, se dedica a sacar adelante la estancia familiar. Será la introducción de este nuevo personaje la que - como la presencia de Freya en *Mare nostrum* – haga girar hacia el melodrama, el desarrollo de la trama novelesca.

Un personaje que se dedica a facetas artísticas distintas, entre las que destaca su afición a la pintura. Precisamente el episodio de la permanente obsesión de Cereceda por pintar un mismo retrato femenino recuerda el final de *La maja desnuda*.

Las referencias a la Gran Guerra aparecen, también, en algún momento de la obra. Espinosa se dedicará, así, a la construcción de barcos para los aliados, algunos de los cuales – comenta el narrador – eran torpedeados por los submarinos alemanes. Pese a tratarse de una referencia meramente episódica, no hay duda de que el lector asiduo del escritor valenciano no dejará de recordar *Mare nostrum*.

Finalmente la superioridad moral última de la protagonista femenina respecto a su amante recuerda el final de *Entre naranjos*, y ese sacrificio también de ella para que Cereceda se case con Angélica puede evocar, aunque tratada de muy distinta forma, la conclusión de *La reina Calafia*.

A modo, pues, de concluyente colofón de toda una larga trayectoria novelesca, *El fantasma de las alas de oro* podría ser contemplado como un singular muestrario del universo narrativo de Blasco, en donde reaparecen técnicas narrativas, ambientes, motivos y personajes propios de su creación literaria. Que esta acabó siendo para el escritor un modelo regularmente frecuentado parece que resulta una conclusión bastante evidente. Será precisamente ese manifiesto entrelazado perceptible en su trayectoria narrativa, lo que conceda un inconfundible sello

personal a la misma. En ella, como sumariamente hemos intentado mostrar, las recurrencias y variaciones que se entretejen entre sus distintas obras darán lugar a la creación de un rico universo literario en el que, junto a las voces de muchos autores destaca, con poderosa intensidad, la del propio Blasco.

VICENTE BLASCO IBAÑEZ

DOS ILUSTRES ALAVESAS EN EL LYCEUM CLUB: MARÍA DE MAEZTU Y ERNESTINA DE CHAMPOURCIN

Por Magdalena AGUINAGA
Doctora en Literatura Española y Profesora Colaboradora de la Universidad Internacional de la Rioja.

Resumen: El objetivo principal de este trabajo es traer a la memoria de nuestros contemporáneos a dos grandes mujeres que desempeñaron un papel fundamental en mejorar la situación de la mujer en España, sobre todo en el primer tercio del siglo XX, con sus aportaciones a la cultura en el terreno de la educación y de la literatura. Nos referimos en este artículo a María de Maeztu (Vitoria 1881–Mar de Plata 1948), primera pedagoga española, empeñada en la educación de la mujer, y a Ernestina de Champourcin (Vitoria 1905–Madrid 1999), reconocida como la voz femenina e indiscutible de la generación del 27.
Palabras clave: pioneras en la promoción de la mujer, primera mujer pedagoga, poeta femenina del 27, exiliadas, Lyceum Club Femenino.
Abstract: The main objective of this work is to remind us about two great women who played a key role in improving Spanish women's life, particularly in the first third of the twentieth century. Specifically, they supported women's development in both the educational and the literary fields. We refer to María de Maeztu (Vitoria 1881 – Mar de Plata 1948), first Spanish woman in the field of pedagogy, and Ernestina de Champourcin (Vitoria 1905 – Madrid 1999), considered one of the few women poets in Spain around the year 1927.
Keywords: pioneers of women´s rights, first Spanish woman in Pedagogy, feminine poet of 27, exiled, Feminine Lyceum Club.

1. María de Maeztu y Ernestina de Champourcin: Lyceum Club Femenino.

Fueron dos ilustres alavesas, reconocidas en sus vidas por sus méritos en sus respectivas áreas de influencia, aunque tuvieron que sortear obstáculos, en un mundo marcado por una mayor presencia de hombres. De hecho, en sus comienzos se les conocía más por ser, la primera, hermana de Ramiro de Maeztu y, la segunda, esposa de Juan José Domenchina. Mujeres valientes, inteligentes, polifacéticas, intrépidas, trabajadoras infatigables, independientes en su modo de conseguir las metas propuestas a pesar de las dificultades, altruistas en su afán de servicio a la sociedad sin esperar recompensas, discretas, y con gran sensibilidad hacia los necesitados de cualquier índole, a pesar de su elevado estatus social y de cierta élite intelectual por su procedencia familiar (Porto y Vázquez, 2015: 42-49 y Aguinaga, 2015: 49-51). María de Maeztu y Ernestina de Champourcin compartían el deseo de dignificación de la mujer, a través de su capacitación intelectual y de su integración en la sociedad del primer tercio del siglo XX. Y lo hicieron desde las diversas instituciones fundadas por María de Maeztu, considerada por Ortega y Gasset en 1918 "la primera pedagoga de España" en el periódico *Plus Ultra* de Nueva York.

Estas dos mujeres de origen alavés y ciudadanas del mundo por sus circunstancias vitales, se conocieron en el Lyceum Club Femenino, fundado en Madrid en 1926 por María de Maeztu e inaugurado oficialmente el 4 de noviembre de 1926 (Fructuoso, 1998: 85). Juan Aguilera (2011: 68) se refiere en su artículo a los elogios al Lyceum Club, tras su inauguración, la mayoría escritos por hombres. En *ABC* del 5 de noviembre de 1926, se destaca una visión reductiva de los objetivos del Club.

El primer Lyceum Club Femenino se había fundado en Londres en 1904. Había otros en Berlín, París, Roma, Suiza, Amsterdam, Bruselas, Nueva York, etc. En 1926, año de la fundación del de Madrid, promovido por María de Maeztu, la Asociación internacional de Lyceum Clubs integraba 28 liceos. Posiblemente María de Maeztu supiera de ellos por su hermano Ramiro, ya que entre 1905 y 1919 fue corresponsal de varios periódicos españoles en Inglaterra (Porto y Vázquez, 2015: 45). Unas cien mujeres figuran, desde el principio, inscritas en el Lyceum Club de Madrid. Este contaba con el siguiente organigrama de cargos directivos. Presidenta: María de Maeztu; Vicepresidentas: Isabel Oyarzábal de

Palencia y Victoria Kent; Secretaria Zenobia Camprubí; Vicesecretaria Helen Phipps y Tesorera Sra. de Salaverría. Junto al grupo de fundadoras, figuraban las señoras de Ortega y Gasset, Marañón, Araquistain, Caro Raggio, Fabra Rivas y Gutiérrez. Eran Presidentas de Honor la Reina Victoria y la Duquesa de Alba (Fructuoso, 1998: 85). Durante las frecuentes ausencias de María de Maeztu, por sus diversos trabajos como directora de la Residencia de Señoritas y el Instituto Escuela - dependientes de la Institución Libre de Enseñanza - viajes, congresos, etc., la presidenta efectiva del Club era María Lejárraga. Estaba situado en la calle Infantas 31, en la Casa de las siete chimeneas y más tarde se trasladó a la calle de San Marcos (Pérez-Villanueva, 1989: 113) por resultar el alquiler más económico.

El fin, según el Reglamento, era: "Defender los intereses morales y materiales de la mujer, admitiendo, encauzando y desarrollando todas aquellas iniciativas y actividades de índole exclusivamente económica, benéfica, artística, científica y literaria que redunden en su beneficio" (Lyceum Club Femenino,1929: 2). Sobre el estatus social de las asociadas, dice Caro Baroja (1972: 112): "La institución congregó a muchas señoras de la burguesía madrileña, mujeres e hijas de escritores, profesores, médicos, etc.". Constaba de siete secciones: Social, Musical, Artes Plásticas e Industriales, Literatura, Ciencias e Internacional. En 1934 se añadió la sección de Hispanoamérica. Tenía un carácter aconfesional y apolítico, lo que dio lugar a una serie de ataques a mujeres excéntricas y frívolas, por parte de sectores confesionales, cuyos artículos fueron publicados en cuatro números de *Iris de Paz*, desde el 26 de junio al 17 de julio de 1927. María contestó a estos en una carta dirigida a la Junta Central de la Unión de Damas Españolas (Lastagaray, 2015:192): "El Lyceum expuso desde el primer instante, en sus estatutos, cuáles eran sus ideales y la manera de realizarlos y fiel a las mejores tradiciones de nuestro país, se propone realizar una honda labor social y de cultura". Sin embargo, poco antes de la guerra civil, el Lyceum se politizó debido a las mujeres de algunos republicanos y socialistas: "La institución evolucionaría, en los años inmediatos a la guerra, hacia posturas más radicales en lo ideológico, probablemente unidas a concepciones feministas más beligerantes" (Pérez-Villanueva, 1989: 114). El Club se sostenía con cuotas de las afiliadas, sorteos, concursos organizados en la sede y una subvención de 10.000 pesetas que obtuvo María de Maeztu del Ministro de Instrucción Pública.

Contaba con una amplia y variada biblioteca que enumeraba en torno a 200 libros y en la que se encontraban desde el catecismo del padre Ripalda al Corán. Ernestina y María Baeza, sucedieron a Pilar de Zubiaurre, hermana de los pintores vascos Ramón y Valentín, en la sección de Literatura, de 1929 a 1936. Precisamente, sería en el estudio de estos donde Pilar presentaría a Juan José Domenchina a Ernestina en 1930, con quien se casaría en 1936.[1] Ernestina hace referencia a los reconocidos conferenciantes del momento cuando escribe a Carmen Conde: "en fin la plana mayor de la joven literatura" (19/4/1929: 284).[2] Más comentarios sobre actividades del Club pueden leerse en cartas del 20/1/1928: 60); 21/12/1928: 256; 13/11/1929: 329). "Hoy habla Lorca; ya te contaré" (16/2/1929: 273); "nos leyó Obregón sus poemas que recitará el miércoles en el Lyceum. Romanticismo nuevo, finamente expresado, un soneto que según Pilar va por mí… Luego conferencia soberbia de Ortega" (14/4/1929: 282).

Ernestina escribe una obrita teatral titulada *Fábrica de estrellas*[3] para niños con motivo del día de Reyes. Hace referencia al ensayo en carta del 20/12/1928: 255: "Decididamente voy a estrenarme como autor teatral en el Lyceum. He escrito en dos días una pieza en un acto y en verso que dura 8 minutos. El sábado la leímos y el domingo se empieza a ensayar. Voy a sacar una copia para ti".

La esposa del director de la Orquesta sinfónica de Madrid, Ela de Arbós, organizaba los conciertos (Lastagaray, 2015: 193). Entre los conferenciantes invitados por el Lyceum figura Federico García Lorca, quien habló sobre "Imaginación, inspiración y evasión en poesía". Unamuno leyó su obra *Raquel encadenada*, Rafael Alberti impartió, en 1929, la conferencia bajo el título "Palomitas y Galápago

1. Es posible ver más referencias al Lyceum Club y la intervención de Ernestina en Ascunce (1993a: 24) y Núñez Puente (2006: 305-306).
2. Citamos por el *Epistolario* de Ernestina de Champourcin con Carmen Conde, editado por Rosa Fernández-Urtasun (2007).
3. Se estrenó el 7 de enero de 1929 en el Lyceum Club en una actuación para niños con motivo de la fiesta de Reyes. Inédito.

(¡No más artríticos!)" que levantó una gran polémica recogida en *La arboleda perdida* y por Ernestina en su epistolario con Carmen Conde. Manuel García Morente trató sobre "El espíritu filosófico y la feminidad" (Porto y Vázquez, 2015: 63). Carmen Baroja (1998) se ocupaba de la sección de arte. Organizó un teatrillo denominado "El Mirlo Blanco" para recaudar fondos y trabajó en la recuperación de la orfebrería y las artes decorativas, de donde recogería información para su libro *El encaje en España,* publicado en 1933 (Lastagaray, 2015:195), y *Joyas populares y amuletos* (1949), inédito. Hubo dieciséis exposiciones de arte, entre las que destacó la de Ángeles Santos en noviembre de 1929 con su famoso cuadro "Un mundo" (Lastagaray, 2015: 194). En la Sección Social se organizaron cursos de Derecho civil y penal, en los que se revisó la posición legal de la mujer y la creación de guarderías para las trabajadoras.

Otro rasgo común entre ambas alavesas es que compartieron amistad con mujeres intelectuales, artistas y escritoras, que llegarían a ser la plana mayor del primer tercio del siglo XX. Incluso, algunas llegarían a ser muy reconocidas antes o después de la guerra civil. Fue el caso de la intensa amistad que Ernestina mantuvo con Carmen Conde a través de su epistolario lírico, especialmente entre 1927 y 1930, y más esporádico durante el largo exilio de Ernestina en México. Ernestina recomendaba a Carmen Conde, que vivía en Cartagena, a sus contactos literarios, para que publicaran sus trabajos en revistas o para que difundieran sus primeros libros. También la acompañó a conocer a Juan Ramón Jiménez en su casa en Madrid, le mantenía al tanto de las actividades del Lyceum y del ambiente cultural de Madrid. Carmen Conde llegaría a ser la primera mujer en ocupar un sillón en la Real Academia Española, en 1979.

Más amistades compartidas por ambas alavesas dentro del Lyceum fueron Concha Méndez (carta de Ernestina del 20/12/1928: 255), Amaia Galinizaga, Carmen Baroja, a la que ya nos hemos referido anteriormente, Zenobia Camprubí, Helen Phipps, Pilar Valderrama, Pilar de Zubiaurre, Victoria Kent, María Teresa León, Isabel Buendía, Blanca de los Ríos, Rosa Chacel, etc. Otras amistades procedían de la Residencia de Señoritas, dirigida por María de Maeztu desde el año 1915. Ernestina también mantuvo contactos con otras escritoras coetáneas como Cristina de Arteaga, Josefina de la Torre, Concha Espina. Su amistad con Gabriel Miró y su hija Clemencia, surgió a través de Carmen Conde (carta de Carmen del 22/5/1928: 91). Leyó, les envió sus primeros libros y dio a conocer a algunas poetisas latinoamericanas como Delmira Agustini, Juana de Ibarbourou, Alfonsina Storni, Luz María Loynaz, Gabriela Mistral, etc. Junto con su marido Juan José Domenchina, Ernestina tradujo en 1946 *Obra escogida* de Emily Dickinson (Champourcin: 1989). En la carta del 20/1/1928: 60), pregunta a Carmen Conde: "¿conoce usted a Juana de Ibarbourou y Delmira Agustini? Nuestras hermanas de América, más valientes que las españolas se confían al papel en todo momento". Trató en Madrid a Alfonsina Storni: "Ayer en el *Lyceum* el ministro del Uruguay nos habló de sus poetisas en una conferencia. Yo prefiero a todas ellas la argentina Alfonsina Storni. Me parece más personal y nueva que otras" (1/4/1928: 69). De la condesa de Noailles dice en la misma carta: "A mi juicio en esta gran poetisa francesa tiene la Ibarbourou el germen de su obra. También la Noailles sueña con volver a su tierra convertida en lirio. Siempre en forma clásica canta la naturaleza con un acento más exaltado y grave que sus hermanas de América" (69).

María de Maeztu mantuvo gran amistad con escritoras como Victoria Ocampo, Gabriela Mistral y de Zenobia Camprubí, etc. A la primera la trató más intensamente, primero en España y luego en Argentina. Así la recuerda Victoria Ocampo en su primer encuentro (Fructuoso, 1998: 9-11):

> Fue en la antigua sala de los "Amigos del Arte" en 1926. Acababa yo de dar mi primera conferencia.

4. León (1982: 60): "Dentro de mi juventud se han quedado algunos nombres de mujer: María de Maeztu, María Goyri, María Martínez Sierra, María Baeza, Zenobia Camprubí… y hasta una delgadísima pavesa inteligente, sentada en su salón: Doña Blanca de los Ríos. Y otra veterana de la novelística: Concha Espina. Y más a lo lejos, casi fundida en los primeros recuerdos, el ancho rostro de vivaces ojillos arrugados de la Condesa Pardo Bazán… Mujeres de España".

5. Fue la otra poetisa que figuraba con Ernestina en la segunda edición de 1934 de Gerardo Diego titulada *Poesía Española. Antología (Contemporáneos).*

> Menuda, perdida en su abrigo de *petit gris*, una mujer desconocida se acercó a mí y me estrechó la mano con efusión. Su mirada muy azul, me seguía y me intimidaba. Empezó a hablar con palabra rápida y elocuente. Yo la escuchaba, cohibida, por aquel don verbal tan ajeno a mi naturaleza.

Y en otro momento, comenta Victoria Ocampo[6] su coincidencia con ella: "¡La educación de la mujer, la educación de la mujer, no hay problema más urgente! Repetíamos como maniáticas, caminando de arriba abajo por los cuartillos del departamento de la calle Montevideo".

Por último, nos deja el testimonio final, tras su muerte (Ocampo, 1948: 62):

> Sospecho que jamás conoció la pereza. Pero conoció, de seguro, el más justificado descorazonamiento y se sobrepuso a él. De esta oscura virtud conservo el más límpido recuerdo. María tenía muchas otras; pero ninguna me inspiró, en ella, un tan profundo respeto.

Ernestina también trató a Victoria Ocampo con menos intensidad, como se advierte en su carta a Carmen Conde (3/5/1929: 287) en que, a propósito de María Luz Morales, colaboradora en el periódico *El Sol,*[7] le dice que Victoria Ocampo "la tiene eclipsada".

María de Maeztu y Ernestina compartieron amistad con Gabriela Mistral. La de María de Maeztu, con la que sería premio Nobel de Literatura en 1945, comenzó a raíz del XII Congreso de la Federación Internacional de Mujeres Universitarias, celebrado en Madrid en 1928 (*Revista de Pedagogía,* 1928: 468-469), al que Mistral acudió como representante de Chile y Ecuador. En 1934 su amistad sufrió algunos vaivenes (Fructuoso, 1998: 98). Los motivos parecen haber sido dos: una conferencia de Gabriela Mistral en el Día de la Raza, respondida, con exabruptos sobre el mestizaje, por Unamuno, muy amigo y antiguo profesor de María de Maeztu; y por su distinta opinión sobre Primo de Rivera, en cuyo gobierno María tenía un cargo desde 1927. Quizá eran dos mujeres de caracteres opuestos, lo que provocaba mutua admiración y desavenencias. Ernestina rememora su conocimiento de Gabriela Mistral a Carmen Conde en la carta del 20/2/1928(61): "Conocí a Gabriela Mistral hace tres años y sus versos me impresionaron mucho, tanto que trascendieron a los míos aún inéditos y balbucientes". Luego continuó su trato en el Lyceum Club cuando ya Mistral era cónsul de Chile en Madrid. Esta admiraba la poesía de poetas jóvenes como Juan José Domenchina, ya por entonces marido de Ernestina (Champourcin, 1996: 37).

Otra gran amistad, común a ambas, fue la de Zenobia Camprubí, esposa de Juan Ramón Jiménez, quien, como vimos anteriormente, desempeñó el cargo de eficaz secretaria del Lyceum Club. María de Maeztu, a su llegada a América, donde recibió un doctorado *Honoris Causa* por el Smith College y fue nombrada Miembro de la Sociedad Española, impartió una serie de conferencias patrocinadas por *La Prensa*, periódico fundado por José Camprubí, hermano de Zenobia y cuñado de Juan Ramón Jiménez (Fructuoso, 1998: 73). Ya en 1920, Zenobia compartía con María de Maeztu la responsabilidad de seleccionar aspirantes en el "Comité para la concesión de becas a mujeres españolas en el extranjero" (Pérez-Villanueva, 1989: 90).

Entre los mentores masculinos de María de Maeztu, además de la primacía de su hermano mayor Ramiro, destacamos a Unamuno y Ortega y Gasset, ambos muy amigos de aquel. Los dos fueron profesores suyos cuando estudió Filosofía y Letras: Unamuno en Salamanca desde 1907 y Ortega en la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio de Madrid desde 1910. En Madrid, María vivió en la misma casa de los Ortega Munilla en la calle Goya 6, donde comía a diario con ellos (Fructuoso, 1998: 56). María consideraba a Unamuno "figura cimera del pensamiento español contemporáneo" (Fructuoso, 1998: 49-50 y Pérez-Villanueva, 1989: 72).

6. Fundadora y directora de la revista *Sur* en Buenos Aires en 1931 hasta su cierre en 1971. Órgano cultural en español que dio a conocer la obra de Graham Greene, Virginia Woolf, García Lorca, etc. O el reconocimiento de Borges. En 1977 se convirtió en la primera mujer en ser elegida miembro de la Academia Argentina de Letras. https://es.wikipedia.org/wiki/Victoria_Ocampo. Consultado el 26/6/2017.

7. El Sol fue un periódico editado en Madrid entre 1917 y 1936. De ideología liberal, fue fundado por Nicolás María de Urgoiti. Cfr. https://es.wikipedia.org/wiki/El_Sol_(Espa%C3%B1a). Consultado el 26/6/2017. La sección literaria corría a cargo de Juan José Domenchina, quien consiguió la colaboración asidua de Juan Ramón Jiménez en poesía.

En cuanto a Ernestina, su principal mentor y amigo de por vida, fue Juan Ramón Jiménez, quien orientó sus lecturas, abriéndole horizontes hacia los poetas anglosajones. Le dedicó una caricatura lírica a Ernestina, publicada en *Heraldo de Madrid* en 1929 y, años más tarde, fue recogida por el poeta de Moguer en *Españoles de tres mundos* (1942). Ernestina, a su vez, le correspondió con un libro homenaje con motivo de su centenario: *La ardilla y la rosa. Con Juan Ramón en la memoria* (1981). También trató a Unamuno a quien invitó a hablar en el Lyceum Club: "¡Yo quiero que Unamuno hable en el club! Pero las señoras de la Junta se oponen. Tienen demasiado miedo" (carta del 6/3/1930: 351). Al fin, como vimos anteriormente, colaboró.

También ambas tuvieron contacto con Menéndez Pidal, Director del Centro de Estudios Históricos y Presidente de la Junta de Ampliación de Estudios. María de Maeztu, por ser becaria habitual de la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, hizo numerosas salidas al extranjero al amparo de esta institución, para asistir a cursos, participar en congresos, etc. En 1928 llegaría a ser la única mujer vocal de la Junta de Ampliación de Estudios, tras la muerte de José Rodríguez Carracido (Porto y Vázquez, 2015: 68). Impartió cientos de conferencias a lo largo de su vida en numerosas universidades que le abrían sus puertas con gran asistencia de público; participó en muchos congresos e instituciones culturales, e incluso obtuvo cátedras como en las universidades de Columbia en Nueva York y en la de Mar de Plata, además de las obtenidas en España.[8] Ernestina, sin formación universitaria por su oposición a asistir a la universidad acompañada de un familiar, fue autodidacta y se formó mediante lecturas literarias; incluso trabajó como traductora para el Centro de Estudios Históricos (carta del 6/3/1930: 351). Ávida de cuanto se publicaba en español, inglés y francés, siguió un curso de Ortega y Gasset según le informa a Carmen Conde: "Hoy empiezo curso de Ortega; es por matrículas, reemplazando las de la Universidad" (9/4/1929: 281).

Aunque el Lyceum Club comenzó con impronta apolítica, recogida en el Reglamento, terminó politizándose, como dijimos anteriormente. María de Maeztu comentaba en una carta a su amiga María Martos (carta del 15/9/1931): "No voy al Lyceum por no encontrarme con algunas personas de quienes yo no sospechaba que me tuviesen tal odio… pues no les hice más que bien".[9] María de Maeztu pasó a ser Presidenta Honoraria en los años de la República.

El Lyceum Club cesó sus actividades en 1936 y fue finalmente confiscado, en 1939, por la sección femenina de la Falange que lo convirtió en el "Club Medina".

Sin embargo, la gran obra pedagógica de María de Maeztu para la educación de la mujer fue su valiosa aportación como directora de la Residencia de Señoritas en 1915, paralela a la Residencia de Estudiantes a la que se añadió en 1917 la dirección de la sección Primaria del Instituto Escuela para chicas; la sección de chicos había empezado en 1914. Ambas instituciones dependían de la Institución Libre de Enseñanza. Ernestina de Champourcin asistía a las conferencias organizadas por María en dicha Residencia (carta a Carmen Conde del 14/4/1929: 282).

2. Exilio

Otra coincidencia de ambas alavesas es que comparten su estatus de exiliadas: una en Argentina y otra en México, por razones ideológicas opuestas.

Tres motivos propiciaron la marcha al exilio de María de Maeztu en Buenos Aires: su dimisión del Instituto Escuela en 1934, la destitución de su cargo de directora de la Residencia de Señoritas por Orden Ministerial del 21 de septiembre de 1936 y el fusilamiento de su hermano Ramiro en Aravaca el 29 de octubre de 1936, tras ser sacado de la cárcel de Las Ventas. Esto provocó un cambio en el ideario político de María. Salió de España por Biarritz y se dirigió, en primer lugar, a Nueva York, donde desempeñó la cátedra en la universidad de Columbia. Invitada por la revista *Sur* de Buenos Aires, dirigida por su amiga Victoria Ocampo, asistió a congresos e impartió conferencias. De Argentina viajó a Chile. Tras años de ausencia, volvió en dos ocasiones a España: una por el fallecimiento de su madre en 1945 y otra en 1947 para impartir la lección inaugural de la Cátedra Ramiro de Maeztu en la Universidad de Madrid: "La vida y la obra de Ramiro de Maeztu" (*Cuadernos Hispanoamericanos,* 1952: 270). En

8. http://www.mujeresenlahistoria.com/2012/11/la-educacion-femenina-maria-de-maeztu.html. Consultado el 2/X/2017.
9. Archivo de la Residencia de Señoritas. Fundación Ortega-Marañón. Citamos por Lastagaray, 2015: 197).

Argentina, donde trabajó en su cátedra de Historia de la Educación, comentó: "Este prolongado destierro me produce una melancolía infinita" (Fructuoso, 1998: 106). Nostalgia de España y soledad se desprenden también de su carta a Ortega en el otoño de 1937: "estoy muy triste, con una nostalgia infinita de España". La situación no había mejorado en 1941: "su estado espiritual es de terrible abandono y espantosa soledad" (Pérez-Villanueva, 1989: 129) y murió repentinamente en Buenos Aires el 7 de enero de 1948, a los 66 años.

Muy distinto pareció ser el destierro de Ernestina en México D.F., adonde llegó en 1936. En *La ardilla y la rosa* (1981: 47-48) hacía referencia a su salida de Madrid hacia Valencia, luego Barcelona y Francia, con su marido Juan José Domenchina, quien había sido secretario de Azaña. En su poema autobiográfico "Un ligero vaivén", publicado en *Primer exilio* (1978) y escrito desde el recuerdo, queda bien plasmado este largo viaje:

Un ligero vaivén
mece la pasarela
y desfilamos mudos
y lentos hacia arriba.

Hay interrogaciones
en todos los semblantes
pero algunos sonríen
como recién nacidos.

Tras un miedo otro miedo
y también la belleza
de ese mar que muy pronto
perderá sus orillas.

La muchacha azul
se acomoda en el puente
con las manos dispuestas
a agitarse en pañuelo.

Adiós a lo que fuimos.
Aunque tú me acompañas
sé que roza mi hombro
otro tú diferente.

Su exilio, frente al vivido por María de Maeztu, fue feliz. Dice Luz María Jiménez Alfaro, directora de la editorial *Torremozas*: "para ella, México le había dado todo: trabajo, cariño, amigos españoles, poetas también en el exilio y había sido muy feliz" (Mabrey, 2007: 391).

Se refería al exilio en su carta a Carmen Conde en que declara no sufrir demasiado por ello, porque está con su marido Juan José Domenchina. Ernestina escribía así el 7/5/48: 386:

> yo personalmente no tengo derecho a quejarme, aunque haya tenido que venir tan lejos para encontrar una casi felicidad [...] Yo he guardado un silencio casi completo estos diez años, pero ahora me ha salido una voz nueva, clásica y mística que canta a pesar mío y a la que no puedo resistir.

Se integró muy bien en la ciudad azteca y allí para poder sobrevivir desplegó su faceta de traductora (Champourcin, 1981: 54-55), que pudo desempeñar gracias a su dominio del inglés y francés. De hecho, tradujo unos cuarenta libros para la editorial *Fondo de Cultura Económica* y trabajó como intérprete en congresos en Estados Unidos. Así se lo comenta a Carmen Conde: "Con traducir aprisa y mal pagado todo lo que me viene a mano ya tengo bastante. Casi no respiro para más" (13/10/52: 392).

3. Semejanzas y diferencias

Ambas alavesas gozaron de un gran reconocimiento en sus respectivas áreas de influencia, especialmente en épocas tempranas de su actividad y, posteriormente, quedaron relegadas al olvido en sus últimos años. Fueron independientes, seguras de sí mismas, altruistas, con gran conciencia de su valía y de sus aportaciones, desde sus respectivos talentos educativo o poético. Coinciden también en su faceta de traductoras, gracias a su dominio de lenguas y en su amplio legado de publicaciones. Vivieron el exilio y quedaron marginadas por motivos ajenos a sus aportaciones.

A modo de conclusión, resaltamos que ambas ilustres alavesas se han esquivado, quizá debido a sus respectivos giros vitales e ideológicos. María de Maeztu, quien había destacado por su gran capacidad de trabajo y de oratoria, su enérgica voluntad y clara vocación de educadora, sufrió las consecuencias de su cambio ideológico, bajo la influencia de su hermano Ramiro. Este había abandonado su colaboración en *El Sol* para participar en *La Nación*, periódico próximo a Primo de Rivera, y había ingresado en Unión Patriótica en 1927. María, por

influencia de su hermano, se unió a la Asamblea Nacional compuesta por trece mujeres y promovida el 11 de noviembre de 1927 por Primo de Rivera (Fructuoso, 1989: 89). Pero el asesinato de Ramiro en 1936 la apartó de todo interés político. Así lo dice en su testamento fechado el 2 de diciembre de 1947 (Fructuoso, 1998: 114):

> Deseo morir en la religión católica en la que he nacido y por la que mi hermano Ramiro dio la vida. Deseo que mi cuerpo si muero lejos de mi Patria, sea envuelto en la bandera española con las insignias de la Monarquía, que es a mi leal entender, el régimen de gobierno mejor para el pueblo español [...] No considero como enemigos míos más que a los que me impidieron y estorbaron que yo volviese a ocupar mi puesto en España. Que hacen a España fomentando la incultura, el mal irreparable que a mí me hicieron, impidiendo la prosecución de mi obra educativa.

La olvidaron sus compañeros de viaje en las diversas fundaciones a favor de la educación de las mujeres. Así lo expresa en una carta del 17 de marzo de 1927 (Lastagaray, 2015: 202):

> Ahora más que nunca con el paso que ha dado Ramiro de aproximación al Gobierno, las gentes de la Junta, que están enfrente del Gobierno, van a hacerme la vida imposible pues como no pueden vengarse con él, lo harán conmigo, como si yo tuviese la culpa.

María de Maeztu tuvo muy claro que la dignificación de la mujer solo podía venir de la educación, que debía ser similar a la de los hombres. Se declaró feminista, en el sentido de que consideraba que la mujer debía colaborar como persona en la obra total de la cultura humana. De ahí que promoviera tantas instituciones, participara en cuantos congresos veía necesario hacer oír su voz y diese cientos de conferencias, además de su impagable labor como traductora y divulgadora de obras de pedagogía y filosofía extranjeras.

En el caso de Ernestina, no sabemos de su giro ideológico político manifiesto, aunque, tras el exilio, no volvió a hablar de política, pero sí experimentó una conversión religiosa en torno a 1948, que se manifestó en un cambio en su escritura hacia una poesía orientada al amor divino, en un peculiar misticismo. Fue una mujer de contrastes, un *ars oppositorum*: republicana de familia monárquica opuesta a su matrimonio; mirada con recelo por algunos republicanos por su origen aristocrático; exiliada por motivos políticos pero sin alardear de su republicanismo a su regreso; relegada por su peculiar poesía mística en un ambiente laicista, en que no se estilaba el verso religioso; crítica ante el escaso ambiente cultural e inseguridad ciudadana que encontró en Madrid a su regreso, en contraste con el que dejó antes de la guerra civil; promotora de la literatura de mujeres y de sus derechos sin declararse feminista; culta y elegante, sin aislarse de cuantos la requerían para entrevistarla, hablar de poesía o recibir su consejo. Ernestina rompe moldes establecidos: de ahí su difícil clasificación.

Ambas alavesas supieron reconciliar, dentro de sus respectivas áreas de influencia, las dos Españas enfrentadas en la guerra civil.

BIBLIOGRAFÍA SOBRE MARÍA DE MAEZTU

Aguilera Sastre, Juan (2011): "Las fundadoras del Lyceum Club Femenino", *Brocar*, 35, 65-90.

Baroja, Carmen (1998): *Recuerdos de una mujer de la generación del 98,* edición de Amparo Hurtado, Barcelona, Tusquets.

Caro Baroja, Julio (1972): *Los Baroja (memorias familiares),* Madrid, Taurus. *Cuadernos hispanoamericanos* (1952): *Homenaje a Don Ramiro de Maeztu*, 33-34, Madrid, septiembre-octubre.

Fructuoso Ruiz de Erenchun, Mª Cristina (1998): *María de Maeztu Whitney. Una vitoriana ilustre.* Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País, Colección Egintzar, nº 4. J.A.E. http://www.jae2010.csic.es/centros13.php. Consultado el 26/6/2017.

Lastagaray Rosales, María Josefa (2015): *María de Maeztu Whitney. Una vida entre la pedagogía y el feminismo,* Madrid, La Ergástula.

León, María Teresa (1982): *Memoria de la Melancolía,* Barcelona, Bruguera.

Lyceum Club Femenino (1929): *Reglamento*, Madrid, Ramona Velasco, Viuda de Pérez.

Ocampo, Victoria (1948): "Notas. María de Maeztu", *Sur*, Buenos Aires, febrero.

Pérez-Villanueva Tovar, Isabel (1989): *María de Maeztu. Una mujer en el reformismo educativo español,* Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Porto Ucha, Ángel Serafín y Vázquez Ramil, Raquel (2015): *María de Maeztu. Una antología de textos,* Madrid, Dykinson.

Revista de Pedagogía (1928): "Un congreso femenino", VII, 82, octubre, 468-469.

Residencia de Señoritas: http://www.residencia.csic.es/expomujeres/video.htm. Consultado el 22/VI/2017. http://www.abc.es/cultura/abci-residencia-senoritas-pioneras-igualdad-201511280044_noticia.html. Consultado 30/6/2017.

Zapata Garrido, Arantxa (2017): "El papel que jugaron las mujeres en la educación en España: María de Maeztu y María Goyri" http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/079008/articulo-pdf. Consultado el 22/VI/2017.
Zulueta, Carmen (1984): *Misioneras, feministas, educadoras. Historia del Instituto Internacional,* Madrid, Castalia.
---------- y Moreno, Alicia (1993): *Ni convento ni college. La Residencia de Señoritas,* Madrid, Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, C.S.I.C.

BIBLIOGRAFÍA SOBRE ERNESTINA DE CHAMPOURCIN

Aguinaga Alfonso, Magdalena (2009): "Una poeta del 27 olvidada: Ernestina de Champourcin" en *Donne, identitá e progresso nelle cultura mediterranee*, edición a cargo de María Mercedes González de Sande, Ariccia (Roma), Aracne.
---------- (2011): "En busca de la voz femenina de la Generación del 27". Unidad didáctica inédita.
---------- (2015): "Una voz silenciada de la generación del 27: Ernestina de Champourcin", *Cálamo, Faspe*, nº 64, enero-diciembre, 49-55.
Ascunce Arrieta, José Ángel (1991): *Ernestina de Champourcin. Poesía a través del tiempo*, edición y prólogo, Barcelona, Anthropos.
Champourcin, Ernestina de (1989): *Emily Dickinson. Obra escogida,* Madrid, Torremozas.
---------- (1981): *La ardilla y la rosa (Juan Ramón en la memoria)*, Huelva, Fundación Juan Ramón Jiménez, 1996, 2ª edición.
---------- (1943): *María de Magdala*. Ariccia (Roma), Aracne editrice, 2015, 2ª edición, introducción y notas de Magdalena Aguinaga Alfonso.
---------- (2006) *Ernestina de Champourcin: mujer y cultura en el siglo XX.* Edición de Rosa Fernández Urtasun y José Ángel Ascunce. Madrid. Biblioteca Nueva.
---------- y *Carmen Conde: Epistolario 1927-1995* (2007), edición, introducción y notas de Rosa Fernández Urtasun, Madrid, Castalia.
----------https://www.escritores.org/biografias/200-ernestina-de-champourcin-moran. Consultado el 30/11/2016.
Diego, Gerardo (1934): *Poesía Española. Antología (Contemporáneos),* Madrid, Signo.
Mabrey, María Cristina C. (2007): *Ernestina de Champourcin, poeta de la Generación del 27 en la oculta senda de la tradición poética femenina*, Madrid, Torremozas.
Núñez Puente, Sonia (2006): "Lyceum Club: mujer y asociaciones culturales" en *Ernestina de Champourcin: mujer y cultura del siglo XX*, Madrid, Biblioteca Nueva, 305-311.

MARÍA DE MAEZTU

ERNESTINA DE CHAMPOURCIN

POÉTICAS DE LA ERRABUNDIA[1]: UNA APROXIMACIÓN COMPARADA A LA OBRA DE THOMAS BERNHARD Y JAVIER MARÍAS

Alejandro Gil Redondo - *Universidad Complutense de Madrid*

Resumen: El presente artículo muestra el parentesco que las trayectorias novelísticas de Javier Marías y Thomas Bernhard guardan entre sí, a partir de una misma poética implícita compartida que aboga por un uso sugestivo del tiempo narrativo y un claro desapego por los modelos miméticos tradicionales. Tal concepción formal desemboca en una misma recurrencia temática acerca de los límites del lenguaje y de la operatividad de la ficción. **Palabras clave:** Javier Marías, Thomas Bernhard, poética, literatura comparada, ficción.

Abstract: This essay shows the relationship between the novelistic paths developed by Javier Marias and Thomas Bernhard, both based on a shared implicit poetics that stands up for a suggestive use of narrative time and a clear disregard for the traditional mimetic models. This formal conception leads into the same thematic recurrence on the limits of language and the effectiveness of fiction. **Keywords**: Javier Marias, Thomas Bernhard, poetics, comparative literature, fiction.

La renovación formal que caracteriza a varias de las obras más representativas de la literatura del siglo XX, muestra, de una parte, el influjo de las filosofías imperantes que toman al sujeto experimentador como protagonista y único intérprete posible de la realidad que lo circunda y, de otra, el descreimiento de los modelos miméticos ligados a la tradición realista y naturalista. Figuras tales como las de Marcel Proust, James Joyce o Virginia Woolf dieron vuelo a la relevancia insustituible que la subjetividad ostenta en la aprehensión intelectiva de aquellos acontecimientos que conforman lo cotidiano —por lo demás, prosaicos en su nimio valor histórico—, invocando la facultad narrativa del individuo moderno para lograr ponerlos en orden, conferirles un aceptable sentido coral y eludir así el vértigo ante el absurdo de la propia existencia. Este hecho motivó que, bajo aquel tejido estético tan novedoso, se pudiese auscultar una conciencia manifiesta de que cuanto ha movido y moverá la rueda del mundo es siempre fruto de diversas e inevitables razones de carácter trivial, las cuales ya habían sido identificadas modélicamente con anterioridad. Por tanto, no se presentará a través de estos autores una permuta temática. Sin embargo, se reparará en que el modo en que son recibidas y acogidas intelectivamente dichas causas motoras no es sino un anagrama que reescribe la realidad, un conflicto formal cuya resolución radica en el proceder con que se da cuenta de ella. Por ello, en aras de formular una consideración divergente de los temas, se entronizó la libertad compositiva del narrador —entendida aquí como licencia ilimitada de intervención sobre la *dispositio* y la *elocutio* del discurso lingüístico-textual— que devino en una interpretación reformada del concepto de tiempo narrativo.

El nuevo paradigma estético se cimentó al albor de los diferentes modelos ideológicos, históricos y filosóficos que lo acompañaron. El legado del expresionismo romántico sostuvo el foco de atención en el axioma que afirmaba al sujeto como tamiz principal en la producción y la recepción de ideas. A su vez, el amparo conceptual que fundamentaba estos nuevos vectores artísticos se hallaba en el desarrollo progresivo de las diversas corrientes hermenéuticas y en el ascenso de la fenomenología, herencias ambas de un idealismo alemán que principiaba la noción de subjetividad fuerte que toma conciencia del mundo. Junto a estos desplazamientos se sumó la decadencia positivista, cuyo optimismo epistemológico se vio asediado por la incapacidad de ofrecer respuestas convincentes a la constante convulsión histórica y científica que arreciaba en Europa y dejaba paso a una realidad compleja e inestable. Paulatinamente, se produjo un repliegue del individuo sobre sí mismo que condujo al auge del pensamiento existencia-

1. El término se toma a partir del artículo de Javier Marías titulado «Errar con brújula», incluido en el volumen *Literatura y fantasma* consignado en la bibliografía anexa. La fertilidad denominativa del vocablo queda probada a partir obras como la del crítico Alexis Grohmann, *Literatura y errabundia*, en la que hace uso del mismo concepto para definir las obras de algunos autores españoles, entre los que se encuentra el propio Marías.

lista y psicoanalista. Finalmente, las sucesivas oleadas posmodernas y post-estructuralistas, impregnadas de pesimismo y abocadas a promover una actitud escéptica ante la realidad de la vida, anegaron toda esperanza de encontrar aquellos universales cuya posibilidad efectiva había inspirado las filosofías de la Modernidad. Esta progresiva consolidación de la mirada suspicaz y desengañada ante la realidad tuvo un efecto inmediato en el plano estético a través del creciente interés por la observación analítica del lenguaje. El formalismo, el estructuralismo, la semiótica o la deconstrucción, desde enfoques disímiles, dieron buena cuenta de ello. A pesar de alcanzar conclusiones muy discordantes entre sí, sus proposiciones de partida compartían la aserción de que la realidad constituye ante todo un problema semiótico articulado mediante el lenguaje y que es, por tanto, susceptible de interpretarse no unívocamente. En consecuencia, los contornos de lo real se revelaban en completa dependencia del perímetro delineado por la palabra que lo describe, tal y como había preconizado Wittgenstein. Así, ante la amanecida necesidad de expresar *mejor* una realidad difusa, debía encontrarse una vía formal que lograse enunciarla fielmente.

Con todo, la novela no perdió interés como soporte predilecto de las nuevas inquietudes creativas. Ocurrió precisamente lo contrario: lejos de considerarla rendida a un forzoso declive, se expandieron sus límites expresivos y exhibió una impronta heterogénea y de voracidad omnímoda que rememoraba el carisma proyectivo que Schlegel atribuía a la poesía romántica: se muestra permanentemente inacabada, siempre en proceso de concluirse. El género novelístico permitía además la absorción de características definitorias de otras taxonomías, de modo que, hibridándose sin fin, se deslizaba intencionadamente hacia un espacio de a-genericidad. Así, paralelamente se alcanzaban dos objetivos: por un lado, el remozamiento del género y el incremento de su potencialidad expresiva mediante una rejuvenecida complejidad estructural; por otro, su recuperación como género distintivo, señero, muy alejado del estaticismo formal característico del siglo XIX. Este desempeño en la metamorfosis anatómica de la novela se concretó en el uso de nuevas técnicas que permitiesen reflejar la transfiguración de la realidad mediante el subjetivismo: el fluir de la conciencia a través del monólogo interior, la ruptura de la linealidad temporal mediante analepsis y prolepsis, o el multiperspectivismo narrativo, permitieron armonizar las inquietudes subjetivas desde un espacio lingüístico muy personal[2]. Así mismo, de entre las inquietudes temáticas asociadas al cambio fenomenológico, sin duda primó el interés por el modo en que se percibe el tiempo. Las novelas tendieron a concentrar su acción en espacios temporales muy reducidos —la brevedad de un día o de unas horas— a la par que crecían en páginas, amplificando el detalle sobre los acontecimientos que en ellos tenían lugar. Se recurría así a las digresiones, con el fin de profundizar en lo nimio y mostrar el engranaje oculto de la realidad mediante el enlentecimiento de sus latidos. La novela contemporánea, tal y como la describía Ortega y Gasset, con el fin de resultar intensa y detallada, había por tanto de ser morosa y especulativa, lo que equivale a reducir el peso específico de la trama para amplificar al máximo el valor semántico de lo descrito en ella[3].

Expuesta de modo somero, esta es la herencia que tanto Thomas Bernhard como Javier Marías reciben y a la que decidieron acogerse para concretar sus propuestas novelísticas. Su primer impulso estilístico común radica en la experiencia crítica sobre el canon que los precede, dentro del cual desean distinguirse impugnando expresamente el modo realista que imperaba en la tradición europea cuando deciden iniciarse en el oficio[4]. El propio Marías, fatigado

2. A este respecto, comentaba Samuel Beckett sobre el *Finnegans Wake* de Joyce: «Aquí, la forma es el contenido, y el contenido es la forma. Puede usted quejarse de que este material no está escrito en inglés. Pero es que no está escrito después de todo».

3. Así lo expresa Ortega: «Es un error creer que [la intensidad] se obtiene contando muchos sucesos. Todo lo contrario: pocos y sumamente detallados, es decir, realizados. Como en tantas otras cosas, rige aquí también el*non multa, sed multum*. La densidad se obtiene, no por yuxtaposición de aventura a aventura, sino por dilatación de cada una mediante prolija presentación de sus menudos componentes. Mi idea […] es, pues, que el llamado interés dramático carece de valor estético en la novela, pero es una necesidad mecánica de ella» (Ortega y Gasset, 2009: 152-153).

4. «[Teníamos] la conciencia de no desear escribir necesariamente sobre España ni necesariamente como un novelista español. […] La tradición novelística española es, además de escasa, pobre; además de pobre, más bien realista; y cuando no es realista, con frecuencia es costumbrista. […] Al declinar la herencia natural, nos sentimos libres de abrazar cualquier tradición» (Marías, 2014, 55-

de la literatura que la crítica declara vigente entonces, recae en Bernhard de forma anecdótica durante un paseo por una librería, instante en el cual repara en una obra del autor austriaco traducida al francés: *Trastorno*. Es un hecho constatable que Marías fue el introductor de la obra de Bernhard a la lengua española. Entre los años 1975 y 1978, el autor español formaba parte del consejo asesor de la editorial Alfaguara, con potestad para pedir opciones sobre títulos de su conocimiento en cualquier lengua. Apostó entonces por la inclusión de *Trastorno* y *La calera* en el catálogo. De igual manera, Marías no ocultará después su devoción personal por Bernhard, por quien ha expresado su afecto en numerosas ocasiones, así como la influencia estilística que éste ha tenido en su prosa[5]. No resulta extraño que así sea puesto que la propuesta literaria de ambos, tal y como admite el caballero Tristram Shandy[6] al intentar definir su propia empresa novelística, resultará ser digresiva y progresiva a la vez. Esa actitud declaradamente contradictoria de Sterne, cuyo corolario moderno inmediato se encuentra en Joyce o en Proust, describe la estela secundada por Bernhard y Marías. Siguen una misma trayectoria orteguiana que apela a un mínimo de trama que mecanice el dinamismo narrativo y a un máximo de morosidad que permita ahondar en la complejidad de los fenómenos observados. Por ello, su formato discursivo se muestra ambicioso, flexible, abarcador. En este sentido, se produce la alineación con el Schlegel admirador de un Cervantes que plantea la novela como un conjunto polimórfico y de fronteras lábiles que permanece en constante progresión y abierta a los préstamos intergenéricos. Al hilo de esta categorización, resulta significativo que Marías vuelva a ejemplificar a través de Bernhard:

> La forma narrativa dominante de este siglo […] ha sido sin lugar a dudas la novela, ese género que, por no haber existido «siempre», se ha intentado que dejara de existir repetidamente […]. Pero, lejos de desaparecer, lo que la novela ha ido haciendo en las últimas ocho o nueve décadas ha sido apropiarse de casi todo, invadir y anexionar territorios que en otros siglos le estaban prohibidos y de los que se diferenciaba con claridad. Si se piensa que tan «novela» es el *Quijote* como […] *Trastorno*, de Bernhard, […] se comprueba cómo ese género se caracteriza principalmente por su falta de características propias o, dicho de otro modo, por las debilísimas semejanzas entre las obras que se califican de novela. Lo cierto es que esa indefinición, o esa condición camaleónica, ha resultado ser el antídoto para cuantas enfermedades se le han diagnosticado (Marías, 2014: 267).

Bernhard termina de ilustrar la idea apuntalando el factor introspectivo e indagatorio de su modelo literario, en el cual se descarta lo superficial y se opta por penetrar en la espesura de lo que, por complejo o incómodo, permanece oculto:

> [Pretendo] omitir por completo las cosas que todo el mundo sabe. Sólo estorban, carecen de interés. Los procesos interiores, que nadie ve, son lo único interesante en la literatura en general. Todo lo exterior se conoce. Lo que nadie ve es lo que tiene sentido escribir (Bernhard, 1998: 115).

Estos procedimientos de narración especulativa encuentran previamente su paralelismo en el propio acto de la creación literaria, pues el descarte del género narrativo *stricto sensu* deviene en una actitud propensa a la conjetura. Javier Marías apela a esta estrategia creativa como mecanismo fundamental para concebir sus trabajos, a la par que recalca las

57). «Siempre he tenido la impresión, cuando escribo, de que estoy en un lugar que todo el mundo sabe dónde está, y me ahorro el resto. De esa forma dejo a la gente libertad de movimientos. […] Describir la naturaleza es de todas formas absurdo, porque todo el mundo la conoce. Es idiota» (Bernhard, 1998: 114).

5. La circunstancia exacta de este hallazgo es expuesta con detalle por el propio Marías en el artículo "Mi trastorno" (2014: 321-323).Su gratitud en la herencia literaria que recibe de Bernhard, en "Adicción" (2014: 319-320).

6. Javier Marías fue galardonado con el premio Fray Luis de León en 1978 por su traducción de *La vida y las opiniones del caballero Tristram Shandy*. Declara abiertamente las herencias que de él ha recibido, destacando varios de los rasgos propios de la novela contemporánea aquí descrita: «Vi cómo se podía suspender el tiempo una y otra vez, cómo se podían aplazar o diferir los acontecimientos, la historia, sin perder por ello interés; […] cómo cabía ser grave y bromista al mismo tiempo, declaradamente imitador y profundamente original; cómo el ritmo de la prosa lo es casi todo a la hora de envolver y arrastrar al lector» (*El País*, 30 de diciembre de 2011).

influencias que ha tomado en la aplicación de este sistema:

> [Hay] escritores que, por así decirlo, trabajan con mapa, y antes de ponerse en marcha conocen ya el territorio que deben atravesar. […] Yo trabajo más bien con brújula, y no sólo ignoro cuál es mi propósito y de qué quiero o voy a hablar en cada oportunidad, sino que también desconozco enteramente la representación, […] tanto lo que suele llamarse trama, argumento o historia cuanto la apariencia formal o estilística o rítmica, y la estructura también. […]Ese no saber me permite […] instalarme en lo que llamaré la *errabundia* […]. Cervantes o Sterne o Proust, o más modernamente Nabokov, Bernhard o Benet han sido maestros en esa errabundia de los textos, o, si se prefiere, en la divagación, la digresión, el inciso, la invocación lírica, el denuesto y la metáfora prolongada y autónoma, respectivamente. En ninguno de ellos, sin embargo, podría decirse que su inclinación sea gratuita, o que no sea «pertinente» o «esencial» al relato. Es más, son esas inclinaciones las que posibilitan el relato de cada uno de ellos (Marías, 2014: 101-102).

Luego la errabundia es el factor cardinal que explica el recurso de las sucesivas técnicas de dilación discursiva, la morosidad a la que apelaba Ortega. Es, por tanto, un acto de fidelidad hacia su poética lo que induce a Bernhard y a Marías a mostrar su perfil *shandy*. No obstante, detrás de esta recusación del estándar mimético, se revela la plena conciencia autoral de no poder trascender el lenguaje sus propias barreras. Y, aun constatando fehacientemente la imposibilidad de lograrlo, se abraza el sinsentido de desear hacerlo y se analizan las consecuencias que de ello se derivan. Por este motivo, los narradores suelen presentarse irónicos y distantes, dejando entrever un talante que, o bien se colma de mordacidad, o bien disecciona el conflicto desde una mirada trágica y corrosiva. Reconociéndose dueños únicos del relato, se ven abocados a asumir por entero las limitaciones de su encomienda, por lo que continuamente vagan y se replantean cuál es su papel, qué sentido tiene y qué secuelas resultan de ejercerlo. Esta concepción del oficio narrativo determina el en motivos literarios y estructuras sintácticas semejantes. A partir de la testarudez del narrador que relata herido por la asunción de los límites del lenguaje, toma cuerpo un estilo obsesivo, saciante y vehemente, afanado en hacer suya la anhelada precisión referencial. Como Sísifo, los narradores de Bernhard y de Marías están condenados a sufrir el lastre de su inoperancia una y otra vez:

> Nos hemos resignado con el hecho de que, aunque la mayor parte del tiempo en contra de nuestra voluntad, tenemos que existir, porque no nos queda otro remedio y sólo porque una y otra vez, cada día y cada minuto nos resignamos de nuevo a ello, podemos continuar (Bernhard, 2010: 103).

Este dolor existencial radica en la inevitabilidad del acto comunicativo. Aunque la empresa resulte prácticamente inasumible, quizás podría elegirse enmudecer y así salvarse:«Calla, calla y no digas nada, ni siquiera para salvarte. Guarda la lengua, escóndela, trágala aunque te ahogue […]. Calla y entonces sálvate» (Marías, 2002: 19). Sin embargo, el silencio conquistado sería siempre parcial, pues nunca puede evitarse escuchar: el oído se presta siempre voluntarioso a captar lo que otros dicen, pues nuestros oídos *ven* aun sin querer ya que «los oídos carecen de párpados[7] que puedan cerrarse instintivamente a lo pronunciado, no pueden guardarse de lo que se presiente que va a escucharse, siempre es demasiado tarde» (Marías, 1992: 80). De constatar este hecho trágico, brota una inquietud incesante por la repercusión que lo ficcional tiene sobre el discurrir de las cosas: «el mundo depende de sus relatores y también de los que oyen el cuento» (Marías, 1994: 299). Además, se evalúa si existe la posibilidad certera de que un relato ofrezca verdadera cuenta de la realidad: «por el mero hecho de contar [lo sucedido] ya se está deformando y tergiversando […]. Relatar lo ocurrido es inconcebible y vano» (Marías, 1998: 9-10). Finalmente, no queda otra posibilidad que aceptar el impacto que las narraciones tienen sobre la realidad, pues «las cosas no acaban de existir hasta que se las nombra» (Marías, 2002: 27), por lo que el relato es «casi lo único que cuenta» (Marías, 2002: 27).

7. Esta misma sinestesia vista/oído también es empleada por Shakespeare —referente declarado de Marías—, en concreto en su soneto XXIII: «O!, learn to read what silent love hath writ: / to hear with eyes belongs to love's fine wit». Del mismo modo, tampoco es casualidad que el rey Hamlet caiga envenenado tras verterse en su oído el veneno mortal a manos de Claudio.

Los narradores tienden así a sopesar una y otra vez su papel, admitiendo el poder que las palabras poseen y la tendencia de éstas a envenenar tanto a quienes las pronuncian como a quienes las acogen. Se reconocen las secuelas que acarrea referir historias y, en no pocas ocasiones, se deja entrever el arrepentimiento causado por ejercerse el papel de narrador o de oyente —roles que suelen aparecer solapados en las obras de Marías—; quienes relatan se muestran flemáticos al entregarse a su inútil tarea, son condescendientes, se amonestan a sí mismos, pero siempre a sabiendas de cuanto implica ponerse en marcha y de lo paradójico que resulta iniciarse en el habla para afirmar que debería evitarse el acto narrativo[8]. Por ello, es significativo que casi todos los principios novelísticos de Javier Marías muestren el mismo tipo de formulación inicial: oraciones muy medidas en las que suele sustanciarse el total semántico de la obra y que, las más de las veces, versan sobre los efectos desagradables de contar historias[9]. Por su parte, Bernhard también explica minuciosamente la capitulación última del errante: el constante aplazamiento de la verdad, relegada siempre a un espacio inalcanzable para el lenguaje, conduce a todo narrador al fracaso denotativo y al consecuente falseamiento más o menos voluntario de la realidad:

> Cuando estamos a la búsqueda de la verdad sin saber cuál sea ésta, que no tiene de común con la realidad sino la verdad que no conocemos, estamos a la búsqueda del fracaso, de la muerte… de nuestro propio fracaso, de nuestra propia muerte, por lejos que se remonten nuestro pensamiento o nuestros sentimientos, o nuestra imaginación o por lejos que miremos hacia el porvenir (Bernhard, 2009a: 98).

El narrador acomete la tarea con la ansiedad que le supone desear esclarecer su posición moral tras confirmar que no llegará a decir nada verdadero, y se angustia al evidenciar que, por más que merodee y se agite, no logrará hacer pie sobre nada firme en tanto que cierto. Por tanto, la competencia narrativa pasa a considerarse como un mero accidente de la condición humana: una inevitabilidad que, cada vez que se practica, deja traslucir sus fronteras cuando pretende dar cuenta de la realidad:

> Todo lo comunicado puede ser sólo falsificación y falseamiento, y por consiguiente sólo se comunican siempre falsificaciones y falseamientos. […] La memoria se atiene exactamente a los acontecimientos y se atiene a la cronología exacta, pero lo que resulta es algo muy distinto de lo que fue realmente. […] Tenemos que decir que nunca hemos comunicado nada que fuera la verdad, pero durante toda nuestra vida no hemos renunciado al intento de comunicar la verdad. Queremos decir la verdad, pero no decimos la verdad. Describimos algo verídicamente, pero lo descrito es algo distinto de la verdad. […] Sabiendo esto, hubiéramos debido renunciar hace tiempo a querer describir la verdad y, por consiguiente, renunciar a escribir en general. […]La sensatez me ha prohibido ya hace tiempo decir y escribir la verdad, porque con ello, sin embargo, sólo se dice y se escribe una mentira, pero escribir es para mí una necesidad vital, y por eso, por esa razón escribo, aunque todo lo que escribo no sea sin embargo más que una mentira que se transporta a través de mí como verdad. Sin duda podemos exigir verdad, pero la sinceridad nos prueba que la verdad no existe. […] La verdad sólo es, para nosotros, un deseo piadoso (Bernhard, 2009b: 135-137).

La propuesta, lógicamente, hace también partícipe al lector, que se ve exigido a no perder la atención y a entrar en el juego secuencial de variantes sintácticas que configura un tejido textual muy tupido[10].

La itinerancia digresiva promueve el desarrollo de una arquitectura sintáctica compleja, a menudo proyectada mediante la concatenación de oraciones coordinadas y subordinadas que tienden a replicarse

8. Ilse Logie, tomando el concepto del filósofo Roberto Esposito, define esta actitud *Bartleby* como 'farmacológica' —el acto de hablar, la palabra, es pues entendido como *phármakon*—, por constituir «una estructura de doble vínculo […], una oscilación paradójica entre las dos partes del mandato 'cuéntame/no me cuentes'» (Grohmann y Steenmeijer, 2009, p.187, n.10).
9. Así arrancan algunas de sus novelas que reflejan este rasgo 'farmacológico': «No he querido saber, pero he sabido» (*Corazón tan blanco*); «Creo no haber confundido todavía nunca la ficción con la realidad, aunque sí las he mezclado en más de una ocasión como todo el mundo» (*Negra espalda del tiempo*); «No debería uno contar nunca nada, ni dar datos ni aportar historias ni hacer que la gente recuerde a seres que jamás han existido» (*Tu rostro mañana 1. Fiebre y lanza*).
10. La participación activa del lector es definitiva dentro de este tipo de concepción novelística. En este sentido, las novelas de Bernhard constituyen una cima en la exigencia lectora, en tanto que, en su mayoría, supone adentrarse en textos concebidos como un único párrafo. Casi todos sus trabajos se construyen de principio a fin sin incluir ni un solo punto y aparte.

sin aparente remisión. El discurso serpentea progresivamente e incluso se corrige a sí mismo para introducir matices. Se pone de manifiesto, por tanto, la búsqueda de la escrupulosidad expresiva mediante el tanteo de los términos que el narrador necesita para ajustar su discurso, ofreciendo variantes léxicas y sintácticas. Se transmite así una falsa impresión de improvisación, de pensamiento vivo que se construye sobre la marcha —lo que los anglosajones denominan *work in progress*— sin perder nunca la coherencia. Es mucha la masa textual que deben poner en funcionamiento, sancionando así las palabras de Ortega:

> Hay que aceptar las cosas como son. La novela no es un género ligero, ágil, alado. […] El poeta puede echar a andar con su lira bajo el brazo, pero el novelista necesita movilizarse con una enorme impedimenta, como los circos peregrinos y los pueblos emigrantes. Lleva a cuestas todo el *atrezzo* de un mundo (Ortega y Gasset, 2009: 177).

Dentro de esta horma narrativa, la disección del mecanismo con que opera el tiempo ocupa un espacio privilegiado. El vértigo que conlleva su percepción subjetivada proviene de la dificultad que implica formular una identidad estable a través de él, un ser quieto en el tiempo. Ante el infranqueable escollo de concebir la inmutabilidad del ser, Bernhard y Marías confirman con cierta resignación el *Dasein*-heideggeriano: sólo se puede *ser-ahí*, ser a través de los hechos en el tiempo y, por tanto, sometidos al designio de una narración que los ordene y sistematice. Por eso no se prefigura nunca en ellos un paisaje textual que presente una evolución argumental clásica que nazca, discurra y desemboque con continuidad y carácter de completitud. Únicamente se coteja la presencia temporal del ser a partir de una voz que describe cuanto acontece: tarde o temprano esa presencia se evanescerá, justo en el mismo instante en que la voz narrativa se apague o decida reconstruir todo lo ocurrido hasta entonces. Siguiendo esta directriz, la percepción subjetiva del tiempo encuentra su correspondencia directa en el análisis histórico de la memoria tanto personal como colectiva. La ilegibilidad del pasado es una idea recurrente en ambos autores, los cuales se interrogan acerca de la necesidad de refrendos o refutaciones que lo desbrocen. Su propuesta interpretativa y descriptiva sobre el tratamiento analítico que la Historia recibe en las sociedades contemporáneas, bien podría identificarse con la lectura de un palimpsesto: los sucesivos testimonios y relatos que sobre el pasado se tienen, al acumularse indiscriminadamente, confunden aún más los hechos y nublan la objetividad teórica que a la disciplina histórica se le atribuye. En la consciencia del peligro que eso supone, se advierte con insistencia sobre la reciente propensión a incentivar la reescritura de la memoria histórica, bien sea mediante la ocultación de determinados acontecimientos relevantes, bien a través de la reinterpretación interesada de lo sucedido. Obras como *Tala*, *Helada*, *Corrección* o *Tu rostro mañana* dan buena cuenta de ello.

Sepultada pues toda vocación trascendente, sólo resta la alternativa de erigir un estilo propio: aceptar el *Dasein* al desnudo, sin otro cometido que el de plasmar una personalidad a través de la forma literaria. El camino pasa por admitir la turbación de la extrañeza de ambulatoria, afrontando que no se podrá transgredir nunca la severidad denotativa que impone todo lenguaje. Es lo que Ortega denomina 'voluntad de estilo': «Estilizar es deformar lo real, desrealizar. Estilización implica deshumanización» (Ortega, 2009: 93). De esta manera, Marías y Bernhard asumen la propuesta orteguiana construyendo artefactos clausurados al lector habituado al pacto imitativo:

> Hace falta que el autor sepa primero atraernos al ámbito cerrado que es su novela y luego cortarnos toda retirada, mantenernos en perfecto aislamiento del espacio real que hemos dejado. […] Es menester que el autor construya un recinto hermético, sin agujero ni rendija por los cuales, desde dentro de la novela, entreveamos el horizonte de la realidad. […]Sea él todo lo «realista» que quiera, […] pero que cuando estemos dentro de él no echemos de menos nada de lo real que quedó extramuros. Esta es la razón por la cual nace muerta toda novela lastrada con intenciones trascendentales, sean éstas políticas, ideológicas, simbólicas o satíricas. […] El hermetismo no es sino la forma especial que adopta en la novela el imperativo genérico del arte: la intrascendencia (Ortega y Gasset, 2009: 170-172)

La condición errante adquiere en Marías y Bernhard la apariencia lúcida del fracaso ya anticipado por Wittgenstein. La voluntad de estilo es, en ellos, un arrojo elegante abocado a la derrota, consolidándose definitivamente al revestirse de esa apariencia inerme y rendida, trágica, que subraya el demarraje del escritor extraviado que se siente insatisfecho con su potencial expresivo. La deshumanización se produce al difuminarse el interés narrativo por los hechos externos y su engarce, en favor del repliegue-del lenguaje sobre sí mismo: lo que acude al primer plano es el propio proceso de construcción referencial, el modo en que sus límites demarcan el espacio semántico[11]. Por tanto, el estilo errante no conlleva el agotamiento de su inercia exploradora. De la poética explícita de Marías se colige que, mientras que todo mapa acota su territorio, la brújula se obstina en apuntar siempre y nada más que a un norte. En consecuencia, el narrador ambulante puede perseguirlo *ad infinitum*. Este fenómeno explica la reiteración de motivos y temas en las obras de ambos autores, que no son sino sucesivas órbitas de reescritura alrededor del mismo núcleo temático: en Bernhard el dolor, la genialidad artística, la absurdez vital, la misantropía, el pesimismo mordaz; en Marías las consecuencias de hablar y callar, la postergación de toda realidad, la delación. Esta resonancia se apoya en el concepto de variación musical, hecho que se hace especialmente de variación musical, hecho que se hace especialmente relevante en la prosa bernhardiana[12]. En ella pueden observarse numerosos recursos de la música para componer frases, todos ellos en el arte de la fuga. Si se quiere, la obra de Marías bien puede acogerse como una *variación* más de la obra de Bernhard, como otro satélite que describe la misma órbita ciega, prevaleciendo así la máxima literaria que sostiene la universalidad y la atemporalidad de los temas y aboca a todo autor a perfilarlos a través de nuevas y diferentes variaciones sobre ellos: «Lo que pensamos ha sido ya pensado, lo que sentimos es caótico, lo que somos es oscuro» (Bernhard, 2009: 148). Por ello, todo lo que se presenta al alcance de lo literariamente factible es un ejercicio de restauración, de readaptación o pulimento de las variaciones anteriores. Es lo que Thomas Bernhard denomina 'corrección': «Todos tienen el deseo de construir, pero no todos tienen la posibilidad de construir, y todos los que construyen tienen esa suprema satisfacción. […] Corrección de la corrección de la corrección de la corrección» (Bernhard, 2010: 251 y 334).

Por último, debe hacerse constar el papel que la propia biografía ha tenido en el modo de composición novelística de ambos autores. Los dos se dejan ver en sus obras, practicando de manera más o menos declarada la autoficción. En el caso de Marías, este hecho se presenta con mayor claridad a través del 'ciclo de Oxford', compuesto por sus obras *Todas las almas* (1989), *Negra espalda del tiempo* (1998) y *Tu rostro mañana* (2002-2007).

Ambientado en dicha ciudad, el conjunto comparte un mismo narrador y la confluencia de varios de sus personajes; recoge además, a través de diferentes ejercicios velados de ficción autobiográfica,

11. El crítico Javier Aparicio Maydeu ha detectado estas mismas derivas en numerosos autores contemporáneos, cuyo rastreo se hace siempre desde las premisas del *Tractatus*: «Wittgenstein reflexionando acerca del modo en que el lenguaje se asemeja a una suerte de máscara bajo la que se oculta el pensamiento, que deberá entonces, en el transcurso del baile de disfraces del proceso creativo, convivir con ella tratando de conseguir que el aspecto que el texto tenga no disienta demasiado del pensamiento que debe transmitir. […] El combate silencioso que se lleva a cabo a lo largo del proceso de creación entre los medios de expresión y el contenido que expresar puede quedar en la intimidad del autor, frustrado por su incompetencia y por su esfuerzo yermo, y entonces ninguna huella quedará de él en la obra final, o puede en cambio hacerse público, en cuyo caso el lector o el espectador tendrán acceso a sus lances, esto es, a soluciones fallidas, contradicciones, reflexiones metatextuales, indicios de frustración, improvisaciones o incongruencias, soluciones alternativas, vestigios o trazas del propio proceso creativo que, si realmente debe ser fecundo, enjundioso, no será jamás previsible. […] El esfuerzo creativo, la perseverancia constante. La lucha con las palabras. La lucha del artista con su material y su conciencia de formar parte a lo largo del proceso creativo de una ceremonia trascendente, de una liturgia que muchas veces ha devenido en la actualidad mera trivialidad, cínico simulacro» (Aparicio Maydeu, 2015: 265-269).

12. Si hay una obra del austriaco donde se refleja explícitamente esta dinámica es en *El malogrado*, la cual retrata la aniquilación artística de Wertheimer, pianista vienés, tras escuchar interpretar las *Variaciones Goldberg* a Glenn Gould y sentir el peso de la genialidad inalcanzable. Bernhard recibió una intensa educación musical en su juventud, hecho que declaró haberle afectado notablemente en su estilo de composición novelística.

las experiencias del autor durante su estancia oxoniense entre 1983 y 1985 ejerciendo como profesor universitario. A tenor de estas cuestiones, el propio Marías reflexiona en su artículo «Autobiografía y ficción» donde, casualmente, vuelve a escoger algunas obras de Bernhard como modelos ejemplificativos:

> [El terreno autobiográfico] me interesa y me tienta no en tanto que testimonio, sino en tanto que ficción, por contradictorio que esto pueda parecer a primera vista. […] En Europa, en tiempos recientes, la han puesto en práctica autores como Marguerite Duras y, sobre todo, el austriaco Thomas Bernhard […]. El autor presenta su obra como obra de ficción, o al menos no indica que no lo sea; es decir, en ningún momento se dice o se advierte que se trate de un texto autobiográfico o basado en hechos «verídicos» o «verdaderos» o «no inventados». Sin embargo, la obra en cuestión tiene todo el *aspecto* de una confesión, y además el narrador recuerda claramente al autor, sobre el cual solemos tener alguna información (Marías, 2009: 71-74).

Bernhard, por su parte, declara abiertamente el nexo que existe entre vida y obra literaria, pero aseverando la incapacidad que existe de hablar de la primera en bruto, sin pasar por el tamiz de la ficción. La vida es una cantera inevitable de temas cuya explotación ficcional requiere de una constante actitud escudriñadora que, se desee o no, se manifiesta con perseverancia en todo observador. La biografía, así dispuesta y objetivada, resuena como un eco del proyecto ficcional, el cual entreteje desde aquélla las ampliaciones del territorio yermo sobre el que seguir con las disquisiciones vagabundas:

> No puedo explicarle ahora mi vida, ni lo que soy. No, eso no se puede hacer. Necesitaría tres mil páginas y posiblemente se me olvidarían aún las cosas importantes, que se me ocurrirían luego. […] Lo esencial se me olvidaría en esas tres mil páginas, y en mi lecho de muerte diría: ¡Santo Cielo!, ahora veo lo más importante de todo, ahora, al mirar desde un lecho de muerte, eso lo explicaría todo de otra manera, no tiene ningún sentido. Hay que llegar a todo por sí mismo. […]Pero bueno, siempre ocurre algo, aunque sea una desesperación pura, algo llega siempre. Y entonces lo explotaré otra vez. Porque la vida es una explotación. Y uno se precipita sobre lo que sea, otra persona o uno mismo, no sé (Bernhard, 1991).

De modo que la consideración global de la obra de Bernhard y de Marías permite hilvanar confluencias de orden formal que se sustancian en una exploración merodeadora surgida de la iconoclasia ante los modelos miméticos, a la par que de la obsesión por lograr esclarecer el posible valor significativo del discurso. Entendido ahora el lenguaje como un vestigio de la denotación referencial, queda desactivado de su intención pragmática principal y primera, por lo que el foco narrativo se traslada al examen sistemático de su construcción: el lenguaje es una herramienta cercenada de su anteriormente consagrado poder verificativo ya que confunde, engaña y tergiversa la realidad. Aceptados estos principios, se funda a partir de ellos un modelo progresivo de novela en el que la obstinación del narrador no es otra que la de exhibir sus propias contradicciones y frustraciones al intentar dar un sentido completo a la realidad que lo convoca a ejercer su papel. Las sucesivas tentativas novelísticas, en tanto que errantes, terminan por delinear un conjunto de aproximaciones sistematizadas en torno a arquitecturas compositivas y motivos literarios semejantes en ambos autores. El rastreo de estas instancias concluye en la definición de una fuerte voluntad de estilo, a pesar de su presentación estética marcadamente paradójica y cínica. Esta expresión de la susceptibilidad ante el valor intrínseco de la palabra no es sino la proyección de una mirada intencionadamente irónica que viene a sumarse, junto a otras de diferente especie, al ingente caudal literario, cuyas aguas recogen la ambigua farmacología verbal desde el origen de los tiempos. Como constató desengañado el príncipe Hamlet—«Words, words, words»—, las palabras son y serán siempre depositarias de esencias que, simultáneamente, nos postran y nos redimen. Tanto Thomas Bernhard como Javier Marías dan a través de sus obras fiel cuenta de ello.

BIBLIOGRAFÍA:

Aparicio Maydeu, Javier (2015):*La imaginación en la jaula. Razones y estrategias de la creación coartada*, Madrid, Cátedra.

Bernhard, Thomas (2010):*Corrección*, Madrid, Alianza Editorial.

—, (2009a): «Discurso de recogida del Premio Nacional Austriaco de Literatura, leído el 22 de marzo de 1968», recogido en *Mis premios*, ed. y trad. de Miguel Sáenz. España, Alianza Editorial.
—, (2011): *El malogrado*, Madrid, Alfaguara.
—, (2009b): *Relatos autobiográficos. El origen, El sótano, El aliento, El frío, Un niño*, Barcelona, Anagrama.
—, (1998): *Un encuentro. Conversaciones con Krista Fleischmann*, Barcelona, Tusquets.
—, (1991): «Un horrible vacío», en *Conversaciones con Thomas Bernhard*, ed. KurtHoffmann, Barcelona, Anagrama.
Grohmann, Alexis (2011):*Literatura y errabundia (Javier Marías, Antonio Muñoz Molina y Rosa Montero)*, New York, Editions Rodopi.
Grohmann, Alexis y Steenmeijer, Maarten (2009):*Allí donde uno diría que ya no puede haber nada: 'Tu rostro mañana' de Javier Marías*, New York, Editions Rodopi.
Marías, Javier (1992):*Corazón tan blanco*, Barcelona, Anagrama.
—, (2014): *Literatura y fantasma*, España, De Bolsillo.
—, (1994): *Mañana en la batalla piensa en mí*, Barcelona, Anagrama.
—, (2011): «Mientras tú te rizas ese mechón», *El País* (30 de noviembre de 2011), p.44.
—, (1998): *Negra espalda del tiempo*, Barcelona, Anagrama.
—, (2008): *Sobre la dificultad de contar. Discurso leído el día 27 de abril de 2008 en su recepción publica por el Excmo. Sr. D. Javier Marías y contestación del Excmo. Sr. D. Francisco Rico*, Madrid, Real Academia Española.
—, (1989): *Todas las almas*, Barcelona, Anagrama.
—, (2002): *Tu rostro mañana 1. Fiebre y lanza*, Madrid, Alfaguara.
—, (2004): *Tu rostro mañana 2. Baile y sueño*, Madrid, Alfaguara.
—, (2007): *Tu rostro mañana 3. Veneno y sombra y adiós*, Madrid, Alfaguara.
Ortega y Gasset, José (2009):*La deshumanización del arte / Ideas sobre la novela*, ed. de Gloria Rey Faraldos, Madrid, Castalia.

JAVIER MARÍAS

THOMAS BERNHARD

EL DOBLE EN LA NARRATIVA HISPANOAMERICANA

Por MANUEL ZULOAGA JIMÉNEZ
GRADUADO EN ESPAÑOL: LENGUA Y LITERATURA (UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA)

Resumen: En el presente artículo se pretende abordar la figura del doble (*doppel gänger*) y lo que ello implica en la indagación sobre la propia identidad y psicología del ser humano. Para ello, primero se hará un breve recorrido por la historia de este inquietante ser y finalmente se verá cómo ha aparecido reflejado en la narrativa hispanoamericana a través de las obras de cuatro autores: Adolfo Bioy Casares, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar y Carlos Fuentes. **Palabras clave:** doble, *doppelgänger,* identidad, psicología, narrativa hispanoamericana.

Abstract: The aim of this article is to present an approach to the figure of the double (*doppelgänger*) and the implications it has to the research of human identity and psychology. This will be done by carrying out a small tour through the history of this disturbing being and in the end it will be examine how this creature has been addressed in the works of four authors from the Latin American literature: Adolfo Bioy Casares, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar and Carlos Fuentes. **Keywords**: double, *doppelgänger,* identity, pshychology, Latin American literature.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la presencia del "doble" en varios textos de la narrativa hispanoamericana. Ya desde su aparición, el tema del desdoblamiento del "yo" ha despertado el interés de gran número de escritores.

El Doble tiene su origen en la intuición del hombre de que podría estar proyectado en otra entidad. El mito del doble nos remite a la problemática de la identidad del ser humano y a su doble naturaleza. Este tema supera las barreras literarias y ha terminado siendo objeto de estudio tanto de la psicología como de la filosofía (recuérdese por ejemplo el dualismo entre el mundo tangible y el de las ideas de la filosofía de Platón; el Yin y el Yang del taoísmo). Uno de los misterios a los que ha de enfrentarse cualquier persona con un mínimo de inquietudes existenciales es el de construir su propia identidad. A lo largo de su vida, el ser humano intenta configurar y definirla, y es en ese proceso cuando se encuentra con que es un ser dual dotado de un cuerpo y de un alma. Dice así Juan Herrero Cecilia:

> "… en el camino nos contentamos a veces con la contemplación narcisista de nuestra propia imagen en alguna forma de «espejo» para sentirnos vivos, y otras veces, deseamos transformar los límites de nuestra experiencia decepcionante construyendo un ideal soñado que nos pueda acercar a la realización de nuestra plena identidad." (Herrero Cecilia, 2011:18)

Precisamente es esto último lo que le sucede a Oliveira, protagonista de *Rayuela*, como se verá en el apartado correspondiente. En esa búsqueda de la identidad, el ser humano siente un desdoblamiento de sí mismo, al producirse la dualidad entre lo que es y lo que le gustaría ser. Toda persona se halla ante esta problemática, ya que se encuentra en un proceso continuo de irse haciendo a través de las decisiones que toma. El problema surge cuando esa dualidad se convierte en obsesión, afectando a la propia personalidad y salud mental. Es aquí donde entra en juego la figura del doble o *doppelgänger*, vocablo alemán inventado por Jean-Paul Richter en 1776 para hablar del doble fantasmagórico de una persona. La palabra procede de *doppel,* que significa "doble", "copia", "duplicado" y *ganger,* que significa "andante." El sujeto se ve a sí mismo en alguien idéntico a él que le acecha y esto le provoca angustia y desasosiego.

Los *Doppelgänger* han aparecido en gran número de obras literarias. Entre algunas de las piezas que se han acercado a este motivo destacan: *Las Metamorfosis* de Ovidio, *Anfitrión*, de Plauto, El *hombre de la arena*, de Hoffman, *Don Quijote* (piénsese en la segunda parte cuando el protagonista y su fiel escudero Sancho descubren unos dobles de ellos creados por un escritor llamado Avellaneda), *William Wilson* de Edgar Allan Poe, *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde* de Robert Louis Stevenson, *El retrato de Dorian Gray* (donde el retrato actúa como conciencia de la degradación moral a la que se ha visto sometido el protagonista) de Oscar Wilde,

El hombre duplicado de José Saramago, *La mujer de verde* de Cristina Fernández Cubas y *Las luces de septiembre* o *El juego del ángel* de Carlos Ruiz Zafón, entre otros.

El cine también se ha hecho eco de esta enigmática figura en películas como *El doble* de Robert Mulligan, *La invasión de los ladrones de* cuerpos de Don Siegel, la inquietante *Reflejos* de Alexander Aja, *El* escondite de John Polson, *Mi otro yo* de Isabel Coixet, *El amante doble* de François Ozon, *Your name* de Makoto Shinkaiy *Otra tierra* de Mike Cahill. En esta última película se descubre que existe otro planeta Tierra idéntico al nuestro. Por lo tanto, surge la posibilidad de que pueda haber otro "yo" y de si ese otro "yo" habrá cometido los mismos errores que el "yo" de aquí.

2. EL DOBLE EN *LA INVENCIÓN DE MOREL* DE BIOY CASARES

La invención de Morel es una novela publicada en 1940 bajo la influencia del cine y la fotografía. La idea de que la fotografía o el cine puedan crear nuevas realidades espirituales, es decir, que puedan asimilar parte del alma de los seres que son fotografiados o grabados, está en el origen de la obra de Bioy Casares.

El protagonista de la novela (del que no se llega a saber nunca su nombre) llega a una isla huyendo de la justicia. Al poco de llegar, descubre que no está solo sino que con él conviven una serie de personas. El hombre va tomando nota en su diario de las costumbres de esos misteriosos habitantes. Temiendo ser descubierto, les observa diariamente en un lugar escondido y termina enamorándose de una de las jóvenes del grupo: Faustine. En varias ocasiones intenta entablar una conversación con ella pero esta parece ignorarlo. Finalmente, el protagonista descubre que esos individuos no son reales sino que se trata de imágenes holográficas creadas mediante la máquina del científico Morel. Este se erige como creador de una realidad que, en verdad, es copia y repetición de una realidad ya existente. El diario que leemos es, por tanto, anterior a la exposición del protagonista a la máquina ya que esta terminará por convertirlo en una especie de autómata como el de los cuentos de Hoffman.

Uno de los temas de esta obra es el del doble. El invento de Morel consiste en duplicar la realidad y a los seres que la habitan, pero matando a los originales. Lo que en verdad intenta conseguir el científico es lograr vivir eternamente a través de imágenes proyectadas, imágenes en definitiva que no tendrán autonomía pues se limitarán a repetir una y otra vez los movimientos que fueron grabados. Esa utopía que pretende crear Morel termina convirtiéndose en una distopía infernal. De la misma manera que un vídeo repite una y otra vez lo que se grabó, el invento de Morel pretende repetir eternamente a los seres que "monitorizó" durante una semana. El problema que tiene el protagonista es haberse enamorado de un fantasma artificial, es decir, de una imagen que nunca podrá amarlo, precisamente porque nunca se han conocido. A pesar de ello, decide duplicarse (y con ello morir) para entrar a formar parte de ese mundo artificial de imágenes proyectadas. Sin embargo, al pertenecer a dimensiones espacio-temporales diferentes, Faustine no podrá amarle nunca. Comenta el protagonista en un momento de la novela:

> "Estar en una isla habitada por fantasmas artificiales era la más insoportable de las pesadillas; estar enamorado de una de esas imágenes era peor que estar enamorado de un fantasma (tal vez siempre hemos querido que la persona amada tenga una existencia de fantasma)." (Bioy Casares, 2008: 88)

A través de estas palabras, el lector comprende que hay un amor imposible entre dos seres que nunca se han conocido, y que jamás lo harán. El protagonista está enamorado de un imposible (una mujer que ya ha dejado de existir en cuanto a ser autónomo) que jamás podrá tener. La decisión que toma el protagonista se puede poner en relación con la de las personas que, huyendo de la realidad, se refugian en los mundos virtuales, aun sabiendo que se trata de mundos no reales, que a la larga terminan pareciéndolo para los se adentran en ellos. La enorme originalidad de la trama de esta obra hizo que Borges la considerara como la novela perfecta.

3. BORGES Y EL DOBLE

En la narrativa de Borges aparecen multitud de temas y obsesiones como los cuchillos, los laberintos, las bibliotecas infinitas y el que nos interesa en este caso, el del doble.

3.1 EL OTRO

Este relato pertenece a *El libro de arena,* de 1975, obra de la última etapa del autor que se caracteriza por el retorno a los motivos fantásticos que ya habían aparecido en obras anteriores como *El Aleph,* de 1945.

El protagonista (el mismo Borges) escribe en 1972 sobre un acontecimiento que tuvo lugar en 1969 al norte de Boston, en Cambridge. Un Borges ya anciano se encuentra con su doble (una versión de 1918, más joven), que dice que se halla en Ginebra. El doble se muestra desconcertado y desconfiado. Piensa que, en cualquier caso, él es el verdadero Borges. El Borges narrador siente un amor de padre por esa criatura que acaba de conocer. Entabla un diálogo con su otro yo para demostrarle que ambos son la misma persona. Dice:"Éramos demasiado distintos y demasiado parecidos. No podíamos engañarnos, lo cual hace difícil el diálogo. Cada uno de los dos era el remedo caricaturesco del otro." (Borges, 1985: 108)

Aunque ambos personajes se reconocen como el mismo, también se descubren diferentes. No piensan de igual manera sobre determinados temas y han modificado sus preferencias literarias. El encuentro junto a un río (Ródano y Charles) no resulta casual ya que el río, desde la filosofía de Heráclito simboliza el fluir del tiempo. El Borges narrador está ya ciego. Resulta de enorme belleza la manera en que Borges/anciano aconseja a Borges/joven que no ha de temer a la ceguera que irá afectando poco a poco a su vista:"Cuando alcances mi edad habrás perdido casi por completo la vista. Verás el color amarillo y sombras y luces. No te preocupes. La ceguera gradual no es una cosa trágica. Es como un lento atardecer de verano." (*Ibid.*: 109)

Es un cuento ambiguo. No sabemos realmente si ese diálogo tuvo lugar en un sueño y de haber sido así, no sabemos qué personaje soñó a quien: ¿El Borges narrador al Borges joven? ¿O el Borges joven al Borges narrador? Posiblemente ambas respuestas sean correctas.

Este relato resulta interesante ya que en él nos encontramos tres versiones de una misma persona:

- Borges autor: pertenece a la realidad del lector. Es el ser real que escribe e inventa el relato.
- Borges narrador de los hechos.
- Borges joven: podría ser considerado una personificación de un recuerdo evocado por el Borges anciano que escribe el relato.

Los tres Borges unidos configuran la personalidad de Borges, constituyendo diferentes capas de una misma alma.

Esta confusión de identidades contribuye a crear la ambigüedad alrededor de Borges, quien a través de su relato reflexiona sobre quién es y sobre quién ha sido. También se medita sobre los límites entre el yo y los otros e incluso sobre la distinción entre los personajes y la persona que los crea.

3.2 BORGES Y YO

Otro texto que conviene destacar de Borges en cuanto a la aparición del motivo del doble es *Borges y yo.* En este breve relato, Borges muestra, en cierta manera, su temor a desparecer. Es por ello que decide traspasar parte de su esencia a su otro yo, es decir, a aquel yo de sus relatos:"Por lo demás, yo estoy destinado a perderme, definitivamente, y sólo algún instante de mí podrá sobrevivir en el otro. Poco a poco voy cediéndole todo, aunque me consta su perversa costumbre de falsear y magnificar."

Las palabras finales con las que se cierra el relato son reveladoras de esa duda sobre la propia identidad: "No sé cuál de los dos escribe esta página."

4. CORTÁZAR Y EL DOBLE

4.1 *LEJANA*

Lejana es uno de los relatos que componen *Bestiario* (1951). Se trata del primer cuento en el que Cortázar trata la figura del doble o *doppelgänger*. En este relato aparece el tema del doble y la relación de la protagonista con su otro yo a través de las distancias espaciales. Alina Reyes es una pianista joven de buena familia que vive en Buenos Aires. Tiene una vida tranquila y sin preocupaciones asistiendo a conciertos y al teatro. Sin embargo, su tranquilidad se va resquebrajando poco a poco cuando descubre que hay otra persona que trata de comunicarse con ella a través de los sueños. Esa presencia difusa va adquiriendo un contorno más preciso en la medida en que avanza el relato, hasta que se aclara que ese ser que interfiere en su mundo es una mendiga de Budapest, que es maltratada por un hombre. La presencia del doble se convierte en una obsesión para Alina. Es por ello que decide ir en busca de su otro yo. Alina se casa con Luis María y va de luna de miel a Budapest, con el propósito secreto de encontrarse con su otro yo. Allí se encuentra con la mendiga en un puente. Ambos personajes se abrazan, y ocurre

entonces el intercambio de sus almas. Alina se queda atrapada en el cuerpo de la mendiga mientras que la otra se va en el cuerpo de Alina.

El cuento está escrito en primera persona como si fuese un diario de Alina. En el momento en que Alina va a Budapest, la narración en primera persona deja paso a la narración en tercera persona:"Alina Reyes de Araóz y su esposo llegaron a Budapest el 6 de abril y se alojaron en el Ritz. Eso era dos meses antes de su divorcio." (Cortázar, 1984: 47)

Ese intercambio de almas, además de remitirnos a la metempsicosis platónica, ha sido tratado en dos films como *Ponte en mi lugar* de Mark Waters y *Your name* de Makoto hinkai.

En el relato de Cortázar, el doble se manifiesta a través de los sueños, lo cual genera insomnio en la protagonista. Alina comienza a experimentar el frío y el dolor que siente la mendiga en Budapest. Esa frialdad de Budapest se opone al calor de Buenos Aires. A pesar de todo ello, Alina se siente incompleta. Siente que le falta algo en su personalidad. Esta carencia provoca la búsqueda para encontrar lo que le falta. Alina se percata de que hay una parte de ella en otro lugar. Siente que la vida de fiestas en Buenos Aires no consigue llenarla precisamente porque una parte de su ser se encuentra en otro lugar del mundo. Finalmente, Alina quedará atrapada en el cuerpo de la mendiga. Era este el único modo que tenía de ayudarla. El puente termina convirtiéndose, por tanto, en un lugar simbólico ya que es en este espacio donde se produce el intercambio de almas, o bajo mi interpretación, de dos fragmentos de una misma alma. El sentimiento de odio inicial de Alina hacia la mendiga se transforma en un sentimiento de compasión. Ese sentimiento surgiría de la conciencia de descubrirse en el otro yo.

4.2. EL DOPPELGÄNGER EN *RAYUELA*

El tema del doble vuelve a aparecer en la novela *Rayuela,* donde el personaje central, Horacio Oliveira, se siente como el doble de su amigo Traveler. De igual manera, siente que Talita (esposa de Traveler) es un doble de la Maga. El sentido del doble vuelve a ser la imperfección que siente el personaje, en este caso Horacio. Este se siente incompleto. A lo largo de la novela observamos que está en una búsqueda constante de su propia identidad, primero por las calles de París y finalmente por las calles de Buenos Aires. La ciudad de Buenos Aires termina siendo un reflejo/doble de la ciudad de París.

El propio juego de la rayuela, a mi modo de ver, sería la búsqueda de la identidad del personaje. Esa búsqueda incansable de la que da muestras el personaje de Oliveira concluiría con la unión definitiva en la última casilla de las dos mitades de Horacio cuando decide saltar por la ventana. Mientras que en *Lejana,* los espacios del lado de acá y de allá se corresponden con Buenos Aires y Budapest, respectivamente, en *Rayuela*, tenemos Buenos Aires y París. El parecido físico entre Horacio y Traveler es notado por Talita en el capítulo 44:"Cómo te parecés a Horacio—dijo Talita—.Es increíble cómo te parecés." (Cortázar, 2013: 429)

En un diálogo que mantienen Traveler y Oliveira en el capítulo 56, el último le dice al primero hablando de ambos:"Como dos mellizos que juegan en un sube y baja, o simplemente como cualquiera delante del espejo. ¿No te llama la atención, *dopplegänger*?"(*Ibid.*: 499)

Para Oliveira, Traveler y Talita representan la pareja que a él le hubiese gustado formar con la Maga. Es por ello que Horacio ve en ellos el deseo frustrado de su amor por Lucía. Oliveira proyecta la imagen de la Maga sobre Talita. De esta manera, Talita compensaría la pérdida de Lucía que ha sufrido Horacio. Él se concibe a sí mismo como doble de Traveler. Sin embargo, en el capítulo 56, Traveler se enfada con Oliveira y le advierte:

> "El verdadero *doppelgänger*sos vos, porque estás como desencarnado, sos una voluntad en forma de veleta, ahí arriba. Quiero esto, quiero aquello, quiero el norte y el sur y todo al mismo tiempo, quiero a la Maga quiero a Talita y entonces el señor se va a visitar la morgue y le planta un beso a la mujer de su mejor amigo. Todo porque se le mezclan las realidades y los recuerdos de una manera sumamente no-euclidiana."(*Ibid.*: 500)

En este fragmento queda patente que el único que percibe el doble es Horacio. Su obsesión por la Maga llega hasta tal punto que se la imagina en otra persona. El lector se da cuenta de que Horacio sufre alucinaciones. En el mismo capítulo, más adelante, cuando Horacio está a punto de saltar por la ventana, Traveler le dice a Oliveira que Talita no es la Maga, a lo que este responde:

> "—Yo sé que es Talita, pero hace un rato era la Maga. Es las dos, como nosotros.
> —Eso se llama locura—dijo Traveler."(*Ibid.*: 506)

A lo largo de la novela, Horacio anda tras la búsqueda constante de sí mismo. Esa búsqueda concluye con un encuentro consigo mismo, lo cual supone caer en la casilla del Cielo de la rayuela.

5. EL DOBLE EN *AURA* DE CARLOS FUENTES

Aura es una novela corta del escritor mexicano Carlos Fuentes publicada en 1962 cuya historia transcurre en 1961 en la Ciudad de México. El protagonista, Felipe Montero, es un historiador que acepta la oferta de trabajar en una casa para ordenar los documentos con las memorias del fallecido general Llorente. En la casa viven la anciana Consuelo, viuda del general, y su bella sobrina Aura. La novela está narrada en segunda persona por un narrador que parece un desdoblamiento del protagonista. El misterio que invade la casa comienza a deteriorar poco a poco la salud mental de Felipe, el cual se enamora ciegamente de Aura. A lo largo de su estancia, el protagonista comienza a sospechar que la anciana tenga prisionera a la joven:

> "Te preguntas si la señora no poseerá una fuerza secreta sobre la muchacha, si la muchacha, tu hermosa Aura vestida de verde, no estará encerrada contra su voluntad en esta casa vieja, sombría. Le sería, sin embargo, tan fácil escapar mientras la anciana dormita en su cuarto oscuro. (…) quizá Aura espera que tú la salves de las cadenas que, por alguna razón oculta, le ha impuesto esta vieja caprichosa y desequilibrada." (Fuentes, 1994: 26)

Felipe termina haciendo el amor con Aura. Tras esto, la joven le hace jurar que la amará aunque pierda su belleza. En ese momento, Aura se levanta y vemos que en el cuarto también estaba Consuelo. Ambas abandonan al mismo tiempo la habitación. Es entonces cuando el protagonista cree que Aura y Consuelo puedan ser la misma persona:

> "Te repites que siempre, cuando están juntas, hacen exactamente lo mismo: se abrazan, sonríen, comen, hablan, entran, salen, al mismo tiempo, como si una imitara a la otra, como si de la voluntad de una dependiese la existencia de la otra. Te cortas ligeramente la mejilla, pensando estas cosas mientras te afeitas."(*Ibid.*: 35)

Aprovechando un momento en que la anciana abandona la casa, Felipe indaga en la historia del general y conoce el deseo de Consuelo por querer permanecer por siempre joven. Esta obsesión por conservar la belleza es lo que le hizo perder la razón. El protagonista observa las fotos del general con su esposa y descubre así, y el lector también, que la esposa es Aura y que él es el general. Felipe vuelve al cuarto de Aura, hace el amor con ella, pero se sorprende al contemplar que la persona con la que está yaciendo es la anciana y decrépita Consuelo.

Ese ansia de belleza permanente que siente Consuelo/Aura se puede poner en paralelo con la máquina de *La invención de Morel.* La máquina pude apresar la belleza de una persona y repetirla eternamente en una proyección infinita. Por lo tanto, esa maldición eterna debida a un deseo por conservar la belleza se produce en ambas novelas.

CONCLUSIÓN

El análisis de estos textos permite indagar en la propia identidad y psicología del ser humano. El reconocimiento del doble por parte de los personajes implica un reconocimiento de su propia imperfección y de ese lado oscuro que todos llevamos dentro. Los personajes de los textos que se acaban de ver reconocen que les falta algo. Se sienten incompletos e imperfectos. Es por ello que muchos de ellos inician la búsqueda de ese otro "yo" que complete su identidad fragmentada. De igual manera, el desdoblamiento puede ser una metáfora de la oposición entre los contrarios que todos llevamos dentro. En este sentido, el "otro" sería aquella parte oscura que está latente en nuestro interior y que intenta salir al exterior y materializarse a través de la figura del doble. Parafraseando a Juan Bargalló Carreté, la presencia del "otro" supondría reconocer nuestro propio vacío y su búsqueda intentaría llenarlo.

BIBLIOGRAFÍA:

Bargalló, Juan (Ed.) (1994): *Identidad y alteridad: aproximación al tema del doble*, Sevilla: Alfar.

Bioy Casares, Adolfo (1940): *La invención de Morel*, Buenos Aires, Ediciones Colihue, 2008.

Borges, Jorge Luis (1985): *Prosa completa 4. El informe Brodie*, *El oro de los tigres*, *El libro de arena*,Barcelona, Bruguera, 1985.

Borges, Jorge Luis. *Borges y yo. http://www.literatura.us/borges/*(18-12-2014)

Cortázar, Julio (1963): *Rayuela*(Ed. de Andrés Amorós), Madrid, Cátedra, 2013.

Cortázar, Julio (1951): *Bestiario*, Madrid, Alfaguara, 1984.

Fuentes, Carlos (1994): *El mal del tiempo. Volumen 1. Aura, Cumpleaños, Una familia lejana*, Madrid, Alfaguara, 1994.

Haghroostra, Maryam (2011): "Algunas consideraciones acerca de *Lejana*", en *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura.* Vol. 187. Nº 752. http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1398/1407(20-12-2014)

Herrero Cecilia, Juan (2011): "Figuras y significaciones del mito del doble en la literatura: teorías explicativas", en *Cédille. Revista de estudios franceses.* http://cedille.webs.ull.es/M2/02herrero2.pdf(20-12-2014)

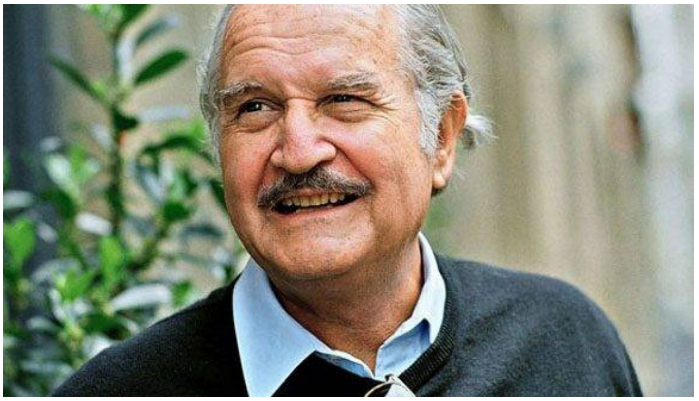
López Pellisa, Teresa (2009): "El digitalismo en *La invención de Morel. http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/8864/digitalismo_lopez_LITERATURA_2008.pdf?sequence=1*(20-12-2014)

M. Rabí Do Carmo, Alonso (2006): "Doble e imágenes especulares en Julio Cortázar (a propósito de «Lejana», «La isla a mediodía» y *Rayuela*", *Universidad Nacional Mayor de San Marcos. http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/san_marcos/n24_2006/a08.pdf*(20-12-2014)

JULIO CORTÁZAR

JORGE LUIS BORGES

ADOLFO BIOY CASARES



CARLOS FUENTES

GONZALO TORRENTE BALLESTER ENTRE LAS AULAS Y EL PERIÓDICO

Por Soledad Cuba López y David Pérez Álvarez - Universidade de Vigo

Resumen: Este artículo analiza la visión en materia educativa de Gonzalo Torrente Ballester, una de cuyas principales ocupaciones y vocaciones fue la de la docencia. Para ello, se pondrá el foco en una serie de columnas que este autor escribió en el diario *Faro de Vigo* entre los años 1965 y 1966. Se pretende con ello estudiar, por un lado, su faceta periodística, y por otro, su espíritu docente. Los aspectos tratados comprenderán desde el método pedagógico que, según se puede intuir a la luz de estos textos, guiaba la docencia del escritor, hasta su posición respecto a los planes de estudio de la época, la formación y las condiciones del profesorado o el concepto general de educación al que apuntaban sus ideales. **Palabras-clave:** Gonzalo Torrente Ballester, profesor, articulista, educación, Literatura .

Abstract: This article analyzes the vision in educational matters of Gonzalo Torrente Ballester, one of whose main occupations and vocations was that of teaching. To do this, the focus will be on a series of articles that this author wrote in the newspaper *Faro de Vigo* between 1965 and 1966. It is intended to study, on the one hand, his journalistic facet, and on the other, his teaching spirit. The aspects treated will include from the pedagogical method that, according to these texts, guided the teaching of the writer, to its position about the curricula of the time, the formation and the conditions of the teacher or the concept of education aimed at their ideals. **Key words:** Gonzalo Torrente Ballester, teacher, articulist, education, Literature.

Gonzalo Torrente Ballester, conocido principalmente como escritor de ficción, sobre todo como novelista, desempeñó también con denuedo el oficio de profesor y el de articulista. En esos dos ámbitos, por lo general desplazados a un segundo plano en el estudio de nuestro autor, centraremos el presente trabajo, analizando sus vínculos a partir de un pequeño *corpus* de colaboraciones en prensa en el que más adelante nos adentraremos. Comenzaremos, pues, con su labor docente.

GTB profesor

Declara Torrente Ballester, en una de sus últimas entrevistas (Suberviola Garrigosa y Torrente Sánchez-Guisande, 2010), al repasar su vida, lo siguiente: "mi gran profesión fue la de profesor". Llama la atención que, de entre todas las ocupaciones que desempeñó a lo largo de su trayectoria, escoja, sobre las demás, la de docente.

En la misma entrevista, añade, seguidamente: "y fui un buen profesor". No es esta una afirmación transitoria; si repasamos su *Curriculum, en cierto modo*, podemos leer lo siguiente: "Yo fui un excelente profesor" (Torrente Ballester, 1986: 26). Creemos necesario aclarar que no es esta una concepción unilateral, pues a aquellos que tuvieron el privilegio de conocer al escritor y que destacan de él su capacidad oratoria (y didáctica), se suman los que pueden presumir de haber asistido a sus clases y que se deshacen en elogios al recordar su papel como docente. Como él mismo afirmaba: "Muchas veces, al volver de una esquina, me encuentro a alguien que me lo recuerda y me lo agradece con un abrazo" (Torrente Ballester, 1986: 26).

Un repaso a la cronología que sobre el autor ofrece Alicia Giménez (1986: 29-30) nos permite vislumbrar los numerosos años que dedicó a su labor como profesor y las distintas etapas educativas y los diferentes tipos de enseñanza que conoció. En primer lugar, la enseñanza no reglada, su trabajo como profesor en una academia en Ferrol. Esta experiencia la traslada a la ficción, donde la lleva al extremo. El escasísimo jornal que percibía a cambio de extensísimas jornadas le inspira para crear el personaje de José Bastida, algunas de cuyas características esenciales son la pobreza y el hambre. Otro nivel docente en el que llega a impartir clase es el universitario (trabaja en distintos períodos como profesor auxiliar en la Universidad de Santiago de Compostela y como profesor permanente -posición sin duda más distinguida- en la Universidad de Albany (EE.UU.).
Por otro lado, conoce asimismo las aulas de la Escuela de Guerra Naval de Madrid.

Pero la labor que como docente desempeñó más tiempo a lo largo de su vida y la que le dejó una mayor impronta fue sin duda la de profesor de instituto,

labor que desarrolló, tras ganar en 1940 las oposiciones a Catedrático de Instituto (Ponte Far, 1994: 103), en Ferrol, Santiago de Compostela, Pontevedra, Madrid, Vigo y Salamanca.[1] A diferencia de en la Universidad -a excepción de la de Albany-, donde enseñaba Historia, en el instituto ejercía fundamentalmente como profesor de Literatura o de Historia de la Literatura: "G. REIGOSA: 'Daba clases de Literatura.' GTB: 'Si, de Literatura, como din sempre. Nos Institutos sempre din Literatura e Língoa'"; Reigosa, 1983: 211).

Una curiosa prueba de su elevado interés por el mundo de la enseñanza, la aporta José Antonio Ponte Far (1994: 61-62), que recoge el siguiente dato biográfico:

> Del año 1935, en que se licencia, data también un intento empresarial dentro del mundo de la Enseñanza, que, a pesar de no cuajar en nada concreto, tiene su interés como nota anecdótica en la biografía de un novelista hoy consagrado. Se trataba -según consta en instancia dirigida al Director del Instituto "Concepción Arenal" de Ferrol, el 7 de noviembre de 1935- de la puesta en funcionamiento de un "Colegio de Segunda Enseñanza, sito en el piso primero de la calle Canaletas, número 95 de esta Ciudad". En los documentos y trámites legales que tiene que ir presentando, constan como Profesores del citado colegio, que se denominará "Centro cultural politécnico ferrolano", personas muy conocidas en la ciudad y otras que traspasaron la celebridad local.

Respecto de su metodología en el aula, contamos también con testimonios como este de Raúl Castagnino *(apud* Ponte Far, 1994: 94), compañero de nuestro autor en Albany, y por tanto conocedor de su trabajo como profesor universitario, que nos ayuda a intuir sus estrategias también en el nivel educativo medio:

> La enseñanza de Gonzalo fue, verdaderamente, una enseñanza diferente, una enseñanza vivaz y cautivante. Su hábito de conocer le permitía superar rutinas pedagógicas e infundir un atractivo especial a sus exposiciones que encantaban a un alumnado ávido de novedades.

GTB articulista

En cuanto a la participación de Torrente Ballester en la prensa periódica, lejos de constituir una labor anecdótica, se prolonga durante una parte muy significativa y extensa de su trayectoria; no en vano, ha merecido hasta la fecha nada menos que cinco gruesos volúmenes recopilatorios: *Cuadernos de La Romana*, *Nuevos cuadernos de La Romana*, *Cotufas en el golfo*, *Torre del Aire* y *Memoria de un inconformista*. El ferrolano colaboró, así, con diarios como *El Carbayón* -en el que inició su andadura periodística con tan solo 17 años[2], *La Tierra*, *Pueblo*, *Arriba*, *Faro de Vigo*, *Informaciones* y *ABC*.[3]

Como advierte Gómez-Elegido (2004: 105), la importancia cuantitativa y cualitativa de esta faceta torrentina no ha encontrado todavía la merecida atención crítica: "En los estudios sobre Torrente Ballester, se pasa de puntillas al abordar su tarea en el ámbito del Periodismo". Sin embargo, hay ya acercamientos de gran interés y rigor. Entre ellos, podemos incluir una extensa y minuciosa monografía de la propia Gómez-Elegido (2010), que recorre con detalle las colaboraciones del autor desde *El Carbayón* hasta sus últimas columnas en *ABC*, organizándolas según series temáticas. Concluye Gómez-Elegido (2010: 284-285), dando una visión panorámica de esta trayectoria:

> El conjunto de este quehacer periodístico evidencia la evolución de un discurso testimonial versado sobre la vivencia de la realidad. La Historia es el eje en torno al cual gira la experiencia vital y así se manifiesta desde un primer momento en que el relato se carga de apasionamiento ideológico –militancia falangista– hasta sus etapas posteriores en que su talante crítico e

1. En Santiago, "en el Instituto de la Alameda, el Rosalía de Castro" (Ponte Far, 2000: 20); en su localidad natal, en el Concepción Arenal, "del que además fue director" (Valcárcel, 2016: 40); en la villa del Lérez, en el Instituto Femenino (posteriormente, el Valle-Inclán -gracias, entre otros, al propio Torrente Ballester-); en Madrid, en el Instituto de Orcasitas; en la ciudad olívica, en el Instituto de La Guía; y, en Salamanca, en el Torres Villarroel, donde se jubila en 1980, al cumplir los setenta años. En las *Conversas* que mantiene con Carlos Reigosa reconoce que "os dos últimos anos xa estaba moi canso e xa as miñas clases non foron boas. Puxéronme un axudante que me sustituira. En fin..." (Reigosa, 1983: 210-211). Según Simón Valcárcel (2016: 60), "se jubiló, de su actividad docente, con una sensación agridulce: le gustó mucho enseñar literatura a los jóvenes y vivir entre ellos, a quienes escuchaba lentamente".
2. Véase el análisis que de estos primeros pasos periodísticos hace Gómez-Elegido (2004).
3. Puede accederse a un sintético pero completo recorrido por las publicaciones en las que colaboró nuestro autor en Rodríguez Pastoriza (2009).

> independiente, ya desprovisto de artificios míticos y retóricos, se enfrenta a una nueva realidad totalizadora. El único compromiso es la conquista de la verdad que engloba todas las dimensiones –política, social, cultural– y que huye de tópicos y falsificaciones constantemente denunciados con tono reflexivo como corresponde a la condición del escritor intelectual.

César Antonio Molina (2010: 31) muestra la variedad temática que caracteriza al corpus de artículos de nuestro autor. Así, en lo que respecta a las colaboraciones para el *Faro de Vigo*,[4] distingue seis grupos: el primero, dedicado al debate religioso, con una posición contraria a las "posturas católicas de carácter integrista" y favorable a la reforma de ciertos aspectos de la Iglesia; el segundo, centrado en la necesidad de llevar a cabo determinados cambios sociales y políticos que hiciesen evolucionar la sociedad; el tercero, dirigido a reflexionar sobre cuestiones literarias, incluyendo la crítica teatral, a la que ya se había dedicado con especial éxito y destreza años antes; el cuarto, sobre "aspectos generales de la cultura española y universal"; el quinto, sobre una notable variedad de asuntos sociales; y el sexto, en torno a la política internacional en aquella tensa época de Guerra Fría.

En cuanto a sus contribuciones al diario *Informaciones*, con las columnas "Cuadernos de la Romana" y posteriormente "Torre del Aire", advierte también Molina una notabilísima diversidad de contenidos,

> desde la reflexión personal, la crítica literaria de carácter periodístico (…), el pequeño ensayo literario, la correcciones filológicas y lingüísticas (…), las anotaciones memorialísticas y biográficas, la recreación literaria, la narración breve, el comentario político, el diario de trabajo personal, el cuaderno de viajes, la correspondencia epistolar, etc. (Molina, 2010: 33).

Así pues, podemos considerar el articulismo de Torrente Ballester una suerte de caleidoscopio que le permitía abordar, con la unidad que le confería su estilo y su sólida perspectiva intelectual, un vasto campo de intereses y de curiosidades. En el marco de ese valioso cajón de sastre, y atendiendo a la ya reseñada faceta docente de nuestro autor, hemos optado por acotar nuestro análisis a un reducido grupo de textos que abordan una preocupación muy concreta: la educación.[5] Todos ellos pertenecen a la columna "A modo" del *Faro de Vigo*, y están por tanto recogidos en *Memoria de un inconformista*.[6]

Comenzamos nuestro recorrido con "En súplica…" (6/2/1965), escrito a propósito de la constitución de una nueva Junta de Censura y Clasificación de películas, y que tiene como finalidad pedir a los censores que afinen su criterio a la hora de determinar qué cintas son o no apropiadas para el público menor de edad. Torrente Ballester echa mano de las conversaciones que tiene con sus alumnas de bachillerato. Cuenta cómo, tratando de convencerlas de que una obra literaria no requería de historias amorosas, y viendo que los ejemplos novelescos no surtían efecto, decidió recomendarles una película, *Beckett*, que se proyectaba por aquel entonces en el cine, y que no se sostenía en el amor, sino en la amistad. Las alumnas le advirtieron entonces que ya habían tratado de verla, con nulo resultado, porque estaba clasificada para mayores de dieciocho. Bien, el propio ferrolano apunta que en *Beckett*, "de manera episódica, aparece un par de escenas de las llamadas verdes" (216), y expone con meridiana claridad su posición al respecto:

> Confieso que mis puntos de vista morales han diferido bastante del de algunos censores. No quiero decir con esto que permitiría la asistencia de los adolescentes a toda clase de películas, sino que les impediría que viesen muchas de las autorizadas –esas,

4. Estas colaboraciones se incluían en la columna "A modo", de frecuencia casi diaria, y se han reunido en *Memoria de un inconformista*.

5. Apuntemos que la ley educativa vigente en el momento en que se escriben estos artículos es la Ley de 26 de febrero de 1953, de Ordenación de la Enseñanza Media, que fijaba un plan de bachillerato en dos grados. El primero era un Grado elemental de cuatro cursos, durante los que se impartían las siguientes materias: Religión, Lengua Española y Literatura, Matemáticas, Latín, Geografía e Historia, Ciencias Físicas, Químicas y Naturales, Dibujo y un idioma moderno. El segundo era un Grado superior compuesto por dos cursos, y que se iniciaba a los 14 años. Por un lado, contaba con una serie de materias de cultura general comunes a todos los alumnos: Elementos de Filosofía, Literatura (comentario de textos y composición), Historia del Arte y de la Cultura, Ciencias Exactas, Físicas y Naturales y un idioma moderno; y por otro lado, había un grupo de materias opcionales de Ciencias o de Letras de cara a la especialización del alumno.

6. Todas las citas extraídas de los artículos pertenecerán a la edición de *Memoria de un inconformista* que referenciamos en la bibliografía final (Torrente Ballester, 1997), e indicaremos únicamente el número de página.

> singularmente, que estupidizan a la juventud–, y, al mismo tiempo, que les aconsejaría ver algunas de las prohibidas (216).

Este episodio nos muestra la apertura metodológica, intelectual y moral que caracterizaba la práctica docente de Gonzalo Torrente Ballester. En primer lugar, ha establecido un debate con sus alumnas. No se ha limitado a transmitir una información, sino que, por lo que deducimos, ha dado lugar a una conversación con el grupo, y se ve en la tesitura de tener que convencerlas, de escuchar sus argumentos y contrargumentar. En segundo lugar, establece un puente entre la literatura y el cine, hoy ya bastante sólido, cada vez más sólido, pero que en el año 65, en un contexto escolar como este, quizá no fuese tan habitual. Y en tercer lugar, tumba cortapisas morales, escrúpulos puritanos, y lo hace en aras del aprendizaje y de la formación: "La censura, cierta censura, que se asienta en principios, no de moral estrictamente cristiana, sino de su interpretación burguesa, tiende a confundir inocencia con ignorancia y estado de gracia con oligofrenia" (216). El ferrolano, en fin, se queja del obstáculo que este tipo miramientos y corsés suponen a su tarea docente y por tanto a la maduración intelectual y personal de sus alumnos: "tropiezo frecuentemente con las limitaciones que un pudor o una moralidad mal entendidos oponen a mi trabajo" (217).

Vayamos ahora a otra columna publicada diez días después, "El *Quijote*" (16/2/1965). En ella aborda una cuestión que aún hoy día es objeto de debate entre el profesorado de Lengua Castellana y Literatura: ¿conviene el establecimiento de lecturas obligatorias?; en ese caso, ¿cuáles deben ser?, ¿para qué edades?

Torrente Ballester se queja de que los clásicos de los que habla en el aula son libros que los alumnos nunca han leído y probablemente nunca lleguen a leer, con lo cual "La clase se parece mucho a un cuento (…). Los alumnos han de creernos bajo palabra de honor. Y son tan buenos, que nos creen." (221). Es decir, que no acceden directamente al texto literario, que es la única manera de aprender verdaderamente literatura. A nuestro parecer, Torrente era consciente de que la suya debía ser una labor de guía, y ¿cómo guiar a alguien por un camino que no está recorriendo? ¿Cómo ayudar a entender una novela a alguien que no la ha leído ni la leerá jamás? Afirma: "El geógrafo dispone de mapas; el matemático de símbolos y cifras; el gramático, de palabras y un encerado donde escribirlas. Pero el profesor de Literatura tiene que hablar a los alumnos (…) de materias que jamás conocerán" (221). Podríamos concluir: el profesor de Literatura trabaja a menudo sobre el vacío. Tiene en cuenta la posibilidad de leer fragmentos y antologías, pero se le antoja un parche insuficiente: "es fácil comunicarles un romance, una égloga (…). Pero el teatro y la novela escapan a las posibilidades de una clase de Instituto" (221).

El caso, paradigmático por otra parte, en el que nuestro autor centra su atención es, como no podía ser de otro modo, el del *Quijote*, aunque da otros firmes candidatos a figurar en una lista común de clásicos de obligada lectura, concretamente: el *Romancero*, *La Celestina*, *La vida es sueño* y *El cántico espiritual*. Lamenta el olvido, el menosprecio y la ignorancia que recae recaen sobre la obra maestra cervantina, y encuentra un único remedio:

> si los niños lo conocieran [el *Quijote*] debidamente explicado, si a esa edad de los quince años les hiciésemos comprender su entraña y su valor. Pero lo que un profesor de Literatura puede leer en clase es poco e insuficiente. Su lectura, además, no puede hacerse obligatoria sino por disposición oficial. Estas líneas son una petición 'a quien corresponda' (223).

Está hablando, como podemos comprobar en la cita, de una franja de edad correspondiente al actual 4.º de ESO. Cabría preguntarse por su opinión sobre la literatura juvenil. No disponemos de datos explícitos al respecto; ahora bien, por su labor como escritor, por su tendencia a incorporar en su narrativa elementos de la cultura popular, y también de la literatura de quiosco, y por testimonios consignados, por ejemplo, en sus memorias noveladas *Dafne y ensueños*, donde junto a los clásicos cita y homenajea también a autores de literatura juvenil, de aventuras y folletinesca, consideramos que no vería en absoluto con malos ojos el recurso a este tipo de títulos en las aulas, y que valoraría muy positivamente la existencia de una literatura juvenil de calidad, como ciertamente la hay; pero apostillaría el ferrolano: siempre y cuando haya un espacio ineludible para los grandes clásicos, que no solo hay que *enseñar*, sino *enseñar a leer*.

Hay dos columnas de "A modo" publicadas de manera consecutiva y tituladas respectivamente "Sobre el Bachillerato (1)" (25/2/1965) y "Sobre el Bachillerato (y 2)" (27/2/1965), en las que Torrente Ballester da una idea del espíritu y las finalidades que a su juicio deben mover este nivel educativo. Discierne, antes de nada, tres visiones o actitudes respecto a lo que debe ser el bachillerato:

1) "Hay quien exige bachilleres capaces de entregarse inmediatamente a carreras técnicas de rápido trámite: el país está necesitado de químicos, de físicos, de mecánicos…" (226).

2) "Hay quien lo desea para que sus hijos *promocionen* socialmente, es decir… para que alcancen una situación superior a la alcanzada por sus padres o para que se mantengan en la de éstos" (226).

3) "Hay, por último, un minoría que aspira a un bachillerato formativo en sentido ampliamente humano, a un conjunto de estudios que confiera a los estudiantes una visión del mundo cabal y suficiente" (226).

Se decanta nuestro autor por esta última opción, y son dos, consideramos, las razones que lo inclinan. La primera, que un bachillerato conforme a los planteamientos 1 y 2 supone con frecuencia conducir al alumno por uno u otro camino sin tener en cuenta sus vocaciones y sus aptitudes; es más, significa, incluso, bien impedirle descubrir cuáles son estas vocaciones, bien tomar decisiones por él antes de que las haya desvelado, pues, el "descubrimiento de las verdaderas aptitudes, de la vocación auténtica, suele acontecer terminado el bachillerato" (227). Nuestro autor habla además desde su experiencia como profesor:

> No hace muchos días me hablaban de un alumno cuyo fracaso en las disciplinas científicas es evidente. A pesar de ello, su madre y sus hermanas se empeñan en que sea arquitecto. Nosotros sabemos que, si acaso, se quedará en aparejador, y ya será un triunfo. Sería, en cambio, un buen profesor de humanidades. Pero ¿quién es capaz de convencer a una madre ilusionada de que está destruyendo el porvenir de su hijo (…)? (227).

La segunda razón nos parece más poderosa todavía, y creemos que debería ser la piedra de toque de todo sistema educativo sano. Torrente Ballester sostiene que para diseñar un buen plan de estudios de bachillerato debe responderse antes a la siguiente pregunta: "¿qué debe saber un hombre moderno para hacerse una idea cabal del mundo en que vive?" (229). Con idea cabal se refiere a una idea no especializada, pero sí amplia y equilibrada en las distintas disciplinas, desde la física a la filosofía, e independientemente de que el sujeto en cuestión vaya a pasar o no por las enseñanzas universitarias. Esto es, pide un bachillerato que forme ciudadanos mínimamente cultos, al margen de cuál sea su futura dedicación. El bachillerato, defiende, no debe comprenderse exclusivamente "como escalón previo para la Universidad", no debe ser un "etapa de estudios intermedia e incompleta, sino *humanamente definitiva y suficiente*" (230).

A ello se une su vehemente defensa de una enseñanza universal. Critica los obstáculos que deben afrontar alumnos cuya capacidad y dotes van acompañados de una posición social y económica más modesta, acusando a ciertas élites de ofrecer "tenaz resistencia al mejoramiento intelectual de la sociedad", por ver en ello "una amenaza para sus posiciones" (228). Y a la vez, lejos de encerrarse en un elitismo intelectual, apunta que debe facilitarse igualmente el "acceso a la cultura de los mediana o deficientemente dotados" (229). Torrente Ballester habla con esta nitidez: "Aunque aquí parezcamos no habernos enterado, el derecho a la enseñanza debería figurar con efectividad en toda carta constitucional. (…) La gratuidad absoluta de la enseñanza sería postulado de este principio" (229). Y aún más, promueve lo que hoy en día se asume ya como un presupuesto educativo básico, grabado a fuego en las disposiciones legales, aunque sea difícil de poner en práctica con los recursos de que se dispone: la llamada "atención a la diversidad". Torrente no utilizaba el término, pero exponía perfectamente el concepto: "[derecho] no a una enseñanza con límites trazados previa y objetivamente, sino a aquella que el individuo, por su capacidad y carácter, sea capaz de asimilar" (229). En suma, en estos dos artículos se encierra una concepción auténticamente humanista de la enseñanza, que no tiene como fin la realización de un oficio particular, ni la preparación de unos estudios universitarios más o menos especializados, sino una formación cultural en el más amplio sentido que derive en una sociedad de ciudadanos con una visión amplia y rica de la realidad.

Un artículo de título semejante a estos últimos, "Bachillerato" (26/5/1965), ahonda en un aspecto estrechamente vinculado a esa preocupación torrentina que acabamos de exponer; nos referimos a la división del bachillerato de la época en "Bachillerato de Ciencias" y "Bachillerato de Letras". Nuevamente clama el escritor contra la especialización preuniversitaria, que va en contra de la edad natural en que se definen las vocaciones e igualmente en contra de la naturaleza formativa integral que debería caracterizar a este nivel educativo. En este sentido, Torrente Ballester, que demuestra en varias ocasiones estar muy al tanto de las distintas leyes educativas, actuales y pasadas, reivindica un plan anterior de Bachillerato, el "plan de Villalobos",[7] que tenía, a su juicio, "dos virtudes principales: el carácter gradual y progresivo de las enseñanzas, y el estar encaminado a proporcionar a los alumnos (…) una visión del mundo completa, coherente y suficiente" (276).

Nuestro autor no solo se preocupó por lo que debía enseñarse a los bachilleres, también reflexionó acerca de lo que debía enseñarse a los propios profesores, por el caudal de saberes que debía llevar consigo un docente de Enseñanza Media, y a exponer su postura en esta cuestión dedicó otros dos artículos: "Sobre la formación del profesorado medio (1)" (30/3/1966) y "Sobre la formación del profesorado medio (y 2)" (1/4/1966). Advierte del éxodo de una masa considerable de profesores al extranjero, donde en el acceso al cuerpo se tiene muy en cuenta la producción intelectual, y contrapone esa situación a la de España, donde se tendía cada vez más a incorporar "un profesorado sin densidad cultural", "docentes formados a todo meter, sin otros saberes que los indispensables para la enseñanza" (429). De acuerdo con Torrente Ballester: "Un profesor necesita saber mucho más de lo que enseña: necesita insertar sus conocimientos en una personalidad íntegramente madura; su enseñanza, por modesta que sea, debe ser el resultado práctico de un saber mucho más amplio" (428-429).

En realidad, trata este asunto en respuesta a un artículo del entonces Rector de la Universidad de Salamanca, Alfonso Balcells, que proponía una Licenciatura genérica en Ciencias y en Letras y una Licenciatura corta, que tendrían las siguientes consecuencias, tal y como detalla Torrente:

> esta licenciatura 'genérica', así como 'la más corta', se distinguirían de las actuales en que capacitarían al titulado *para la enseñanza media y solo para ella*, lo cual equivale a proponer la fundación de dos nuevas licenciaturas, con títulos equivalentes a 'profesor en Ciencias' y 'profesor en Letras', mientras que las actuales, reformadas o no, se reservarían a los 'investigadores' (431-432).

Censura, así, el empobrecimiento intelectual del profesorado medio a que conduciría este planteamiento, en la medida en que se regirían por un "plan de estudios menos amplio y riguroso que el destinado a los investigadores" (432), y apunta al propósito espurio que en su opinión persigue esta propuesta, un propósito de índole económica: fabricar una masa de profesores con escasas o nulas salidas fuera de la Enseñanza Media en España, y por tanto obligados a asumir remuneraciones más bien escasas. En conclusión, el escritor defiende una formación del profesorado equivalente a la del investigador, y señala que el problema que por aquel entonces acuciaba a la educación, que no era otro que la falta de plantilla para cubrir "una cifra ingente de puestos de enseñanza" (430), tenía su solución no en la creación de licenciaturas más ligeras, sino en la fijación de un salario docente digno, que atrajese a los profesionales de distintos ámbitos al campo de la enseñanza.

Acerquémonos, por último, a una columna que escribe ya desde Estados Unidos "Las escuelas de mi barrio" (16/10/1966), y que elogia ante todo los recursos, la gratuidad y la no discriminación del sistema escolar estadounidense –con el que ya ha entrado en contacto directo porque ha matriculado a sus hijos– estableciendo una comparación implícita

7. Se refiere al "Plan de estudios de Bachillerato" de 29 de agosto de 1934, promovido por el ministro Filiberto Villalobos durante la II República, que estructuraba este nivel en dos ciclos con un total de siete años: el primer ciclo constaba de tres cursos y equivalía a un Grado elemental, mientras que el segundo constaba de un Grado formativo y un Grado científico, ambos compuestos por dos cursos. Enrique Villalobos, hijo de este ministro, acudía a las palabras del propio Torrente en una entrevista en la que defendía el plan diseñado por su padre: "Además, realizó una reforma educativa profunda en muy poco tiempo. Él hizo el plan de bachillerato, considerado como el más idóneo e inteligente de la historia política de España. Mucho tiempo después, Torrente Ballester, que era catedrático de instituto, decía que muchos profesores no llegaban a los conocimientos del Plan Villalobos." (extraído de "Entrevista con D. Enrique Villalobos", *El Norte de Castilla*, 14/02/2005).

con el español:

> ¿Tendré que añadir que la enseñanza es absolutamente gratuita, que lo es también el autobús que trae y lleva a todos los niños a sus casas, que lo son los materiales escolares, las excursiones, y el café con tarta que dan a los padres cada vez que hay reunión? El Estado de Nueva York gasta muchísimo dinero en sus escuelas, quizá no por gusto, sino porque lo exigen los electores –es decir, los contribuyentes–. (455).

Y hace una férrea defensa de la democratización de la enseñanza y de la no segregación por razones sociales ni raciales:

> Todas las escuelas del Estado, urbanas o rurales, son como ésta que yo conozco. No hay en ella alumnos negros, al menos de momento, pero los negritos de los suburbios de Albany y de Nueva York tienen escuelas como ésta. (…) La sociedad, pues, ofrece a todos los ciudadanos idéntica enseñanza. Hasta ahí llega la democracia (455-456).

Termina haciendo un elogio a la escuela pública frente a la privada:

> Las leyes no prohíben que haya escuelas privadas y que cada cual, si lo desea, mande a ellas a sus hijos. Yo cotizo semanalmente para la escuela católica de mi parroquia pero mi hija, con los hijos de todos mis vecinos, que son católicos como yo (…) y que, como yo, cotizan para la escuela parroquial, van a la escuela pública" (456-457).

Hasta aquí nuestro breve recorrido por este conjunto de artículos, reducido, pero, a nuestro juicio, representativo de las concepciones de Torrente Ballester acerca de la enseñanza, y que podríamos sintetizar en la acérrima convicción de que esta debía ser humanista y universal, los institutos debían crear personas cultas independientemente del oficio que posteriormente desarrollasen o de la clase social a la que perteneciesen o a la que fuesen a pertenecer en un futuro. En definitiva, una educación autónoma respecto de los engranajes socio-económicos, incluso de las necesidades productivas del país. Sin duda, un bello ideal, difícil de cumplir en aquella época, difícil de cumplir también en la actual, pero eso ya sería materia de otro artículo…

BIBLIOGRAFÍA

Gómez-Elegido, Ana María (2004): "Los primeros pasos de un escritor en prensa: Gonzalo Torrente Ballester en *El Carbayón* (1927-1928)", *Hesperia*, 7, pp. 105-126.

Gómez-Elegido, Ana María (2010): *Gonzalo Torrente Ballester y su escritura en los periódicos. De letras, de vida, de historias*, Madrid, Fragua.

Molina, César Antonio (2010): "La obra periodística de Gonzalo Torrente Ballester", en Carmen Becerra y Miguel Fernández-Cid (eds.), *Los mundos de Gonzalo Torrente Ballester* (vol. II), Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales/Fundación Gonzalo Torrente Ballester, pp. 25-44.

Ponte Far, José Antonio (1994): *Galicia en la obra narrativa de Torrente Ballester*, A Coruña, Tambre.

Ponte Far, José Antonio (2000): *Pontevedra en la vida y obra de Gonzalo Torrente Ballester*, Pontevedra, Caixanova.

Reigosa, Carlos (1983): *Conversas de Gonzalo Torrente Ballester con Carlos G. Reigosa*, Vigo, S.E.P.T.

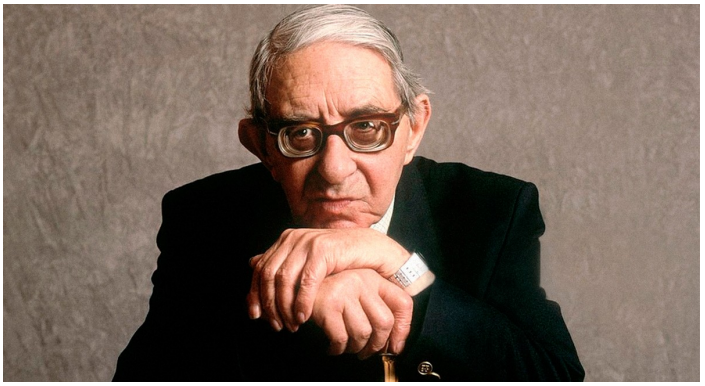
Rodríguez Pastoriza, Francisco (2009): "Torrente Ballester y el periodismo", *La nueva España*, 1 de diciembre (consultado a través de http://www.lne.es/nueva-quintana/2009/12/01/torrente-ballester-periodismo/841831.html).

Suberviola Garrigosa, Daniel y Luis Felipe Torrente Sánchez-Guisande (2010): *GTBxGTB* [dvd], Santiago de Compostela, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales/Fundación Gonzalo Torrente Ballester.

Torrente Ballester, Gonzalo (1986): "Currículum en cierto modo", *Anthropos*, 66-67, Extraordinario-9, pp. 22-28.

Torrente Ballester, Gonzalo (1997): *Memoria de un inconformista*, Madrid, Alianza.

Valcárcel Martínez, Simón (2016): *Torrente Ballester, el intruso de la literatura española*, Universidad de León.



GONZALO TORRENTE BALLESTER

¿CABE HABLAR DE "PROGRESO CULTURAL"?

Por ANTONIO BARNÉS VÁZQUEZ - Universidad de Castilla–La Mancha

Resumen: Para responder a la pregunta sobre si la persona humana puede ser sujeto de un progreso cultural hay que examinar con detenimiento los conceptos de cultura, persona y progreso. Es indudable que en los dos últimos siglos se ha producido una revolución en las comunicaciones y en diversas ciencias básicas y aplicadas, como se evidencia, por ejemplo, en medicina; pero esos avances se han desarrollado en simultáneo con inéditos conflictos bélicos y sistemas políticos y económicos claramente injustos, lo que cuestiona el balance de un progreso integral. La cultura es un ámbito de libertad y por tanto ambivalente: no todo hallazgo es benéfico y, en cualquier caso, puede emplearse de un modo constructivo o destructivo. Integrar el pensar, el obrar y el hacer es un camino para que la ciencia y la tecnología avancen con un sentido verdaderamente humano, no alienante. **Palabras-clave:** cultura, persona, progreso.

Abstract: In case we would want to answer the question whether the human person is subject to cultural progress we should focus on the concepts of culture, human person and progress. We cannot hesitate about the fact of revolution concerning communications and varied basic and applied sciences like in medicine, during the last two centuries, yet on the other hand those advances have taken place at the same time as unprecedented warfare conflicts plus clearly unfair political and economic systems, which pinpoints if there has been a real integral progress at all. Culture is within a liberty field and thus it is ambivalent and ambiguous: not every single finding is beneficial, and as well it can be used for good or for bad. Integrating thinking, acting and doing is a way for both science and technology would progress within a real human sense and not alienating. **Key words:** culture, person, progress.

El Diccionario de la Real Academia Española en su vigesimotercera edición ofrece cuatro acepciones de la palabra cultura*:* 1: cultivo; 2: conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico; 3: conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.; y 4: culto religioso. Notamos enseguida que la tercera acepción amplía el significado común del término cultura*,* más utilizado para la creación artística (literatura, música, danza, artes plásticas, cine…), que para lo considerado científico o industrial.

Los matices del concepto de cultura que transmite el diccionario implican una acción humana transformadora, que hace aparecer algo nuevo (por ejemplo, un árbol) o mantiene e incrementa lo ya existente (un huerto para que haya más frutos). Precisamente, el sentido literal, material y concreto de la palabra *cultura* en latín: "cultivo del campo" es metáfora muy adecuada para expresar los conocimientos, modos de vida y costumbres en la sociedad humana, pues precisan un cuidado, una conservación, y pueden incrementarse o reducirse e incluso perderse. A estos efectos, es significativo que en las acepciones del diccionario se distinga entre un conocimiento personal (se habla del juicio crítico de alguien) y un conocimiento social (lo que podemos calificar como patrimonio cultural).

Para diferenciar entre lo personal y lo social es también útil el significado de cultura como "cultivo del campo", pues la agricultura puede ser tanto una tarea individual como colectiva. Lo que distorsiona, a mi juicio, el paso del sentido literal al sentido figurado es la referencia al culto religioso, si bien el diccionario señala como desusada esa acepción. Pero, ¿por qué existió? El origen parece encontrarse en el significado latino de *cultura* y del correspondiente verbo con que se emparenta: *colo: cuidar*, que, aplicado a los dioses, equivale a honrar o venerar. Aquí sí hay lógica: quien cuida su campo puede cuidar también a sus dioses, en el sentido de prestarles atención, de ser solícito con ellos. Si además consideramos que la relación con Dios o las divinidades invita a implorar buenas cosechas, pues de ellas depende en buena medida la supervivencia, concluimos que no es tan extraña la relación entre el cultivo del campo y el culto religioso. El sustantivo latino *cultus* compendia lo que acabamos de decir. Según el diccionario latín-francés de Gaffiot, significa: acción de cultivar, de cuidar; acción de practicar una cosa; estado de civilización o género de vida; y cuidado, lujo, elegancia. Esta última acepción, la de cuidado, y de ahí, honra, es la que ha prevalecido en el sustantivo español "culto".

Del concepto de persona que trae el diccionario, extraemos las tres acepciones que nos servirán para relacionarlo con cultura y progreso: individuo de la especie humana; sujeto de derecho; y supuesto inteligente. Por su parte, progreso es definido así: del latín *progressus*: acción de ir hacia delante; avance, adelanto, perfeccionamiento.

1. CULTURA Y NATURALEZA

La relación entre cultura y persona es directa si seguimos el sentir del diccionario, pues según él, la cultura es ámbito específico del ser humano. Solo ellos pueden, según las acepciones del diccionario, cultivar, poseer juicio crítico, desarrollar el arte, la ciencia o la industria o dar culto religioso. Dos de estas acepciones se refieren a un término concreto (cultivo y culto) y otra, la más común, por cierto, a un término abstracto: los conocimientos, los modos de vida y las costumbres de seres inteligentes y libres, esto es, de personas. La distinción entre modos de vida y costumbres no es muy clara, pues *costumbre* es definida en el diccionario como "manera habitual de actuar o comportarse" y "práctica tradicional de una colectividad o de lugar", que son nociones implicadas también en el sintagma "modos de vida".

La cultura no es lo meramente recibido, lo natural, sino lo que se cultiva, lo que se obtiene de nuevo, de ahí que suelan contraponerse cultura y naturaleza. El sentido originario latino de cultura (=cultivo) permanece clave en el concepto, pues el cultivo es una acción humana que transforma la naturaleza, opera en ella y obtiene de ella lo que no tenía, desarrolla virtualidades de la naturaleza. El sentido literal de cultura en latín (y en castellano, como hemos visto) es el de cultivo, y el figurado, según indica el diccionario de Gaffiot, cuidado, cultivo del espíritu, del alma. (Cicerón define la filosofía como la cultura (el cultivo) del alma). Cultura en latín implica igualmente el cuidado del otro: cortejar, honrar, venerar, del que deriva su sentido como culto religioso.

Clarificada la relación entre cultura y persona, ¿qué ocurre con progreso? ¿Puede haber progreso cultural? Si nos preguntamos por un posible progreso entendido como avance, adelanto o perfeccionamiento en la cultura, la respuesta es afirmativa en lo que se refiere a los modos de vida, por ejemplo, en las comunicaciones. El cambio operado en el último siglo ha sido tan radical que solo la palabra revolución puede describirlo: navegación, ferrocarril, automóvil, aviación, telefonía, internet… Descubrimientos que responden a una sinergia entre ciencias básicas y ciencias aplicadas.

2. FACERE Y AGERE

Ahora bien, el concepto de avance implicado en la palabra progreso no es simple. El tren es un avance sobre el coche de caballos en relación a la velocidad y a la comodidad. Lo mismo podría decirse del automóvil, del barco de vapor o del avión. Han perfeccionado la comodidad potencial y la velocidad real de los viajes. ¿Es eso ventajoso? Multiplican la capacidad del *facere* humano (hacer), pero, ¿también perfeccionan el *agere* (el obrar humano)? Los nuevos medios de transporte han acrecentado las posibilidades del comercio, han ampliado las posibilidades del turismo. Pero todo avance debe evaluarse en función de un determinado aspecto. Progreso técnico no se corresponde necesariamente con progreso humano, si entendemos lo humano no solo como lo propio de una especie concreta (la nuestra), sino también lo correspondiente a un tipo de individuos de naturaleza racional y libre. Podemos preguntarnos: el hombre de la alta velocidad ¿es mejor persona que el hombre de la baja velocidad? El hombre de la luz eléctrica, ¿es mejor hombre que el de la antorcha? En realidad nos estamos preguntando si estar mejor, más cómodo o llegar antes implica ser mejor; es decir, ¿la mejora en las condiciones materiales arrastra una mejora integral de la persona humana?

Con *facere* (hacer) nos referimos a la capacidad de transformación de la naturaleza; con *agere* (obrar) aludimos al hecho de que quien *hace* es un ser humano, esto es, no solo un ser con capacidad de hacer, sino también con capacidad de pensar y de hacer con una intención, un propósito. El ferrocarril amplía los intercambios comerciales, pero ello no conduce de modo automático, por ejemplo, a una distribución equitativa de los bienes. En un caso extremo, pero real, hay que decir que la eficacia del ferrocarril ha sido útil para el transporte de millones de deportados. El ferrocarril, *per se,* no es culpable de los genocidios del siglo XX, pero los ha facilitado. Los seres humanos, que son quienes usan sus manufacturas para un fin determinado, pueden fletar

un tren para un parque de atracciones o para un campo de exterminio. No entender que el hombre, siempre, va a ser capaz de emplearse a sí mismo y a las cosas (sean naturales o culturales, es decir, fabricadas por él) para el bien o para el mal es andar a ciegas en cualquier teoría o praxis, personal o social.

La contraposición entre objetivo y subjetivo es indispensable. En la invención del ferrocarril hay que distinguir entre el objeto tren y el sujeto humano que emplea el tren para un determinado fin. La dimensión subjetiva es más relevante que la objetiva: un martillo puede utilizarse para clavar un clavo o para aplastarse el propio cráneo o el ajeno. Esto no significa, necesariamente, que todo objeto es neutro desde el punto de vista ético porque es el sujeto quien lo usa bien o mal, pues ¿es neutro el objeto guillotina o el objeto cámara de gas?

3. ARTE, CIENCIA E INDUSTRIA

Si convenimos con el diccionario que cultura es el conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etcétera; hay que distinguir netamente entre cada uno de esos ámbitos de la vida humana: el arte, la ciencia y la industria.

- Arte es "manifestación de la actividad humana mediante la cual se interpreta lo real o se plasma lo imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros";
- ciencia es el "conjunto de conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento sistemáticamente estructurados y de los que se deducen principios y leyes generales con capacidad predictiva y comprobables experimentalmente";
- e industria es el "conjunto de operaciones materiales ejecutadas para la obtención, transformación o transporte de uno o varios productos naturales". La industria, en definitiva, lleva a la práctica conceptos proporcionados por las ciencias.

Si observamos estas tres actividades a la luz del concepto de progreso, podemos aventurar que:

a) Ha habido un progreso notable en las ciencias de la naturaleza, o sea, un conocimiento más amplio y profundo del mundo.

b) Ha habido un progreso considerable de la industria (ciencia aplicada) en las comunicaciones terrestres, marítimas y aéreas: ferrocarril, automóvil, navegación, aeronáutica; interpersonales: prensa, radio, televisión, teléfono, internet; ciencias de la salud (farmacia, medicina); etcétera.

c) Es discutible, en cambio, el concepto de progreso en el campo artístico. ¿Es el gótico un progreso con relación al románico, el romanticismo un progreso frente al neoclasicismo, Los Beatles un progreso con respecto a Bach? Si progreso quiere decir evolución, hay progreso; si progreso significa *mejora*, no es pertinente. (No afirmo tampoco que haya habido un empeoramiento. Lo que digo es que la relación entre el coche de caballos y el tren de alta velocidad no es del mismo tipo que la que podemos establecer entre los frescos de la Capilla Sixtina y los grafitis de la tapia de un ferrocarril).

4. ESTAR MEJOR / SER MEJOR

Es indudable que el progreso en el bienestar material de la humanidad ha sido enorme. Las distancias se han acortado y la esperanza de vida se ha prolongado. También es indudable que ese progreso no ha llegado a todo el mundo de modo equitativo. En el plano artístico ha habido un aumento de la producción y de la difusión de los artefactos, sobre todo a través de los medios de masas, y también importantes novedades, pues a las creaciones tan antiguas como el hombre –pintura, escultura, arquitectura, artes verbales y corporales–hay que añadir otras nuevas como la fotografía, el cine y sus derivados.

La cuestión a la que debemos volver de continuo es si el progreso científico-técnico se corresponde con un progreso humano integral. Ha habido un incremento notable de conocimiento y de bienestar. ¿Somos mejores personas que nuestros tatarabuelos, que nuestros antepasados prehistóricos, antiguos, medievales o modernos?¿Tiene sentido distinguir entre progreso científico y técnico y progreso humano? Según la famosa afirmación de Adorno, progreso es lo que va desde la honda hasta la bomba atómica. Puede parecer irónico o exagerado, pero lo cierto es que el siglo de los más extensos e intensos avances en ciencias de la naturaleza y tecnología ha visto producirse las guerras y los genocidios más atroces de la historia de la humanidad.

La clave del argumento, como ya hemos adelantado, es que el hombre no solo hace, sino que obra. El hombre hace, construye un martillo; y obra: utiliza el martillo para colgar un cuadro o para hundir un cráneo. Internet es un gran invento (un gran hallazgo, en sentido etimológico): puede servir para recabar ayudas contra el cáncer o para difundir pornografía infantil. El hombre es así: hace y obra, fabrica, construye y pone un fin, bueno o malo, a su actuación. ¿Ha sido siempre así? ¿Será siempre así? El argumento es antiguo, como evidencia un famoso coro de *Antígona*, tragedia de Sófocles del siglo V antes de Cristo:

> CORO
> Andan por ahí montones de cosas formidables, pero ninguna más formidable que el hombre. Esa cosa que es el hombre avanza incluso al cabo de las rutas del grisáceo mar con borrascoso ábrego, atravesándolo bajo la amenaza de oleajes que braman en su derredor. Y a la tierra, óptima entre los dioses, inagotable e infatigable, la va desgastando, al voltearla sus arados año tras año, y cultivarla con la raza equina.
> ANTÍSTROFA 1
> Y el circunspecto hombre echa el lazo a la familia de los pájaros de prontos reflejos y se los lleva, y también la estirpe de las fieras salvajes y las marinas criaturas del océano con entramadas y bien trenzadas redes. Y con ardides consigue dominar la agreste fiera montívaga, y ha de llegar a someter al yugo, que circunda la testera, al caballo cuyas crines caen a uno y otro lado del cuello y al indómito toro de los montes.
> ESTROFA 2
> Y aprendió por sí solo el lenguaje y las ideas etéreas y los comportamientos que imprimen un orden a las ciudades, y a esquivar los dardos de las escarchas que dificultan la estancia a la intemperie, y los dardos que conlleva una molesta borrasca, ¡el hombre con soluciones para todo! No hay evento al que se enfrente sin soluciones. Únicamente no se procurará escapatoria del Hades. En cambio, tiene ya concebidos medios de escapar a enfermedades hasta ahora incurables.
> ANTÍSTROFA 2
> Pero aun poseedor, más de lo que cabe imaginar, de cierta astucia, que es la que le proporciona su habilidad se desliza unas veces en pos del descalabro, otras del éxito. Si entrelaza las normas de la tierra y la justicia de los dioses permaneciendo fiel al juramento prestado, ¡he ahí un ciudadano de primera!
> Pero, ¡sea privado de la condición de ciudadano, en pago a su osada falta de escrúpulos, aquel con quien convive el desdoro: ojalá que ni comparta conmigo el hogar ni esté entre los que piensan igual que yo quien así se comporte! (Sófocles, 2001: 159-160).

El hombre domeña la naturaleza inanimada surcando los mares y labrando la tierra; se apodera de los animales volátiles, terrestres y marinos; e incluso puede domesticarlos, poniéndolos a su servicio. Es capaz de hablar, pensar, relacionarse civilizadamente, protegerse de las inclemencias externas y combatir las internas (enfermedades). Solo la muerte lo detiene. Y llegamos al quid de la cuestión: el hombre no es solo *habilis*, diestro, ingenioso, posee también la capacidad de encaminar su destreza hacia el mal o el bien. Ha de respetar las leyes de la tierra y la justicia de los dioses; de lo contrario, según el coro trágico, merecerá el destierro.

Sófocles pone el dedo en la llaga. El hombre es "formidable" en su doble sentido: prodigioso por su capacidad de dominio de la naturaleza y temible por su posibilidad de decantarse entre el bien y el mal.

5. LAS CAUSAS DEL MAL

La explicación sofoclea es cercana a la judeocristiana. El mal procede de un incumplimiento de la ley, tanto divina como humana. El cristianismo ha desarrollado ampliamente la doctrina sobre el origen del mal. El pecado original produce un *fomes peccati,* una permanente inclinación alo torcido en la naturaleza humana. Solo la gracia, el favor divino, puede sanar y elevar dicha naturaleza, que, no obstante, nunca perderá su fragilidad cognoscitiva, operativa, emocional y corporal.

Desde la Edad Moderna se han acentuado las propuestas y esperanzas de una auto–sanación humana. A través de las bellas artes, la autonomía personal y social, el libre comercio o la enajenación de la propiedad, entre otras soluciones, se ha pergeñado un progreso humano integral. Se han ensayado muchas teorías y prácticas para liberar al hombre de esa carga de mezquindad. La Edad Contemporánea ha surgido así en buena medida aislando la religión y confiando en el Estado, la Nación, el Mercado, la Cultura o la Ciencia como agentes salvíficos. No parece sin embargo que este programa haya tenido éxito. La hipótesis de la religión como motor de conflictos ha dado paso al *factum* del hombre mismo como motor de conflictos. Pues las realidades sustitutivas de la religión se han empleado no pocas veces como arma arrojadiza y alienante. En nombre del Estado, de la Nación y del Mercado se han

avasallado poblaciones inmensas. La cultura y la ciencia, pese a su notable desarrollo no han impedido su uso torticero. Sin las ciencias exactas y experimentales no podría haberse construido la bomba atómica de la que hablaba Adorno.

6. DESEQUILIBRIO ENTRE EL HACER Y EL PENSAR

Se ha asistido a un creciente desplazamiento del pensar hacia el *hacer*, desplazamiento que ha minusvalorado el propio obrar, se ha olvidado que el *hacer* no determina la bondad del obrar*:* no basta un gran invento para que las cosas vayan bien o mejor. Porque el obrar sigue siendo libre, incluso es más materialmente libre cuantas más posibilidades le brinda el hacer. El pensamiento no es inocente, pues pensar es, también, un modo de obrar: no es una acción mecánica. De hecho, toda operación ha sido preparada por una reflexión. De ahí que un hacer desaforado, despreciador del pensar, provoca continuas incoherencias. Veamos algunas.

El mismo Estado que se lucra con la venta de tabaco financia campañas sanitarias contra esta droga. Los mismos gobiernos que promueven la contracepción alertan sobre la disminución de la población, y no tanto porque les preocupe la población en sí misma sino por el hecho de que las clases activas no pueden sostener a las pasivas. En un paroxismo de incoherencia podemos presenciar cómo en un mismo ámbito gubernamental un departamento fomenta el progreso de la medicina, que alargará la vida; otro departamento se alarma de los gastos sanitarios de la atención de los ancianos; y otro estudia la posibilidad de aprobar una ley de eutanasia.

El progreso de las ciencias de la naturaleza básica y aplicada no se ha visto acompañado de un progreso equivalente de un pensamiento integrador. La física, la química y las matemáticas hacen posible la fabricación de una bomba atómica; solo desde las humanidades puede hacerse objeciones a su fabricación y a su lanzamiento.

7. PERMITIR O HACER POSIBLE

Es común confundir el concepto de permisión con el de aprobación. La ciencia hace posible engendrar a un niño en un laboratorio, pero no lo permite en el sentido de inducir a que se haga. Es la mente humana, libre y responsable, la que pergeña y decide esa fabricación. Tampoco las ciencias exactas y de la naturaleza *permiten* fabricar una bomba atómica. Lo hacen posible, no lo mandan. El *homo sapiens* y *liber* es quien idea y decide la bomba. El problema es que si se encumbra el *hacer* como principal actividad humana, se pierde de vista que el hacer no es razón suficiente para justificar (hacerlo justo, en su sentido etimológico) lo que se hace.

No todo lo técnicamente posible es éticamente admisible. La ética es ciencia del deber ser, ciencia del obrar tal como lo describe el coro de *Antígona*: hacia el bien o hacia el mal. El ser humano, lo quiera o no, es un ser ético, moral. No es un robot, no es un mero ejecutor.

Si cultura es conjunto de "conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial", en los últimos siglos ha habido un progreso exponencial cuantitativo. Lo que sucede es que lo cuantitativo no es la única ni la más importante de las medidas humanas. Se precisa una valoración cualitativa. En el plano del hacer el progreso ha sido muy elevado; el bienestar se ha revolucionado en los países económicamente más boyantes. Pero no se puede decir que el arte contemporáneo suponga un salto cualitativo con relación a otras épocas. La ciencia y la técnica se han desarrollado mucho al tiempo que se han utilizado a menudo para el empobrecimiento y aun destrucción humanos.

Solo puede haber progreso cultural cuando el pensar, el obrar y el hacer marchan de modo armónico; cuando se reconoce sin ambages un bien y un mal morales; cuando se abandona el fundamentalismo científico y tecnológico que se postra ante cualquier nuevo hallazgo sin actitud crítica.

BIBLIOGRAFÍA

Adorno, Theodor W. (2005), *Dialéctica negativa. La jerga de la autenticidad,* Madrid.

García Morente, Manuel (2011), *Ensayos sobre el progreso,* Madrid, Encuentro.

Sófocles (2001), *Tragedias completas,* Madrid, Cátedra, Traducción de J. Vara.

Toynbee, Arnold Joseph (1994-1995), *Estudio de la historia,* Altaya, Barcelona.

Weil, Simone (1994), *La gravedad y la gracia,* Trotta, Madrid.

27 FLAMENCO

Por Javier Pérez Castilla
Universidad autónoma Madrid - IES Marqués de Suanzes

Como aclara el programa que se facilita al espectador: *27 Flamenco rinde homenaje desde el flamenco a una selección de autores de la prolija generación del 27.* Este magnífico espectáculo, en el Teatro de la Luz Philips Gran Vía, está liderado por Juan Carmona, integrante del conjunto flamenco *Ketama.*

Combinan bien el flamenco, cante y baile, con la obra de esa mítica generación. Ello es así porque muchos de esa pléyade de poetas estuvieron profundamente interesados por el acervo flamenco. No es ocioso citar la obra de García Lorca como manifestación señera de esta tendencia.

Un acierto de *27 Flamenco* consiste en no restringir la nómina de autores a los consabidos poetas. Por el contrario, tienen cabida en el montaje otros destacados nombres de diversas disciplinas artísticas como la pintura (Dalí) o la cinematografía (Buñuel). También se dan cita las mujeres (p.e. Ernestina de Champourcín, Concha Méndez o Josefina de la Torre). Asimismo hay hueco para un precursor de enorme talla literaria: Juan Ramón Jiménez. Por ello sorprende la omisión de otro autor, reputado músico, que tuvo un destacado papel junto a García Lorca en la recuperación del rico patrimonio flamenco. Me refiero a Manuel de Falla.

La brillante puesta en escena de Anna y Carlos López Infante (Perfordance) crea un ambiente poético y evocador, a través de diversos elementos audiovisuales. Entre los bellos cuadros que se suceden, destaco dos muy logrados: *Celuloide flamenco*, alusivo a la película *Un perro andaluz*, y la coreografía aérea que rinde tributo a Salvador Dalí.

Respecto a la pareja de bailarines, sobresale la actuación de Anna López Infante, "Annita". Se entremezclan elementos del baile flamenco, con otros de diversos estilos, donde la danza clásica está presente.

Por su parte, los *cantaores* (tres hombres y tres mujeres) despliegan sus virtudes bocales en piezas que abordan los diversos palos flamencos (esto es, tangos, bulerías, malagueñas). Se trata de un elenco de jóvenes artistas que cosechen una exitosa carrera. Los arreglos musicales tampoco evitan la fusión de estilos, integrados en el armazón flamenco.

Singularmente atrevidas me parece las versiones de poemas tan conocidos como *Romance Sonámbulo* de Lorca o los versos de *Marinero en tierra* de Alberti. No me cabe duda de que se pretendía romper con el peso de las conocidas interpretaciones de Paco Ibáñez o Serrat, entre otros. Que el público entienda y aplauda ese empeño o que el resultado en sí mismo sea acertado, es cuestión que excede los límites de estas líneas.

En definitiva, un destacado espectáculo que tal vez no tenga el reconocimiento en taquilla que merece. Malos tiempos para la lírica.

Javier PÉREZ-CASTILLA

MANIFIESTO del Taller de Arte Vimaambi (1):

El Ser humano no puede sobrevivir sin alimentar regularmente a su cuerpo; tampoco puede hacerlo si descuida la alimentación de su espíritu y del Arte procede todo alimento espiritual.

Los artistas, generación tras generación, van procurando, con sus obras y acciones, el "pan espiritual" del que se alimenta una sociedad. Su actividad marca inexorablemente todos los aspectos de la vida humana.

Por eso han sido alternativamente cortejados o perseguidos por los poderes fácticos: políticos, religiosos y económicos, en todas las épocas.

LA TRÁGICA ESFERA DE *ANTÍGONA*

Por Javier PÉREZ-CASTILLA
Universidad Autónoma MADRID
IES Marqués de Suanzes

Dice Antígona: *¡Oh Ismene, hermana de mi sangre! ¿Acaso sabes cuál de las desgracias que Zeus nos dejó como herencia de Edipo va a quedar sin cumplimiento mientras estemos vivas? No existe dolor, calamidad, vergüenza o deshonra que no hayamos padecido tú y yo. Y ahora, ¿qué significa ese decreto que dicen que ha difundido por toda la ciudad su nuevo dueño?*

Así comienza una de las tragedias más conocidas del mundo clásico. En efecto, este nombre de mujer estará eternamente asociado a Sófocles. Lo interesante de la obra, como de toda gran literatura, es que el conflicto que nos plantea sigue vigente. Se trata de la sempiterna oposición entre las leyes de la ciudad (nosotros diríamos del Estado) y las leyes de los dioses (nosotros diríamos las normas de la conciencia). Este enfrentamiento, que a veces se encarnó en otros términos, como el derecho natural y el derecho positivo, aún plantea problemas cívicos de compleja solución. Baste citar los casos de objeción de conciencia…

La compañía Kamikaze, en versión de Miguel del Amo, pone en escena *Antígona* en el teatro Pavón. Considero encomiable llevar a las tablas una tragedia clásica. Además, en este caso, el resultado es positivo.

En primer lugar, debe subrayarse la originalidad del montaje, con una enorme esfera que gravita sobre el escenario. Este elemento preside la representación y se presta a múltiples interpretaciones, todas estimulantes y dramáticamente eficaces. Me decanto por la posible metáfora de la conciencia y sus conflictos que articula la obra.

También contribuye al éxito de esta *Antígona* el dinamismo y plasticidad del coro, convertidos en personajes que forman cuadros dramáticos francamente hermosos. A ello hay que sumar el magnífico trabajo de las dos actrices principales: Manuela Paso y Carmen Machi. La primera encarna a *A*ntígona con gran solvencia y madurez; mientras que la segunda da vida a un Creonte travestido en la versión de Miguel del Amo. La sólida interpretación de Machi, que ha demostrado sobradamente

sus cualidades tanto en la pantalla como en los escenarios, consigue que el trueque de géneros no distraiga o enturbie el hilo argumental. Más discutible resulta alguna que otra decisión en esta obra como asimilar el texto del mensajero a un parlamento en verso con resabios del teatro lopesco. Un homenaje innecesario.

Una obra recomendable que actualiza, sin perder su esencia, esta tragedia clásica.

Javier PÉREZ-CASTILLA

LA MAGIA SHAKESPEARIANA DE UN SUEÑO DE VERANO

Por José Luis González Subías
Doctor en Filología Hispánica. Investigador teatral

Entre las numerosas ofertas escénicas de un verano que acaba de llegar a su fin, me gustaría recordar, en este "Rincón del teatro", el sueño de verano hecho realidad por la compañía Trece Gatos, en las tablas del madrileño Teatro Arlequín Gran Vía, durante los pasados meses de julio y agosto.

Afrontar la puesta en escena de una de las comedias más conocidas, y también más complejas y difíciles, del repertorio shakespeariano, es una tarea apta solo para quienes están dispuestos a asumir retos y tienen el talento y los recursos necesarios para hacerlo. Y con todo ello cuenta el dramaturgo y director teatral Carlos Manzanares (Madrid, 1972), que, en su solvente trayectoria, iniciada a principios de los noventa, ha dirigido más de medio centenar de obras de autores tan variopintos y alejados en el tiempo como Aristófanes y Shakespeare, Pirandello o García May. La capacidad dramatúrgica del director de este peculiar, fresco y original *Sueño de una noche de verano* se manifiesta en la ingeniosa y muy acertada adaptación del texto que el propio Manzanares ha realizado, descargándolo de buena parte de su retórica poética y sus complicados juegos conceptuales (sin perder por ello el texto su poeticidad ni presencia los conceptos), incluso eliminando a la compañía de actores sobre la que descansa, en el original, ese componente metateatral al que Shakespeare era tan aficionado, para ofrecernos una historia más simplificada donde la metateatralidad se mantiene, a la que se suma incluso una ingeniosa (en absoluto gratuita o baladí) introducción del cine en el montaje, incorporado a la historia como un elemento más con el que interaccionan los personajes. Se trata, en nuestra opinión, de todo un logro por parte del director-adaptador; un hallazgo que sirve a este para vertebrar y estructurar su versión, otorgando al conjunto una perfecta y armoniosa coherencia. Los mensajes vertidos en esos trozos de películas clásicas, en blanco y negro, con que principia la acción (lo que aporta una mayor sensación de distanciamiento ensoñador en la sala), que se van repitiendo puntualmente sin que resulten en absoluto chocantes, sino incluso necesarios, confluyen de manera natural en un final sorprendente, vivo, actual y muy cercano al espectador, en el que los actores se despiden bufonescamente de este, jugando ante la cámara, sobre una pantalla en la que sus movimientos y recargado maquillaje recuerdan los viejos fotogramas de las películas del cine mudo.

Un elenco de más de una docena de comediantes, en los que se conjuga la veteranía con la juventud, se juntan en escena para dar vida a ese reino de las hadas donde se desarrolla toda la acción de esta versión, en un escenario con los mínimos elementos imprescindibles, al que se saca todo su partido. El negro es el color dominante de unaescenografía que remite a la oscuridad de la noche donde se desarrolla la historia, y al mundo del sueño al que esta pertenece; lo que justifica la utilización de un vestuario de corte gótico (muy actual e intemporal a un tiempo), en el que la única nota discordante, armónicamente discordante, será el blanco de las camisas de Lisandro y Demetrio, y el rojo presente en los atuendos de Puck, Oberón y Tinania; los artífices del enredo amoroso que los humanos llegados al bosque vivirán esa noche. Con una interpretación alejada del naturalismo, en una búsqueda consciente de la convención más histriónicamente teatral, coherente con la irrealidad de cuanto sucede en el escenario, todos los actores que intervienen en el montaje (en su mayoría femeninos) forman un conjunto

compacto y homogéneo en el que resulta inútil, además de injusto, destacar individualmente a unos respecto a otros.

No quisiera dejar de mencionar en este recuerdo, que comienza lentamente a diluirse, la importancia de la ambientación musical en el montaje, que acompaña a la acción haciéndose partícipe de la misma; al igual que la iluminación, el vestuario y los mínimos efectos especiales empleados, entre los que destaca ese humo (no por manido y fácil, menos efectivo) empleado en la escena del hechizo último de las dos parejas de enamorados mortales.

El público agradeció (agradecimos) el trabajo de los actores con unos estentóreos y sinceros aplausos que trataban de devolverles el buen rato que nos habían hecho pasar en esa hora y media en la que nos habían trasladado a la otra orilla, haciéndonos recordar que *aquellos que creen en la magia están destinados a encontrarla*.

José Luis González Subías

MANIFIESTO del Taller de Arte Vimaambi (2):

Desde hace más de un siglo, las distintas sociedades humanas están sumidas en un proceso de continua expansión que les lleva a alcanzar paulatinamente una única dimensión planetaria.

El concepto de cultura universal se impone cada día más claramente a esta sociedad mundial en construcción y los artistas son los verdaderos artífices de su elaboración.

OLEANNA O LA TIRANÍA DE LOS DERECHOS

José Luis González Subías
Doctor en Filología Hispánica. Investigador teatral

Fernando Guillén Cuervo y Natalia Sánchez
(Teatro Bellas Artes)

Dos personajes solos, frente a frente, sobre un escenario; un mano a mano perfecto para el lucimiento de cualquier actor, que hemos visto en tantas otras grandes obras de la dramaturgia contemporánea, es lo que el inquieto y provocador escritor norteamericano David Mamet (Chicago, 1947) utiliza en este intenso drama estrenado por vez primera (para el público estadounidense) en 1992; pese a lo cual, no ha perdido nada de su cercanía y actualidad en la sociedad española de nuestros días.

Desde su estreno en España, en 1994, en que Blanca Portillo se midió a Santiago Ramos en el Teatro María Guerrero, han sido varios los duetos protagonistas de *Oleanna*, entre los que recordamos los protagonizados por Elvira Heras y Gerardo Geacinti, diez años después; o la encomiable interpretación de Irene Escolar y José Coronado en el Teatro Español, en 2011, a partir de la versión española de Juan V. Martínez Luciano; la misma sobre la que está construido el último montaje de la pieza, representado, entre el 6 de septiembre y el 15 de octubre de la presente temporada, en el Teatro Bellas Ar-

Con una puesta en escena simple y de gran efectividad, basada en el empleo de una mesa y dos sillas, cuya posición va variando a lo largo de los diferentes cuadros del texto para marcar la relación de poder que se irá estableciendo en cada momento entre los personajes, el director madrileño Luis Luque (1973) presenta un montaje respetuoso con el realismo de la obra escrita por Mamet, potenciado desde el naturalismo que preside la magnífica interpretación (que irá ganando en seguridad e intensidad a medida que avanza la acción) de los dos nuevos protagonistas de este exclusivo reparto.

La actitud empleada por ambos contendientes en este "duelo" es muy distinta. La manifiesta superioridad intelectual del profesor, no exenta de cierta condescendencia hacia la alumna, es compensada por un comportamiento natural y cercano (manifestado asimismo en la confianza con que trata por teléfono sus asuntos personales ante ella) que evita en todo momento hacer daño, humillar o hundir a la persona que tiene enfrente. Incluso las muestras de cariño hacia la joven (vistas como acoso sexual por esta, y subrayadas ex profeso por el director del montaje) pueden ser entendidas simplemente como tales. Sin embargo, desde el mismo instante en que Carol entra en el despacho de John, lo hace con la actitud beligerante de quien se adentra en territorio enemigo, y empleará todas las armas a su alcance para conseguir su objetivo y vencer a su "opresor". Carol odia a su profesor, odia sus maneras intelectuales, su ininteligible forma de hablar y esa desahogada posición de que goza, cuyo sacrificio y esfuerzo para haberla alcanzado no acierta a ver (sí engrandece, sin embargo, desde un egoísmo infantil, sus propios esfuerzos y sacrificios). Todo su comportamiento nace de la soberbia y el rencor de un rebelde consentido, acostumbrado a manejar las leyes de una sociedad puestas al servicio del más "débil". Machismo, sexismo, racismo, discriminación, abuso de poder... intento de violación... Estas serán las armas que utilice una aparentemente indefensa joven que tergiversará y manipulará las palabras y gestos de su profesor para hundirlo y destrozar su vida, sin ningún tipo de piedad; desde una crueldad que convierte al personaje, a nuestros ojos, en el verdadero opresor de nuestro tiempo y al profesor en la víctima.

Mamet dio una vuelta de tuerca al nuevo código moral de su tiempo (nuestro tiempo) para llamar la atención sobre el abuso de poder y el peligro que encierran siempre las grandes verdades, vengan de donde vengan. ¿Quién abusa de su poder en este caso? ¿Lo hacen ambos? ¿Lo hacen en igual medida? ¿Quién es la víctima y quién el verdugo en esta contienda? Teatro de palabra, destinado a la reflexión y a remover conciencias, *Oleanna* plantea un debate y temas de absoluta actualidad, sobre los que el público, a buen seguro, toma partido.

José Luis González Subías

MANIFIESTO del Taller de Arte Vimaambi (3):

Esto supone una tarea realmente revolucionaria que precisa de lugares libres de todo vasallaje, donde las sucesivas generaciones de artistas puedan trasmitir a sus contemporáneos el fruto de su trabajo, sin adulterar, y dar eficazmente su alimento espiritual, a todos los miembros de esta única sociedad planetaria del futuro.

El Taller de Arte Vimaambi, asociación de artistas creada en 1992, pretende ser uno de estos lugares, ubicado en el barrio del Albayzin, en Granada, tierra y lugar de excepcional atracción para los artistas procedentes de todos los rincones del planeta desde hace siglos

RESEÑA TESIS DOCTORAL
"Personajes femeninos de la literatura en los Grandes Ballets de Marius Petipa"

Directora: Guadalupe Sáiz Muñoz
Co-Directora: Ana Isabel Elvira Esteban
Doctoranda: Isabel Segura Moreno
Día de la defensa: 28 de enero de 2016 (Universidad de Jaén)

Esta Tesis Doctoral plantea un estudio integral sobre la relación existente entre dos manifestaciones artísticas distintas: la literatura y la danza para, posteriormente, profundizar en el universo de las mujeres. A partir del carácter expresivo y técnico de la danza, ésta permite ser comparada con la escritura, pues ambas constituyen dos tipos de lenguaje que operan con distintas materias: el cuerpo y las letras. La danza y la literatura son dos tipos de lenguaje que, a veces, se encuentran y se contemplan; otras, se dan la espalda y otras, caminan al mismo tiempo, aunque no siempre al mismo nivel. Una puede buscar inspiración en la otra y ambas pueden expresar vida y sentimientos; así, el cuerpo y la palabra se convierten en algo sorprendente: un cuerpo que cobra vida en el escenario o unas palabras que se ordenan atendiendo a unos cánones y que consiguen, en ambos casos, transmitir historias repletas de sentimiento y de pasión.

El otro elemento que sustenta esta investigación es la perspectiva de género en la danza y en la literatura, es decir, cómo las mujeres han vivido dichas expresiones artísticas a lo largo de la Historia, aunque nos hemos centrado principalmente en una época: el siglo XIX. La danza es el arte que se expresa a través del cuerpo, pero es obvio que el cuerpo de los hombres y de las mujeres, no es idéntico, ni biológica ni culturalmente y no ha tenido la misma consideración a lo largo del tiempo. A partir de la división sexual del trabajo, se ha producido una identificación entre danza-mujer por la adjudicación de valores comunes a la danza escénica y a las mujeres: la danza es una manifestación subjetiva, artística, improductiva, silenciosa y cercana a la naturaleza del ser. Pero la danza también ha significado para las mujeres un espacio de realización personal fuera del ámbito privado, una posibilidad de autoconocimiento, de autovaloración, de transgresión de los patrones dominantes y un medio para revolucionar el cuerpo; la danza requiere cuerpos capaces de pensar, sentir y crear y, en consecuencia, el mismo cuerpo femenino que se somete a una disciplina feroz puede, a su vez, conseguir cuotas de libertad y alejarse de los estereotipos de la sociedad patriarcal: las bailarinas de las obras de Marius Petipa, frágiles en apariencia, son mujeres que tratan de conquistar y de hecho lo consiguen, espacios de igualdad.

Esta Tesis emplea un método cualitativo; por ello, para lograr una mejor comprensión del análisis histórico, coreográfico, literario y de género se han utilizado fuentes documentales de variadas procedencias; entre ellas, biografías, memorias, testimonios, literatura histórica, crítica, analítica y de género, así como artículos de prensa, de revista y distintas contribuciones a Congresos Internacionales. Dada su importancia para la elaboración de dicha investigación, se aporta un análisis lo más profundo posible sobre la vida de Marius Petipa, ya que esto contribuye a una mejor comprensión de su producción artística. La importancia de un estudio más profundo de la danza sobre este periodo histórico resulta vital para poder intuir el estilo innovador del coreógrafo y, sobre todo, para entender el papel de las mujeres en el arte coreográfico de esta etapa y, por consiguiente, en la literatura. Por ello, es de suma importancia, buscar las razones de esta evolución en todas las obras bibliográficas que puedan aportar algo de información al respecto; así, la relación establecida entre diversas fuentes conduce a un mayor conocimiento de los objetivos planteados en esta Tesis que, posteriormente, ayudarán a establecer las posibles conclusiones que se establezcan de todo el conjunto.

En el análisis literario, se analizan las influencias de la literatura en la danza a lo largo de la historia y, más concretamente, en las obras seleccionadas del coreógrafo Marius Petipa. Para ello, se ha indagado acerca de las características textuales, literarias, contextuales y coreográficas presentes en ambas disciplinas artísticas y se ha desarrollado con detalle el proceso de transformación que sufre una obra literaria hasta convertirse en obra coreográfica: qué elementos fijos se mantienen, qué características poseen los personajes, qué influencias del autor se encuentran y, en definitiva, cuáles son aquellos lazos de unión que se establecen entre estas dos disciplinas artísticas. De este modo, tomando como punto de partida la obra de danza, se ha empleado un método comparativo que nos ha permitido adentrarnos en los sistemas semióticos de significación y de

representación de la literatura y la danza, en un continuo ir y venir del texto a la coreografía y viceversa. Asimismo, el análisis de las técnicas narrativas, las características del estilo propio del autor, su influencia y la caracterización de todos los personajes y, especialmente, los femeninos se ubica también en esta misma dinámica, lo que ha permitido establecer un compromiso que exige, en todo momento, complicidad y creatividad. Por tanto, no sólo se ha investigado sobre la vida, la época y el estilo artístico del coreógrafo Marius Petipa, sino que también se han aportado ciertos datos de los autores de todas las obras literarias que son objeto de estudio en esta Tesis, aunque con mucha menos profundidad.

Por otro lado, también las aportaciones de las mujeres bailarinas de la época han sido analizadas a partir de distintas fuentes documentales y bibliográficas que ponen de manifiesto su importancia en este arte. Asimismo, para el análisis coreográfico de las obras de Petipa escogidas para esta investigación, se ha utilizado, no sólo el material visual (DVDs), sino también distintas fuentes bibliográficas elaboradas por diferentes coreógrafos, críticos e investigadores de danza que han permitido reconstruir, en varias ocasiones, ballets ya olvidados. Para ello, partiendo del material visual (DVDs), se han buscado documentos pertenecientes al momento de la creación de estas obras de ballet y se han comparado con los diversos testimonios que tomaron parte en la creación y en la representación de ellas. Así, la biografía de Marius Petipa, expuesta en sus Memorias no sólo conduce a una visión general de sus obras y al contexto histórico en el que nacieron, sino que también proporcionan una visión más amplia de algunos de los movimientos de danza utilizados por él, así como de las innovaciones que el coreógrafo realizó al experimentar nuevos movimientos en el espacio. El motivo por el que se han seleccionado estos ballets y no otros es porque todos ellos nos permiten demostrar el proceso de retroalimentación anteriormente mencionado.

Por lo tanto, es necesario resaltar que aunque las cualidades artísticas del coreógrafo Marius Petipa es un hecho indiscutible, pues su obra perdura y lo hará siempre, también es importante reconocer las aportaciones de tantas mujeres al arte de la danza. Es cierto que en esos momentos, los coreógrafos y maestros de ballet estaban subordinados a las órdenes de las familias imperiales y de las instituciones teatrales pero también a las exigencias de las bailarinas que anhelaban ser reconocidas por el público en todo su esplendor y, para ello, harían todo lo posible para mostrar sus cualidades artísticas a sus maestros para ser admitidas en las diferentes obras creadas que, fundamentalmente, eran elaboradas para ellas. Petipa abrió la puerta a la inclusión de personajes femeninos con mucha más personalidad, aunque es cierto que esto no fue algo premeditado. Seguramente, la recepción de todos estos cambios en aquel momento fue percibida de manera muy distinta, pues además, los jóvenes coreógrafos que le sucedieron criticaron sistemáticamente su encorsetamiento y su falta de adaptación a los nuevos tiempos, pero lo que esta Tesis Doctoral propone es un análisis de distintas obras coreográficas pertenecientes al siglo XIX con una visión planteada desde el siglo XXI, dado que, lógicamente, en aquel momento resultaba imposible poder plantear un análisis desde esta perspectiva.

Alonso Cortés, Narciso: *Zorrilla. Su vida y sus obras*. Valladolid: Ayuntamiento, 2017, 1.301 pp. (ISBN: 978-84-16678-15-0)

Con motivo de la celebración del Bicentenario del Nacimiento de José Zorrilla (Valladolid, 1817-Madrid, 1893), el Ayuntamiento de Valladolid ha impulsado recientemente la publicación de una lujosa edición facsímil del estudio más importante sobre la vida y la obra del escritor, realizado por otro eximio vallisoletano: el profesor, investigador, erudito

y académico Narciso Alonso Cortés (Valladolid, 1875-1972. Viene a ser, por tanto, esta edición, tanto un homenaje a la figura de uno de los poetas más queridos y populares de nuestra literatura (también más menospreciado por algunos sectores del mundo académico y cultural), como un merecido recuerdo a quien supo defender su nombre y su legado durante décadas.

El libro es una reproducción facsímil de la segunda y corregida edición, publicada en 1943, de la obra que Alonso Cortés dio a la luz, entre 1916 y 1920 (en el primero de los tres volúmenes de que llegó a constar la obra figura el año 1917, para hacer coincidir su publicación con el centenario del nacimiento del poeta), con el título de *Zorrilla. Su vida y sus obras*. La obra no solo cuenta con el atractivo de rescatar un texto imposible de encontrar, salvo en librerías "de viejo" o en algunas bibliotecas de difícil acceso (también en Internet, a través de los fondos de la Biblioteca Digital de Castilla y León), sino con una excelente introducción escrita por el profesor dela Universidad de Burgos Pedro Ojeda; a la que se suman, en las páginas finales del libro, dos exhaustivos índices (onomástico y de títulos), fruto de un minucioso escrutinio llevado a cabo por Irene Vallejo, catedrática jubilada de la Universidad de Valladolid. Ambos autores, que han colaborado en distintas ocasiones ofreciendo importantes obras conjuntas como *El teatro en Madrid a mediados del siglo XIX. Cartelera teatral (1854-1864)* (Universidad de Valladolid, 2001), son destacados estudiosos del Romanticismo español y su teatro, y especialistas en la obra del escritor, de quien ya publicaron en colaboración un texto fundamental en su momento: *José Zorrilla: bibliografía con motivo de un centenario (1893-1993)* (Ayuntamiento de Valladolid, 1994).

Destaca Ojeda en su introducción, escrita con el estilo impecable a que nos tiene acostumbrados este asimismo poeta y pulcro prosista, también vallisoletano, no solo el valor de la obra de Alonso Cortés (del que recuerda sus numerosos trabajos de investigación), sino también su dedicación a honrar la memoria del autor del *Tenorio* por todos los medios a su alcance; como fue el impulso dado a la adquisición por el Ayuntamiento de Valladolid (coincidiendo de nuevo con el primer centenario de su nacimiento) de la casa natal del poeta, hoy Casa Museo Zorrilla, de la que fue su primer director. El merecido panegírico de quien fuera reconocido en 1916 con el título de Hijo Ilustre de Valladolid, da paso a una descripción de las diferentes partes y capítulos de la obra editada, entre los que el comentarista encarece los dedicados a los últimos años de la vida de Zorrilla (en su opinión, "los más interesantes del estudio que le dedicara Alonso Cortés"), desde su regreso a España en 1866 hasta su muerte en Madrid, el 23 de enero de 1893; para ofrecer finalmente un sucinto panorama de las aportaciones a los estudios sobre el autor y su obra a lo largo de los últimos cien años, poniendo de relieve las numerosas fuentes de información hoy al alcance de los investigadores y curiosos que quieran conocer más a fondo el legado del poeta romántico.

Sin duda es una buena forma de adentrarse en uno de los períodos más apasionantes de la historia de las letras españolas, y de conocer a uno de sus más distinguidos representantes, la lectura de esta monumental obra de 1.200 páginas, acompañada de grabados de época más los preliminares e índices citados. Como ha afirmado su introductor, Pedro Ojeda, esta reedición facsímil de *Zorrilla. Su vida y sus obras*, será "el gran libro biográfico que quedará sobre el autor".

José Luis GONZÁLEZ SUBÍAS
Sociedad de Literatura Española del Siglo XIX

MANIFIESTO del
Taller de Arte Vimaambi (4):

Artistas y público, residentes o de paso por Granada, todos están invitados a visitarnos y a participar de nuestras actividades.

———

www.vimaambi.com
http//vimaambi.blogspot.com.es

Cálamo FASPE publica artículos de hasta 12.000 palabras y reseñas que no superarán las 4.000 palabras. Excepcionalmente, cuando el interés del libro reseñado lo justifique, y por encargo del Consejo de Redacción, se publicarán artículos-reseñas que podrán superar la extensión indicada.

Los originales recibidos serán evaluados por dos revisores pertenecientes al Consejo Editorial del *Cálamo FASPE*. Cuando este lo considere conveniente, en función de lo específico del tema objeto de estudio, podrá solicitar asesoramiento o el preceptivo informe a investigadores ajenos al Consejo Editorial, que sean reconocidos especialistas en aquella materia. Los revisores podrán recomendar la publicación, rechazarla o indicar los cambios necesarios para que la colaboración pueda ser publicada. En ese último caso se remitirán al autor los cambios indicados, para que este los realice y entregue un nuevo texto.

El Consejo de Redacción propondrá igualmente los libros que serán reseñados en cada volumen y propondrá un reseñador. También se podrán enviar reseñas para su publicación, que serán evaluadas por el mismo procedimiento que los artículos. Los autores o editores que deseen solicitar una reseña de sus libros deberán enviar un ejemplar de los mismos a *Cálamo FASPE*.

Los artículos y reseñas deberán ser enviados a *Cálamo FASPE* por correo electrónico a faspe2017@gmail.com indicando en el asunto «Artículo para Cálamo FASPE» o «Reseña para Cálamo FASPE». El texto se adjuntará en un archivo en formato Word que no contendrá el nombre del autor ni ninguna referencia que lo pueda identificar. El nombre y apellidos, la institución a la que pertenece y el correo electrónico institucional se reflejarán en el correo electrónico.

Todo el texto debe estar justificado. Irá compuesto en letra Times New Roman 12 pt, con interlineado a espacio y medio. Los textos citados (que ocupen más de cuatro líneas) estarán en tipo 11, con interlineado sencillo, separados del texto anterior y posterior con espacio extra y con sangrado de 0,5 cmt. Los textos citados de hasta cuatro líneas, entrecomillados y en el mismo tipo y espaciado que el texto del artículo. Es preferible no utilizar notas a pie de página. En caso de utilizar puntualmente una cita a pie de página, estará a tipo 11, con interlineado sencillo. Podrán añadirse textos de apoyo si es imprescindible y siempre con la aprobación del Director del *Cálamo FASPE*. Estos textos aparecerán al final del artículo, en interlineado sencillo.

Resúmenes y palabras clave

Los artículos irán encabezados por dos resúmenes, de no más de diez líneas, uno en español y otro en inglés, así como de cinco palabras clave en los dos idiomas. Las reseñas no llevarán notas a pie de página.

Citas bibliográficas

Tras la cita (tanto las de más tres líneas, como las de menos) se indicará entre paréntesis el nombre del autor citado, el año de edición de la obra citada, y el número de página. Por ejemplo: (García Castañeda, 1978: 13) (Aymes, 2008: 191). Si hubiera más de una referencia con el mismo autor y año se indicará añadiendo a, b, c, etc. al año de edición. Por ejemplo: (Romero Tobar, 2006a: 32) (Romero Tobar, 2006b: 473).

La bibliografía aparecerá al final del texto en formato APA, en Times New Roman, e interlineado sencillo. Cada entrada bibliográfica tendrá su correspondiente sangría. La bibliografía estará ordenada por orden alfabético de autores (primer apellido). Si hay varias referencias de un mismo autor se ordenarán por el año de publicación. En casos como el anterior se añadirá a, b, c, etc. tras el año de edición.

Se seguirán los ejemplos siguientes:

Libros:

Morón Arroyo, Ciriaco (2003). *Hacia el sistema de Unamuno: estudios sobre su pensamiento y creación literaria.* Palencia: Cálamo.

Capítulos de libros:

Gullón, Germán (2003). «El jardín interior de la burguesía española: la novela en torno al 1902». Francisco José Martínez Martínez (coord.). *Las novelas de 1902: Sonata de otoño, Camino de perfección, Amor y pedagogía, La voluntad.* Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 41-55.

Artículos:

Vega García-Luengos, Germán (2007). «Entre calvos anda el juego: la insistencia de un tema satírico en Rojas Zorrilla». *Revista de Literatura,* 69, 137, pp. 13-34.

Ediciones:

Pereda, José María de (1998). *Pedro Sánchez.* Edición, introducción y notas de José Manuel González Herrán. Madrid: Espasa-Calpe (Colección Austral).

Dos o más autores (en libros y artículos)

Rodríguez Gutiérrez, Borja y Gutiérrez Sebastián, Raquel (2009). «Menéndez Pelayo y el Romanticismo alemán». *Ínsula*, 751-752, pp. 20-25.

Obras colectivas:

González Herrán, José Manuel (Ed.) (1997). *Estudios sobre Emilia Pardo Bazán in memorian Maurice Hemingway.* Santiago de Compostela. Universidad de Santiago de Compostela / Consorcio de Santiago de Compostela.

Artículos o libros en edición electrónica:

Parrilla, Carmen (2007). «La novela pastoril». Raquel Gutiérrez Sebastián y Borja Rodríguez Gutiérrez (Eds.) *Orígenes de la Novela. Estudios.* http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01260418987818487458813/029934.pdf?incr=1. Consultado el 1 de julio de 2018.