



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN
CAMPUS MARÍA ZAMBRANO (SEGOVIA)

Grado en Educación Primaria

TRABAJO FIN DE GRADO

La literatura en el currículum de Primaria

Presentado por: María Rodríguez Pérez

Tutelado por: Gema Cienfuegos Antelo

*Durante mucho tiempo Cervantes, Tolstoi, Kafka,
continuarán diciéndonos sobre el hombre,
cosas que la sociología y la psicología científica no nos pueden decir.
Durante mucho tiempo los poetas nos dirán cosas sobre la lengua
y sus posibilidades de expresión, de comunicación y de creación,
cosas que no podemos pedir a los lingüistas.*

Gianni Rodari

RESUMEN

En el transcurso de las leyes educativas que se han ido sucediendo desde 1970, la literatura española ha ido perdiendo progresivamente su presencia en las aulas de Primaria en favor de la literatura infantil. Dado que la literatura es uno de los pilares básicos para la adquisición de una lengua (tanto la materna, como un segundo idioma), nos proponemos en este trabajo revisar el tratamiento que este contenido curricular ha tenido y tiene en distintas legislaciones de ámbito español, teniendo en cuenta, además, el dictado del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002).

Tras esta revisión legislativa, propongo unas líneas metodológicas de intervención en materia de Literatura, que incluye una serie de actividades-tipo de animación a la lectura como metodología idónea para el disfrute y aprendizaje de los niños, así como una programación literaria de aula basada en un canon escolar de literatura.

Palabras clave: literatura española, educación primaria, animación a la lectura, revisión

ABSTRACT

Over the course of the educational laws that have been happening since 1970, the Spanish literature has gradually lost its importance in the Primary class. Since literature is one of the basic facts in the acquisition of a language (such as our own language and a second language), the objective of this revision is showing the treatment this curriculum content has had and has in various Spanish legislation level, without losing sight of the issuance of the Common European Framework of Reference for Languages (2002).

Following this legislative review, I propose a literature program based on academic canons in Spanish literature and some animation activities as a perfect methodology to bring enjoyment and learning to the children.

Key words: Spanish literature, primary education, animation activities to encourage reading, review

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	6
1.1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO.....	7
1.2. OBJETIVOS	7
2. MARCO TEÓRICO	8
2.1. IMPORTANCIA DE LA LITERATURA EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUAS. REVISIÓN DEL MARCO LEGISLATIVO	8
2.2. LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLA EN CENTROS EDUCATIVOS EN EL EXTRANJERO.....	15
2.3. INDEFINICIÓN EN LOS CURRÍCULOS ESPAÑOLES EN CUANTO A LA LITERATURA ESPAÑOLA EN LA ETAPA DE PRIMARIA.....	18
3. LA PROGRAMACIÓN GENERAL ANUAL (PGA): UNA PROPUESTA DE CANON CLÁSICO ESCOLAR A INCLUIR EN LA PROGRAMACIÓN LINGÜÍSTICA DEL CENTRO (5º PRIMARIA)	20
3.1. PGA > PROYECTO LINGÜÍSTICO DEL CENTRO > PROGRAMACIÓN LITERARIA DE AULA (5º): UNA PROPUESTA DE CANON CLÁSICO ESCOLAR.....	20
3.2. PROGRAMACIÓN LITERARIA DE AULA	23
3.2.1. ACTIVIDADES	24
3.2.2. CINE.....	25
3.2.3. TERTULIA LITERARIA DIALÓGICA.....	27
3.2.4. DRAMATIZACIÓN	28
3.2.5. ANIMACIÓN A LA LECTURA.....	29
4. CONCLUSIONES	30
5. BIBLIOGRAFÍA	32
6. ANEXOS	37

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Comparación de los currículums por comunidades autónomas. Bloque de Educación Literaria.....	12
Tabla 2: Productos y creaciones culturales referentes a la Literatura y pensamiento en la Orden EDU/3122/2010 de 23 de noviembre.	17

1. INTRODUCCIÓN

La lectura de textos literarios clásicos (universales, infantiles, españoles, etc.) debe ser entendida por padres y educadores como una actividad imprescindible para el desarrollo de las competencias comunicativa, cultural y lingüística del niño, así como para su formación integral. Acercar esta literatura a los alumnos de Primaria constituye un reto tanto para el maestro como para los discentes, pero se trata de un reto que debemos afrontar pues es una base esencial para eludir en Secundaria el temido rechazo de los adolescentes a la lectura de literatura como forma de disfrute y aprendizaje. De acuerdo con Ana María Machado (2002):

Cada uno de nosotros tiene derecho a conocer –o al menos saber que existen– las grandes obras literarias del patrimonio universal: La *Biblia*, la mitología grecorromana, la *Iliada* y la *Odisea*, el teatro clásico, el *Quijote*, la obra de Shakespeare y Camões, las *Mil y una noches*, los cuentos populares (...) Varios de esos contactos se establecen por primera vez en la infancia y juventud, abriendo caminos que pueden recorrerse después nuevamente o no, pero ya funcionan como una señalización y un aviso. (pp. 37-38)

Tanto en mi experiencia personal como en los periodos de prácticas que he llevado a cabo en los estudios del Grado, me he dado cuenta de que existe un alarmante “vacío literario” en las aulas de Primaria: si ya es frecuente que la Educación literaria (el “Bloque 5” en el currículo de Lengua castellana y Literatura de Castilla y León, según la legislación en vigor, la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa –en adelante, LOMCE¹–) sea algo meramente subsidiario en la clase de Lengua, los clásicos de la literatura prácticamente han desaparecido para los niños de esta etapa. Esta situación provoca que al término de la Primaria los alumnos no hayan adquirido la base de cultura literaria que el propio currículo exige y, además, creo que es uno de los motivos de las deficiencias que se vienen advirtiendo en las pruebas de comprensión lectora y de expresión oral y escrita de nuestros alumnos. Por eso, creo necesaria una adecuada selección de literatura clásica para Primaria, junto a obras de literatura infantil (tal y como recoge el currículo), y es imprescindible, también, una programación que contemple, por un lado, una metodología apropiada a fin de que la lectura de los clásicos constituya una aventura de disfrute y aprendizaje para los niños y, por otro, el tiempo diario dedicado a la lectura que la propia LOMCE, establece y que en muchos

¹ ORDEN EDU/519/2014.

centros no se lleva a cabo de forma rigurosa, debido a diferentes motivos que escapan al alcance de este trabajo, pero entre los cuales podemos mencionar la propia exigencia de terminar los libros de texto o la falta de concienciación del profesorado.

1.1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

La elección de este tema está basada en la observación de una pérdida progresiva de lectura de Literatura española en las aulas de Educación Primaria en el transcurso de las sucesivas leyes educativas. La indefinición en el currículum, a mi modo de ver, es una de las causas que determina la ausencia en las programaciones de una educación literaria que tenga en cuenta nuestra tradición literaria como fuente de enriquecimiento cultural y lingüístico de nuestros escolares. Sin embargo, tal y como se explicita en la LOMCE, los maestros y maestras que compartimos esta visión podríamos acogernos a la propia ley para desarrollar un proyecto lingüístico que no deje de lado el amplísimo legado literario de nuestra lengua:

Bloque 5. Educación Literaria. Se pretende hacer de los alumnos y alumnas lectores cultos y competentes, implicados en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida. Para eso es necesario alternar la lectura, comprensión e interpretación de obras literarias cercanas a sus gustos personales y a su madurez cognitiva, con la de fragmentos y obras completas que aporten el conocimiento básico sobre algunas obras representativas de nuestra literatura.

Como se puede apreciar, se busca hacer de los alumnos y las alumnas unos lectores cultos y competentes, pero la realidad de las aulas es que “el conocimiento básico sobre algunas obras representativas de nuestra literatura” queda relegado a un segundo plano, lo que provoca que en la Educación Primaria no se adquieran las bases de la cultura literaria propias de la etapa, según se indica en el propio currículum y, como consecuencia, la competencia en comunicación lingüística (competencias en expresión comprensión oral y escrita) se vea mermada, como demuestran las pruebas PISA o PIRLS.

1.2. OBJETIVOS

Los objetivos que pretendo alcanzar con este trabajo son los siguientes:

- Analizar los antecedentes legislativos y en los libros de texto correspondientes el espacio otorgado a la lectura de “fragmentos y obras completas que aporten el conocimiento básico sobre algunas obras representativas de nuestra literatura”.
- Justificar la necesidad de establecer un proyecto lingüístico que concrete un canon clásico escolar para la etapa de Primaria.
- Acercar la literatura española a los alumnos a partir de adaptaciones de obras clásicas españolas (obras completas y fragmentos).
- Fomentar la lectura de esas obras a partir de una metodología adecuada que incluya actividades que favorezcan el disfrute y el aprendizaje de los niños, teniendo en cuenta los gustos, necesidades e intereses de los alumnos.
- Promover la adquisición de las bases de la educación literaria atendiendo tanto a la literatura española como a la literatura infantil que menciona el currículum-
- Promover el uso adecuado de recursos de la animación a la lectura.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. IMPORTANCIA DE LA LITERATURA EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUAS. REVISIÓN DEL MARCO LEGISLATIVO

En primer lugar, para establecer un contexto legal, parto del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) (en adelante, MCERL), que proporciona las bases comunes para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa:

Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El *Marco de referencia* define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida (MCERL, 2002, p. 1)

El MCERL pretende romper las barreras producidas por los diferentes sistemas educativos europeos que dificultan la comunicación entre los profesionales que trabajan en el campo de las lenguas modernas. Por ello proporciona los medios apropiados para que los maestros, formadores de maestros y entidades examinadoras reflexionen con la finalidad de coordinarse y satisfacer las necesidades del alumnado.

En cuanto a la Literatura, el MCERL (2002) recuerda que “las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera «un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar»” (p. 60), y, además, justifica la lectura de ese patrimonio reconociendo su valor educativo en distintos ámbitos:

Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos. Se espera que muchas secciones del Marco de referencia resulten adecuadas para las preocupaciones de los profesores de literatura de todos los niveles y que sean útiles a la hora de lograr que los objetivos y métodos sean más transparentes. (MCERL, 2002, P. 60)

Por otro lado, en referencia al conocimiento sociocultural, hace también un reconocimiento de una serie de características que distinguen a la sociedad y cultura europea, que se relaciona con los valores, las creencias y actitudes con respecto a las Artes, es decir, la música, las artes visuales, la literatura, el teatro, las canciones (lirica popular), la música, el folclore, etc. (MCERL, 2002, p. 101)

En este TFG he tenido en cuenta el dictado del MCERL (2002) para realizar un análisis comparativo de distintos decretos de currículum de comunidades autónomas españolas, tanto monolingües como bilingües, con respecto a los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje del área de las lenguas y sus literaturas. De dicho análisis se presentan los resultados más relevantes en la siguiente tabla:

ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

BLOQUE 5: EDUCACIÓN LITERARIA

COMUNIDAD AUTÓNOMA	CONTENIDOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE
Castilla y León	<p>4º y 5º Primaria: El cuento y la leyenda: Algunas leyendas del entorno cultural más próximo.</p> <p>4º Primaria: Conocer leyendas propias de Castilla y León y comunidades limítrofes.</p> <p>4º Primaria: Conoce leyendas de Castilla y León.</p> <p>5º Primaria: Conocer leyendas de toda España.</p> <p>5º Primaria: Conoce leyendas de distintos lugares de nuestro país.</p> <p>6º Primaria: El cuento y la leyenda: leyendas españolas y de otros países.</p>
Madrid	<p>- El objetivo del bloque "Educación literaria" es hacer de los escolares lectores interesados y competentes, no solo durante la etapa escolar sino a lo largo de toda la vida. Para eso es necesaria la lectura de fragmentos de nuestro patrimonio literario y obras de estilo de temática variada que desarrollen su sentido estético, su creatividad, su intelecto y su capacidad de disfrute y placer.</p>
Cataluña	<p>- No se hace referencia a la Literatura española en cuanto a contenidos, criterios de evaluación o estándares de aprendizaje.</p>
País Vasco	<p>- La literatura española queda diluida dentro del área de “Lengua vasca y literatura, Lengua castellana y literatura y Primera lengua extranjera”. No existe una definición de contenidos sino de competencias:</p> <p>COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA Y LITERARIA. Uno de los componentes de dicha competencia se explicita así: 4) Disfrutar del hecho literario, mediante la lectura y escucha de textos literarios de géneros diversos, para favorecer el desarrollo de la sensibilidad estética, el enriquecimiento lingüístico y la construcción de la identidad cultural. [...]</p> <p>La lectura, la interpretación y la valoración de las obras literarias, suponen una aproximación al patrimonio literario y a los temas recurrentes que son expresión de preocupaciones esenciales del ser humano, por lo que contribuyen de forma relevante al</p>

	<p>desarrollo de la competencia artística. La contribución de estas materias será más eficaz en tanto se relacionen las manifestaciones literarias con otras manifestaciones artísticas, como la música, la pintura o el cine, desde un planteamiento globalizador del aprendizaje. La utilización de una lengua determinada favorece tanto la creación de la identidad propia como la participación en una identidad lingüística y cultural colectiva. El adecuado desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística y Literaria es necesario para una participación responsable en la sociedad vasca actual y en el mundo globalizado.</p>
<p>Andalucía</p>	<p>Tercer ciclo de Educación Primaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reproducir, crear y utilizar distintos tipos de textos orales y escritos, de acuerdo a las características propias de los distintos géneros y a las normas de la lengua, en contextos comunicativos reales del alumnado y cercanos a sus gustos e intereses. - Valorar la lengua como riqueza cultural y medio de comunicación, expresión e interacción social, respetando y valorando la variedad lingüística y disfrutando de obras literarias a través de su lectura, para ampliar sus competencias lingüísticas. <p>Tercer ciclo de Educación Primaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso de las estrategias necesarias, individualmente o en equipo, de escucha activa y lectura dialogada, comentada o dramatizada, en el centro u otros contextos sociales, de fragmentos u obras de la literatura universal y andaluza, adaptada a la edad, presentadas en formatos y soportes diversos. <p>Segundo ciclo de Educación Primaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escucha activa y lectura autónoma de obras o fragmentos de la tradición popular como leyendas, aleyas y refranes para obtener información sobre el entorno más próximo; también de la literatura universal adaptados a su edad.
<p>Galicia</p>	<p>1º, 2º, 5º y 6º Primaria: Valoración de la literatura en cualquier lengua (mayoritaria, minoritaria o minorizada) como vehículo de comunicación y como recurso de gozo personal.</p> <p>3º y 4º Primaria: Valoración de la literatura en cualquier lengua (mayoritaria, minoritaria o minorizada) como vehículo de comunicación y como recurso de ocio personal.</p> <p>1º, 2º, 5º y 6º Primaria: Valorar la literatura en cualquier lengua, especialmente en gallego, como vehículo de comunicación y como recurso de gozo personal.</p> <p>3º y 4º Primaria: Valorar la literatura en cualquier lengua, especialmente en gallego, como vehículo de comunicación y como recurso de ocio personal.</p>

	<p>1º, 2º, 5º y 6º Primaria: Valora la literatura en cualquier lengua, especialmente en lengua gallega, como vehículo de comunicación y como recurso de gozo personal.</p> <p>3º y 4º Primaria: Valora la literatura en cualquier lengua (mayoritaria, minoritaria o minorizada) como vehículo de comunicación y como recurso de ocio personal.</p>
Asturias	<p>Lengua castellana y Literatura</p> <p>4º Primaria: Distinción de cuento y leyenda. Conocimiento de leyendas españolas. / Conocimiento de elementos culturales tradicionales propios de la localidad y de Asturias.</p> <p>5º Primaria: Distinción de cuento y leyenda. Conocimiento de leyendas españolas. / Conocimiento del patrimonio literario asturiano y español.</p> <p>6º Primaria: Distinción de cuento y leyenda. Conocimiento de leyendas españolas y de otros países. / Conocimiento y valoración del patrimonio literario asturiano y español.</p> <p>Lengua asturiana y Literatura</p> <p>4º Primaria: Aprovechamiento de la literatura escrita en asturiano como una realidad viva, relevante y presente en Internet.</p> <p>5º y 6º Primaria: Valoración de la literatura oral y escrita en asturiano y de los elementos culturales tradicionales reflejados en ella. / Aprovechamiento de la literatura escrita en asturiano como una realidad viva, relevante y presente en Internet.</p> <p>1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º Primaria: Valorar la literatura escrita en asturiano como una realidad viva, relevante, presente en Internet. / Conocer los recursos literarios de la tradición oral asturiana y apreciar su valor.</p> <p>1º, 2º y 3º Primaria: Mostrar gusto por participar en las actividades literarias en asturiano del centro y el entorno.</p> <p>4º, 5º y 6º Primaria: Participar con interés en actividades literarias en asturiano del centro y el entorno.</p> <p>Valora la literatura como parte del patrimonio cultural asturiano y como una realidad viva y presente en Internet.</p> <p>Lee de manera guiada diversos textos de la literatura infantil escritos en lengua asturiana.</p> <p>Reproduce textos de la tradición oral y del patrimonio literario asturiano.</p>

Tabla 1: Comparación de los currículums por comunidades autónomas. Bloque de Educación Literaria.

LEYENDA

Contenidos: **VERDE**

Criterios de evaluación: **AZUL**

Estándares de aprendizaje: **ROJO**

Objetivos de área: **NARANJA**

Según la tabla comparativa que presento, basada en la LOMCE y en los correspondientes decretos de currículum de las diferentes comunidades autónomas analizados, se observa que la Literatura española tiene una escasa o indefinida presencia en la Educación Primaria en las comunidades donde el proyecto lingüístico es monolingüe, es decir, en aquellas donde la lengua vehicular es exclusivamente el castellano (Madrid, por ejemplo, sigue prácticamente al pie de la letra lo enunciado en la ley ministerial); Andalucía evita el adjetivo *española* y cae en la etiqueta contradictoria y ambigua *literatura universal y andaluza*; sin embargo, en las comunidades bilingües la presencia de la Literatura de las dos lenguas vehiculares es mayor.

Por ejemplo, en el caso del País Vasco, la competencia lingüístico-literaria se presenta en relación con otras competencias, como la artística, y se habla de la contribución de estas materias en la formación integral del niño y en la adquisición de una “identidad lingüística y cultural colectiva”. En Cataluña la organización de lo literario dentro del currículum se expresa y organiza en términos similares, pero la dimensión literaria ofrece una definición dentro del área mucho más concreta en cuanto a los contenidos²:

La literatura és una font estètica i cultural, ajuda a comprendre el món que ens envolta i inclou els diversos gèneres: poètics, narratius, teatrals, des dels més tradicionals als més actuals. L'aproximació a les obres literàries facilita el desenvolupament de l'hàbit lector i escriptor, així com el coneixement i vinculació a la llengua i cultura pròpia i d'altri. A més d'estimular la creativitat, desenvolupa el sentit crític. Per poder gaudir del fet literari, el lector ha de tenir accés a obres ben diverses. Ha de poder interpretar correctament els

² La cita se ofrece en catalán al no haber encontrarse disponible una versión en castellano, ni siquiera en la web del Ministerio.

recursos lingüístics i estilístics que els autors utilitzen i ha de conèixer de manera bàsica el context i les circumstàncies en què una obra ha estat produïda. Una persona amb competència literària també ha de ser capaç de produir textos (narracions, poemes...) en què predomini la dimensió artística i estètica i en què apliqui els coneixements sobre els recursos i les estructures pròpies de cada gènere. Un dels objectius que s'haurien d'aconseguir en finalitzar l'educació primària és que la majoria dels alumnes hagin adquirit l'hàbit lector. És a dir, que la lectura formi part de les seves rutines i que aquesta activitat tingui una presència important en l'àmbit personal. (p. 19)

El currículum catalán se aparta, en cambio, del vasco y también de los correspondientes a las comunidades monolingües en cuanto que el de la Generalitat es mucho más explícito en la definición y distribución de los contenidos del ámbito literario por cursos, dando espacio a distintos enfoques metodológicos en su enseñanza. Veamos como ejemplo los referidos a los cursos de 3º y 4º de Primaria:

- Comprensió de textos literaris aplicant estratègies específiques per aprofundir en el sentit del text. - Audició, lectura, memorització i recitació de textos, poemes, cançons, llegendes, refranys o dites. - Interpretació del llenguatge literari: derivació, composició, sentit figurat, interpretació de locucions, frases fetes o refranys; ritme i rima, si es tracta de poesia o cançó. - Anàlisi i reconeixement dels elements clau dels textos literaris. - Lectura expressiva (pronunciació, to de veu, entonació, pauses...) i entenedora de textos literaris. - Escriitura de poemes per comunicar sentiments, emocions, estats d'ànim o records, utilitzant llenguatge poètic: adjectius, comparacions, sentits figurats. - Escriitura de contes i textos narratius amb l'estructura adequada: inici, nus i desenllaç. - Escriitura de jocs lingüístics: embarbussaments, calligrames, rodolins... - Producció de textos creatius mitjançant associacions d'imatges, i d'imatges i sons. - Dramatització de contes i altres textos literaris. - *Reconeixement de les dades bàsiques d'un llibre: autor, adaptador, traductor, il·lustrador, editorial, col·lecció...* - *Reconeixement dels principals agents de producció d'un text teatral o audiovisual: director, guió, actors, música...* - Utilització dels recursos de la biblioteca d'aula o del centre. Consulta del catàleg digital.
- Comunicació de les preferències literàries personals i recomanacions de textos literaris. - Gust per la lectura i l'escriitura de textos literaris. - Interpretació del sentit de les il·lustracions i elements tipogràfics en referència al text. (pp. 36-37)

Del mismo modo, en la comunidad autónoma de Asturias el currículum distingue entre Lengua castellana y Literatura y Lengua asturiana y Literatura. Comparando ambas, se puede apreciar que la parte de Lengua castellana y Literatura tiene escasa relevancia, mientras que en la Lengua asturiana y Literatura se hace una referencia explícita a la literatura de esta comunidad bilingüe, mostrando un mayor valor a la literatura de esta segunda lengua que a la literatura castellana.

Por último, el currículum de la Comunidad Autónoma de Galicia no hace ninguna referencia a la Literatura castellana ni a la de la segunda lengua, dejando explícito en términos generales la valoración de la literatura en cualquier lengua.

La conclusión es que las comunidades con lengua propia, excepto Galicia, siguen las líneas marcadas por el MCERL en mayor medida y con mayor concreción que las comunidades cuya única lengua oficial es el castellano; es decir, que existe una diferente valoración (al alza) en ellas de la lengua propia y de sus manifestaciones culturales (literarias).

2.2. LA LENGUA Y LA LITERATURA ESPAÑOLA EN CENTROS EDUCATIVOS EN EL EXTRANJERO.

El Ministerio de Educación dispone de centros educativos en otros países donde se imparten enseñanzas no universitarias de lengua y cultura españolas (historia, literatura, arte, etc.), regidos por la Orden EDU/3122/2010, de 23 de noviembre, por la que se regulan las enseñanzas complementarias de Lengua y Cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior y se establece el currículo de las mismas. Se trata de diferentes tipos de centros (de titularidad del Estado español o mixta; centros de convenios de colaboración con instituciones en diferentes países de Iberoamérica; agrupaciones de lengua y cultura españolas (dirigidas a alumnos españoles escolarizados en sistemas educativos de otros países cuyas enseñanzas están regidas por el MCERL); secciones españolas en centros de otros estados (ofrecen enseñanzas en español integradas en el sistema educativo del país); secciones bilingües de Secundaria en Europa central y oriental, China y Turquía (también de Primaria en Rusia y China); Escuelas Europeas (para hijos de funcionarios de las instituciones europeas; se organizan por secciones de lenguas); International Spanish Academies (en Estados

Unidos y Canadá, con un programa de currículum integrado de lengua y contenidos en los que el español se utiliza como lengua vehicular)³.

Según la Resolución de 14 de octubre de 1998, de la Secretaría General Técnica, por la que se aprueban las orientaciones, los objetivos y los contenidos de las áreas de «Literatura Española» y de «Geografía e Historia de España» para los centros que deseen incorporarse a la red de centros españoles en países cuya lengua oficial sea el español, puedo observar que en el apartado de Literatura Española, los contenidos “deberán profundizar en el conocimiento de textos literarios españoles y también en el enriquecimiento del vocabulario de los alumnos”.

En cuanto a los objetivos generales marcados por la Resolución de 14 de octubre de 1998, de la Secretaría General Técnica, por la que se aprueban las orientaciones, los objetivos y los contenidos de las áreas de «Literatura Española» y de «Geografía e Historia de España» para los centros que deseen incorporarse a la red de centros españoles en países cuya lengua oficial sea el español son:

Reconocer y apreciar manifestaciones literarias españolas valorando su existencia como un hecho cultural enriquecedor; utilizar la lectura de cuentos, poemas y obras españolas como fuente de placer, de información y de aprendizaje; y establecer relaciones entre canciones y textos literarios españoles y otros del país, valorando las semejanzas y considerando los matices diferenciales de temas, personajes y situaciones como factor de perfeccionamiento personal (p. 35672)

Como concluyen García & Llorent (2014), la acción educativa de España en el exterior es un elemento muy sólido que contrasta notablemente con la falta de consenso en la política educativa española. Es por ello por lo que se necesita una mayor presencia en el debate educativo español, ya que las enseñanzas de la acción educativa española transmiten unos elementos idóneos para conseguir un mayor patrimonio lingüístico y cultural común entre países de habla hispana y, tal y como informan García & Llorent (2014), en muchas ocasiones, la enseñanza lingüística que se imparte en el exterior es de mejor calidad que la que se imparte en España.

³ Toda la información sobre estos centros y la legislación por la que se rigen citada en este trabajo se encuentra disponible en el portal del Ministerio: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/actividad-internacional/oficinas-centros-exterior/centros-docentes.html>

En Orden EDU/3122/2010, de 23 de noviembre, por la que se regulan las enseñanzas complementarias de Lengua y Cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior y se establece el currículo de las mismas, he podido comprobar que la Literatura española sí tiene una notable relevancia en el currículum, es decir, que la Lengua castellana y Literatura que se imparte en los centros extranjeros (como L2 o para hijos de emigrantes españoles cuya lengua materna es el castellano) se adecua en mayor medida al MCERL en este sentido, llegando a concretar las equivalencias de los niveles de adquisición de la lengua en la etapa de Educación Primaria con los correspondientes a los niveles A (A1 y A2) y B (B1). En dicha orden, el bloque llamado “Componente cultural. Productos y creaciones culturales: Literatura y Pensamiento”, se puede observar que en la Etapa A se incluyen “referentes literarios infantiles”, narrativa y lírica popular, que incluyen los cuentos y personajes reconocidos como clásicos universales, mientras que en la Etapa B (equivalente a los cursos de cuarto a sexto de Primaria) se añaden los siguientes contenidos: “Importancia de Cervantes y el *Quijote* en la historia de la literatura universal”; “Personajes, espacios y mitos. *Don Quijote y Sancho, Don Juan, La Celestina, Vetusta...*”, es decir, un recorrido básico por los temas y mitos clásicos de la literatura española por excelencia, tal y como refleja la siguiente tabla extraída de los contenidos que recoge este currículum:

Etapa A	Etapa B	Etapa C
1.3. Productos y creaciones culturales	1.3. Productos y creaciones culturales	1.3. Productos y creaciones culturales
1.3.1. Literatura y pensamiento [v. Nociones específicas 18.1.] <ul style="list-style-type: none"> ▪ Referentes literarios infantiles cuentos, poesías, rimas, trabalenguas, adivinanzas... - Personajes de la literatura infantil 	1.3.1. Literatura y pensamiento [v. Nociones específicas 18.1.] <ul style="list-style-type: none"> ▪ Personajes y referentes de la literatura juvenil ▪ Grandes autores y obras literarias de proyección internacional ▪ Importancia de Cervantes y el <i>Quijote</i> en la historia de la literatura universal ▪ Personajes, espacios y mitos <i>Don Quijote y Sancho, Don Juan, La Celestina, Vetusta...</i> 	1.3.1. Literatura y pensamiento [v. Nociones específicas 18.1.] <ul style="list-style-type: none"> ▪ Grandes movimientos y tendencias de la historia de la literatura española ▪ Los premios literarios <i>Premios Nobel en los países hispanos, Premios Príncipe de Asturias de las Letras concedidos a escritores en lengua española, Premios Cervantes...</i> [Hispanoamérica] ▪ Grandes movimientos y tendencias de la historia de la literatura en Hispanoamérica

Tabla 2: Productos y creaciones culturales referentes a la Literatura y pensamiento en la Orden EDU/3122/2010 de 23 de noviembre.

2.3. INDEFINICIÓN EN LOS CURRÍCULOS ESPAÑOLES EN CUANTO A LA LITERATURA ESPAÑOLA EN LA ETAPA DE PRIMARIA

Tras la implantación de la Ley General de Educación (1970) (en adelante, LGE) se han sucedido siete leyes educativas, en las cuales se viene repitiendo esa indefinición o falta de concreción de contenidos literarios en el área de Lengua castellana, lo que en nuestra opinión es causa (parcial, pero significativa) de las carencias que en las bases de la educación lingüística y literaria presentan los alumnos y alumnas españoles.

Según expone Mora (2015), tras aprobar el texto constitucional en el año 1978 y el posterior y paulatino traspaso de las competencias educativas, se implantó como derecho y obligación que todas las Comunidades Autónomas de España impartieran una educación basada en los principios básicos de la cultura y la lengua de cada una de las comunidades.

La transición política de España, tal como informa Mora (2015), provoca una transición educativa y curricular para actualizar las órdenes impuestas con la aprobación de la LGE (1970), pero es en la década de los 90 cuando se deroga la LGE (1970) por una ley más actualizada y acorde con la sociedad española (la llamada LOGSE); en el transcurso de la progresiva implantación de dicha Ley Orgánica se fueron publicando sucesivos “Programas Renovados”, y en lo tocante a materia literaria, solo en los últimos cursos de la educación obligatoria se da comienzo al estudio de la historia de la literatura como tal. Todas las propuestas para el ciclo superior de la Educación General Básica (en adelante, EGB), es decir, los cursos 7º y 8º correspondientes a los actuales 1º y 2º de la ESO, se quedan en la observación, reconocimiento y ejercitación de variedad de recursos formales utilizados en la lengua poética, pero no existe ningún canon literario (Mora, 2015).

Lo más relevante del análisis de Mora (2015) son sus conclusiones acerca de la programación que ofrecen los libros de texto: no se observa interés por la historia de la literatura nacional, pero los textos escolares suelen organizar sus propuestas didácticas en relación a una perspectiva geográfica, por lo que las editoriales suponen una gran importancia en las aulas y en el diseño del currículum. El canon literario de la materia de “Lengua nacional”, tal y como se denominaba en la época de la EGB, se reduce a

estudiar la creación literaria y su marco histórico-cultural, dando también importancia al análisis sistemático de textos literarios (Mora, 2015, p. 182).

Como informa Mora (2015) entre los años 1983 y 1990 existe una idea de “tradición” inventada sin necesidad de normas curriculares, pero a pesar de ello, ni las editoriales ni el profesorado consiguieron aprovechar esta libertad curricular para afrontar la educación literaria del alumnado y se continuaron reproduciendo los antiguos esquemas de la historia de la literatura castellana.

Las prescripciones de aquellos “Planes renovados” no especifican ningún canon, pero los libros de texto seleccionan las obras obedeciendo a una tradición editorial.

Por ejemplo, el libro de lectura de la editorial Santillana, *Senda 5º*, enmarcado en la LGE, dividido en veinticuatro unidades, constituye una selección de gran variedad de lecturas, siendo la primera de cada unidad una sucesión de cuentos protagonizados por los mismos personajes que viven diferentes historias, es decir, el hilo conductor para insertar entre ellas o textos literarios españoles: narraciones, poemas, sonatas, cómics, greguerías, villancicos, sátiras, etc., compuestos por diferentes autores como Emilia Pardo Bazán, Elena Fortún, Gustavo Adolfo Bécquer, Ramón Gómez de la Serna o Benito Pérez Galdós, entre otros. Al final de cada unidad, se ofrece una selección de actividades de comprensión lectora de todas y cada una de las lecturas incluidas, así como actividades de reflexión que fomentan la interpretación, valoración y el espíritu crítico.

La conclusión que saco tras el análisis de este libro es que mediante este libro de lectura puedo apreciar el gran valor que se le otorgaba a la Literatura en la época y la importancia de no excluir la literatura española del canon de lecturas “aptas” para los niños.

Por otro lado, comparando *Senda 5º* con el libro de Lengua de 5º de Educación Primaria de la editorial SM, enmarcado en la actual LOMCE, dividido en doce unidades, al inicio de cada unidad aparecen pequeños fragmentos de obras y autores conocidos, como *Matilda* de Roald Dahl, *El Principito* de Antoine de Saint-Exupéry o *El Quijote I y II* de Miguel de Cervantes, que están propuestos para la realización de una serie de actividades de comprensión lectora donde, además, existen actividades que fomentan la creatividad y la imaginación. Por otro lado, en el apartado de Literatura de

cada unidad, se utilizan breves fragmentos de obras para explicar contenidos de la unidad con sus correspondientes actividades y, además, un apartado de comentario de texto donde aparecen, de la misma manera, breves fragmentos que pueden tanto leerse como escucharse, como por ejemplo *Viaje al centro de la Tierra* de Julio Verne, *Tres sombreros de copa* de Miguel Mihura o *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe.

La conclusión a la que he llegado tras el análisis de este libro de Lengua es que he podido apreciar el escaso valor que se otorga en él al mero disfrute y aprecio de estos textos clásicos frente a la gran importancia que se le concede a la explicación de contenidos a través de ellos, es decir, a su instrumentalización didáctica.

Por estos motivos, propongo a continuación una programación literaria de aula enmarcada en el Proyecto Lingüístico del Centro, que ha de estar incluido dentro de la Programación General Anual de un centro escolar.

3. LA PROGRAMACIÓN GENERAL ANUAL (PGA): UNA PROPUESTA DE CANON CLÁSICO ESCOLAR A INCLUIR EN LA PROGRAMACIÓN LINGÜÍSTICA DEL CENTRO (5º PRIMARIA)

3.1. PGA > PROYECTO LINGÜÍSTICO DEL CENTRO > PROGRAMACIÓN LITERARIA DE AULA (5º): UNA PROPUESTA DE CANON CLÁSICO ESCOLAR

La selección o canon de lecturas para 5º de Educación Primaria se ha elaborado a partir de los siguientes criterios: primordialmente obras reconocidas como clásicos de la literatura española de todos los tiempos (estas obras han de contar con adaptaciones de calidad accesibles en el mercado editorial), incluidas aquellas obras *adoptadas* por el público infantil, es decir, aquellos textos que no fueron concebidos por los autores pensando en un receptor-niño; clásicos de la literatura universal que cuenten con buenas

traducciones y adaptaciones en lengua española; incluir obras clásicas escritas por mujeres; clásicos de distintos géneros literarios (narrativa, poesía y teatro)...

A lo largo del curso escolar se trabajará la Literatura en el aula mediante fragmentos de obras de escritores reconocidos y la realización de actividades de animación a la lectura, haciendo uso de variedad de recursos que complementen la lectura y garanticen la comprensión y el disfrute de los alumnos y alumnas.

Para ello, la amplia selección de fragmentos de obras clásicas de la literatura (española o traducida al español) para trabajar en el aula mediante actividades de animación a la lectura es el siguiente:

- *Alicia en el país de las maravillas*, de Lewis Carroll (Anexo I)
- *Bam, bim, bom, ¡arriba el telón!*, de Consuelo Armijo (Anexo VI)
- *Cuentos por teléfono*, de Gianni Rodari (Anexo IX)
- *De la Tierra a la Luna*, de Julio Verne (Anexo XI)
- *El Cid contado a los niños*, adap. de Rosa Navarro Durán (Anexo IV)
- *Fábulas contadas a los niños*, adap. de Rosa Navarro Durán (Anexo X)
- *La Celestina*, de Fernando de Rojas. Adap. de Francisco Alejo (Anexo VII)
- *La isla del tesoro*, de Robert L. Stevenson (Anexo II)
- *La silla voladora*, de Eduardo Galán (Anexo VIII)
- *Leyendas de Bécquer contadas a los niños*, adap. de Rosa Navarro Durán (Anexo XII)
- *Otra vez Don Quijote*, adap. de Agustín Sánchez Aguilar (Anexo III)
- *Rafael Alberti para niños* (Anexo V)

Además, a lo largo del curso escolar, cada alumno deberá leer tres obras por trimestre. Para ello, propongo una amplia selección de obras literarias que estarán disponibles en la biblioteca de aula, contando con varios ejemplares de cada título. Esta biblioteca selecta incluye aquellos títulos de los que se han extraído fragmentos para su

lectura en el aula a lo largo del curso, con el fin de que los alumnos puedan leerlos íntegramente si el fragmento ha suscitado su interés.

Como ya he comentado con anterioridad y de acuerdo con Sarto (1998), no se obligará a ningún alumno o alumna a leer un libro en concreto, sino que ellos mismos elegirán las obras que más les llamen la atención y podrán cambiar de libro bajo su propio criterio si el que estén leyendo no sea de su total agrado.

Por ello, el canon literario de obras completas que propongo para su lectura durante el curso es el siguiente:

- *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll
- *Canción de Navidad* de Charles Dickens
- *La zapatera prodigiosa* de Federico García Lorca
- *Celia y sus amigos* de Elena Fortún
- *Coleta, la poeta* de Gloria Fuertes
- *Cuentos de encantamiento y otros cuentos populares* de Fernán Caballero
- *El árbol de Julia* de Luis Matilla
- *El hombrecito vestido de gris* de Fernando Alonso
- *El truco más difícil* de Fernando Lalana
- *Guiñapo y Pelaplátanos* de Consuelo Armijo
- *La cabeza del dragón* de Ramón del Valle-Inclán
- *La isla del tesoro* de Robert Louis Stevenson
- *La rana mundana* de Carlos Murciano
- *Las aventuras de Robinson Crusoe* de Daniel Defoe
- *Lazarillo de Tormes* (adap. de Rosa Navarro Durán)
- *Los Viajes de Gulliver* de Jonathan Swift

- *Matilda* de Roal Dalh
- *Otra vez Don Quijote* (versión de Agustín Sánchez Aguilar)
- *Platero y yo contado a los niños* (adap. de Rosa Navarro Durán)
- *Viaje al centro de la Tierra* de Julio Verne

3.2. PROGRAMACIÓN LITERARIA DE AULA

La programación literaria de aula anual para el curso de 5º de Educación Primaria está compuesta por la lectura de fragmentos de obras destacadas de la Literatura, por lo que propongo la lectura de doce fragmentos, aproximadamente uno por cada unidad didáctica que se desarrolle en el aula en la asignatura de Lengua castellana y Literatura.

El objetivo principal de esta programación literaria de aula es acercar a los alumnos y alumnas la literatura española mediante la lectura tanto de adaptaciones de obras clásicas españolas como de clásicos de la literatura infantil.

Con respecto a la temporalización, la programación literaria de aula se llevará a cabo a lo largo del curso escolar, contando con una hora de la asignatura Lengua castellana y Literatura al día, además de la media hora diaria de lectura obligatoria. De acuerdo con el bloque 5 de Educación Literaria, se alternará la lectura de obras literarias de acuerdo con sus gustos y madurez cognitiva (libros para leer en casa), con la lectura de fragmentos y obras completas que aporten conocimientos básicos sobre obras representativas de la literatura española (lecturas en el aula).

Por ello, para trabajar la literatura en el aula, propongo la lectura de diversos fragmentos de obras y de una serie de actividades que fomenten el interés y el acercamiento de la literatura a los alumnos y alumnas para lograr el gusto por ellos y alternar estas lecturas con la lectura íntegra de varias obras durante el curso escolar.

La lectura de los fragmentos se llevará a cabo a partir de diferentes estrategias, como puede ser la lectura individual, la lectura en voz alta, lectura en parejas, lectura en grupos o el diálogo, debido a que existen alumnos a los que no les gusta leer o alumnos

con diferentes niveles de lectura en una misma aula, y es por ello por lo que se utilizarán dichas estrategias, para fomentar y motivar al alumnado para que, con el tiempo y las ganas, se adquiriera un mayor gusto por la lectura.

3.2.1. ACTIVIDADES

La literatura infantil es, según Tejerina (s.f.) “toda producción artística que tiene como base la palabra y al niño como destinatario o receptor”; este género infantil incluye aquellas obras literarias que no fueron creadas o pensadas para un público infantil, pero cuya originalidad, temática o calidad literaria hizo de ellas clásicos adoptados por los niños, como por ejemplo, *Platero y yo* de Juan Ramón Jiménez. Si a lo largo de la historia literaria española se ha producido este fenómeno de “adopción” por parte de los niños de textos hoy clásicos, los escolares de Primaria deben también tener la oportunidad de disfrutar y aprender con estas obras a través de adaptaciones que hagan de ellas una literatura accesible a través de actividades de animación a la lectura que, además, favorezcan la adquisición del hábito lector.

Tal y como dice Sarto (1998):

Quienes nos esforzamos por demostrar que el niño necesita ser educado para poder leer, nos podemos dedicar a la creación de nuevas estrategias, para que, poniéndolas a disposición de los que realizan esta labor, tengan en sus manos nuevos elementos. (p.15)

La didáctica es enseñar y la animación es educar y se enmarca dentro de un proceso educativo. El método de animación a la lectura da por supuesto que la escuela enseña a leer, y desde el propio conocimiento que tiene el niño acerca de esa enseñanza de la lectura, parte la animación, o lo que significa lo mismo, educar para leer. (Sarto, 1998, p. 15)

Del mismo modo, Sarto (1998) informa de que la lectura requiere una educación del potencial lector que permanece inactivo en el niño, y no solo bastaría con la enseñanza. Por ello:

Hay que poner en juego otros elementos que solamente se logran actuando sobre la voluntad, educando al niño para el descubrimiento del libro y todo cuanto está escrito,

valiéndose de la interiorización de lo que lee para que le ayude a formar sus propios esquemas de lector, conduciéndole a ejercitar el pensamiento, llevándole al sentido crítico para que el discernimiento sea para él una ayuda en su vida. (Sarto, 1998, p.16)

Por otro lado, Sarto (1998) afirma el razonamiento de Pennac cuando dice que “la lectura no admite el imperativo, pero es una afirmación que aún no se ha asimilado en toda la profundidad que encierra. Solo diciéndole al niño “lee” no se logra un lector” (p. 17). Es por ello por lo que también afirma:

Sin embargo, es el campo de la lectura en libertad donde se apoya la animación a la lectura, la que no requiere una calificación ni está supeditada a un servicio utilitario de la enseñanza, pero consigue que el niño descubra el libro. (Sarto, 1998, p. 18)

Es decir, no se debe obligar a un niño o niña a leer un libro, sino que se debe dar libertad de elección y que sean ellos mismos quienes elijan sus lecturas.

Es por ello por lo que Sarto (1998) afirma lo siguiente:

La animación a la lectura pretende ser una solución al problema de la educación del lector. Hay que tener en cuenta que leer es un ejercicio intelectual arduo, ejercitado difícilmente por sí mismo si no se reciben estímulos y orientaciones para ser buen lector. (p. 18)

Para conseguir la educación lectora que se pretende, Sarto (1998) dice lo siguiente acerca de ello:

El método de animación a la lectura usa las estrategias en forma de juego creativo y estimula la interioridad, que apoya en el silencio y la reflexión individual. Estudia y tiene en cuenta las condiciones del educando, generalmente el niño y el adolescente. Necesita la programación, sin la cual toda la labor sería mera dispersión. Y cuenta con el mediador, al que llamamos animador, el verdadero impulsor de la educación lectora. (p. 19)

3.2.2. CINE

Según informa Pérez, M. (2010):

El cine es un medio de comunicación social. El valor de este como medio educativo depende del nivel de capacidad de lectura que posea el niño y la niña. Con el cine se dan en ellos muchas veces el reconocimiento de personajes e identificación con ellos, con el

consentimiento establecimiento de generalizaciones y regularidades del comportamiento humano. (p. 1)

Del mismo modo, para poder trabajar con el cine en el aula Pérez, M. (2010) expone una serie de características a seguir:

- Por su edad: duración: 20 minutos- ½ hora.
- Sencillez en contenido y forma
- Historias de acción simple y lineal: potencias:
 - o Sentido de secuencialidad.
 - o Relación causa-efecto.
- Preparación previa y ejercicios posteriores (cine-fórum)

El cine es una herramienta educativa muy útil que puede complementar la lectura y, de ese modo, una película puede ser un recurso motivador para animar a leer un libro, y viceversa. Utilizar el cine como recurso en el aula es algo a lo que los alumnos no están acostumbrados, por lo que al ser una actividad novedosa para ellos, esto aumenta su interés y su participación.

Por ello, la actividad consistirá en la lectura de un fragmento de una obra que cuente con adaptaciones cinematográficas adecuadas a la edad del alumnado, como pueden ser *Alicia en el país de las maravillas*, *La isla del tesoro* o *Don Quijote de la Mancha*. Tras la lectura del fragmento y la visualización de la película, se realizará en el aula un cine fórum donde los alumnos puedan comentar todas las ideas que han surgido tras la lectura y visualización, así como poder comentar las diferencias observadas en ambas y si son capaces de reconocer y diferenciar tanto personajes como el espacio y tiempo en el que se desarrolla.

La finalidad de esta actividad es, principalmente, motivar a los alumnos a la lectura de obras completas tras el visionado de la versión cinematográfica de una obra, así como desarrollar el espíritu crítico y fomentar el diálogo entre los alumnos, al igual que ocurre en las tertulias literarias dialógicas, expuestas a continuación.

3.2.3. TERTULIA LITERARIA DIALÓGICA

Debido a la importancia del diálogo, del respeto y de la libertad de expresión, una de las actividades para trabajar en el aula sería la tertulia literaria dialógica. Según informan Flecha, García & Gómez (2013), “las tertulias literarias dialógicas se iniciaron en 1980 en la escuela de personas adultas “La Verneda-Sant Martí” y están funcionando en múltiples contextos educativos y ámbitos de la educación social” (p. 42). Así, “se ha demostrado que las tertulias favorecen el incremento del nivel de competencia lingüística, aceleran el aprendizaje instrumental y mejoran la convivencia, al promover transformaciones personales, culturales y sociales” (Flecha, García & Gómez, 2013, p. 42).

A partir de un diálogo entre iguales, los alumnos y alumnas trabajarán mediante el diálogo la aportación de ideas personales, el debate y la argumentación de ideas, lo cual fomenta el espíritu crítico y mejora la interacción tanto entre los propios alumnos como de los alumnos con los maestros. Además, los alumnos y alumnas adquirirán el valor del respeto hacia los compañeros, teniendo que escuchar las ideas aportadas y debatiendo con respeto, reflexionando y argumentando si no se está de acuerdo.

Por ello, la actividad, en primer lugar, consistirá en la lectura de fragmentos de obras reconocidas, utilizando la estrategia de lectura que más se ajuste al aula. En segundo lugar, tras la lectura, el grupo-clase se colocará en círculo, de manera que exista un contacto visual entre todos los alumnos y con un moderador, que establecerá los turnos de palabra y mediará en caso de que exista un conflicto. En la tertulia literaria dialógica, los alumnos expondrán las ideas que más y que menos les han gustado del fragmento, así como reflexionar, debatir y argumentar sus propias ideas acerca de lo leído en el fragmento trabajado, de manera que si los alumnos tienen dudas, les incita a buscar más información o tienen curiosidad por conocer más, podrán investigar en las aulas y podrán ponerlo en común con los compañeros para compartir el aprendizaje.

Esta actividad fomenta la lectura de clásicos y ayuda a mejorar su iniciativa personal y el espíritu crítico, además de fomentar la reflexión, mejorar la expresividad, fomentar la toma de decisiones y la curiosidad.

3.2.4. DRAMATIZACIÓN

Según informa Tejerina (2002), “la literatura dramática, hoy por hoy, está casi absolutamente al margen de la educación literaria y de los canales de animación a la lectura de nuestros niños y jóvenes” (p. 7).

La lectura apropiada de las obras teatrales implica que la representación ocurra en la mente de los lectores y, tanto la lectura individual como la lectura grupal en voz alta, son actividades que motivan y favorecen a la comprensión de los textos dramáticos (Tejerina, 2002).

Así, según informa Tejerina (2002):

“El acto lector de los textos dramáticos exige una gran concentración, porque el diálogo dramático tolera mal las distracciones y dificulta o impide las interrupciones- También requiere, sin duda, un cierto esfuerzo. Sobre todo, un esfuerzo de imaginación para recrear las escenas, caracterizar a los personajes, etc., a partir de la fusión mental de dos textos: el *texto literario* y el *texto espectacular*. El *texto literario* lo forma el diálogo que mantienen los personajes y el *texto espectacular* son las indicaciones informativas del autor en el texto, las llamadas *didascalias* o *cotexto*: *dramatis personae*, acotaciones e implícitas, prólogo, etc.”. (p. 9)

Debido a la importancia que se le otorga a la dramatización de los textos teatrales en el aula, esta actividad me parece de gran interés para trabajar con el alumnado tras la lectura de los fragmentos de obras de teatro para fomentar su interés por la lectura y motivarles a vivenciar y participar en un propio aprendizaje.

La actividad consistirá en la lectura de fragmentos de obras teatrales utilizando la estrategia de la lectura en voz alta, de manera que tengan una toma de contacto real con la obra y se puedan corregir errores de lectura que posteriormente puedan perjudicarles en la dramatización, leyéndolo tantas veces como sea necesario. Tras la lectura, se dividirá la clase en varios grupos, en función de la cantidad de personajes con los que cuente el fragmento y la cantidad de alumnos que existan en el aula. Después, cada grupo deberá representar el fragmento de la obra utilizando los recursos que consideren necesarios para una adecuada representación, y representarán los grupos ante sus compañeros y el maestro, ya sea leyendo parcialmente la obra o haciendo memoria y relatando lo recordado, de manera que así demostrarán si la lectura y escucha ha sido

activa y han comprendido y prestado atención. Al finalizar, se realizará una asamblea donde los alumnos puedan exponer sus sentimientos tras la representación, exponer dudas surgidas, búsqueda de otras alternativas e ideas de dramatización o, comentar las diferencias encontrada entre los grupos.

3.2.5. ANIMACIÓN A LA LECTURA

La animación a la lectura es una actividad que se utiliza para fomentar la lectura en los niños y el acercar a los niños a los libros en forma de juego lúdico, con el fin de conseguir un aprendizaje pleno y el gusto y placer por la lectura.

Considero que la animación a la lectura es una estrategia muy útil para trabajar en el aula, ya que a partir de las actividades en forma de juego, ayuda a motivar a los alumnos a aprender mediante la lectura de obras literarias, y el aprendizaje adquirido se encuentra muy unido al disfrute de los alumnos, por lo que motiva a los alumnos a la lectura de obras.

Existen gran variedad de estrategias de animación a la lectura propuestas por Sarto (1998), por lo que voy a proceder a explicar tres de ellas para trabajar en el aula.

En primer lugar, la estrategia llamada *La frase falsa*. Esta actividad consiste en la lectura, por parte del animador, del párrafo de una obra literaria, al menos dos veces, por lo que debe existir un clima de silencio y atención. Tras la lectura del párrafo, el animador repartirá una tarjeta a cada alumno, donde se encontrará escrito el fragmento leído, incluyendo una serie de frases falsas colocadas estratégicamente. Los alumnos, de manera individual, deberán leer el texto y, posteriormente, deberán seleccionar las frases que no corresponden al texto leído para, finalmente, guardar todos los bolígrafos y poner en común entre todos los alumnos las conclusiones extraídas.

La finalidad de esta estrategia es que los alumnos “entiendan lo que leen, ejerciten la memoria, pongan atención y sepan distinguir si un texto tiene coherencia o no la tiene” (Sarto, 1998, p. 46).

En segundo lugar, la estrategia llamada *Antes o después*. La actividad consiste en la lectura del fragmento de una obra siguiendo la estrategia más apropiada en función del nivel de la clase. Posteriormente, el animador repartirá una tarjeta a cada alumno, de manera que cada alumno tenga una parte del fragmento y ninguno se repita y repartidos

descolocados. Los alumnos deberán ir leyendo su parte correspondiente y deberán ir poco a poco colocándose en fila para ordenar las partes y reconstruir por completo el fragmento leído, para que cuando estén colocados, lean cada alumno su parte y comprueben que el fragmento está ordenado.

La finalidad de esta estrategia es “ejercitar la atención en la lectura, educar la colaboración entre compañeros y valorar el orden y el ritmo” (Sarto, 1998, p. 55).

Por último, la estrategia llamada *El poeta está...* Consiste en la lectura de varios poemas de un autor para que después el animador reparta a cada alumno una poesía, de manera que haya varios alumnos con las mismas poesías. Cuando cada alumno tenga su poesía, deberán reflexionarla en voz baja tras su lectura y después, en el aula estarán colocados tantos carteles como poesías haya, donde aparecerán escritos varios de los sentimientos tratados en dichas poesías. Los alumnos deberán colocarse en el lugar donde corresponda y, posteriormente, ya colocados en grupo, deberán reflexionar y poner en común los sentimientos que consideran que tenía el poeta, los sentimientos que les provoca a ellos, con la finalidad de esta estrategia es “despertar el interés por la poesía, educar los sentimientos, estimular el análisis de los contenidos y fomentar la colaboración intelectual en lo poético” (Sarto, 1998, p. 133)

4. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo he analizado distintos marcos legislativos de comunidades monolingües y bilingües de España para poder comprobar cuál es el peso de la literatura española en las aulas de Educación Primaria. Esta revisión de la legislación curricular me lleva a concluir que en aquellas comunidades bilingües, excepto Galicia, otorgan una gran importancia a la Literatura en su proyecto lingüístico, de la misma forma que la acción exterior del Ministerio de Educación en esta materia, es decir, que en estos ámbitos se toman en cuenta las directrices marcadas por el MCERL para la adquisición de una lengua, mientras que en las comunidades de lengua castellana no se cuida este aspecto, por lo que la enseñanza de la Lengua queda sin uno de sus pilares fundamentales, siendo la causa, a mi modo de ver, de los malos resultados de las pruebas de diagnóstico que se vienen realizando en comprensión lectora y en expresión oral y escrita en nuestros colegios. Dejando al margen cualquier consideración política, el proceso de normalización lingüística de las comunidades

bilingües del territorio español resulta ejemplar en cuanto a su proyecto lingüístico escolar, al poner en valor la Literatura como parte relevante del proceso de aprendizaje de las lenguas, tal y como recomienda el MCERL.

Por otro lado, tras el análisis de las leyes educativas españolas que regulan nuestros centros educativos extranjeros, he llegado a la conclusión de que la acción educativa española en el exterior es de mejor calidad que la que existe en España en materia lingüística, ya que no excluye sino que promueve la competencia cultural ligada a la lingüística, es decir, que actúa de forma coherente con lo marcado por la legislación europea (el MCERL).

En segundo lugar, al analizar los contenidos en materia literaria existentes en los sucesivos currículums tras el paso de varias leyes educativas y tras el análisis de dos libros de texto enmarcados en la primera y última leyes educativas que he tenido en cuenta (la LGE, de 1970, y la LOMCE, de 2014), he podido comprobar la pérdida efectiva del peso que la literatura española ha sufrido en las últimas décadas, lo cual incide de forma directa no solo en ese déficit en las competencias del área de Lengua castellana sino también en la falta de motivación de los lectores en formación hacia estos textos de nuestra tradición literaria.

Dado que las pruebas de evaluación y diagnóstico de las competencias del área de Lengua dan unos indicadores tan preocupantes en nuestro país, considero que resulta imprescindible intervenir mediante metodologías activas y constructivas y con una programación de lecturas de clásicos atractivos y adecuados, y abandonar rutinas ceñidas al mero cumplimiento de la programación marcada por el libro de texto. Es por ello que he propuesto cuatro líneas de actuación metodológica: la tertulia literaria dialógica, actividades-tipo del método Sarto, la utilización de versiones cinematográficas de clásicos literarios y la dramatización y lectura expresiva de los textos. Creo firmemente que aplicando esta metodología y programando adecuadamente las sesiones de lectura es viable el acceso a los clásicos de la literatura, algo primordial para fomentar el disfrute de los niños con la lectura, además de promover la adquisición de las bases de la educación literaria propias de la etapa de Primaria.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, F., & Wensell, U. (1978). *El hombrecito vestido de gris y otros cuentos*. Madrid: Ediciones Alfaguara S.A.
- Anónimo (s.f.). Área de Lengua castellana y Literatura. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/descargasrecursos/curriculo-primaria/pdf/PDF/Lengua%20Castellana/03-0%20LENGUA%20CASTELLANA%20Y%20LITERATURA.pdf>
- Armijo, C. (1981). *Bam, bim, bom, ¡arriba el telón!* Valladolid: Miñón.
- Armijo, C. (1984). *Guiñapo y Pelaplátanos*. Valladolid: Editorial Miñón.
- Caballero, F. (1998). *Cuentos de encantamiento y otros cuentos populares*. Palma de Mallorca: José J. de Olañeta.
- Carroll, L. (1979). *Alicia en el país de las maravillas*. Barcelona: Editorial Bruguera.
- CONFAPEA (2010). *Manual de Tertulia Literaria Dialógica*. Barcelona: CONFAPEA.
- Dahl, R. (1997). *Matilda*. México: Alfaguara.
- DECRETO 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. Recuperado de <http://www.educastur.es/documents/10531/40578/2014-08+Publicaci%C3%B3n+curr%C3%ADculo+Educaci%C3%B3n+Primaria+%28pdf%29/acde98a4-4b20-4c51-a4eb-05fc36fc8e44>
- DECRETO 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria. Recuperado de http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2014/07/25/BOCM-20140725-1.PDF
- DECRETO 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la comunidad Autónoma de Andalucía. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/50/BOJA15-050-00012-4617-01_00065845.pdf
- DECRETO 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Recuperado de

http://www.xunta.es/dog/Publicados/2014/20140909/AnuncioG0164-050914-0005_es.html

DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana. Recuperado de http://www.docv.gva.es/datos/2014/07/07/pdf/2014_6347.pdf

DECRET 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. Recuperado de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6900/1431926.pdf>

DECRETO 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Recuperado de <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2016/01/1600141a.pdf>

Defoe, D. (2004). *Las aventuras de Robinson Crusoe*. Barcelona: Editorial Juventud.

Delgado, C. (Adap.) (2014). *De la Tierra a la Luna*. Madrid: Susaeta.

Dickens, C. (1993). *Canción de Navidad*. Madrid: Anaya.

Fernández, A. (2006). *La celestina*. Madrid: Anaya.

Flecha, R., García, R. & Gómez, A. (2013). Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360,140. Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-224. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre360/re36008.pdf?documentId=0901e72b814a77e8>

Fontanilla, E. (Adap.) (2011). *La isla del tesoro*. Recuperado de http://www.anayainfantilyjuvenil.com/catalogos/capitulos_promocion/IJ00332101_9999988420.pdf

Fontanilla, E. (Adap.) (2006). *Lazarillo de Tormes*. Madrid: Anaya.

Fortún, E. (1993). *Celia y sus amigos*. Madrid: Alianza Editorial.

Galán, E. (1993). *La silla voladora*. Madrid: Editorial Bruño.

- García, L. (1930). *La zapatera prodigiosa: farsa violenta en dos actos*. Madrid: Editorial Espasa Calpe.
- García, M. J. & Llorent, V. (2014). Un elemento de prolongado consenso en la política educativa española: la acción educativa de España en el exterior. *Revista de educación*, 363, p. 380. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos363/re36315.pdf?documentId=0901e72b817fcfb>
- González, J. (Adap.) (1982). *La cabeza del dragón*. Madrid: Editorial Espasa Calpe.
- Íñiguez, L. (Adap.) (2011). *Alicia en el país de las maravillas*. Recuperado de http://www.anayainfantilyjuvenil.com/catalogos/capitulos_promocion/IJ00332001_9999988421.pdf
- Lalana, F. (2003). *El truco más difícil*. Zaragoza: Edelvives.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Publicado en B.O.E. nº 187 de 6 de agosto. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
- Machado, A. M.^a (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Martín Riquero, I. y Azucena Jiménez (2013). Las tertulias literarias dialógicas, un desafío para la creatividad y la convivencia. *Creatividad y Sociedad*, XXI (pp.1-21).
- Mateo, M. A. (Adap.) (1984). *Rafael Alberti para niños*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Matilla, L. (2003). *El árbol de Julia*. Madrid: Anaya.
- Mora, A. M. (2015). Literatura e identidad cultural en currícula educativos y manuales escolares. A propósito de la descentralización educativa en España. *La Rivista*, 2, 180-184. Recuperado de <https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/326/files/2015/08/17.compressed.pdf>
- Murciano, C. (1988). *La rana mundana*. Madrid: Bruño.

- Navarro, R. (Adap.) (2007). *El Cid contado a los niños*. Barcelona: Edebé.
- _____ (Adap.) (2007). *Platero y yo contado a los niños*. Barcelona: Edebé.
- _____ (Adap.) (2008). *Leyendas de Bécquer contadas a los niños*. Barcelona: Edebé.
- _____ (Adap.) (2010). *Fábulas contadas a los niños*. Barcelona: Edebé.
- _____ (Adap.) (2016). *Lazarillo de Tormes*. Barcelona: Edebé.

Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-519-2014-17-junio-establece-curriculo-regula-impl>

Orden EDU/3122/2010, de 23 de noviembre, por la que se regulan las enseñanzas complementarias de Lengua y Cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior y se establece el currículo de las mismas. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2010/12/03/pdfs/BOE-A-2010-18555.pdf>

Pérez, M. (2010). El cine como recurso educativo. Innovación y experiencias educativas, 30, 4-5. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_30/MARIA_C_PEREZ_1.pdf

RESOLUCIÓN de 14 de octubre de 1998, de la Secretaría General Técnica, por la que se aprueban las orientaciones, los objetivos y los contenidos de las áreas de «Literatura Española» y de «Geografía e Historia de España» para los centros que deseen incorporarse a la red de centros españoles en países cuya lengua oficial sea el español. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1998/10/30/pdfs/A35671-35677.pdf>

Rodari, G. (1973). *Cuentos por teléfono*. Barcelona: Editorial Juventud.

Sánchez, A. (Adap.) (2006). *Otra vez Don Quijote*. Recuperado de http://www.vicensvives.com/vvweb/_pdf/Muestra_Quijote_Otravezdonquijote_Pinata.pdf

Sarto, M. (1998). *Animación a la lectura con nuevas estrategias*. Madrid: Ediciones SM.

Stevenson, R. L. (2004). *La isla del tesoro*. Madrid: Anaya.

Swift, J. (2005). *Los Viajes de Gulliver*. Barcelona: Ed. Juventud.

Tejerina, I. (s.f.). *Literatura infantil y formación de un nuevo maestro*. Recuperado de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-infantil-y-formacin-de-un-nuevo-maestro-0/html/003f3304-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_0_

Verne, J. (2001). *Viaje al centro de la Tierra*. Madrid: Anaya.

VV. AA: Lengua. SM. Madrid, 2014.

VV.AA.: *Senda 5 Libro básico de lectura*. Santillana. Madrid, 1983.

6. ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I: Fragmento de <i>Alicia en el país de las maravillas</i>	38
Anexo II: Fragmento de <i>La isla del tesoro</i>	40
Anexo III: Fragmento de <i>Don Quijote de la Mancha</i>	43
Anexo IV: Fragmento de <i>El Cid contado a los niños</i>	45
Anexo V: Fragmento de <i>Rafael Alberti para niños</i>	47
Anexo VI: Fragmento de <i>Bam, bim, bom, ¡arriba el telón!</i>	49
Anexo VII: Fragmento de <i>La celestina</i>	51
Anexo VIII: Fragmento de <i>La silla voladora</i>	53
Anexo IX: Fragmento de <i>Cuentos por teléfono</i>	56
Anexo X: Fragmento de <i>Fábulas contadas a los niños</i>	57
Anexo XI: Fragmento de <i>De la Tierra a la Luna</i>	59
Anexo XII: Fragmento de <i>Leyendas de Bécquer contadas a los niños</i>	61



Alicia empezaba a cansarse de estar sin hacer nada junto a su hermana en la orilla del río. De vez en cuando, echaba una mirada al libro que aquella leía, pero en él no había ni dibujos ni diálogos. «¿Y para qué sirve un libro —pensó— que solo tiene letras?».

Así que estaba considerando, dentro de sus posibilidades, pues el calor del día la hacía sentirse adormilada y torpe, si el placer de tejer una guirnalda de margaritas le compensaría de la molestia de tenerse que levantar a cogerlas, cuando de repente un Conejo Blanco con ojos rosas pasó muy ligero a su lado. Nada destacable habría habido en ese hecho a no ser porque oyó que el Conejo se decía a sí mismo: «¡Jolines, voy a llegar tarde!», y, al decirlo, sacó de su chaleco un reloj de bolsillo y lo miró, apretando el paso aún más. Entonces, Alicia dio un salto, pues nunca había visto antes un Conejo con un reloj de bolsillo. Y llena de curiosidad salió tras él. Iusto en el momento en

que el Conejo se metía de cabeza por una madriguera que había bajo un seto.

No lo pensó dos veces y lo siguió, sin plantearse cómo demonios iba a poder salir de aquel agujero. La madriguera se adentraba por un túnel recto durante un trecho, pero de repente caía en vertical y así Alicia se vio cayendo hacia abajo por un profundo pozo sin poder parar, pero lo suficientemente despacio como para ver que en sus paredes había armarios y estanterías repletas de mapas y cuadros. En una de ellas había un bote que decía: *Mermelada de naranja*, pero ¡qué pena!, estaba vacío, así que lo dejó en otra estantería: «¡Bueno —se dijo—, después de semejante caída ya no tengo nada que temer si me caigo por las escaleras! ¡Qué valiente van a pensar que soy en casa! Aunque yo no pienso decir nada de esto».

Abajo, abajo, abajo. «¿Es que este descenso nunca se va a terminar? Me pregunto cuántas millas¹ habré bajado. Debo de estar ya cerca del centro de la Tierra. A ver, eso serían cuatro mil millas». Como veis, Alicia había aprendido cosas como esta en la escuela y aunque no era el mejor momento para lucir sus conocimientos, porque allí no había nadie para escucharla, sí era una buena oportunidad para ponerlos en práctica.

Al rato, continuó su reflexión: «Me gustaría saber si estoy atravesando la Tierra en línea recta. ¡Qué divertido sería aparecer entre la gente que camina cabeza abajo! Las Antipáticas creo que se llaman —se alegró de que no hubiera nadie escuchándola, porque el nombre no le sonó muy bien—. Tendré que preguntar el nombre del país: Por favor, señora, ¿es esto Nueva Zelanda o Australia? —y al decirlo intentaba hacer una reverencia;

¿os imagináis cómo se puede hacer una reverencia mientras uno está cayendo?— ¡Y qué ignorante pensaría que soy! No, nunca preguntaré eso; esperaré a verlo escrito en algún sitio».

Abajo, abajo, abajo. No había nada más que hacer; así que Alicia siguió hablando consigo misma: «Dina me echará mucho de menos esta noche —Dina era su gata—. Espero que se acuerden de ponerle su platito de leche a la hora del té. Dina querida, me gustaría que estuvieras aquí conmigo. No hay ratones en el aire, pero podrías cazar murciélagos; son muy parecidos a los ratones. Pero ¿comen los gatos murciélagos? —y como le iba entrando sueño, continuó repitiendo—: ¿comen los gatos murciélagos? —y a veces—, ¿comen los murciélagos gatos?». Porque como no podía contestar a ninguna pregunta, no importaba mucho de qué manera las hiciera.

Y de pronto, ¡zas!, cayó sobre un montón de ramas y hojas secas. La bajada había terminado. No se había hecho ni un rasguño, así que saltó y miró hacia arriba, pero todo estaba oscuro. Delante de ella se abría otro largo corredor y vio al Conejo Blanco meterse por allí. Sin perder un instante, lo siguió y pudo oírle decir: «¡Oh, por mis orejas y mis bigotes, qué tarde es!»; pero cuando volvió una esquina, el Conejo había desaparecido. Alicia se encontró en una sala larga y baja, que estaba iluminada por una hilera de lámparas que colgaban del techo. Había varias puertas alrededor de la sala, pero todas estaban cerradas. Después de haberlo comprobado una y otra vez, se fue tristemente hacia el medio de la sala, preguntándose cómo iba a salir de allí. Entonces, se fijó en una mesita de cristal sobre la que había una diminuta llave de oro y lo primero que pensó es que correspondería a alguna de las puertas; pero ¡no!, la llave era demasiado pequeña para ellas. Sin embargo, en una segunda exploración se dio cuenta de que detrás de una cortina había una puerta pequeñita en la que no había reparado antes, probó la llave y con gran alegría vio que era la suya.

Por haberme pedido el hacendado¹ Trelawney y el doctor Livesey que ponga por escrito todos los detalles relativos a la isla del Tesoro, de principio a fin, sin ocultar nada más que la situación de la isla, y esto solo porque todavía no ha sido retirado todo el tesoro, tomo la pluma en el año de 17... y regreso al tiempo en que mi padre era el propietario de la posada «Almirante Benbow» y el viejo y bronceado marinero, con la cara marcada por un sablazo, vino a alojarse bajo nuestro techo.

Lo recuerdo como si fuera ayer, cuando llegó a la puerta de la posada con paso lento y pesado, seguido por una carretilla de mano con su cofre de a bordo: un hombre alto, fuerte, grueso, de piel tostada, con una coleta que le caía sobre los hombros de su sucia casaca azul; las manos, cuarteadas y llenas de cicatrices, con

las uñas negras y rotas; y la marca del sablazo, de un blanco sucio y amoratado, que le cruzaba una mejilla. Lo recuerdo contemplando la cala mientras silbaba, hasta que comenzó aquella antigua canción marinera, que más tarde cantaría con tanta frecuencia:

*Quince hombres en el cofre del muerto...
¡ja, ja, ja, y una botella de ron!*

con una voz alta y cascada, que parecía haberse afinado y quebrado en las barras del cabrestante². Entonces golpeó en la puerta y, cuando apareció mi padre, pidió bruscamente un vaso de ron, que se bebió lentamente, paladeándolo como un entendido, mientras continuaba mirando los acantilados.

—Una cala accesible —dijo finalmente—; y una taberna bien situada. ¿Mucha gente, compañero?

Mi padre le dijo que muy poca, desgraciadamente.

—Pues entonces —dijo—, este será mi camarote. Soy un hombre sencillo; no necesito más que ron, tocino y huevos; y ese saliente de ahí arriba para ver los barcos. ¿Que cómo me llamo? Llamadme capitán. Ah, ya veo lo que estás esperando... ahí tenéis —y arrojó tres o cuatro monedas de oro al suelo—. Ya me avisaréis cuando me lo haya gastado— dijo, con la fiereza de un capitán.

Y en verdad que, a pesar de sus ropas deterioradas y de su habla vulgar, no tenía el aspecto de un simple marinero, sino que parecía un oficial acostumbrado a ser obedecido.

Habitualmente era un hombre silencioso. Se pasaba el día en la cala o sobre los acantilados, con un catalejo de metal; por la noche se sentaba en un rincón de la sala, junto al fuego, he-

biendo ron casi puro. Casi nunca devolvía un saludo. Todos los días, cuando volvía de su paseo, solía preguntar si había pasado algún hombre con aspecto de marinero por el camino. Al principio, pensamos que la pregunta se debía al deseo de encontrarse con gente de su condición; pero después empezamos a darnos cuenta de que lo que deseaba era rehuirla.

Una día, me cogió aparte y me prometió cuatro peniques de plata cada primero de mes si mantenía «mis ojos alertas a un marinero con una sola pierna» y le avisaba en el momento en que apareciera. Muchas veces, cuando llegaba el primero de mes y le pedía la paga, resoplaba mirándome fijamente; pero antes de que terminara la semana parecía pensarlo mejor y me daba mis cuatro peniques y me repetía sus instrucciones de estar alerta al «marinero con una sola pierna».

No hace falta que os cuente cómo frecuentaba mis sueños aquel personaje. En las noches de tormenta, solía verlo de mil diabólicas formas distintas. Unas veces, la pierna la tenía cortada por la rodilla, otras por la cadera; en ocasiones era una criatura monstruosa que nunca había tenido más que una pierna que salía del centro de su cuerpo. La peor de las pesadillas era verlo saltar y correr persiguiéndome. Bien cara pagaba aquella paga mensual con estas abominables imaginaciones.

Sin embargo, tenía mucho menos miedo del propio capitán que los demás. Había noches en las que tomaba mucho más ron del que su cabeza podía soportar; entonces solía cantar sus viejas y brutales canciones marineras, ajeno a todo el mundo; pero a veces pedía una ronda para todos y obligaba a la atemorizada clientela a escuchar sus historias o a corear sus cantos. Con frecuencia oí agitarse la casa con el *¡Ja, ja, ja, y una botella de ron!*, que cantaban todos los vecinos con temor de sus vidas, cada uno más alto que el otro, para no hacerse notar.

Lo que más atemorizaba a la gente eran sus historias; historias terroríficas sobre ahorcados, tempestades en el mar, las Islas Tortugas y feroces sucesos y lugares del Caribe. Por su propia narración, debía de haber pasado su vida entre los hombres más malvados que Dios haya permitido nunca navegar. Y el lenguaje con el que contaba estas historias escandalizaba a nuestros sencillos vecinos casi tanto como los crímenes que describía. Mi padre andaba siempre diciendo que aquello sería la ruina de la posada; pero yo creo que nos hizo bien. La gente se asustaba en esos momentos, pero luego les gustaba recordarlos: aportaban emoción a la tranquila vida rural.

Ahora bien, en cierto sentido, sí que hizo lo posible por arruinarnos, puesto que se quedó en la pensión semana tras semana, y mes tras mes, de forma que hacía tiempo que se había gastado todo el dinero que nos había dado sin que mi padre se armara de valor para insistir en pedirle más.

Solo una vez alguien le hizo frente, y eso fue hacia el final, cuando la salud de mi pobre padre se había deteriorado. El doctor Livesey llegó una tarde y visitó al paciente, se tomó la cena ligera que le ofreció mi madre, y se fue a la sala a fumarse

una pipa hasta que le trajesen su caballo de la aldea, pues no teníamos establo en la posada. De repente, el capitán empezó a soltar por la boca su eterna canción:

*Quince hombres en el cofre del muerto...
¡Ja, ja, ja, y una botella de ron!
El ron y el diablo se llevaron al resto...
¡Ja, ja, ja, y una botella de ron!*

No era novedad para nadie más que para el doctor Livesey, y observé que no producía un efecto agradable en él. El capitán

se fue animando con su propia música hasta que dio una palmada sobre la mesa, que todos sabíamos que significaba silencio. Todas las voces se detuvieron de inmediato, excepto la del doctor Livesey que siguió como antes, hablando clara y amablemente con el jardinero. El capitán se lo quedó mirando un momento, dio otra palmada y finalmente estalló con un soez juramento:

—¡Silencio ahí, en cubierta!

—¿Se dirige usted a mí, caballero? —dijo el doctor.

Y cuando el rufián le contestó que así era con otro juramento, replicó:

—Solo le diré una cosa, caballero, que si sigue bebiendo ron, ¡el mundo se verá pronto libre de un sucio canalla!

La furia del viejo marinero fue terrible. Se puso de pie de un salto, sacó y abrió una navaja y con ella en la mano, amenazó al doctor con clavarlo en la pared. El médico no se inmutó y se dirigió a él con el mismo tono de voz, lo suficientemente alto para que se oyera en toda la habitación, pero completamente calmado y firme:

—Si no guarda ahora mismo esa navaja en su bolsillo, le prometo, por mi honor, que en la próxima sesión de los tribunales le haré colgar.

Se retaron con la mirada, pero pronto el capitán se dio por vencido, se guardó el arma y volvió a su asiento, refunfuñando como un perro apaleado.

—Y ahora, señor —continuó el doctor—, como ya sé que anda suelto por mi distrito semejante tipo, puede contar con que le vigilaré día y noche. No solo soy médico; también soy juez.

Poco después llegó el caballo a la puerta y el doctor Livesey se marchó; pero el capitán se mantuvo calmado esa noche y muchas otras a partir de entonces.

Anexo III: Fragmento de *Don Quijote de la Mancha*

En eso estaban cuando, de repente, alguien entró en el cuarto veloz como un rayo.

—¡Oh grandísimo don Quijote de la Mancha —venía diciendo—, dejad que bese vuestras santas manos, porque sois el caballero más valiente del mundo!

El que daba aquellos gritos era un bachiller que vivía en el pueblo, pasaba de los veinte años y se llamaba Sansón Carrasco. Tenía la boca enorme, los ojos muy vivos y una cara redonda como la luna llena. Y en la aldea todo el mundo lo conocía por dos cosas: era más listo que el hambre y le encantaba gastar bromas.

—¿Sabéis lo que he visto en Salamanca? —dijo—. Pues ni más ni menos que un libro titulado *Don Quijote de la Mancha* que explica con pelos y señales todas vuestras aventuras.

Y lo mejor es que está gustando tanto que no hay nadie en toda España que no lo haya leído.

Don Quijote se sintió tan orgulloso que sus ojos brillaron como estrellas.

—¿No te decía yo, amigo Sancho —exclamó—, que algún día sería el caballero más famoso del mundo?

—¿Y hablan de mí en ese libro? —preguntó Sancho.

—Claro que sí —respondió el bachiller—. El autor explica una por una todas las palizas que os dieron por esos mundos de Dios. Y ha prometido que, en cuanto encuentre algo nuevo que contar, se pondrá a escribir la segunda parte de vuestra historia.

—Entonces saldremos cuanto antes a buscar aventuras —concluyó don Quijote—, para que a ese grandísimo historiador no se le seque la pluma lejos del tintero.

—¡Ay, Dios mío, que nos vamos otra vez a visitar castillos y matar gigantes!

—dijo Sancho loco de alegría—. ¡Vamos a vivir tantas aventuras que harán falta más de quinientos libros para contarlas todas!

Cuando salió de la casa de don Quijote, Sancho iba tan contento que caminaba por la calle hablando solo:

—¡Ahora mismo me voy a buscar a mi Teresa para decirle que en menos de dos días será reina! A mi hija Mari Sancha la voy a casar con un conde de esos que se

perfuman hasta las uñas de los pies. Y a mi Sanchico le compraré una capa de seda tan vistosa que cuando lo vean por la calle le dirán a gritos: «¿Adónde va el señor príncipe tan peripuesto?».

Don Quijote y su escudero salieron de la aldea a los tres días, en plena noche para que nadie los viese. Sancho iba tan feliz que tenía que sorberse las lágrimas.

—¡Que tiemblen los gigantes —decía—, porque les vamos a saltar las muelas en un visto y no visto!

La que no estaba tan contenta era la criada de don Quijote. Porque, cuando descubrió que su amo se había marchado, estuvo a punto de morirse del susto. Comenzó a sudar como si tuviera fiebre y le entró tal temblor en las piernas que las rodillas le castañeteaban.

«¡Todo esto ha sido culpa de Sansón Carrasco!», se dijo.

Así que fue a buscar al bachiller y empezó a gritarle:

—¡Mi amo se ha escapado otra vez, y ha sido por vuestra culpa! Como le contasteis lo del libro, le ha vuelto a entrar el gusanillo de las aventuras...

—Calmaos, señora —dijo el bachiller—, que todo lo hice a propósito. Llevo días tramando un plan para que vuestro amo se cure de su locura, y el primer paso consiste en que don Quijote vuelva a los caminos.

Veréis: lo que tengo pensado es que... Supongo que queréis saber lo que había tramado Sansón, pero tendréis que tener paciencia, pues ya os lo contaré a su debido tiempo. Era un plan tan ingenioso que os maravillará, así que seguid escuchando con atención, que donde menos se piensa salta la liebre.

Anexo IV: Fragmento de *El Cid contado a los niños*

Al amanecer, abrieron las puertas y atacaron a los que los cercaban. Empezaron a sonar cientos de tambores que llamaban a los moros a la batalla. El ruido era tan fuerte que parecía que la tierra temblaba, como si fuera un terremoto.

El Cid les dijo a los suyos que nadie saliera de la formación hasta que él lo ordenase. Pero Pedro Bermúdez no pudo contenerse y se lanzó contra el ejército enemigo. A él le había dado el Campeador su estandarte, y el valiente caballero quiso meterlo bien adentro entre las filas de los moros. Al verlo el Cid, dijo a gritos a los suyos:

—¡Ayudadle todos, por caridad!

Se pusieron el escudo al brazo sobre el pecho; las lanzas, horizontales. Y atacaron. El que en buena hora nació gritó cuanto pudo con su voz atronadora:

—¡Atacadlos, caballeros, por amor de Dios! ¡Soy Ruy Díaz, el Cid Campeador!

Y trescientas lanzas se dirigieron donde estaba Pedro Bermúdez, luchando fieramente contra el ejército moro.

¡Hubierais visto cómo las lanzas atravesaban los escudos! ¡Cómo los pendones blancos salían rojos de sangre! ¡Veríais caballos y caballos andar sin sus dueños! ¡Cayeron muertos mil trescientos moros! ¡Teníais que ver lo bien que peleaba el Cid sobre su silla dorada!

A Minaya le mataron el caballo. Como se le había roto la lanza, cogió la espada y luchó a pie. Lo vio el Cid Ruy Díaz y atacó a un moro que iba sobre un buen caballo. Con su brazo derecho le dio tal golpe de espada que lo cortó por la cintura y medio cuerpo cayó al suelo. Después cogió su caballo y se lo dio a Minaya.

El Campeador vio al rey moro Fáriz y se dirigió contra él. Con la espada le da tres golpes y uno de ellos le alcanza. ¡Cuánta sangre le baja al rey moro por la armadura! Con ese golpe, el Cid ganó la batalla.

Martín Antolínez le dio otro terrible golpe de espada al rey Galve en el yelmo, que llega a tocarle la carne. El rey moro no esperó más y empezó a huir; y con él, todo el ejército. Los del Cid los persiguen hasta Calatayud. Luego regresaron y contaron el botín que habían conseguido. De los suyos no han muerto más de quince. En cambio, el campo está lleno de moros muertos.

¡Son suyos quinientos diez caballos! ¡Casi no pueden contar el oro y la plata que han conseguido! El Cid mandó repartirlo

todo entre sus tropas. Esta vez Minaya sí que aceptó su parte, pues había combatido muy fieramente: ¡venció a treinta y cuatro enemigos!

PREGÓN

La primavera ha venido,
colgando las golondrinas
un libro de cada nido.

La paloma equivocada,
hoy ya no se equivocó,
leyendo a la madrugada.

Y el saltarín gorrión,
saltando a saltitos, quiso
seguir también la lección.

Pero el asno preocupado
quiso leer el Quijote,
comiéndolo de un bocado.

El sabiondo elefante,
a trompazos con su trompa,
recitó a Homero y al Dante.

El lobo feroz se cita
con un librero y le compra
un cuento a Caperucita.

Y aquí está lo más bonito:
una pulga un diccionario
le regala a Pulgarcito.

La rosa también leyó,
pero en llegando la noche,
ya cansada, se durmió.

Todos los peces quisieron
también leer, y al compás
de las espumas leyeron.

Y el sol y la noche oscura
pasaron toda una noche,
hasta el alba, de lectura.

Y hasta la Pájara Pinta
leyó y quiso hacer un libro,
pero se manchó de tinta.

Mas alegre, cantó así:
¡Pío pío pío pic!
Verdolari. lari río,
río ric.
¡Kikiriki!
¡Ladón landera,
deralón dinera,
nedirlín nedirlón nedirlera,
ronda rondalín randul,
faró faralay,
guirí guiray,
bul!
¡Pío pío, pío pic!
¡Verdolari lari río,
río ric!
¡Kikiriki!

Vivir leyendo, leyendo,
mientras la paz en el mundo
no se nos vaya muriendo.

¡Paz, paz, paz para leer!
Un libro abierto en el alba
y otro en el amanecer.

LA NIÑA QUE SE VA AL MAR

¡Qué blanca lleva la falda
la niña que se va al mar!

¡Ay niña, no te la manche
la tinta del calamar!

¡Qué blancas tus manos, niña,
que te vas sin suspirar!

¡Ay niña, no te las manche
la tinta del calamar!

¡Qué blanco tu corazón
y qué blanco tu mirar!

¡Ay niña, no te los manche
la tinta del calamar!

PIRATA

Pirata de mar y cielo,
si no fui ya lo seré.

Si no robé la aurora de los mares,
si no la robé,
ya la robaré.

Pirata de cielo y mar,
sobre un cazatorpederos,
con seis fuertes marineros,
alternos, de tres en tres.

Si no robé la aurora de los cielos,
si no la robé,
ya la robaré.

Anexo VI: Fragmento de *Bam, bim, bom, ¡arriba el telón!*

Escena II

(Delante del telón aparece Juanita con un pañuelo en la cabeza y una cesta).

JUANITA.— (Cantando el vals de las olas). Olas que al pasar trala, la trala, la trala, la (cuanto peor se haga, mejor).

(Juanita hace que baila y levanta mucho los brazos. Entonces, surgiendo de detrás del telón aparece el bandido).

BANDIDO.— ¡Manos arriba!

JUANITA.— (Con mucho susto y bajando los brazos muy deprisa). Sí, señor, arriba (viendo la cara de enfadado del bandido), digo abajo. (Y vuelve a subir los brazos).

BANDIDO.— (Arrebatándole la cesta). Esta cesta, para mí. ¿Llevas algo más?

JUANITA.— No, nada más.

BANDIDO.— Bueno, pues adiós. (Se marcha corriendo).

JUANITA.— ¡Ay! Espere, señor bandido, que saque la carta (pero el bandido ha desaparecido) ¡Ay Dios mío! ¿Y ahora qué entrego yo? (Gritando). ¡Sargento Micomicón! ¡Sargento Micomicón!

SARGENTO MICOMICON.— (Apareciendo) ¿Qué quiere Juanita?

JUANITA.— ¡Ay Sargento Micomicón! Me han robado una carta ¿Qué hago?

SARGENTO.— ¿Y qué clase de carta era?

JUANITA.— Era una carta diciéndole al señor Rascaovejas que no fuera a casa del señor Bolón porque éste se iba de excursión a Azulejo de las Moscas.

SARGENTO.— Pues entonces no te ocupes más de la carta y vete a casa del Rascaovejas para decirle que, que... Bueno, para decirle lo que decía la carta.

JUANITA.— ¡Claro! Esa es la solución. ¡Pero qué listo es usted!

SARGENTO.— Psch. Un poco. ¡Por eso ha llegado uno a sargento!

(Sargento desaparece. Juanita sigue andando cantando el vals de las olas y levantando los brazos hasta que llega al final del escenario, en ese instante sale Rascaovejas, que tropieza con ella).

JUANITA.— ¡Señor Rascaovejas! ¿Dónde va usted?

RASCAOVEJAS.— Pues a casa de Bolón, claro.

JUANITA.— Pues no señor. No puede ir.

RASCAOVEJAS.— ¡Ah!

JUANITA.— Es que ¿sabe? Un ladrón enorme me ha quitado el cesto, pero mi señor, como no quería pasar miedo, dijo que se iba de excursión a Azulejo de las Moscas.

RASCAOVEJAS.— ¡Ja, ja, ja! No sabía que tú también inventaras historias de ladrones, Juanita. Pues la mía es buenísima. Voy corriendo a contársela a Bolón.

(Juanita intenta agarrarle, pero Rascaovejás se va corriendo).

JUANITA.— ¡Mira que es bruto este Rascaovejás! No hay quien le haga comprender las cosas. Bueno, yo me vuelvo por este atajo a ver si llego antes que él y prevengo a mi señor de la tardecita que le espera.

(Desaparece detrás del telón).

Escena III

(Cuarto de estar de Bolón. Bolón se halla sentado en una butaca con un libro en las manos).

BOLON.— ¡Qué bien! Me voy a pasar la tarde leyendo vidas de santos, que calman el espíritu. ¡Qué tranquilidad!

BANDIDO.— (Entrando con un saco). Ja, ja, ja. ¡Qué útil me ha sido la carta! El señor Bolón en Azulejo de las Moscas. ¡Qué buena ocasión para entrar en su casa y robarle, porque a la tonta de Juanita la meto en este saco y arreglado. (En esto ve a Bolón, que está leyendo un libro, y se queda muy parado).



Cuando Celestina sale de la casa de Calisto, este se queda hablando con Sempronio, su criado. A Calisto, como aquel que está pendiente de una esperanza, hasta la rapidez le parece lenta y, así, envía de su parte a Sempronio para que le meta prisa a Celestina en el planeado negocio. Quedan mientras tanto Calisto y Pármene hablando juntos.

CALISTO, SEMPRONIO, PÁRMENO

CALISTO.—Hermanos míos, cien monedas le di. ¿Hice bien?

SEMPRONIO.—¡Ay, que si hiciste bien! Aparte de poner remedio a tu vida, has ganado mucha honra. Y ¿para qué es la fortuna favorable y próspera sino para aumentar la honra, que es el mayor de los bienes terrenales? Sin duda te digo que es mejor emplear las riquezas que poseerlas. ¡Oh, qué glorioso es el dar! ¡Oh, qué miserable es el recibir! Por tanto, disfruta de haber sido así de generoso, y sigue mi consejo y vuélvete a tu habitación y descansa, puesto que tu negocio está en buenas manos

depositado. Y vamos ya, porque sobre este negocio quiero hablar contigo con más detenimiento.

CALISTO.—Sempronio, no me parece buena decisión que yo me quede acompañado y que se vaya sola aquella que busca el remedio de mi mal. Mejor será que te vayas con ella y le metas prisa, pues sabes que de su rapidez depende mi salud, de su tardanza mi pena, de su olvido mi desesperanza.

Sale Sempronio a encontrarse con Celestina. Calisto se queda conversando con Pármene, al que trata de convencer para que apruebe la intervención de Celestina en el asunto de sus amores. Pármene le advierte de nuevo contra la maldad de Celestina hasta el punto de provocar el enojo de su amo.

CALISTO.—¡Palos querrá este bellaco! Di, mal criado, ¿por qué hablas mal de quien yo adoro? Y tú, ¿qué sabes de honra? Dime, ¿qué es amor? Si tú sintieses el dolor que yo siento, con otra agua rociarías la ardiente llaga que la cruel flecha de Cupido me ha causado. Sempronio tuvo miedo de irse y de que tú te quedaras. Yo lo quise todo y así sufro por su ausencia y por tu presencia. Vale más estar solo que mal acompañado.

PÁRMENO.—Señor, débil es la fidelidad que se convierte en alabanza por miedo al castigo, y más con un señor a quien el dolor o la pasión lo dejan sin sentido y lo apartan de su natural sensatez. Desaparecerá el velo que te ciega; pasarán estos momentáneos ardores; te darás cuenta de que mis agrias palabras son mejores para matar este fuerte cáncer que las blandas de Sempronio, que lo alimentan, atizan tu fuego, avivan tu amor, encienden tu llama, añaden leña para que arda hasta llevarte a la sepultura.

CALISTO.—¡Calla, calla, perdido! Estoy yo pensando y tú filosofando. No te soporto más. Saquen un caballo. Límpienlo

bien. Aprieten fuertemente las cinchas, por si acaso paso por delante de la casa de mi señora y mi dios.

PÁRMENO.—(*Hablando consigo mismo.* ¡Ojalá nunca vuelvas! ¡Vete al diablo! A estos locos así, si se les dice lo que les conviene, no os podrán ver. ¡Oh desdichado de mí! Por ser leal padezco mal. El mundo es así. Quiero seguir la corriente que sigue todo el mundo, porque a los traidores los llaman prudentes, a los fieles, necios. Si yo hubiera creído a Celestina con sus seis docenas de años a costas, no me habría maltratado Calisto. Pero esto me servirá de escarmiento de aquí en adelante con él, porque si dice «Comamos», yo también; si quiere derribar su casa, lo aprobaré; si queman su hacienda, iré por fuego. Destruya, rompa, quiebre, dañe, dé a las alcahuetas sus bienes, pues mi parte me corresponderá. Porque se dice: «A río revuelto, ganancia de pescadores».)

Escena cuarta

(Acto seguido, nos encontramos en plena calle. Dedoslargos y Carabonita han caído en dos contenedores de la basura. Junto a los cubos, la silla voladora. De los cubos comienzan a ser arrojados algunos restos de basura, tal vez hojas de periódicos...)

CARABONITA.—*(Asomando la cabeza.)* ¡Dedoslargos! ¿Dónde estás? *(Se oye ruido en el otro cubo, pero Dedoslargos continúa sin asomarse.)* ¡Sal de ahí, que te estoy oyendo!

VOZ DE DEDOSLARGOS.—La silla empezó a moverse sola...

CARABONITA.—¿Sola?

VOZ DE DEDOSLARGOS.—Sí, solita...

CARABONITA.—¿Solita? ¡Ya!

VOZ DE DEDOSLARGOS.—¿Ya? ¡No! ¡Antes!

CARABONITA.—¡Que salgas, te digo!

VOZ DE DEDOSLARGOS.—Tenía unas lucecitas... y unos botones... y yo... *(Asomando la cabeza.)* ¿Dónde estamos?

CARABONITA.—*(A la vez que le arroja a la cara algún resto de basura.)* ¡En la basura, cara de soplegaitas!

DEDOSLARGOS.—¡Ahgg! ¡Qué mugre tan asquerosa!

CARABONITA.—*(Continúa arrojándole hojas de periódico.)* ¿Quién te manda tocar nada? *(Dedoslargos se esconde otra vez en el cubo.)* ¡Inútil! ¡Que eres un perfecto inútil! *(Sale del cubo.)*

VOZ DE DEDOSLARGOS.—Lo siento, Carabonita... No tocaré más cosas en mi vida...
¿Estás enfadada?

CARABONITA.—No.

DEDOSLARGOS.—(*Asomándose de nuevo.*)
Entonces, ¿me perdonas?

(*Ante un gesto amenazante de Carabonita, Dedoslargos vuelve a esconderse.*)

CARABONITA.—¡Pero sal de ahí, que no te voy a hacer nada!

DEDOSLARGOS.—(*Saliendo del cubo.*) Es que te pones como una fiera.

CARABONITA.—(*Gritando.*) ¡No digas tonterías!
¡Yo nunca grito ni digo palabrotas!

DEDOSLARGOS.—Pero me insultas.

CARABONITA.—(*Dulcificando la voz y la expresión de la cara.*) ¿Yo a ti?

DEDOSLARGOS.—Sí.

CARABONITA.—(*Extremadamente amable.*) Pero si yo soy una mujer cariñosa y educada... ¿A que también soy guapa, Dedoslargos?

DEDOSLARGOS.—¡Fea, muy fea!

CARABONITA.—(*Enfadada.*) ¿A que te doy un bofetón, tonto del bote y cabeza de melón?
¡Tonto del higo! ¡Llamarme a mí fea! ¡Tú sí que eres más feo que un elefante patas arriba!

DEDOSLARGOS.—¿Ves cómo me insultas?

CARABONITA.—¡Vamos a dejarlo! (*Acariciando la silla voladora.*) Esta silla vale una fortuna.
¿Te das cuenta?

DEDOSLARGOS.—Puede que el traperero nos dé por ella cien pesetas.

CARABONITA.—Pero ¿qué dices? ¡Una silla que vuela a velocidades ultrasónicas, superrápida y superimpactante! ¡Una silla ultrasupervoladora y extrarrevolucionaria!

DEDOSLARGOS.—No te entiendo.

CARABONITA.—Ni falta que hace. Pero es la máquina ideal para huir después de un robo. Tú obedece y calla, que eres tonto.

DEDOSLARGOS.—¿A que me voy y te dejo sola?
(Hace ademán de irse.)

CARABONITA.—¡Eh, espera! *(Dedoslargos, herido en su orgullo, le da la espalda y trata de esquivarla.)* No, que no eres tonto, Dedoslargos.

DEDOSLARGOS.—Pídeme perdón, o me voy.

CARABONITA.—Per... *(Y farfulla sin que se entienda nada.)* ¿Ya?

DEDOSLARGOS.—No te entiendo.

CARABONITA.—¡Que me perdones, tonto del bote!

DEDOSLARGOS.—¡Me has vuelto a llamar tonto!

CARABONITA.—Está bien. ¿Me perdonas?

DEDOSLARGOS.—Ahora sí.

CARABONITA.—¿Qué hiciste antes para que la silla echase a volar?

DEDOSLARGOS.—Tocar unos botoncitos de éstos...

El país con el «des» delante

Juanito Pierdedía era un gran viajero. Viaja que te viaja, llegó al país con el *des* delante.

— ¿Pero qué clase de país es éste? — preguntó a un ciudadano que tomaba el fresco bajo un árbol.

El ciudadano, por toda respuesta, sacó del bolsillo una navaja y se la enseñó bien abierta sobre la palma de la mano.

— ¿Ve esto?

— Es una navaja.

— Se equivoca. Esto es una “desnavaja”, es decir, una navaja con el *des* delante. Sirve para hacer crecer los lápices cuando están desgastados, y es muy útil en los colegios.

— Magnífico — dijo Juanito —. ¿Qué más?

— Luego tenemos el “desperchero”.

— Querrá decir el perchero.

— De poco sirve un perchero si no se tiene un abrigo que colgarle. Con nuestro “desperchero” todo es distinto. No es necesario colgarle nada, ya está todo colgado. Si tiene necesidad de un abrigo, va allí y lo descuelga. El que necesita una chaqueta no tiene por qué ir a comprarla: va al desperchero y la descuelga. Hay el desperchero de verano y el de invierno, el de hombre y el de mujer. Así nos ahorramos mucho dinero.

— Una auténtica maravilla. ¿Qué más?

— Luego tenemos la máquina “desfotográfica”, que en lugar de hacer fotografías hace caricaturas, y así nos reímos. Luego tenemos el “descañón”.

— ¡Brrr, qué miedo!

— ¡Qué va! El “descañón” es lo contrario del cañón, y sirve para deshacer la guerra.

— ¿Y cómo funciona?

— Es sencillísimo; puede manejarlo incluso un niño. Si hay guerra, tocamos la destrompeta, disparamos el descañón y la guerra queda deshecha rápidamente.

Qué maravilla el país con el *des* delante.

EL LOBO Y LA OVEJA



Un lobo andaba por los montes robando, matando. Era joven, fuerte, no tenía miedo a nada, y como las ovejas eran su comida preferida, trepaba y corría por la montaña hasta que divisaba un rebaño. Sin miedo alguno se lanzaba sobre una oveja, y luego sobre otra, y comía los bocados más exquisitos.

Pero un día tuvo enfrente a un enemigo más fuerte y poderoso que él: unos enormes perros que vigilaban el rebaño. La lucha fue a muerte, y el lobo salió muy mal parado. Lo mordieron, lo llevaron a rastras y lo dejaron medio muerto. El lobo casi no podía moverse.

Se arrastró como pudo a un lugar seguro, a una cueva. Allí, día a día, se le iban curando las heridas, pero se le despertaba también el hambre, un hambre feroz. No podía cazar porque no había recobrado aún ni su agilidad ni sus fuerzas, y sólo engañaba a su estómago hambriento con hierbas que tenía a su alcance en abundancia. Pero las hierbas no le servían más que para desesperarse al verse en tal estado.

Un día vio que se acercaba a su cueva una oveja. Pensó que era un regalo del cielo y que él no iba a dejar pasar esa ocasión maravillosa.

Puso la voz más suave y doliente que supo y le gritó a la oveja:

—Amiga, ven acá por favor. Ven en seguida a ver a un pobre enfermo. Me muero de sed, amiga. Tráeme por favor agua, que yo no puedo moverme. Ten piedad de un pobre enfermo. Un poco de agua me salvará.

Pero la oveja no era tonta y reconoció desde lejos la voz del lobo. Y, alejándose de la cueva, le dijo:

—¿Agua quieres que yo te lleve? ¿Para qué la quieres? Estoy

segura de que la pides sólo para enjuagarte bien la boca y luego poder saborear mejor la comida en la que estás pensando. ¡Tú lo que quieres es darme dentelladas, matarme y hacer conmigo un gran banquete! ¡Anda, que te conozco muy bien, malvado sinvergüenza!

Y cuando acabó de hablar, estaba ya muy lejos. La oveja fue prudente y salvó la vida.

Si la oveja se hubiera dejado engañar por el tono lastimero del lobo, él hubiera sido el último en hablar. ¡Cuánto importa saber con quién se está tratando! Si es con un lobo, lo será siempre, aunque parezca débil y sin fuerzas.

El equipo de trabajo

Había que resolver ahora la parte mecánica: ¿cómo serían el proyectil y el cañón? El presidente Barbicane formó un equipo de trabajo con el general Morgan, el sargento mayor Elphiston y el célebre Maston.

Se reunieron en casa de Barbicane.

—Tratemos primero la cuestión del proyectil, pues el tamaño del cañón dependerá de la bala —dijo él.

—Esta bala que vamos a lanzar —afirmó Maston— será nuestro embajador allí, y creedme que

el proyectil es la mayor prueba del poder humano. Pensad que si de Dios es la velocidad de la luz, del sonido, de las estrellas y los planetas, ¡nuestra es la velocidad del proyectil, cien veces superior a la de los caballos! Una simple bala de 11 kilos, en el momento en que sale del cañón, ¡supera la velocidad del sonido! Y tardaría 11 días en llegar a la Luna. ¡Imaginaos si multiplicamos por veinte esa velocidad!

—Muy bien, sabemos que tenemos que darle una velocidad de 11 km/seg y hasta ahora el cañón más rápido ha sido el Columbiad Rodman, que lanzaba una bala de media tonelada a 731 m/seg, así que necesitamos multiplicar por quince esa velocidad. Y la bala debe pesar más.

—Claro, para que la vean bien los habitantes de la Luna —dijo Maston.

—Sí, y también para que nosotros podamos seguirle el rastro. Ya saben que ciertos telescopios han llegado a

acercarnos la Luna a unos 65 km, y a esa distancia se ven los objetos de 18 m de ancho —añadió Barbicane.

—¿No pensará darle esa medida al proyectil? —preguntó el general.

—Claro que no, pero si la luz de la Luna tiene que atravesar menos atmósfera, podrá llegar más luz y el telescopio verá más claro con más aumento. Para eso, basta con montar un telescopio en una montaña muy alta.

—¡Qué gran idea! Y ¿cuántos aumentos ganaría así? —dijo el mayor.

—Serían 48.000 aumentos, con lo cual veríamos la Luna a sólo 8 km y los objetos podrían tener 2,5 m de ancho.

—Pero aun así pesará demasiado.

—Ya en la Edad Media se lanzaban proyectiles que pesaban más de mil kilos, así que hoy con los avances de la ciencia... Lo haremos de hierro fundido, pero hueco para que pese menos.

—Entonces será un obús ¡y le podremos meter mensajes y muestras de productos terrestres! —añadió Maston.

Anexo XII: Fragmento de *Leyendas de Bécquer contadas a los niños*

Habían pasado muchos días desde aquella cacería. Desde entonces nadie había visto sonreír a Fernando.

Íñigo, el fiel montero, se atrevió a preguntarle qué le pasaba un día en que el joven, con un cuchillo de monte, iba sacando astillas de un banco de madera sin darse cuenta de lo que hacía, completamente metido en sus pensamientos.

–Estáis pálido, andáis pensativo, sombrío. ¿Qué os pasa? –le dijo–. Desde aquel día (que yo nunca olvidaré) en que llegasteis a la fuente de los Álamos persiguiendo el ciervo herido, parece que estáis embrujado. Ya no vais a los montes a cazar con todo el mundo. Yo os veo cómo todas las mañanas cogéis la ba-

llestá para ir solo al monte y allí estáis hasta que el sol se pone. Y cuando volvéis cansado y pálido, yo echo una mirada a vuestra bandolera a ver si veo qué habéis cazado, ¡y no hay nunca nada!

El joven tardó un rato en hablar. Seguía sacando astillas con el cuchillo, y sólo se oía el chirrido de la hoja sobre la madera. Hasta que, como si no hubiera oído la pregunta, le dijo a su fiel servidor.

–Íñigo, tú que eres viejo, tú que conoces todas las cuevas del Moncayo, tú que has pasado años cazando en las laderas del monte y que alguna vez has subido hasta la cumbre, dime: ¿has encontrado por casualidad alguna vez a una mujer que vive entre sus rocas?

–¿Una mujer? –preguntó el montero, asombrado y mirándole de arriba abajo.

–Sí –dijo el joven–. Es algo muy extraño lo que me pasa, algo muy extraño... Creí poder guardar siempre este secreto, pero ya no puedo más, tengo que contárselo a alguien. Te lo voy a contar a ti, mi fiel y buen Íñigo. Tú me ayudarás a que consiga solucionar el misterio que rodea a esa bellísima mujer que sólo existe para mí, porque nadie la conoce ni la ha visto ni puede darme razón de ella.

El montero, sin decir nada, arrastró su banquillo hasta sen-

tarse junto al escaño de su señor. No podía hacer otra cosa más que mirarle con espanto.

Y Fernando entonces le contó:

–Desde el día en que, a pesar de tu prohibición y de tus palabras, llegué a la fuente de los Álamos y, atravesando sus aguas, cogí el ciervo que vosotros habíais dejado huir, se llenó mi alma de un extraño deseo de soledad, de estar siempre solo.

»¿Tú conoces aquel sitio? Mira: la fuente brota escondida dentro de una peña, y el agua cae, resbalándose gota a gota por las verdes hojas de las plantas que crecen al borde. Aquellas gotas brillan como puntos de oro y suenan como notas musicales de un instrumento; luego se reúnen entre los céspedes y, susurrando, con un sonido semejante al de las abejas en torno a las flores, se alejan por las arenas y forman un riachuelo. Avanzan saltando sobre las piedras, corren por entre ellas; a veces parece que suenan como risas, otras, como suspiros, hasta caer en un lago.

»Me he sentado muchas veces a su orilla y he oído lamentos, palabras, nombres, cantos y no sé qué más en aquel rumor que hacen las aguas de la misteriosa fuente al saltar al lago, que parece una balsa, porque su superficie no se mueve, sólo el viento de la tarde la riza un poco.