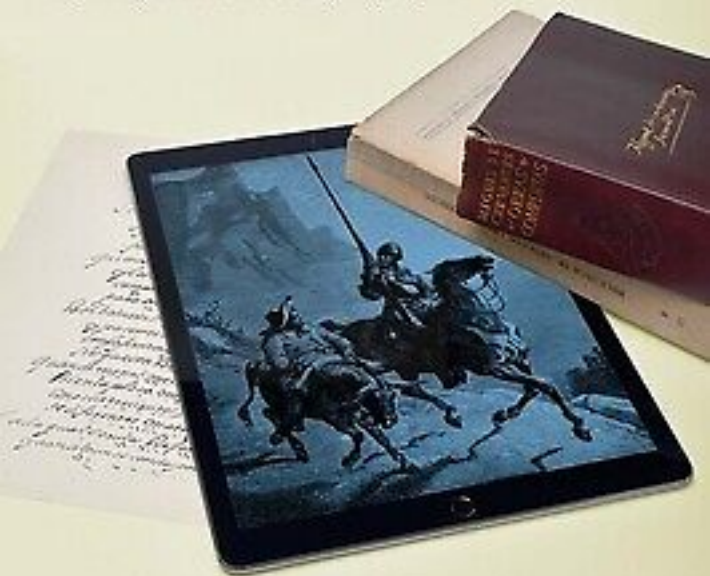


SPANISH GOLDEN AGE TEXTS IN THE
TWENTY-FIRST CENTURY

TEACHING THE OLD THROUGH THE NEW

Idoya Puig and Karl McLaughlin (eds)



SPANISH GOLDEN AGE TEXTS IN THE TWENTY-FIRST CENTURY

SPANISH GOLDEN AGE STUDIES

Series Editor:

Professor Duncan Wheeler (University of Leeds)

Editorial Advisory Board:

Dr Jonathan Bradbury (University of Exeter)

Professor Peter Evans (Queen Mary, University of London)

Professor Barbara Fuchs (UCLA)

Professor Enrique García Santo-Tomás (University of Michigan)

Dr Stuart Green (University of Leeds)

Professor Javier Huerta Calvo (Universidad Complutense de Madrid)

Dr Melanie Herry (University of Durham)

Dr Anne Holloway (Queen's University, Belfast)

Professor Rosa Navarro Durán (Universidad de Barcelona)

Dr John Rutherford (The Queen's College, University of Oxford)

SPANISH GOLDEN AGE TEXTS IN THE
TWENTY-FIRST CENTURY
TEACHING THE OLD THROUGH THE NEW

Idoya Puig and Karl McLaughlin (eds)



Peter Lang

Oxford • Bern • Berlin • Bruxelles • New York • Wien

Bibliographic information published by Die Deutsche Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche
Nationalbibliografie; detailed bibliographic data is available on the Internet at
<http://dnb.d-nb.de>.

A catalogue record for this book is available from the British Library.

A CIP catalog record for this book has been applied for at the Library of Congress.

ISSN 2297-5225

ISBN 978-1-78874-635-9 (print) • ISBN 978-1-78874-636-6 (ePDF)

ISBN 978-1-78874-637-3 (ePub) • ISBN 978-1-78874-638-0 (mobi)

Cover design by Peter Lang Ltd.

Cover image by David Rodríguez Suárez.

© Peter Lang AG 2019

Published by Peter Lang Ltd, International Academic Publishers,

52 St Giles, Oxford, OX1 3LU, United Kingdom

oxford@peterlang.com, www.peterlang.com

Idoya Puig and Karl McLaughlin have asserted their right under the Copyright,
Designs and Patent Act, 1988, to be identified as Editors of this Work.

All rights reserved.

All parts of this publication are protected by copyright.

Any utilisation outside the strict limits of the copyright law, without the
permission of the publisher, is forbidden and liable to prosecution.

This applies in particular to reproductions, translations, microfilming,
and storage and processing in electronic retrieval systems.

This publication has been peer reviewed.

Contents

List of Figures	ix
List of Tables	xi
Acknowledgements	xiii
Introduction	1
PART I Setting the context	9
JEREMY LAWRENCE	
1 Why Golden Age?	11
STUART DAVIS	
2 The Golden Age in the Hispanic Studies classroom: The changing shape of what we teach our undergraduates in the UK	31
PART II Teaching the old through the new	55
ALMUDENA GARCÍA GONZÁLEZ	
3 El estudio del mundo literario de la España del siglo diecisiete desde la ficción televisiva del siglo veintiuno: autores, obras y contexto presentes en <i>El Ministerio del Tiempo</i>	57
TED BERGMAN	
4 What 50 Cent can teach us about Quevedo: The case for using analogy and video clips	71

COLLIN MCKINNEY

- 5 The next best thing?: Introducing *Don Quijote* as a graphic novel 87

IDOYA PUIG

- 6 Teaching literature and language using a multiliteracies framework: Exploring intercultural skills with Cervantes's *La española inglesa* 105

JULES WHICKER

- 7 Technologically assisted translational activity: An approach to teaching Spanish Golden Age literature 123

PART III Teaching poetry 139

KARL McLAUGHLIN

- 8 Meaningful parallels for students: Golden Age poetic production as examples of talent shows and celebrity spats 141

ANTONIO CARREÑO-RODRÍGUEZ

- 9 Golden Age 'diss tracks': Teaching Baroque poetry and polemic through rap 159

RUBÉN CRISTÓBAL HORNILLOS

- 10 La poesía clásica a través de canciones actuales 177

PART IV Teaching theatre 191

AROA ALGABA GRANERO AND SARA SÁNCHEZ-HERNÁNDEZ

- 11 El proyecto de innovación docente *TAAULA. El teatro áureo en el aula de Filología* 193

GEMA CIENFUEGOS ANTELO

- 12 Escenas para el aula de E/LE: el personaje femenino en el teatro del Siglo de Oro 211

DUNCAN WHEELER

- 13 The pedagogic potential (and limitations) of cinematic adaptations 227

Notes on contributors 249

Index 255

Introduction

Few would dispute that the Golden Age represented the high point of Spain's cultural flowering, an unprecedented demonstration of a nation's talent in prose fiction, poetry and theatre. The sixteenth and seventeenth centuries spawned a plethora of innovative and creative literary minds that placed Spain on the global literary map. For that very reason, the study of literature, not just Spanish but world, would be incomplete without reference to authors of the stature of Cervantes, Quevedo, Calderón or Lope de Vega, just as it would be inconceivable without mention of Shakespeare. This height of achievement has been rightly reflected down the years in the presence of many canonical Golden Age authors on university and pre-university Spanish courses worldwide.

However, changing interests and contexts in education have caused this prominent presence to wane notably in countries such as the United Kingdom and the United States. Spain enjoys a more fortunate position in that the aforementioned canonical writers continue to feature very visibly on the curriculum at secondary and tertiary level. However, as will become apparent in this volume, this does not mean that teachers in Spain do not share the growing concern voiced by their international colleagues at the disappearance of Golden Age from the curriculum for reasons ranging from the perceived difficulty of the texts of the period to the greater demand for (and, in some cases, imposition of) less specialized teaching in many higher education institutions.

Even if the precise motives underlying the decline have still to be fully established, there is clear agreement that the Golden Age – as an invaluable manifestation of Spanish culture and history – must continue to be studied. In the light of the rapid decline in the number of universities offering specialist modules in the period, it is becoming increasingly obvious that new approaches are required to preserve or rekindle interest in topics which many of today's learners, products perhaps of a results-oriented and surface (as opposed to a deep) learning culture, consider outmoded and of little relevance to their needs and interests.

These and similar concerns prompted the co-editors of the present volume to organize an event which, although they did not know it at the time, was to prove the more immediate genesis of the collection of papers included here. Among the commemorations held in 2016 to mark the 400th anniversary of the deaths of Cervantes and Shakespeare, Karl McLaughlin and Idoya Puig organized a celebration at Manchester Metropolitan University to bring together students from the university's Languages Department and its renowned School of Theatre. 'Tilting at Windmills: Cervantes "meets" Shakespeare 400 years on' consisted of readings of Cervantes by undergraduate students of Spanish from various years, followed by performances by drama students of excerpts from some of Shakespeare's best-known plays. It concluded with a dramatized fictional meeting between the two writers, who engaged in a humorous philosophical reflection on their world, one that – as it turned out – was not too dissimilar to that of today in terms of its pressing issues, including the state of universities, Britain's place in Europe, and immigration.

The success of the event exceeded all expectations and the organizers subsequently discovered, to their great satisfaction, that one parent had taken to reading *Don Quijote* in full after seeing his relatively shy daughter blossom as she delivered an inspirational reading of a lengthy passage in Spanish to a packed audience. The overwhelmingly positive outcome led to an invitation to repeat the unusual commemoration for the general public at Manchester Central Library. The success was particularly gratifying given that, as occurs in many universities today, neither of the two organizers – holders of PhDs on this period of Spanish literature – teaches their subject on programmes which focus largely on twentieth-century culture and the use of film. Both have observed with concern the progressive disappearance of literature courses in favour of content perceived to be more popular with, and accessible to, present-day students.

Almost exactly one year later, in April 2017, as part of the annual Association of Hispanists of Great Britain and Ireland (AHGBI) conference in Cardiff, Stuart Davis organized a panel entitled 'From Canon to Cultural Studies?: Hispanic Literature and Film in UK Spanish Degrees', which reviewed current trends in the teaching of canonical texts in universities. Although the scope of the panel covered literature in the broad sense,

the responses confirmed growing fears for the fate of Golden Age texts in university teaching and prompted the co-editors of this volume to organize a one-day symposium in the spring of 2018 at Manchester Metropolitan University. The aim of the symposium was to bring together academics to examine the current state of Golden Age teaching and provide a platform to share good practice and explore creative approaches in order to ensure the continued presence of sixteenth- and seventeenth-century Spanish authors in the classroom.

It was immediately apparent from the papers and the ensuing debates at the symposium, which attracted participants from the United Kingdom, Spain and the United States, that it was not just a similar problem that was shared across different countries: equally importantly, there was a shared willingness to address, as a matter of some urgency, the protection, preservation and transmission of the literary classics of the Spanish Golden Age, along with lesser-known works and authors of the period. Broad consensus existed among contributors that the opportunity should be seized to reimagine the teaching of these texts in ways that would complement rather than replace traditional approaches. Ways that would speak creatively to students and enable them to access literary content for which they feel little or no affinity. In an ideal educational world, students – precisely because they are students – would possess the requisite intrinsic motivation to want to learn as much as possible, in their original format, about the writings of authors whose ideas helped shape Spanish literary culture. However, there is no escaping the fact that, to borrow and adapt Friedrich Schleiermacher's much-quoted statement on the dilemma faced by translators, teachers of Golden Age literature often have little choice but to 'move' the author towards the student, in this case adapting context and content to facilitate understanding by learners for whom such works prove highly challenging in terms of language and cultural relevance.

The need for a creative approach is aptly summed up by Sidney Donnell, who – referring to the author of *Don Quijote* – advocated that 'professors of Cervantes must get ahead of the curve and contribute to the creation of programs of study that make sense to students before they take a seat on the first day of classes. The academic road ahead is more and more interdisciplinary, and early modern literary works have a crucial role to play in the

teaching of language, of culture, and of genres as acts of communication'.¹ While far from new, endeavours to adapt and update teaching methodologies have been stepped up noticeably in the current millennium, with Cervantes inevitably occupying a prominent position in such approaches.² Drama and poetry have not been neglected, however, and it is worth underlining the important contributions made by authors such as Bass and Greer, Thacker and Wheeler, in addition to the special edition of *Caliope* devoted to the teaching of Golden Age poetry.³

For all the undeniable attraction it holds for academic research, Golden Age cannot evade the modern-day reality of higher education, which includes the near-permanent prospect of closures of Languages departments due to falling student numbers and the risk of the disappearance of modules deemed excessively demanding on the intellectual level. The luxury of small tutorials with a handful of committed students who read a different work for each weekly seminar is one enjoyed by the fortunate few among academics today. Growing competition for students and the need to ensure a continuous stream of tuition fee revenue have transformed the way universities operate, forcing many to respond by providing products demanded by students who increasingly expect delivery tailored to their requirements and interests. There is no ignoring either that, as an inescapable part of this process, teaching and learning have evolved to embrace a more student-centred focus,

1 Sidney Donnell, 'Don Quixote in the Balance: Early Modern Studies and the Undergraduate Curriculum', in James A. Parr and Lisa Vollendorf, eds, *Approaches to Teaching Cervantes's Don Quixote* (New York: Modern Language Association of America, 2015), 197–205, 204.

2 In addition to the collection of articles of Parr and Vollendorf, quoted above, noteworthy contributions include Edward H. Friedman, 'Quixotic Pedagogy: Or, Putting the Teacher to the Test', *Hispania*, 88/1 (2005), 20–31, and Margaret Boyle, 'Teaching Don Quixote in the Digital Age: Page and Screen, Visual and Tactile', *Hispania* 99/4 (2016), 600–14.

3 See, respectively, Laura R. Bass and Margaret R. Greer, eds, *Approaches to Teaching Early Modern Spanish Drama* (New York: Modern Language Association of America, 2006); Jonathan Thacker, ed., *A Companion to Golden Age Theatre* (Woodbridge: Tamesis, 2007); Duncan Wheeler, 'Las adaptaciones cinematográficas como (posible) herramienta pedagógica', *Anuario Lope de Vega* 24 (2018), 260–8; and 'Teaching Golden Age Poetry', Edward Friedman, ed., *Caliope* 11/2 (2005).

including communicative and task-based learning approaches and the necessary integration of new technologies in the teaching of the literary classics.

The present volume brings together Hispanist expertise from the United Kingdom, United States and Spain with the aim of offering not further lamentation on the state of Golden Age today but studies and suggestions covering different authors, along with approaches which have the potential to be applied across poetic, prose and dramatic texts by Cervantes, Quevedo, Góngora, Lope de Vega and a host of other sixteenth- and seventeenth-century authors.

As evidenced by the aforementioned symposium and the subsequent contacts among academics who were, in many cases, unaware of each other's existence let alone their common lines of pedagogical endeavour, shared problems call for shared solutions and deeper integration of approaches, not work in isolation within departments, universities and even countries. In this regard, the proposed holding of a joint conference between the Cervantes Society of America (CSA) and the Asociación de Cervantistas (AC) in 2021 is welcome news and a step in the right direction.

Likewise, the volume offered here aims to be a step in an urgently needed direction, uniting as it does under one roof a valuable range of carefully thought pedagogical ideas and initiatives from different countries to increase the attraction of Golden Age to students. It has a four-part structure. Part I provides relevant context and the rationale for the publication, including reasons why Golden Age literature and culture merit our permanent attention. It commences with a compelling case made by Jeremy Lawrance, one of British Hispanism's foremost authorities on the early modern period, as to why Spanish Golden Age texts must continue to be studied not solely for their intrinsic value and pleasure, but also for their undisputed relevance and unique unrepeatability. Further contextualizing the need for new approaches, Stuart Davis examines the changing shape of undergraduate provision in Hispanic Studies in the United Kingdom and offers an illuminating comparison of data for the range of peninsular literature taught on courses across a period of two decades (1998–2016), identifying key authors and texts and how their fortunes have fared of late. The overview of the current situation in British universities evidences, in the vast majority of cases, the worrying decline in interest in this crucial period of Spanish literature and culture.

Part II sets out a number of general and specific proposals for the successful integration of old and new in teaching across a broad range of Golden Age topics. It commences with a study by Almudena García González of the presence of Golden Age literature in one of Spain's most popular television series, *El Ministerio del Tiempo*, which the author forcefully contends should be used as a tool to introduce students to the period and help them develop critical thinking around its most renowned literary figures. Ted Bergman then demonstrates how an intriguingly entitled module ('Action Heroes and Anti-Heroes in Early Modern Spain') taught at the University of St Andrews stimulates analytical imagination through cross-medium comparisons and thematic parallels that offer a modern perspective on works that might otherwise appear inaccessible to today's visual-culture learners, helping attenuate apprehension at the prospect of tackling a Golden Age text. Collin McKinney continues the emphasis on new classroom approaches to teaching classical texts in a style more suited to the tastes and habits of millennials by assessing the advantages and shortcomings of using alternate versions of the single most important literary work produced during the Golden Age, *Don Quijote*, including Rob Davis's graphic-novel adaptation of Cervantes's masterpiece. Taking one of Cervantes's *Novelas ejemplares* (*La española inglesa*) as an example, Idoya Puig illustrates the benefits of applying a multiliteracies approach combining different channels of communication and multimodal forms of linguistic expression to the study of literary texts in order to foster traditional reading skills and raise intercultural awareness. The part concludes with an analysis by Jules Whicker of the benefits of translational activity (both individual and collaborative) for stimulating a deeper understanding of and more active engagement with the linguistic, cultural and intellectual dimensions of Golden Age texts.

Part III focuses specifically on poetry and offers detailed proposals for creative engagement by students with the genre. It opens with a suggestions by Karl McLaughlin for establishing contextual parallels, for example between seventeenth-century literary academies and the ubiquitous TV talent shows of today, that might speak meaningfully to modern-day students and help them engage more willingly and successfully with Golden Age texts and literary culture. Antonio Carreño-Rodríguez then explores how the perspective of contemporary popular music, in particular the antagonism conveyed in so-called 'diss tracks', can prove useful for introducing students to the

poetic rivalries and feuds that characterized much of the literary debate of the period. For his part, Rubén Cristóbal Hornillos outlines an initiative, trialled with learners of Spanish in Poland, in which present-day songs from a variety of genres such as pop, rock, reggae and reggaeton helped bring early modern poetry closer to the students' cultural and aesthetic universe, while also facilitating the teaching of aspects such as thematic content, metre and rhyme.

Finally, Part IV focuses on the theatre of the Golden Age and offers further examples of how new approaches might be incorporated to stimulate learner interest. Aroa Algaba Granero and Sara Sánchez-Hernández present a new pedagogical approach at the University of Salamanca which centres on the use of modern-day performances of Golden Age drama as a classroom tool to facilitate competency in the reading of Spanish plays from the period. Gema Cienfuegos Antelo reviews the current state of the teaching of literature in Spain and outlines a proposal for helping students of Spanish as a Foreign Language better experience the emotions of Golden Age theatre through dramatized readings, voice coaching, acting, and a focus on female characters in scenes from canonical dramatic works. Duncan Wheeler brings the volume to a close by reiterating our collective responsibility to seek solutions to the decline of Golden Age in the context of a post-literary culture, including by harnessing the possibilities offered by audiovisual productions to safeguard the continued presence of Spanish classical theatre as part of a holistic education both in Spain and beyond.

As will become clear in the pages that follow, there is widespread agreement among many at the coalface of Golden Age teaching – it is worth recalling that, as the title makes clear, the volume addresses teaching as opposed to the purely research strand of Golden Age, which may well remain beyond all but the keenest of present-day students – as to the need to bring authors and texts closer to the interests and styles of twenty-first-century learners. There will, perhaps inevitably, be criticism that such methodologies run the risk of devaluing or diluting the richness and complexity of Spain's most impressive literary and cultural epoch.⁴ However, as the contributions collected

4 In a carefully reasoned but somewhat scathing review of a book on the teaching of Latin American *boom* novels, Dominic Moran describes 'a series of largely depressing snapshots of current teaching methodologies and practices employed in Hispanic

here aim to show, the teaching context is changing rapidly and, with appropriate thought and method, these approaches have the potential to encourage students to subsequently take the plunge and explore authors, times and works in greater depth once they have been coaxed into dipping a foot in the waters of Golden Age.

Idoya Puig and Karl McLaughlin

Studies departments across the United States'. However, the Oxford don makes an exception for one chapter, 'so radical (or so hopelessly *démodé* – it amounts to the same thing) that I was surprised it was included: rather than reaching for the Lego or DVD collection, he recommends that students majoring in Spanish acquire some books'. See Dominic Moran, 'Teaching the Latin American Boom', *Modern Language Review* 122/3 (2017), 730–1.

Más allá de los datos objetivos y los resultados obtenidos, con nuestro proyecto hemos tratado de acercar al filólogo en ciernes a un territorio de confluencia entre el papel y la ficción en pie que es el teatro, descubriéndoles que los autores áureos y sus preocupaciones no se alejan tanto de sus propias inquietudes actuales. Hemos buscado, por tanto, huir de la repetición de contenidos y despertar el interés en el análisis detallado de los textos a través de métodos comparativos, animar a los estudiantes a acudir a obras de teatro clásico sin prejuicios falsos, convertirlos no solo en lectores, sino también en espectadores con sensibilidad y juicio crítico. Y, por supuesto, también hemos tratado de juzgarnos a nosotros mismos, concediéndole la voz al alumnado para ayudarnos en la labor, siempre en proceso de construcción y mejora, de ser buenos docentes.

GEMA CIENFUEGOS ANTELO

12 Escenas para el aula de E/LE: el personaje femenino en el teatro del Siglo de Oro

[Scenes for the Spanish as a Foreign Language classroom: Female characters in Golden Age theatre]

ABSTRACT

This chapter describes an approach for teaching Spanish Golden Age Theatre using a selection of scenes and related texts centred on female characters. It begins by offering a brief critical overview of literature teaching in Spain, reviewing the place occupied by literature in the curriculum and the teaching methodologies followed, from traditional modes to literary education. It then outlines the theoretical framework underpinning the proposed approach and argues that the difficulties of teaching Golden Age Theatre to undergraduate students of Spanish can be attenuated by adopting a transversal (as opposed to a historicist) focus coupled with basic principles of literary education such as the experience of the literary text, writing workshops, etc. The suggested methodology combines analysis (reception of a given text) and construction (production of a created text), with the teacher transmitting the codes required for student understanding and interpretation.

Ayer y hoy de la enseñanza de la literatura

En los años 1990 hubo un conato de rebelión por parte de un grupo de intelectuales dedicados a la creación literaria y a la docencia en contra de algunas de las reformas incluidas en la entonces novedosa ley de enseñanza (la llamada LOGSE), concretamente contra la notable pérdida de horas

Sesiones de re-creación en el aula

Introducimos a continuación algunos ejercicios adicionales que conllevan re-escrituras y nuevas creaciones por parte del estudiante.

- 1) Se planificarán sesiones-taller de escritura creativa, como explican Caro Valverde y González García 'desde la libre poetización del referente y con el apoyo estratégico de modelos textuales y de organizadores previos para facilitar la redacción o para promocionar la invención', como cartas, canciones, cuentos, cómics, retratos, entrevistas, etc.²⁵
- 2) Ejercicios de improvisación teatral sobre alguna de las escenas leídas con la ayuda de las indicaciones del profesor, que propondrá a los alumnos que reescriban la escena incorporando un personaje nuevo o un contexto espacio-temporal distinto, entre otras posibilidades.

Estas fórmulas de recepción y experimentación del texto teatral allanan el camino para que los alumnos afronten la lectura de obras completas y sirven de estímulo para que ellos mismos indaguen y profundicen en los conocimientos sobre el autor y su obra.

Nuestra propuesta metodológica combina el análisis con la construcción o, dicho de otro modo, la recepción del *texto dado*, con la producción de un *texto creado*. Las actividades que se proponen para el aula en esta segunda fase provienen de la pedagogía teatral y pueden planificarse con el objetivo de llegar a producir un hipertexto creado por los alumnos, es decir, una nueva dramaturgia inspirada en su hipotexto (una reescritura en prosa, una versión que surja de los materiales producidos en las improvisaciones, o la creación de una *secuela* dramática o poética). La tarea final podría ser la dinamización del texto creado por los alumnos, mediante la técnica teatral que se considere oportuna o que sea viable en el contexto de la programación, desde la dramatización al montaje teatral.²⁶

25 'De la mano de Cervantes', 102.

26 Tomás Motos Teruel, 'Dramatización y Técnicas Dramáticas en la enseñanza y el aprendizaje', en Víctor García Hoz, ed., *Enseñanzas artísticas y técnicas* (Madrid: Ediciones Rialp, 1996), 113-64.

Creemos que las dificultades de llevar al aula de E/LE en el marco de la educación superior textos literarios clásicos se aminoran con este tratamiento transversal de afinidad temática o de cualquier otro tipo (frente al tradicional historicista) y poniendo en práctica ciertos fundamentos de la educación literaria, como es el acceso directo al texto, el taller de escritura y la dinamización dramática de las propias producciones de los alumnos, creadas a partir de los referentes analizados. Estudiar la literatura de una lengua extranjera no solo tiene como prerequisites un nivel avanzado de competencia lingüística, sino una buena dosis de motivación, pues la distancia entre los contextos de producción y de recepción de un clásico en una lengua extranjera puede convertirse en un escollo insalvable si no logramos establecer un vínculo entre el lector y el texto mediante una experiencia intelectual y emocional de las obras. Leer según nuestra propuesta no solo supone comprender mejor, sino experimentar y establecer un vínculo con el texto; de este modo el docente puede optimizar el diálogo entre el lector en formación y el texto literario para su plena apropiación e interpretación.

ESCENAS PARA EL AULA DE E/LE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL PERSONAJE FEMENINO EN EL TEATRO DEL SIGLO DE ORO

Gema Cienfuegos Antelo

Universidad de Valladolid-Instituto del Teatro de Madrid (ITEM UCM)

gema.cienfuegos@uva.es

RESUMEN: Se aborda en la introducción un breve estado de la cuestión sobre la enseñanza de la literatura en España, en cuanto al lugar que ocupa la materia en el currículum, los fines y la metodología (del *modus* tradicional a la educación literaria). En segundo lugar, la autora describe sucintamente los fundamentos teóricos de la corriente metodológica en que se inscribe su propuesta de intervención didáctica, cuyo contenido es el teatro español del Siglo de Oro a través de una selección de escenas y textos afines en torno a personajes femeninos que destacan como mitos literarios entre las múltiples variantes del estereotipo DAMA. Las dificultades de llevar al aula de E/LE en el marco de la educación superior el contenido del teatro del Siglo de Oro se aminoran con un tratamiento transversal (frente al exclusivamente tradicional-historicista) y ciertos fundamentos de la educación literaria (vivencia o experiencia del texto, taller de escritura, etc.). La propuesta metodológica combina el análisis con la construcción, es decir: el docente tiene un papel de transmisor de claves para que los alumnos sean capaces de comprender (saber) e interpretar (hacer).

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la Literatura, Teatro Siglo de Oro, Personaje Femenino, Propuesta Didáctica

ABSTRACT: The introduction of this article addresses a brief state of the teaching of literature in Spain: the place of the subject in the curriculum, the aims and the methodology (from the traditional *modus* to literary education). Secondly, the author succinctly describes the theoretical foundations of the methodological current in which her proposal of didactic intervention is inscribed, whose content is the Spanish theater of the Golden Age through a selection of scenes and related texts about female characters. The difficulties of teaching the Spanish theater of the Golden Age to students of Spanish as a foreign language in the framework of higher education are reduced with a transversal treatment (compared to the traditional historicist) and theoretical fundamentals of literary education (experience of the text, writing workshop, etc.). The methodological proposal combines analysis with construction, that is to say: the teacher has a key transmitter role so that students are able to understand (know) and interpret (do).

KEY WORDS: TEACHING LITERATURE, THEATER OF THE GOLDEN AGE, FEMALE CHARACTER, DIDACTICAL PROPOSAL

*Escenas para el aula de E/LE. El personaje femenino en el teatro del Siglo de Oro. Spanish Golden Age Text in the Twenty-First Century. Teaching the Old Through the New. pp. 211 - 226. Oxford (Reino Unido): Peter Lang, 2019.

Ayer y hoy de la enseñanza de la Literatura en España: una revisión crítica

En los años 1990 hubo un conato de rebelión por parte de un grupo de intelectuales dedicados a la creación literaria y a la docencia en contra de algunas de las reformas incluidas en la entonces novedosa ley de enseñanza (la llamada LOGSE¹), concretamente contra la notable pérdida de horas lectivas dedicadas a la Literatura en las aulas. Emilio Barón (1990), profesor en la Universidad de Granada, clamaba con ironía:

Corren rumores acerca de la supresión de la Literatura como asignatura con carácter obligatorio en la carrera de Filología Hispánica. [...] Si esta barbaridad se lleva a cabo, los burócratas de turno habrán dado un paso más (¡y qué paso!) para eliminar de los planes educativos españoles la enseñanza de la Literatura. Porque el asunto no es de hoy: ya tiene su historia. Y su razón de ser: el poder, cualquier poder, siempre ha mirado con recelo al escritor, a la obra literaria, a ese foco de pensamiento crítico y de posible disidencia. (221)

Y es que, llovía sobre mojado: ya en el año 1974, en el contexto de la anterior Ley General de Enseñanza, Fernando Lázaro Carreter y Emilio Alarcos (1974) publicaban los resultados de una encuesta realizada a insignes escritores y maestros de la Filología, como Antonio Muñoz Molina, Dámaso Alonso, Andrés Amorós, Juan Manuel Rozas o Francisco Rico, que daba cuenta de su generalizado pesimismo sobre el estado, los objetivos y la metodología de la enseñanza de la literatura en todos los niveles educativos.

Si bien en su momento los más críticos pronosticaron efectos perversos desde una óptica ideológica, los sucesivos recortes que en los planes de estudios vienen sufriendo las materias de Humanidades en la etapa Secundaria², han tenido sobre todo un impacto nocivo en la competencia comunicativa de los estudiantes. Arrinconar la Literatura en un lugar ínfimo del currículum supone ignorar que la lectura literaria nos prepara para leer, comprender e interpretar mejor otros discursos sociales o académicos, dado que supone un entrenamiento en una forma discursiva más compleja. Así lo explica Bombini (1997):

Una retórica específica, el predominio de las funciones poética y metalingüística, la apropiación y uso de los mecanismos de connotación, los préstamos intertextuales, el particular modo de trabajar la referencia, las particularidades del sistema de enunciación literaria. (140)

¹ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado* 238, de 4 de octubre de 1990.

² Desde hace décadas, la Literatura y, más recientemente, la Filosofía. Una panorámica más exhaustiva a este respecto puede consultarse en Alférez Valero (2008); Moreno Castillo (2008; 2016) ofrece una visión crítica de tales reformas señalando causas y efectos.

El hecho es que en los estudios universitarios los profesores constatamos en cada nueva promoción de estudiantes los efectos del abandono de la Literatura³, que se traducen de forma inmediata en un déficit en el nivel de comprensión lectora, incluso en planes como Educación (anterior Magisterio), Humanidades o Estudios Hispánicos a los que acceden principalmente estudiantes que han cursado opciones de Bachillerato de Ciencias Sociales, o bien de Humanidades. Un estudio reciente de Yubero & Larrañaga (2015) refleja con preocupación el escaso hábito lector que un alto porcentaje de estudiantes universitarios manifiestan:

Suele entenderse erróneamente que los alumnos universitarios ya poseen hábito lector y tienen las competencias lectoras necesarias para desarrollar con eficacia sus estudios. Es algo que resulta al menos paradójico cuando se analizan los datos de hábitos lectores de estos estudiantes y se observan niveles que, aun siendo superiores a la población general, se quedan muy por debajo de lo que se debería suponer. Buena parte de los resultados educativos están marcados por los niveles de competencia lectora de los alumnos, que está directamente relacionada con la construcción de hábitos lectores estables. (719)

La deficiente competencia lingüístico-literaria que presenta buena parte de los estudiantes que por su opción de estudios superiores vuelve a cursar asignaturas de Literatura en la universidad, obliga al profesorado a buscar nuevos modos de acceso al texto literario, tanto más en el caso de los textos clásicos cuyo nivel de complejidad requiere buscar formas innovadoras para enseñar a leerlos y apreciarlos en su calidad de clásicos.

La pedagogía del *contagio* de la Literatura

Recordemos que aquellos maestros *en rebelión* no solo se manifestaron contra la merma de los estudios de Humanidades, sino que también subrayaban las deficiencias de la praxis docente más extendida, errática en cuanto a la definición del objeto de estudio (qué) y su finalidad en cada nivel de enseñanza (para qué), así como en la metodología aplicada en el aula (cómo). Miguel Ángel Garrido (2001) ofrece un análisis clarividente de la cuestión:

³ No pretendemos soslayar que existen factores de cambio social que evidentemente inciden en el descrédito de las Humanidades, como la supremacía de otras materias de estudio del ámbito experimental o científico o el impacto de las nuevas tecnologías en los tiempos de ocio de los escolares, entre otros.

La literatura es, antes que cualquier otra consideración, el texto literario; su enseñanza ha de ir, pues, encaminada al entusiasmo de descubrir la aventura de leer. El alumno aprenderá así que la literatura es vida, pero vida intensificada connotativa y simbólicamente a través del lenguaje; por tanto, habrá de ser fundamentación y adquisición de experiencias antes que acarreo de datos “sin sentido”. Éste sería el verdadero conocimiento y la adecuada finalidad, en la escuela, del hecho literario: descubrir, conocer e interpretar el mundo por medio de la creación literaria. (343)

En ese sentido, parece que algo se ha avanzado al asumirse en el currículum la educación literaria como corriente metodológica en la que fundamentar la práctica docente durante las etapas obligatorias de la educación. Sin embargo, la realidad generalizada, al menos en las aulas de Secundaria, continúa lastrada por el enfoque historicista, un canon cerrado de lecturas sometidas a examen y la pervivencia del comentario de texto en sus diferentes modalidades, con lo cual en el reducido espacio lectivo asignado a la materia el docente se queda sin tiempo para invertir en facilitar al alumno una verdadera experiencia estética de la literatura y guiarle en el entrenamiento fructífero de la recepción literaria.

La percepción que en la actualidad tenemos algunos profesores universitarios de Literatura es que un objetivo prioritario en nuestra materia ha de ser subsanar o reescribir en la medida de lo posible la experiencia de la “clase de Literatura” de una mayoría de alumnos que manifiestan haber perdido el gusto por la lectura en el instituto. De modo que, en nuestra práctica docente hemos de mantener una perspectiva tridimensional: 1) literaria, centrada en el lector (recepción y goce estético); 2) pedagógica, centrada en los contenidos y en el alumno-docente en formación; 3) constructivista, es decir, centrada en los procesos cognitivos de interpretación y dotación de sentido a un texto.

“Antes que enseñar literatura, hay que educar la sensibilidad. La sensibilidad no se enseña: más bien se contagia”, dijo en una ocasión Luis Landero (1994), autor de hermosísimos relatos y durante muchos años profesor de Literatura en institutos de Secundaria. La frase, reducida a “la literatura no se enseña, se contagia”, se ha convertido en una especie de mantra para aquellos profesores e investigadores de la Literatura (y de su Didáctica) convencidos de que esta materia de estudio posee una suerte de virtud inherente que –rebasando la máxima horaciana– vendría a ser la de “educar entusiasmando”, convencidos además, de que el *modus operandi* del profesor es un factor

determinante para lograr el ansiado contagio lector de los educandos (Abril, 2006; Altamirano, 2013). La afortunada metáfora de Landero, a nuestro modo de ver, abandera un punto de inflexión en la más reciente historia de la enseñanza de la literatura. Sánchez Corral (2003) concreta los fundamentos del cambio metodológico en ámbitos precisos de la Teoría de la Literatura:

Si aspiramos, desde nuestra perspectiva didáctica, a que la práctica de la literatura en el aula empiece a ser considerada como una situación comunicativa que le reporta al alumno las ventajas específicas de construir significados a través de la experiencia estética, entonces hemos de acudir a fundamentar nuestra actividad educativa en los modelos derivados de las diversas corrientes literarias enmarcadas en la *poética de la lectura*. De ahí que los nuevos enfoques didácticos pongan el acento en la formación de hábitos de lectura y, en consecuencia, se le otorgue importancia al placer que han de procurar los textos tanto en la infancia como en la adolescencia. [...] En consecuencia, las opciones epistemológicas han de derivarse del enfoque pragmático-comunicativo del discurso: *teoría de la recepción, teorías semióticas, teorías pragmáticas*. (325)

Nuestra propuesta de método, válida también para los estudiantes extranjeros de Literatura española, se enmarca en ciertas líneas de innovación que derivan de estos fundamentos teóricos (*poética de la lectura*). Teresa Colomer (2001), una de las principales impulsoras del cambio metodológico en la enseñanza de la literatura, señala algunos procedimientos básicos, los cuales se hallan emparentados con nuestra propia propuesta:

Han empezado a abrirse caminos integradores de la producción y recepción de textos literarios al servicio de los nuevos objetivos de formación. Los proyectos de trabajo, la renovación de las prácticas de traducción o de paráfrasis, la utilización de la intertextualidad como método de contraste o algunos intentos de renovar el eje cronológico con criterios actuales se hallan tanteando nuevas formas de potenciar la construcción del sentido a través de la literatura. [...] Situados a medio camino entre la práctica docente y la investigación educativa, estas experiencias dan buena cuenta del estado incipiente, aunque prometedor, de una formulación más sólida sobre la enseñanza de la lectura interpretativa en los niveles altos de la escolaridad. (16)

Contagiar la literatura en el aula de E/LE

A la luz de lo expuesto hasta aquí, las dificultades que encuentra un estudiante universitario del siglo XXI al enfrentarse a un texto clásico en su lengua materna (en este

caso, español) ya no parecen acaso tan distintas ni tan distantes de las que pudiera topar un estudiante extranjero, cuyo plan de estudios hispánicos le exige un nivel alto de dominio del español, pero que aún le resulta insuficiente para una construcción plena del sentido de un texto literario clásico. Si bien sus estrategias de aprendizaje serán lógicamente diferentes, en ambos casos, el método del profesor habrá de centrarse en el proceso de recepción, facilitando la implicación del alumno-lector, es decir, convirtiéndole en un receptor activo y motivado.

En los estudios superiores debemos añadir la apreciación del discurso literario, es decir, la consideración del estilo y del contexto de producción de la obra, pero no privilegiaremos, sino que subordinaremos estos niveles de aproximación a los textos a la recepción personal. Por otra parte, dado que la competencia lingüística del aprendiz de Literatura en una L2 puede presentar cierta insuficiencia, la función del profesor no ha de ser la de un traductor del texto ni la de un instructor sobre el texto, sino que ha de llevar al aula una vivencia del texto que posibilite (*contagie*) la emoción de su lectura. Así pues, constituyen procedimientos básicos desde nuestra perspectiva metodológica la experimentación y la interpretación del texto. A nuestro modo de ver, si no logramos esa conmoción (en sentido etimológico), restaremos capacidad y motivación a los alumnos para la adquisición de lo instructivo nocional del arte literario y de los elementos contextuales de producción de las obras.

En parte, nuestro modelo se basa en unos trabajos ya veteranos de Cleanth Brooks y Roben P. Warren (1976 y 1976b), que surgieron como producto de un movimiento estadounidense de renovación de los estudios literarios, el New Criticism, en la primera mitad del siglo XX. Nos fijamos en dos de los aspectos clave de su manual de referencia, *Understanding Poetry*: en primer lugar, en el hecho de que *experimentar* y *entender* tienen la consideración de sinónimos y, en segundo, en que su método de estudio de la poesía facilita integrar el aprendizaje y ejercicio de la lengua meta (entendida esta en su variedad diacrónica y estilística de una producción literaria concreta).

A nuestro modo de ver, *Understanding Poetry* propone una experiencia del texto poético que es idónea para su aplicación a los textos dramáticos áureos escritos en verso. Como explica el profesor Luis Galván (2006) en su explicación del método:

Understanding Poetry es un despliegue de la analogía con el drama. La “situación dramática” (capítulo 1) es una escena o una historia que el hablante contempla o en la cual participa; las imágenes y el lenguaje analógico (capítulos 2 y 4) son medios para presentar

la situación; el estado de ánimo y la actitud (capítulo 2) son los del hablante; el “tono” (capítulo 3) es su tono de voz, el particular acento que da a su discurso; el significado (capítulo 5) es una propiedad del poema como un todo, y no solo de la situación presentada o los sentimientos expresados. (44)

Así pues, el teatro barroco nos ofrece un campo idóneo de aplicación de nuestra propuesta, fundamentada como hemos explicado, en las teorías de la recepción, semiótica y pragmática. La premisa más importante es la selección de textos por series, siguiendo los postulados de *Understanding Poetry*: **agrupaciones homogéneas o heterogéneas (de distinto género o época) con un criterio de afinidad que permita un recorrido transversal y/o diacrónico por distintas obras**. Un ejemplo: **si en la programación de la asignatura los contenidos contemplan una ordenación histórica desde la Edad Media al Siglo de Oro⁴, podríamos escoger para su recepción y trabajo en el aula poemas, cuentos y escenas dramáticas con un criterio de afinidad temático en torno al amor y la imagen/respuesta de la mujer amada**. Esta es solo una posible selección de textos que incluye variedades formales y tonales:

- 1) Uno de los cuentecillos en tono de burla de *El libro de buen amor*, como el “Enxiemplo de lo que contesçió a don Pitas Pajas, pintor de Bretaña” (vv. 474-492), cuya primera estrofa anuncia:

Del que olvidó la muger te diré la fazaña
si vieres que es burla, dime otra tal mañana;
era don Pitas Pajas un pintor de Bretaña
casose con muger moça, pagábase de compañã⁵.

- 2) Un pasaje de *La cárcel de amor* donde se aprecie el tópico del amor cortés: por ejemplo, la primera carta de Leriano a Laureola, que comienza así:

“Si tuviera tal razón para escribirte como para quererte...”

⁴ Ambos periodos de la Historia de la Literatura suelen constituirse en asignatura única en los planes de estudios renovados (Grado en Español o Filología Hispánica, Grado en Humanidades, etc.; también en los estudios de Español de las universidades de ámbito europeo y norteamericano).

⁵ La mayoría de los textos citados se encuentran disponibles en la Biblioteca Virtual Cervantes (en adelante, BVC: www.cervantesvirtual.com/). Para no incurrir en reiteraciones incómodas solo daremos la ubicación de los textos en caso de que se encuentren en otros sitios web y facilitamos el comienzo de los textos y/o la numeración de los versos para su rápida localización dentro de la obra.

- 3) Una escena amoroso-erótica de *La Celestina*. Acto XIX, el diálogo entre Calisto y Melibea en el huerto, que empieza de este modo:

“MELIBEA.- ¿Qué quieres que cante, amor mío? ¿Cómo cantaré, que tu deseo era el que regía mi son y hacía sonar mi canto?”

- 4) El soneto *Amor constante más allá de la muerte* de Quevedo⁶:

“Cerrar podrá mis ojos la postrera”

- 5) Escena de la Jornada I de *La dama boba* de Lope en la que Laurencio, el galán protagonista, habla del amor a Finea en términos platónicos, y ésta, que no le entiende, responde cómicamente (vv. 746-807)⁷:

“Agora/ conozco, hermosa señora”

- 6) Dos fragmentos de *El Quijote* en que contrastan el retrato idealizado de Dulcinea, concebido en la imaginación de Don Quijote (“—Yo no podré afirmar si la dulce mi enemiga gusta o no de que el mundo sepa que yo la sirvo...”, *Quijote*, I-xiii), y el paródico-realista imaginado por Sancho (“—Todo eso no me descontenta; prosigue adelante —dijo don Quijote—. Llegaste, ¿y qué hacía aquella reina de la hermosura?...”, *Quijote*, I-xxxii).

Escenas para el aula de E/LE

En nuestra propuesta “Escenas para el aula de E/LE”, **seleccionamos una serie de textos teatrales ligados por tener una voz femenina, es decir, la voz del personaje DAMA, en el género de la Comedia Nueva instaurado por Lope de Vega**. La serie de escenas afines ayuda a los alumnos a detectar convenciones, identificar técnicas y lugares comunes y a apreciar rasgos de género sumamente convencionalizados. Además, el diálogo teatral y la forma discursiva en verso del periodo Barroco nos permiten, de acuerdo con Galván (2006), “concebir la poesía de forma más pragmática, es decir, más acorde con la semiótica y la teoría literaria actuales, y con el uso comunicativo del lenguaje que se propone en la enseñanza de lenguas” (70).

Respecto a la afinidad temática de los textos, encontramos en el teatro español del XVII mujeres de toda índole social, de condición trágica o cómica, cuya enorme fuerza dramática hace que destaquen casi como mitos literarios entre las múltiples variantes del

⁶ Disponible en: Francisco de Quevedo, *Obra poética*, ed. de José Manuel Blecua Teijeiro (Madrid: Castalia, 1969-1971), vol. I, p. 657. Disponible en: www.rae.es/.../Amor_constante_mas_alla_de_la_muerte_Francisco_de_Quevedo.pdf

⁷ Disponible en la Biblioteca Digital ARTELOPE: https://artelope.uv.es/biblioteca/textosAL/AL0575_LaDamaBoba

arquetivo DAMA. Relacionamos a continuación un grupo de obras que ofrecen una pertinente selección de escenas protagonizadas por el personaje femenino en su vertiente trágica:

- 1) En *Fuente Ovejuna* de Lope, el personaje de Laurencia, víctima del abuso del poderoso, tiene un monólogo memorable en que denuncia y se rebela enfrentándose a su propio PADRE-ALCALDE. En dicha escena logra levantar en armas a un amedrentado concejo: “Dejadme entrar, que bien puedo,/ en consejo de los hombres;/ que bien puede una mujer,/ si no a dar voto, a dar voces...” (vv. 1714-1800).
- 2) En *La vida es sueño*, drama filosófico de Calderón, una osada DAMA, Rosaura, desafía y logra involucrar al PADRE pusilánime (Clotaldo), que se debate entre la lealtad al REY y la defensa de su propio honor: “De ti recibí la vida,/ y tú mismo me dijiste,/ cuando la vida me diste/ que la que estaba ofendida/ no era vida...” (vv. 2591-2655).
- 3) Hallamos mujeres-víctima de una pasión incestuosa en *La devoción de la cruz* (Julia) o en *Los cabellos de Absalón* (Tamar), ambas de Calderón. El personaje de raigambre bíblica también protagoniza *La venganza de Tamar*, de Tirso de Molina; escogemos un parlamento de Tamar en *Los cabellos de Absalón* en el que pide justicia y reparación al su PADRE-REY: “Gran monarca de Israel,/ descendiente del león/ que, para vengar injurias/ dio ayuda al nuevo Jacob...” (vv. 1155-1269)⁸.
- 4) Mujer vengadora del agravio masculino es la singular Gila de *La serrana de la Vera* de Vélez de Guevara. Escogemos de la Jornada I el retrato varonil de la serrana que hace Pascuala y una acción posterior de la protagonista que ilustra su fama: “GILA. ¿Qué dicen en el lugar/ de mí? PASCUALA. Que eres Locifer,/ saltabardales, machorra...” (vv. 539-696).

Podemos ampliar la serie con textos que provienen de la lírica, pues la mujer como objeto o sujeto poético se encarna en las tablas bajo idénticas máscaras, si bien reformuladas por las convenciones del género teatral. Por ejemplo, en el incipiente teatro renacentista encontramos a una mujer que reivindica su libertad mediante la soltería en el *Auto de la sibila Casandra*, de Gil Vicente, quien compuso para dicho auto una cancioncilla bien conocida: “Dicen que me case yo,/ No quiero marido, no. /Más quiero

⁸ Esta comedia se encuentra disponible en la web TC/12 CANON 60: https://tc12.uv.es/canon60/C6003_LosCabellosDeAbsalon.php

vivir segura/ en esta sierra a mi soltura,/ que no estar en ventura/ si casaré bien o no” (vv. 294-313).

La voz de la mujer malmaridada, casada con viejo (celoso, tacaño o impotente) también salta de la lírica a las tablas: “Soy garridilla e pierdo sazón/ por malmaridada;/ tengo marido en mi corazón/ que a mí agrada”. La queja de esta malmaridada la entona un abundante y variopinto repertorio de voces dramáticas: desde la comicidad, la Lorenza de *El viejo celoso* de Cervantes, hasta la trágica de otra Casandra, la de *El castigo sin venganza* de Lope. En definitiva, nuestro criterio de afinidad coloca el foco sobre el personaje femenino que representa a mujeres en rebeldía ante un destino trágico impuesto, pues reivindican su dignidad (honor) y se enfrentan al tipo varonil opresor que detenta el poder, ya sean padres, hermanos, galanes o maridos de los textos canónicos del Siglo de Oro. No se trata de acumular lecturas fragmentarias, sino de hacer una selección significativa que ayude a mejorar el trabajo con los textos en el aula y que motive al alumno a leer la obra completa. Proponemos a continuación una secuenciación de actividades a partir de nuestra selección de textos como centro de interés:

SESIONES DE RECEPCIÓN EN EL AULA

- 1) Lectura expresiva ante el grupo-clase espectador: el profesor lee un fragmento de la selección ofreciendo un modelo de entonación, ritmo e intención.

Si en la programación de las clases se establece una rutina de entrenamiento en la lectura expresiva con escenas o textos teatrales completos, se pueden organizar en el grupo-clase sesiones de lectura en *mesa italiana* (primera lectura de un guion por los actores que van a interpretarlo). Lograr una lectura expresiva requiere no solo un trabajo de dicción⁹, sino de construcción del sentido del texto¹⁰. Isabel Tejerina (2006) adopta como método apropiado para la lectura en el aula la formulación de preguntas sobre la intención del texto; se trata de una adaptación del método de William Layton para actores:

No se pretende que los alumnos realicen una interpretación teatral del texto, lo que exigiría traducirlo en toda su significación expresiva y escénica. Pero es importante que en un proceso gradual vayan reflexionando y descubriendo los valores y matices

⁹ Recomendamos dedicar entre diez y quince minutos de cada sesión de lectura a realizar una serie de ejercicios de técnica vocal planificados de forma progresiva. Si bien existen numerosos recursos en la red, resulta muy útil para este cometido el manual de Victoria Blasco (2009).

¹⁰ También es muy interesante para este trabajo el análisis del texto dramático que propone Tomás Motos (2003), incluido en un libro titulado muy significativamente *Palabras para la acción*.

significativos del lenguaje literario y la importancia de la información que lleva oculta el lenguaje verbal, el denominado *subtexto*, el cual es esencial para traducir las intenciones del texto y la auténtica vida de los personajes. Una misma frase puede contener mil maneras distintas y válidas de decirse. Elegir el “cómo” decir una frase depende al cien por cien del “qué dices”, “a quién” se lo dices, “dónde” lo dices y “para qué” lo dices. También analizar el significado intencional de los diferentes tipos de subtextos escondidos en los puntos suspensivos, los silencios, las acciones, los cambios de tema... (72)

- 2) Otra modalidad de lectura es la dialógica grupal o, según Caro Valverde y González García (2013), “lectura comentada por medio del coloquio, donde se promueve la comprensión a partir de las inferencias espontáneas de los lectores y se despliegan con naturalidad las manifestaciones interculturales”. (102)
- 3) En sesiones de lectura intertextual el profesor introduce los textos afines a las escenas barrocas, como las muestras de lírica popular con voces femeninas, o alguna pieza en tono cómico, como el entremés cervantino *El viejo celoso*. Los alumnos también son receptores activos en este tipo de lectura, pues serán estimulados por el profesor a buscar textos afines de su propia tradición cultural o de cualquier otra fuente que conozcan, para en la siguiente sesión comentar con el grupo los rasgos del texto aportado en relación con la serie. La función del profesor aquí es clave para abordar en este punto el análisis de las características de las obras desde el punto de vista de la historia literaria y de los rasgos del género y del estilo del autor.
- 4) Con obras teatrales completas, la experiencia óptima de recepción del texto es asistir a una representación interpretada por actores profesionales, pero si no es posible, el Centro de Documentación Teatral tiene un servicio de préstamo de grabaciones audiovisuales *on line* de la cartelera representada en teatros públicos pertenecientes al Instituto Nacional de Artes Escénicas y de la Música, que incluye los montajes de la Compañía Nacional de Teatro Clásico¹¹. Comentar la escena vista amplía las perspectivas de los alumnos y dota de significado al texto: el profesor modera y glosa expresiones y términos, al tiempo que aporta algunas claves de semiótica teatral. Fijando de nuevo la atención en el texto, el profesor – en interacción con los alumnos– se aplica al análisis del discurso literario propuesto por *Understanding poetry*: comentario de la situación dramática; de las

¹¹ Teatroteca: <http://teatroteca.teatro.es/opac/#indice>

imágenes y el lenguaje figurado; del estado de ánimo y la actitud de los personajes; del tono o intención de cada uno de ellos en su parlamento y del significado de la escena dentro de la obra completa.

SESIONES DE RE-CREACIÓN EN EL AULA

- 1) Se planificarán sesiones-taller de escritura creativa, como explican Caro Valverde y González García (2013), “desde la libre poetización del referente y con el apoyo estratégico de modelos textuales y de organizadores previos para facilitar la redacción o para promocionar la invención” (102), como cartas, canciones, cuentos, cómics, retratos, entrevistas, etc.
- 2) Ejercicios de improvisación teatral sobre alguna de las escenas leídas con la ayuda de las indicaciones del profesor, que propondrá a los alumnos que reescriban la escena incorporando un personaje nuevo o un contexto espacio-temporal distinto, entre otras posibilidades.

Estas fórmulas de recepción y experimentación del texto teatral allanan el camino para que los alumnos afronten la lectura de obras completas y sirven de estímulo para que ellos mismos indaguen y profundicen en los conocimientos sobre el autor y su obra.

Nuestra propuesta metodológica combina el análisis con la construcción o, dicho de otro modo, la recepción del TEXTO DADO, con la producción de un TEXTO CREADO. Las actividades que se proponen para el aula en esta segunda fase provienen de la pedagogía teatral y pueden planificarse con el objetivo de llegar a producir un hipertexto creado por los alumnos, es decir, una nueva dramaturgia inspirada en su hipotexto (una reescritura en prosa, una versión que surja de los materiales producidos en las improvisaciones, o la creación de una *secuela* dramática o poética). La tarea final podría ser la dinamización del texto creado por los alumnos, mediante la técnica teatral que se considere oportuna o que sea viable en el contexto de la programación –desde la dramatización al montaje teatral– (Motos, 1996).

Creemos que las dificultades de llevar al aula de E/LE en el marco de la educación superior textos literarios clásicos se aminoran con este tratamiento transversal de afinidad temática o de cualquier otro tipo (frente al tradicional historicista) y poniendo en práctica ciertos fundamentos de la educación literaria, como es el acceso directo al texto, el taller de escritura y la dinamización dramática de las propias producciones de los alumnos, creadas a partir de los referentes analizados. Estudiar la literatura de una lengua extranjera no solo tiene como prerequisites un nivel avanzado de competencia lingüística, sino una

buena dosis de motivación, pues la distancia entre los contextos de producción y de recepción de un clásico en una lengua extranjera puede convertirse en un escollo insalvable si no logramos establecer un vínculo entre el lector y el texto mediante una experiencia intelectual y emocional de las obras. Leer según nuestra propuesta no solo supone comprender mejor, sino experimentar y establecer un vínculo con el texto; de este modo el docente puede optimizar el diálogo entre el lector en formación y el texto literario para su plena apropiación e interpretación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abril, Manuel, “Enseñar literatura, tal vez soñar”, *Comunicación, Lenguaje y Educación* 18 (1993), 91-99.
- Alfárez Valero, María Isabel, “Educación literaria y currículum en España desde 1970”, *Glosas didácticas* 17 (2008), 103-110.
- Altamirano Flores, Federico, “El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura”, *Dialogía* 7 (2013), 227-244.
- Barón Palma, Emilio, “La lectura y el comentario en la enseñanza de la literatura: algunas reflexiones”, *Cauce. Revista de Filología y su Didáctica* 13 (1990), 219-238.
- Blasco, Victoria, *Manual de técnica vocal. Ejercicios prácticos* (Madrid: Ñaque, 2008).
- Bombini, Gustavo. (1997) “Sujetos, literatura y currículum”, en C. Battilana y G. Bombini, eds., *Voces de un campo problemático. Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura* (La Plata, Argentina, 1997), 137-158.
- Brooks, Cleanth y Robert Penn Warren, eds., *Understanding Poetry* (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976).
- b, *Instructor’s Manual for Understanding Poetry* (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1976).
- Caro Valverde, Teresa y María González García, “De la mano de Cervantes: la lectura moderna de los clásicos”, *Ocnos* 9 (2013), 89-106.
- Colomer, Teresa, “La enseñanza de la literatura como construcción de sentido”, *Lectura y vida. Revista latinoamericana de Literatura* 22-4 (2001), 2-19.
- Garrido, Miguel Ángel, *Nueva Introducción a la Teoría de la Literatura*, Madrid, Síntesis, 2001.
- Landero, Luis, “Experiencia pedagógica de un escritor”, *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil* 63 (1994), 26-34.
- Lázaro Carreter, Fernando y Emilio Alarcos Llorach, *Literatura y Educación* (Madrid: Castalia, 1974).
- , “La enseñanza de la literatura”, en Jesús González Terrón y José Manuel González Calvo, eds., *Actas de las I Jornadas de Metodología y Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas* (Cáceres: Universidad de Extremadura-ICE, 1991), 11-32.
- Moreno Castillo, Ricardo, *De la buena y mala educación* (Barcelona: Los Libros del Lince, 2008).
- , *La conjura de los ignorantes. De como los pedagogos han destruido la enseñanza* (Madrid: Pasos perdidos, 2016).
- Motos Teruel, Tomás, “Dramatización y Técnicas Dramáticas en la enseñanza y el aprendizaje”, en Víctor García Hoz, coord., *Enseñanzas artísticas y técnicas* (Madrid: Ediciones Rialp, 1996), 113-164.
- , *Palabras para la acción* (Madrid: Ñaque, 2003).

- Galván Sánchez, Luis, "Lectura de poesía en la educación literaria: apuntes de método". *Revista de Literatura* LXVIII/135 (2006), 41-75.
- Sánchez Corral, Luis, "De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos", en Antonio Mendoza, coord., *Didáctica de la lengua y la literatura* (Madrid: Prentice Hall, 2003), 319-348.
- Tejerina Lobo, Isabel, "Animación a la lectura con textos teatrales", en Pedro C. Cerrillo, dir., *La motivación a la lectura a través de la literatura infantil* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2006), 67-88.
- Yubero, Santiago y Elisa Larrañaga, "Lectura y Universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal". *El profesional de la información* 24-6 (2015), 717-723.