

Bécquer en las aulas del s. XXI. Una lectura para la formación de ciudadanos conscientes

Begoña REGUEIRO SALGADO
Universidad Complutense de Madrid
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
bregueirosalgado@edu.ucm.es

Recibido: marzo 2012

Aceptado: enero 2013

RESUMEN

Según el informe PISA, competencia lectora es “la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad”, una sociedad en la que la realidad y los valores están cambiando. Por ello, en este trabajo, propongo una lectura diferente de uno de los autores más relevantes de la literatura española: Gustavo Adolfo Bécquer. Así, a partir de la leyenda de “La cueva de la mora” se trabajarán valores como la transculturalidad o la igualdad entre géneros, para formar a lectores críticos y a ciudadanos conscientes de la sociedad en la que viven, y de su pasado histórico y literario. De este modo, podríamos aunar dos de los valores del estudio de la literatura: la utilización de ésta como herramienta para la creación de personas con un pensamiento y un juicio crítico, y la enseñanza de las grandes obras universales, como modelos literarios y lingüísticos, y como parte del patrimonio cultural de un país.

Palabras clave: Gustavo Adolfo Bécquer, lectura en el aula, educación para la ciudadanía, transculturalidad, multiculturalidad, estudios de género.

Bécquer in the 21st century classrooms. A reading to create conscious readers

ABSTRACT

According to PISA report, Reading Ability is: “Ability to understand, to use and to analyze written texts to aim reader’s goals and to develop reader’s knowledge and possibilities to participate in society”, a society that is changing. Because of that, in this paper I propose a different reading of one of the most important writers of Spanish Literature: Gustavo Adolfo Bécquer. This way, we will use the text “La cueva de la mora” to work with values as transculturality or genders equality to educate students to become critic readers and citizens who are conscious of the society they live in and of their historical and literary background. So we will put together two of the great values of Literature, as a tool to educate critic people and as the knowledge of universal works as literary and linguistic models and as a part of the cultural heritage of the countries.

Keywords: Gustavo Adolfo Bécquer, reading at class, education for citizenship, transculturality, multiculturality, gender studies.

Bécquer dans les salles de classe. Une lecture pour la formation de citoyens conscients

RÉSUMÉ

D'après le dossier PISA, la compétence en lecture est « la capacité de comprendre, d'utiliser et d'analyser des textes écrits pour atteindre les objectifs du lecteur, développer ses connaissances et ses possibilités, et participer dans la société », une société où la réalité et les valeurs sont en train de changer. En conséquence, dans cet article, on propose une lecture différente d'un des auteurs les plus importants de la littérature espagnole : Gustavo Adolfo Bécquer. Ainsi, à partir de la légende de « La cueva de la mora », on va travailler des valeurs telles que la transculturalité ou l'égalité des genres, pour former des lecteurs critiques et des citoyens conscients de la société où ils vivent et de son passé historique et littéraire. De cette façon, on peut intégrer deux des valeurs de l'étude de la littérature : l'utilisation de celle-ci comme un outil pour le développement de personnes avec une pensée et un esprit critiques, et l'enseignement/apprentissage des grandes œuvres universelles, comme des modèles littéraires et linguistiques, patrimoine culturel d'un pays.

Mots-clé: Gustavo Adolfo Bécquer, lecture dans la salle de classe, éducation citoyenne, transculturalité, multiculturalité, études de genre.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Nueva lectura de “la cueva de la mora” de Gustavo Adolfo Bécquer. 3. Conclusión. 4. Bibliografía

1. INTRODUCCIÓN

Según Guadalupe Jover (2007) uno de los objetivos que se alcanzan por medio de la lectura es la creación de una nueva ciudadanía que se adapte a los tiempos actuales y que se convierta en motor para cambiar un mundo que se resiste a romper los patrones repetitivos cuyo significado ni siquiera se ha parado a analizar. Es decir, la lectura puede ayudar a crear una sociedad crítica que devuelva el sentido a la palabra y, por medio del sentido de la palabra, a la realidad. Porque, como ya señalaba Bousoño, cuando la palabra se convierte en un elemento común, el uso le va quitando su valor poético y debe aparecer el poeta para devolverle ese brillo, ese valor primigenio, por medio de la deshabitación y el extrañamiento.

Lo mismo pasa con muchas prácticas culturales y parte del patrimonio cultural. De tanto manosearlo, de tanto aprenderlo y aprehenderlo, hemos dejado de verlo. Hemos dejado de sorprendernos ante él y hemos dejado de saber lo que significa. Sin embargo, los valores, los esquemas de comportamiento que implican, calan en nuestro subconsciente y nos hacen interiorizar patrones de conducta que no siempre son los más adecuados.

Según lo establece la LOE, una de las competencias básicas que deben lograr los estudiantes es el tratamiento de la información, es decir, desarrollar las habilidades para buscar información y procesarla para convertirla en conocimiento. Dicho de otro modo, lo que se busca es potenciar el conocimiento autónomo, pero yo iría un paso más allá para hablar de la necesidad de enseñar a pensar y potenciar el

pensamiento autónomo, la necesidad de enseñar a ver en lugar de deglutir una cultura o una literatura cuyos “ingredientes” no conocemos.

A día de hoy, existen, desde mi punto de vista, dos problemas esenciales. El primero hace referencia a la relación entre culturas. En un mundo globalizado, en el que comparten aula u oficina personas procedentes de múltiples lugares, en el que comemos con absoluta normalidad comida japonés, rusa, tailandesa o peruana en el centro de Madrid, en el que escuchamos música o vemos películas de todas las partes del planeta, parece que aún intentamos transmitir una cultura nacional que represente el alma de nuestro pueblo y que nos identifique frente a los “otros”, al más puro estilo decimonónico, en lugar de darnos cuenta de que la esencia de la cultura del siglo XXI es la hibridación o la existencia de una identidad no idéntica en la que, incluso, cada uno puede elegir a la que adscribirse (Sanz, 2008). Sin embargo, pertenecemos a un colectivo, a una cultura referencial, ya sea la española, la europea o la hispánica, en el caso de los españoles, y ese colectivo existe porque existen elementos culturales compartidos que nos hacen interpretar ciertas realidades globales de una manera determinada y local (Llamas, en prensa), que, sin embargo, crea yuxtaposiciones semánticas y culturales cuando hacemos de nosotros mismos un espacio transcultural. La cuestión es que esto ocurre en el periplo que nos obliga a emigrar en busca de trabajo o a pasar largas temporadas en el extranjero para ser trabajadores “competentes”. Durante este peregrinaje, vamos adquiriendo perspectivas de distintas colectividades que se yuxtaponen en nuestra percepción del mundo. Quizá, si conseguimos que nuestros alumnos asuman esta mezcla cultural como esencia de su propio ser cultura, evitemos situaciones tan desagradables como las que hacen a un determinado grupo de profesores considerar oportuno separar a los españoles de los inmigrantes en un aula.

En segundo lugar, aunque por visto y trabajado parezca que es un tema obsoleto, la relación entre géneros y los roles asignados a cada uno de ellos sigue siendo un asunto que urge tratar en las aulas. Es cierto que, cada vez más, las editoriales se esfuerzan por sacar libros que rompan los tópicos (como “La cenicienta que no quería comer perdices” de Nunila López Salamero con ilustraciones de Miriam Cameros Sierra), sin embargo, estos libros, a veces, están dirigidos más a un público adulto que a uno infantil. Por otro lado, mientras nos adueñamos de este discurso de igualdad de manera explícita, seguimos leyendo cuentos de princesas y viendo películas románticas en las que se repiten las pautas de comportamiento tradicionales que van calando de forma implícita en nosotros. De poco sirve que repitamos que se acabaron las doña ineses sufrientes y salvadoras de don juanes cuando hemos crecido queriendo ser Brenda para salvar a Dylan; de nada sirve que repitamos que las mujeres debemos ser independientes cuando, incluso las series o películas que se definen abanderadas de este pensamiento terminan con una historia de amor idílica.

En cualquier caso, no se trata de dejar de leer a nuestros niños “La bella durmiente”, “Blancanieves” o “El patito feo”, se trata de que les capacitemos para

verlos, para descubrir que en los dos primeros las princesas bellas y hermosas acostumbradas a desempeñar tareas domésticas (especialmente en el caso de Blancanieves) actúan como objetos que los príncipes (a los que ellas no han elegido o, en el caso de la segunda, ni siquiera conocen) tienen que salvar. Se trata de que vean que el patito no es feo, sólo diferente, sólo de otra raza, sólo extranjero y analicen hasta qué punto actuamos nosotros de las mismas formas.

A veces, no consiste sólo en buscar literatura específica, consiste en saber ver la que tenemos, la canónica, la de los clásicos que han pasado a la historia de la literatura tras ser avalados por la crítica. No debemos separar las clases de “concienciación” sobre la igualdad de géneros o “tolerancia” cultural de las demás clases, especialmente, de las de literatura, porque, en los libros, sean de la época que sean, está todo, sólo debemos aprender a mirarlo.

2. NUEVA LECTURA DE “LA CUEVA DE LA MORA” DE GUSTAVO ADOLFO BÉCQUER

Eso es lo que me propongo hacer en este trabajo. Aplicar una mirada crítica a una de las leyendas de Gustavo Adolfo Bécquer, uno de nuestros autores más canónicos, puntero de la literatura española moderna y parte de cualquier currículum de literatura española. Un análisis atento de este autor no sólo nos permitirá trabajar valores como los que venimos comentando, sino que, también, nos permitirá recuperar a un escritor que, de tan manido, ha llegado a desaparecer, de tan superpuesto a nuestra vista, ha dejado de ser visto y se ha convertido en un manojito de tópicos que ocultan la verdadera genialidad de uno de los autores más grandes de nuestra literatura.

He elegido “La cueva de la mora”, publicada en el mes de enero de 1863, por varias razones. En primer lugar, se trata de una de las leyendas menos conocidas de Bécquer y, por ende, de los textos menos trabajados en las aulas, sobre todo, teniendo en cuenta que, muchas veces, en estas, no se va más allá de las rimas del sevillano. Esta tipología textual nos permitirá así hablar del género de las leyendas y, más concretamente, de las leyendas del siglo XIX y del paso de la leyenda en verso del Primer Romanticismo a la leyenda en prosa del Segundo Romanticismo. Asimismo, al igual que en el caso mencionado, el texto favorece el análisis de los rasgos románticos generales (el gusto por la Edad Media, las ruinas, el yo) y de los rasgos propios del Segundo Romanticismo (como la importancia de la búsqueda del *Volksgeist* etc.). Además de esto, que, en realidad, podríamos ver en cualquier leyenda, el texto escogido permite trabajar con las dos ideas de las que hemos hablado antes: la relación entre culturas y la relación entre géneros. Quizá podríamos encontrar otros textos en los que analizar más profundamente ambos aspectos por separado, pero esta leyenda nos proporciona la oportunidad de trabajarlos juntos.

“La cueva de la mora” pertenece al grupo de leyendas becquerianas que tratan de algún modo el tema oriental, en este caso relacionado con el pasado islámico de la Península Ibérica. Como es frecuente, el relato comienza con la presencia del

escritor en uno de sus paseos frente a los baños de Fitero. En esta ocasión, serán un castillo árabe y una cueva escondida las que llamen su atención y, también como suele ocurrir, será “un trabajador que andaba podando las viñas en aquellos vericuetos” (203) el que le cuente la leyenda de la cueva de la mora. Repitiendo el esquema propio de las leyendas tradicionales de la zona, este relato cuenta la historia de un caballero cristiano que, durante su cautiverio en la fortaleza musulmana, se había enamorado de la hija del alcaide. Una vez liberado, organiza una expedición con sus hombres para asaltar el castillo con la única finalidad de estar con su amada. Conseguido esto, los jóvenes disfrutaban de su pasión “indigna” hasta que los musulmanes retoman el castillo y ambos mueren, a pesar de haberse refugiado en la cueva que da nombre a la leyenda, pero no sin antes haber hecho el caballero que la hermosa se convierta al cristianismo para “morir en mi religión y, si me salvo, salvarte conmigo” (206). Este final ya deja claro que se trata de una de las leyendas de Bécquer en las que el tema oriental sirve como base para la elaboración de un relato casi hagiográfico¹ en el que el amor trae como consecuencia la conversión a la fe cristiana.

Dicho esto, si nos centramos en los dos aspectos de los que venimos hablando, veremos que el texto ofrece múltiples posibilidades.

Si empezamos con lo tocante a la fusión de culturas, podemos señalar de entrada dos particularidades de gran importancia. Para empezar, es interesante observar la situación en la que se inscribe el relato: el poeta que sale a caminar por los senderos para descubrir los paisajes y escuchar de boca de los paisanos las leyendas del lugar entronca con la búsqueda del *Volksgeist*, es decir, del alma del pueblo, tan propia de los autores del Segundo Romanticismo y, en concreto, de Gustavo Adolfo Bécquer, que llegó a proponer al Estado la formación de una expedición formada por un poeta y un pintor para recorrer los pueblos de España y dejar constancia de las costumbres que estaban a punto de perderse². El hecho de que, en esta ocasión, el objeto de estudio sea un castillo árabe y la “historieta” tenga que ver con el pasado musulmán de la península, ya da ejemplo de hibridación y de cómo las dos culturas aparecen mezcladas y con una función semejante en el nacimiento de la

¹ Para este tema, sin embargo, es quizá más significativa la leyenda de “La rosa de la pasión” donde la judía que se convierte al cristianismo por amor acaba siendo asesinada por su propio padre y se erige así como mártir de la fe.

² “...el gobierno debía fomentar la organización periódica de algunas expediciones artísticas a nuestras provincias. Estas expediciones, compuestas de grupos de un pintor, un arquitecto y un literato, seguramente recogerían preciosos materiales para obras de grande entidad. Unos y otros se ayudarían en sus observaciones mutuamente, ganarían en esa fraternidad artística, en ese comercio de ideas tan continuamente relacionadas entre sí, y sus trabajos reunidos serían un verdadero arsenal de datos, ideas y descripciones útiles para todo género de estudios (Bécquer: 2004: 412).

nación española. Ejemplo de esto da el sevillano también en otros textos, como *La historia de los templos de España*. En la introducción de este libro, que ha llevado a algunos críticos a incluir a Bécquer entre las líneas de los neocatólicos, el poeta dice: “La tradición religiosa es el eje de diamante sobre el que gira nuestro pasado. Estudiar el templo, manifestación visible de la primera, para hacer en un solo libro la síntesis del segundo: he aquí nuestro propósito” (p. 907).

Parece que nos encontramos ante una búsqueda de la esencia de ese “nuestro pasado” y lo interesante es que en ese pasado se incluye lo cristiano, lo musulmán y lo hebreo, pues aparecen recogidos en el volumen templos cristianos, mezquitas y antiguas sinagogas. Así pues, las tres culturas aparecen hermanadas en la función de creadoras del pasado nacional.

Lo mismo está haciendo Bécquer en esta leyenda al hacer su objeto principal la leyenda en torno a un templo árabe que empieza definiendo como “teatro de grandes y memorables hazañas, así por parte de los que lo defendieron como de los que valerosamente clavaron sobre sus almenas el estandarte de la cruz³” (202).

Respecto a esta presentación de las ruinas, me parece muy interesante también señalar cómo el autor, como representante de una cultura colectiva, se hace portavoz y construye un sentido alrededor del castillo en función de la misma. Según las teorías de Miriam Llamas, existen una serie de esquemas culturales interiorizados que comparten los miembros de una determinada comunidad. Estos esquemas son los responsables de que se configure el colectivo y los miembros de este colectivo serán los responsables de crear la memoria global, que se Llamas define en los siguientes términos: “El estudio de la memoria colectiva se ocupa de las reconstrucciones y transmisiones discursivas de segmentos del pasado desde esquemas culturales de un presente concreto que comparten los miembros de un colectivo determinado” (Llamas, en prensa).

De acuerdo con esto, Bécquer se está convirtiendo en reconstructor y transmisor de un fragmento del pasado, la Reconquista, desde un presente concreto, la España del siglo XIX, en la que se está fraguando el concepto de nación, desde los esquemas culturales que comparten los miembros de un colectivo determinado, en este caso, los españoles, puesto que la visión del mismo hecho a partir de la reconstrucción del colectivo musulmán distaría mucho de la que ofrece el sevillano.

Sin embargo, más allá de lo meramente bélico, lo que se está ofreciendo aquí es una visión de lo islámico y, en esta visión, hemos de tener en cuenta que el poeta no sólo tiene como referente el colectivo español, sino también el colectivo europeo, que se convierte en modelo de lo global y que, en el siglo XIX, está constru-

³ Nótese el tono respetuoso con el que se habla de las dos culturas. Es interesante ver cómo en este relato musulmanes y cristianos se sitúan casi a un mismo nivel, pues ambos asaltan, conquistan y reconquistan de la misma forma.

yendo la imagen de Oriente⁴. En la confrontación entre esta imagen europea y la que ofrece el poeta español podríamos ver una de las fricciones culturales de las que habla Llamas; fricciones que, en este caso, hacen que las circunstancias históricas españolas lleven a los autores de este país a interpretar y ver el Orientalismo que se ha creado de forma global en Europa desde una perspectiva ligeramente distinta. Tradicionalmente, al hablar del Orientalismo, los críticos se han referido a la necesidad de recurrir a lo lejano, a lo exótico como otra forma de escapismo, de forma que quedaría vinculado al predominio de la imaginación, sensibilidad, intuición y fantasía y quedaría al mismo nivel que las zonas oscuras de la historia, lo telúrico, lo maravilloso o lo irracional. Así, Lily Litvak señala que “el fin era encontrar en otras partes una nobleza y un prestigio bárbaros que el presente no ofrecía” (1984:15) y afirma que “la huida era hacia civilizaciones magníficas y paganas donde se manifestaban fuerzas oscuras e irracionales y se descubría a través de ellas visiones extrañas de validez universal” (Litvak: 1984:15). En cualquier caso, se trataría de un constructo europeo en el que lo oriental no es más que el recipiente u objeto sobre el que encarnar una serie de funciones arquetípicas. Dice Said:

el orientalismo se puede describir y analizar como una institución colectiva que se relaciona con oriente, relación que consiste en hacer declaraciones sobre él, adoptar posturas con respecto a él, describirlo, enseñarlo, colonizarlo y decidir sobre él; en resumen, el orientalismo es un estilo occidental que pretende dominar, reestructurar y tener autoridad sobre Oriente (Said: 2003: 21).

Y aquí está lo que más nos interesa, porque, de nuevo llegamos a algo parecido a la memoria global que define Llamas pues, en este caso, lo que se reconstruye desde unos esquemas culturales que comparten los miembros de un colectivo (en este caso, lo europeos) es un espacio. Sin embargo, y aquí llega la fricción, para España, que también es miembro de ese colectivo europeo, que también adopta la moda del Orientalismo, Oriente y el Islam no son lugares exóticos, sino que, ahora sí, son parte de su memoria. De este modo, el pasado concreto español entra en colisión con el constructo europeo y de ahí surge la visión del Islam que ofrece

⁴ El orientalismo es una moda que abrazan arqueólogos, lingüistas, filósofos y algunos de los autores más influyentes del siglo XIX. Gallego Morell señala a Federico Schlegel como el iniciador de esta corriente en Alemania y al conde de Noroña (1760-1816) como el español que anticipa un siglo esta temática con sus *Poesías asiáticas* (1833) y *Poesías turcas*. Asimismo, no podemos olvidar que Lord Byron publica *Melodías hebreas*, en 1815, y su periplo oriental se refleja, también, en obras de gran popularidad, como *Childe Harold* y *La novia de Abydos*; Víctor Hugo, por su parte, publica, en 1829, *Les Orientales* y, en 1837, el orientalista francés Jules Janin afirma que no existen versos franceses, o no franceses, en los cuales “hoy en día, no se hable del Oriente” (Jules Janin, “Prefacio”, en Ricardo Llopesa: “Orientalismo y Modernismo” (1996))

Bécquer y que se relaciona más con las leyendas y novelas moriscas de la literatura española de los siglos XV, XVI y XVII que con el Orientalismo de Byron, Schlegel o Victor Hugo. Ya lo vislumbra así Said cuando afirma:

...es crucial insistir en que lo que otorga su riqueza y complejidad a la imagen del islam en España es el hecho de ser una parte sustancial de la cultura española y no una fuerza exterior y distante de la que hay que defenderse como si fuera un ejército invasor. El oriente que describo en mi libro como creado en cierto modo por los conquistadores, administradores, académicos, viajeros, artistas, novelistas y poetas británicos y franceses es siempre algo que está “afuera”, algo (como decía Schlegel a principios del siglo XIX) que representaba la forma más elevada y, en cierto modo, más inaccesible de ese romanticismo que los europeos buscan sin descanso.

En este sentido el contraste con España no podía ser mayor, puesto que el islam y la cultura española se habitan mutuamente en lugar de confrontarse con beligerancia. Ciertamente no se puede pasar por alto ni minimizar la larga y a menudo complicada relación entre la ideología de la España católica y el pasado judeomusulmán tanto tiempo suprimido, aunque me atrevería a decir que hasta en tales polémicas existe una relación de complementariedad e incluso de intimidad que raramente se ha repetido fuera de la península ibérica (Said: 2003:10).

De este modo, el Bécquer de la Península Ibérica, rastreador del *Volkgeist* se despega de la construcción europea para hablar de una memoria que es española, que es local. Así, retoma las historias de amores entre moras y cristianos a las que nos tienen acostumbrados los romances y las novelas moriscas y otorga a estos moros el halo mítico que se les dio en la península y que tenía más que ver con la existencia de tesoros escondidos que con esa parte oscura de la que hablaban otros autores europeos. De este modo, desde la visión local, la presencia de lo oriental y su función dentro del texto enlazan con la búsqueda de *Volkgeist* o con el sentimiento patriótico, según señala Navas Ruiz (1970) y con la creación del imaginario colectivo en lo que se refiere a tesoros escondidos⁵.

Si trasladamos todo esto a las aulas, nuestro objetivo fundamental debe ser hacer conscientes a los alumnos de la realidad transcultural de España y lo fundamen-

⁵ También en Galicia existen leyendas de *mouros*. En este caso, existiría una nueva fricción pues, aun dentro del mismo imaginario, la menor presencia musulmana en Galicia tuvo como consecuencia su mayor identificación con “el otro”, de manera que estos *mouros* pierden casi del todo la relación con el referente y se convierten en seres mágicos que viven en el subsuelo y se dedican a la extracción del oro (algunos estudiosos han establecido una relación entre su nombre con la palabra *ouro*, oro en gallego). Los *mouros* son oscuros de piel y trabajan en la orfebrería (he aquí la relación) pero las *mouras* tienen fama de hechiceras y son pelirrojas. Los *mouros* son ricos y, en el imaginario popular, son también guardianes de fabulosos tesoros.

tal del elemento de hibridación dentro de la constitución de la “identidad nacional” construida en el siglo XIX. A partir de este texto, es fácil hablar de la historia de España, del contexto histórico al que se refiere al texto, sin hacer hincapié en el enfrentamiento de la Reconquista, sino en la fusión cultural. Para ello, se podrían proponer varias actividades que tocasen lo interdisciplinar y que implicasen una investigación para favorecer el aprendizaje autónomo, la profundización en la literatura y la creatividad.

Para empezar, y en aras de propiciar un aprendizaje significativo, podríamos pedir a los alumnos que diesen su opinión sobre el Islam, sobre los musulmanes o “moros” y su presencia en España. A continuación, leeríamos el texto y, tras haber presentado el tema de lo oriental en la leyenda, podríamos preguntar a los alumnos si conocen otras leyendas semejantes y tratar de ver con ellos qué papel tienen los musulmanes dentro de estas. El siguiente paso sería concretar y tratar de definir la función del elemento musulmán dentro de la leyenda de Bécquer, donde habríamos de subrayar que enlaza con la búsqueda de la tradición española y con las leyendas populares (“como yo soy muy amigo de oír todas estas tradiciones, especialmente de labios de la gente del pueblo, le supliqué me la refiriese...”(203)).

Una vez hecho esto, vendría la parte de investigación, en la que la utilización de las nuevas tecnologías favorecería el desarrollo de la competencia digital, y que podríamos dividir en tres apartados:

1. Búsqueda de huellas musulmanas en la Península Ibérica, tanto en la lengua, en el arte, en la ciencia etc. Una vez realizado el rastreo, se podría realizar un cuadro como el que sigue:

Lengua	Arte	Ciencia	Oficios
Albornoz		Avances en la agricultura: acequias, aljibes, albercas.	Albéitar Albañil Alfarero
Almohada			
Acequia			Astrología
Alfanje			
Algoritmo			
Álgebra			
Hola			
Zanahoria			
Mezquino			
Ojalá			
...			

2. Búsqueda de representaciones gráficas de lo musulmán en la Península Ibérica (enlazando con el autor objeto de nuestro estudio, podríamos proporcionarles algunas láminas suyas o de su hermano en las que se recogen tipos relacionados con lo islámico o elementos arquitectónicos o artísticos heredados de ellos, como “Pozo árabe de Toledo”, dibujo de Valeriano Bécquer, con texto de Gustavo Adolfo (Bécquer: 2004: 829).



3. Elaboración de una constelación literaria en la que el elemento central sea la relación hispanoárabe en la Península Ibérica. Las constelaciones literarias, de las que habla Guadalupe Jover, permiten crear una lista de lecturas más heterogénea en la que, partiendo de elementos cercanos a los niños, podamos profundizar hasta llegar a textos fundamentales de la literatura mundial. En este caso, no se trataría tanto de partir de un referente como las películas de Disney para llegar a *Las mil y una noches*, sino de trabajar con libros relacionados con un tema, de la forma que lo hace Susana Sánchez con los “archipiélagos de libros” (Sánchez, 2012). De este modo, podríamos conseguir que los niños viesan, entre otras cosas, cómo los primeros textos literarios de la literatura española, las jarchas, están escritos en mozárabe, lo que vendría a redundar en la hibridación cultural de la que surge la “nación” española y el carácter trans de nuestra cultura.

En esta constelación podrían incluirse obras como:

-Jarchas

- El Cantar de Mio Cid*
- Romances
- El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, Miguel de Cervantes
- Aben Humeya*, Martínez de la Rosa

E, incluso, podríamos añadir series recientes de televisión, como “Toledo”.

Por último, se propondría una actividad creativa con la que potenciar la imaginación de los estudiantes, la asimilación de los modelos literarios y, en este caso, también de los contenidos. Dado que, desde la leyenda, habríamos llegado a textos como las jarchas, la creación podría darse de varios modos a partir de modelos textuales distintos. Una posibilidad sería la escritura de una leyenda en la que el motivo principal fuese el amor entre diferentes culturas (lo que enlazaría también con un tema universal). Otra opción, en la que podríamos aprovechar la presencia de niños de otras culturas en el aula, sería la creación de una nueva *jarcha* en la que apareciesen distintas lenguas y distintos referentes culturales. Un ejemplo elaborado por alumnos del grupo T8 de Educación Primaria de la Universidad Complutense de Madrid (Marta Santiago, Laura Navarro, Ana Miranda, Irene Serrano, Nuria Salazar y Jorge J. Ramírez) mezcla elementos árabes, norteamericanos, hispanoamericanos y orientales:

- ¡Mamá, vamos a la mezquita
que va a venir Papá Noel!
- Hace frío, ponte el pocho
y baila al ritmo de los tambores chinos.

Y llegamos ya al otro tema fundamental: la relación entre géneros o entre sexos. Como ya dije, se trataría de hacer visibles los patrones de comportamiento asignados a los distintos sexos, de acuerdo con las teorías de masculinidades (1999, 2011). Según estas, la masculinidad y la feminidad deben entenderse como roles sociales y no como condiciones sexuales, pues son las circunstancias sociales y las políticas del momento las que determinan, en gran medida, el modo en que se producen estas interacciones.

En el texto que estamos analizando, aparecen varios aspectos interesantes, especialmente porque la asignación racial y religiosa entra en confrontación con la asignación de roles genéricos propia de la época.

En primer lugar, hemos de recordar que el texto se escribe en el siglo XIX, donde el modelo predominante de mujer, sobre todo en los círculos burgueses, es el ángel del hogar. Dentro de una concepción de división de esferas, se establecía entonces la existencia de un espacio doméstico femenino frente a un espacio públi-

co masculino. De acuerdo con esto, el hombre, caracterizado por la fuerza física y mental, podía salir a enfrentarse al mundo, mientras que la mujer, definida por su sensibilidad emocional, pero también por su fortaleza espiritual, era la encargada de mantener el hogar como un espacio puro donde el hombre pudiese refugiarse. Según Kirkpatric (1989: 7 et sic), estas mujeres se caracterizaban, así, por la subordinación complementaria al hombre. Por otro lado, hemos de recordar que según múltiples testimonios de la época (Sinués de Marco, 1873) las “armas” de la mujer eran la belleza, la modestia, la dulzura etc. y se definía como un ser hecho para los demás y no para sí mismo⁶ (Yeves, 1867). No debemos olvidar tampoco que la superioridad moral de la mujer, además de confinarla en casa, la convertía en un agente importante para la salvación del alma del hombre, como podemos ver, por ejemplo, en *Don Juan Tenorio*, donde Doña Inés se convierte en un ángel real para salvar el alma del conquistador. Así pues, la mujer es básicamente un ser pasivo que sólo actúa cuando se trata de proporcionar al hombre o los hombres de su casa (padre, marido, hijos) un referente de moralidad.

Si nos centramos ahora en el texto que nos ocupa, lo primero que podemos decir es que la mujer protagonista carece de nombre. Quizá, en este caso, este hecho no sería del todo relevante, dado que el hombre tampoco tiene nombre. Ahora bien, mientras que él es definido por su calidad de caballero, y, además, caballero cristiano, ella sólo es definida por su relación con un hombre, en este caso, su padre, pues ella es “la hija del alcaide moro”. Por otro lado, en más de una ocasión se habla de ella como objeto: “se enamoró perdidamente de un objeto imposible para él” (204), “la hermosura objeto de su insensato amor” (204) lo que ya nos da idea de cuál va a ser el papel que desarrolle la musulmana dentro de la leyenda: “objeto” del amor de un caballero cristiano al que apenas conoce, será raptada por él. A pesar de todo, acatará este secuestro y se enamorará del caballero, por el cual, como muestra de la abnegación y la entrega de las mujeres, dará la vida. Su debilidad, en este caso, también espiritual, hará que la renuncia a su identidad vaya aún más lejos, pues por influjo del caballero, la muchacha se convertirá al cristianismo antes de morir. Es decir, la “hija del alcaide moro”, después “amante del caballero cristiano” será tan sólo un objeto que acate los deseos del hombre con el que se la relacione en ese momento y de eso dependerá su identidad y, en este caso, su religión.

Si nos fijamos ahora en los adjetivos que se usan para describir a los personajes, veremos que él es “un famoso caballero cristiano, tan digno de renombre por su piedad como por su valentía” (203), mientras que ella es, esencialmente, caracterizada por su belleza: “logró ver a la hija del alcaide moro, de cuya hermosura tenía noticias por la fama antes de conocerla; pero que cuando la hubo conocido la encontró tan superior a la idea que de ella se había formado, que no pudo resistir a la

⁶ “La mujer no ha nacido para sí; toda su vida es una vida de abnegación” (Yeves: 1867)

seducción de sus encantos” (204)⁷. Así pues, ella desaparece detrás de su hermosura, en una sinécdoque donde el todo es definido por la parte, dado que él tampoco se enamora y se vuelve loco por ella, sino que, como ya vimos, se habla de “la hermosura objeto de su insensato amor”(204), como si la hermosura estuviese desligada del resto de la mujer. Él es famoso, cristiano, piadoso y valiente, portador de altas cualidades morales, mientras que ella es, tan solo, hermosa.

Lo curioso aquí es que, mientras que ella cumple en su papel de objeto bello y ornamental, en la pasividad que la lleva a enamorarse de su raptor sólo porque él la ama y la abnegación que la lleva a dar la vida por proporcionarle a él un poco de agua, no lo hace así en lo que se refiere a la superioridad moral, dado que, según la ideología de la época, sería él el que salva el alma de ella al propiciar que se convierta al cristianismo. Esta ruptura de los cánones del ángel del hogar vendría dada por la confrontación que se establece entre los roles genéricos y los roles culturales, que, en este caso, son los predominantes. Si bien ella es la mujer, él es el cristiano, por lo que se sitúa por encima de ella. En cualquier caso, el hecho de que sea la mujer la musulmana tampoco parece una cuestión baladí (quizá, por eso, en la mayoría de estas leyendas ella es la musulmana y él el cristiano). Ya hemos dicho que a la mujer no le estaba permitido salir de casa porque, dada su debilidad emocional, cualquier contacto con la corrupción exterior, podría corromperla. En este caso, no se trata de corrupción, pero sí de debilidad emocional, pues al tratarse de una mujer, el hombre puede manipularla para que lo ame, para que lo ponga por encima de sus ideas y creencias y para que, finalmente, adopte sus creencias, mientras que un hombre, fuerte espiritualmente, no podría ser objeto de tal manipulación, lo que lo convertiría, en este caso, en enemigo de fe.

Una vez más, al llevar este análisis a las aulas, no nos interesa que los alumnos comprendan todo el entramado teórico que hay detrás, sino que, por medio de nuestra guía, lleguen a desvelar los modelos que subyacen para poder cambiarlos. Para ello, en este caso, proponemos un análisis guiado y un ejercicio de creación. Para el análisis, bastarían unas cuantas preguntas sencillas que propicien que descubran por sí mismos el desequilibrio en el tratamiento de los personajes. Así pues, podríamos preguntar cosas como:

- ¿Cómo se llaman los personajes?
- ¿Quién es cada uno de los personajes? (en este caso, habría que hacer hincapié en que la identidad de ella se relaciona sólo con el hombre que tiene ascendente sobre ella)
- ¿Con qué adjetivos se habla de ella?
- ¿Con qué adjetivos se habla de él?

⁷ Nótese que no existe ninguna seducción ni hay mención a ningún encanto de la musulmana más allá de su belleza. De este modo, la mujer seduce por la belleza y ninguna otra de sus características es relevante.

- ¿Qué hace ella en el relato?
- ¿Qué hace él en el relato?
- Etc.

A partir de las respuestas, trataríamos de guiar a los alumnos hasta evidenciar el papel pasivo de ella frente al activismo de él y podríamos pedirles que reflexionasen y debatiesen sobre ello, así como que tratasen de compararlo con la situación actual.

A continuación, se llevaría a cabo el ejercicio de creación. Para empezarlo, los alumnos deberían confeccionar una lista con las características del caballero y otra de las características de la dama (no sólo las explícitas, sino también las que se hayan sacado en el ejercicio anterior, pues, si no, sólo podríamos anotar la belleza):

- Caballero: famoso, cristiano, piadoso y valiente, portador de altas cualidades morales, digno de renombre, obsesivo, enamorado, impulsivo.
- Dama: hermosa, abnegada, sumisa, pasiva, entregada, débil espiritualmente, voluble, movida por los deseos de otros.

El siguiente paso sería recortar las características una por una y echarlas en una cesta todas mezcladas. Una vez hecho esto, se elegiría el nombre de dos personajes, uno masculino y otro femenino, y se irían sacando al azar papelitos con las características, de manera que sea uno para él y otro para ella. Así, las características “masculinas” y “femeninas” aparecerían en uno o en otro aleatoriamente, y romperían la asignación tópica que se había hecho de ellas. Una vez contruidos los nuevos personajes, los alumnos deberán reescribir la historia de manera que se adecue a ellos. ¿Podrá ser igual la leyenda ahora que tenemos un caballero hermoso, abnegado, cristiano, débil espiritualmente, enamorado e impulsivo y una dama valiente, entregada e impulsiva?

3. CONCLUSIÓN

Aunque a veces lo haga con pasos muy pequeños, el mundo ha ido cambiando en los últimos siglos. Si ha sido así, lo ha sido gracias a aquellos que se han atrevido a mirar de una forma diferente, pero, a veces, a pesar de esas nuevas miradas, nos empeñamos en seguir viendo a través de unos lentes desenfocados y manchados. Si queremos que el mundo de mañana sea mejor que el de hoy, es necesario que seamos capaces de quitarnos esas gafas y de enseñar a nuestros jóvenes a mirar con unos ojos críticos que desenmascaren cualquier intento de manipulación o cualquier forma subliminal de inculcarles unos valores que, a día de hoy, no son válidos. Para ello, no basta con ofrecerles productos “ad hoc” fuera del currículum y del contexto habitual de aprendizaje. Cuando enseñamos a leer, estamos enseñando a descifrar y el que sabe descifrar no sólo descifra los textos, también descifra la realidad. Si enseñamos a nuestros niños a desenmascarar las pautas ideológicas, a veces propagandísticas y capciosas, de algunos textos de la literatura

universal de todos los tiempos, estaremos enseñándoles de verdad cómo funciona la literatura y por qué es útil y necesaria, pues habrán aprendido a interpretar y desenmascarar al mundo y a la realidad.

4. BIBLIOGRAFÍA

- BÉCQUER, Gustavo Adolfo (2004): *Obras Completas*, ed. J. Estruch. Madrid, Cátedra.
- JOVER, Guadalupe (2007): *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*, Barcelona, Octaedro.
- KIMMEL, M. S. (1999): “Identidades masculinas”, Lecture presented in the event Los varones frente a la salud sexual y reproductiva, hold in Mexico D.F, the 22nd of March 1999. Disponible en internet: http://www.europofem.org/contri/2_05_es/es-masc/02es_mas.htm. Selection and translation of the text by Manuel Zozaya, “La masculinidad y la reticencia al cambio”. http://www.euowrc.org/06.contributions/3.contrib_es/12.contrib_es.htm
- KIRKPATRICK S. (1989): *Las Románticas, women and writers and subjectivity in Spain, 1835-1850*, Berkeley (Los Angeles), University of California Press.
- LITVAK, Lily (1984): *Geografías mágicas. Viajeros españoles del Siglo XIX por países exóticos (1800-1913)*, Barcelona, Laertes S.A. de Ediciones.
- LLOPESA, Ricardo (1996): “Orientalismo y Modernismo”, en *Anales de Literatura Hispanoamericana*, nº25, Servicio de Publicaciones, UCM, Madrid.
- NAVAS RUIZ, Ricardo (1970): *El Romanticismo español, historia y crítica*, Salamanca, Anaya.
- REGUEIRO, Begoña (2010): *La poética del Segundo Romanticismo español*, Madrid, Fundación Universitaria Española.
- REGUEIRO, Begoña (2013): “Una nueva forma de orientalismo romántico: presencia y valores de lo oriental en la obra de Gustavo Adolfo Bécquer”, en *Bulletin of Spanish Studies*, Volume XC, Number 2, March 2013, pp.177-194.
- SAID, Edward W. (2003): *Orientalismo*, Barcelona, Debolsillo.
- SÁNCHEZ ARIAS, Susana (2012): “Argallando constelaciones”. Disponible en internet: <http://www.edu.xunta.es/centros/cafi/aulavirtual/mod/resource/view.php?id=8814>
- SANZ CABRERIZO, A. (ed) (2008): *Interculturas, transliteraturas*, Madrid, Arco Libros.
- SINUÉS DE MARCO, Pilar (1873): “Las armas de la mujer” en *La Guirnalda*, nº 168, 1873.
- YEVES, J.M (1867): “Verdadera misión de la mujer” en *La Guirnalda*, nº2, 1867.