BOLETIM DA APPELE

APPELE
ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA
DE PROFESSORES DE ESPANHOL
LÍNGUA ESTRANGEIRA

Publicação bilingue semestral · abril 2023

Índice

Editorial

Agenda

Entrevista a Xaquín Núñez Sabarís

Fitas, música e livros - «Mi niñez y otras canciones», Pilar Nicolás

Artigo - «Cervantes, don Quijote y Sancho, 1605-1615: diez años de aprendizaje», Ana Martínez Pereira

Artigo - «Un análisis sobre la presencia de la lengua española en Portugal», José María Santos Rovira e Celso Miguel Serrano Lucas

Partilhas - «Descubriendo la cultura y la historia contemporánea de Chile a través de *La casa de los espíritus* de Isabel Allende - Unidad didáctica», Mirta Fernández

Radar - «Poesía y ciudadanía en el aula de ELE», Vera Carvalho

Ligações úteis

Ficha técnica

Editorial

No passado 8 de abril, aparecia no jornal *Público* uma notícia capaz de chamar a atenção de qualquer pessoa interessada na situação do ensino do espanhol em Portugal. "**Na última década, ensino do espanhol perdeu terreno em benefício do francês**" era o título com que se frisava essa competição entre o espanhol e o francês que tantas horas de conversa tem suscitado desde que o espanhol foi introduzido como mais uma opção entre as línguas estrangeiras (LE) ofertadas pelo sistema educativo público português a partir de finais dos anos 90 do passado século. A autora do texto sintetizava algumas das conclusões contidas no relatório ***Key data on teaching languages at school in Europe*** (2023), elaborado pela Eurydice Network, a rede europeia de informação sobre educação; no entanto, também se introduziam algumas informações discutíveis se tivermos em conta os dados fornecidos pela **Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência** (cf. 2022 – "Alunos matriculados em língua estrangeira (N.º), por nível de ensino, ciclo de estudos e língua estrangeira – Continente – 2008/09 a 2020/21").

Antes de continuar, vale a pena relembrar que as quatro LE mais estudadas na Europa, nos ciclos de ensino pré-universitários, são, por ordem descendente: inglês, alemão, francês e espanhol.

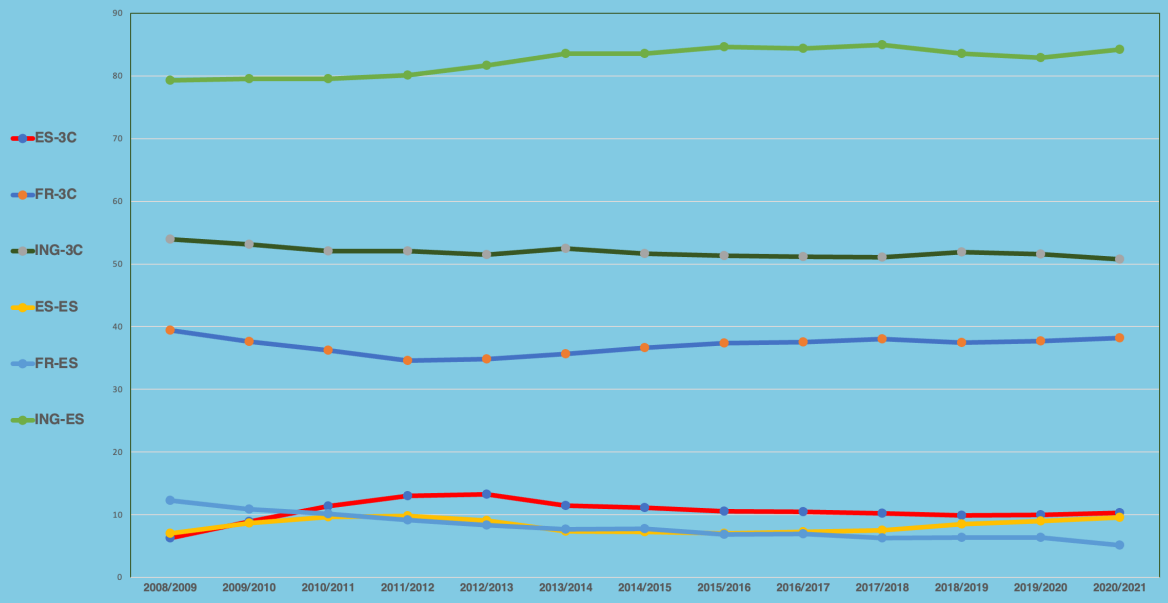
De acordo com os dados, em Portugal, como no resto da Europa, o inglês é atualmente a LE com maior número de alunos matriculados: ± 98% no 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, 6-12 anos de idade; ± 51% no 3.º ciclo, 12-15 anos de idade; ± 85% no ensino secundário, 15-18 anos de idade. Sendo que as outras línguas ofertadas (alemão, espanhol, francês e mandarim) não atingem, conjuntamente, 2% dos alunos inscritos nos 1.º e 2.º ciclos, vale a pena fixar a atenção no que acontece no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, onde se incluem os Cursos Científico-Humanísticos, os Cursos Profissionais, os Cursos Artísticos Especializados, os Cursos de Ensino e Formação e os Cursos de Aprendizagem.

Desviando-se dos resultados apresentados pela rede Eurydice para o conjunto da Europa, em Portugal, o francês tem muito pouca presença nos dois primeiros ciclos do ensino básico — por contraste com uma média europeia de 5,5% — e também está por baixo da média europeia (18,9%) no ensino secundário, onde o francês tem vindo a descer de 10,1%, no ano letivo 2010/2011, até 5,4% em 2020/2021, isto é, perdeu quase 5% de alunos. Por contra, o número de alunos a aprender francês no 3.º ciclo — que podemos assimilar à *lower secondary education*, e cuja média europeia é de 30,6% —, em Portugal tem vindo a aumentar algo menos de 4% entre os anos letivos 2011/2012 (34,58%) e 2020/2021 (38,2%). Resumindo, e em comparação com a média europeia, a língua francesa está sub-representada no ensino secundário e sobrerrepresentada no 3.º ciclo.

O caso do alemão, a segunda língua mais aprendida no ensino secundário na Europa (20%), apresenta características particulares em Portugal, como também se observa em outros países do sul da Europa (Espanha, Itália e Chipre). Quer no 3.º ciclo, quer no ensino secundário, os alunos portugueses inscritos em alemão não representam sequer 1% do total de alunos das disciplinas de LE.

Quanto ao espanhol, e apesar dos entraves burocráticos que começam a bloquear o seu natural crescimento a partir de 2012 (Decreto-Lei nº 132/2012, de 27 de junho – versão consolidada), que dados nos dão o relatório da Eurydice e a Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência relativamente aos últimos anos? Na Europa, a média de alunos inscritos no equivalente ao 3.º ciclo é de 17,7%; em Portugal, tem variado entre 11,39%, no ano letivo de 2010/2011, e 10,32% em 2020/2021, com um valor máximo de 13,29% no ano letivo 2012/2013. Ou seja, relativamente ao momento de maior procura do espanhol, a variação foi de ± 2% e não de 5%, como aponta o artigo do *Público*. No ensino secundário, a média europeia de alunos que aprendem espanhol é de 18%; em Portugal, passou de 10,1%, no ano letivo 2010/2011, a 9,53%, em 2020/2021, uma variação de, aproximadamente, -0,5%.

Evolução da percentagem de alunos inscritos nas disciplinas de Espanhol, Francês e Inglês no 3.º Ciclo e no Ensino Secundário – Período 2008/2021



O que podemos concluir como professores de espanhol diante destes dados em Portugal e no resto da Europa? Em primeiro lugar, que a política educativa portuguesa na promoção do multilinguismo da população escolar pode ser reforçada e que, em consequência, todas as LE têm a ganhar com isso; em segundo lugar, que, sendo atualmente a fasquia que cabe à nossa disciplina à volta de 10% dos alunos inscritos no 3.º ciclo e no ensino secundário, a presença do espanhol no sistema educativo português é relativamente escassa quando comparada com o que acontece no resto da Europa; em terceiro lugar, e mais importante, que ainda existe a possibilidade de vir a crescer, sobretudo no 3.º ciclo e no ensino secundário, nomeadamente nos Cursos Profissionais e nos Cursos Artísticos Especializados. Para que tal aconteça, é fundamental apostar pelo diálogo com as direções e as associações de pais e encarregados de educação das escolas, enquanto se negocia as melhores estratégias para ultrapassar certas inércias instaladas na tutela. Estar atentos exclusivamente à gestão dos recursos docentes disponíveis nas escolas e desatender, de facto, os interesses dos alunos não pode ser a melhor política educativa.

***

O terceiro número do *Boletim da APPELE* chega mais crescido. Desde já, agradecemos a todos os que participaram nele o esforço e o carinho com que o fizeram.

Xaquín Núñez, professor do Departamento de Estudos Românicos da Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas da Universidade do Minho, vai desgranando, numa entrevista,

parte do seu percurso profissional e pessoal desde que chegou em 2003 a Portugal. As relações culturais e sociais entre os dois lados da fronteira do Minho têm pautado o seu trabalho e dado visibilidade aos estudos galegos e espanhóis.

Pilar Nicolás, professora da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, convida-nos para uma viagem até à paisagem musical da sua infância e primeira juventude. Lá encontramos as árvores sonoras dos poetas espanhóis Antonio Machado e Miguel Hernández na voz de Joan Manuel Serrat entrelaçadas com memórias personalíssimas.

Ana Martínez Pereira, professora da Universidade Complutense de Madrid, consegue sintetizar, com graça e frescura, as *claves* do texto em espanhol mais traduzido de todos os tempos, *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. A análise das relações entre as personagens principais, Alonso Quijano e Sancho Panza, e as outras figuras que vão surgindo e evoluindo, assim como a arquitetura literária que sustenta esta *novela*, são um convite delicioso para a sua leitura.

José María Santos Rovira e Celso Miguel Serrano Lucas, professores da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, apresentam-nos um resumo da sua última obra, *Demolingüística del español en Portugal*. Neste estudo, o terceiro de uma série promovida pelo Instituto Cervantes e as universidades de Heidelberg e Zurique, encontramos informações muito valiosas sobre a sociologia do espanhol em Portugal e a sua presença nos vários ciclos de ensino do sistema educativo português.

Mirta Fernández, professora da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, lança-nos o desafio de encarar consistentemente o ensino da língua através da literatura — e da cultura e da história — com uma unidade didática destinada a alunos de Espanhol B2. *La casa de los espíritus*, da escritora chilena Isabel Allende, é o ponto de partida para esta proposta exemplar que consegue conjugar o desenvolvimento da competência comunicativa com uma aproximação intercultural que, cada vez mais, está a ser explorada entre os professores de ELE.

Nesse mesmo sentido surge a escolha *Poesía y ciudadanía en el aula de ELE*, título da tese de mestrado destacada na secção “Radar” deste número. A mestre Vera Carvalho explora no seu trabalho a poesia de autores hispânicos contemporâneos com temas transversais de grande atualidade, como a ansiedade, o feminismo, os preconceitos sexuais ou a política e a sociedade hispano-americana.

J. León Acosta
Presidente da direção da APPELE

Agenda

- *El Futuro Ya No Está Aquí*: Da euforia à desilusão na Movida e Transição Espanhola (1975-1986)

Durante o mês de maio, entre os dias 6 e 31, o Batalha Centro de Cinema promove um ciclo de cinema espanhol dedicado ao período da transição. A mostra, com curadoria de Guilherme Blanc e Virginia Pablos, oferece a oportunidade de (re)ver algumas obras cinematográficas incontornáveis produzidas na época. Serão exibidos filmes de Carlos Saura, Josefina Molina, Eloy de la Iglesia, Antonio Giménez Rico, Iván Zulueta e Pedro Almodóvar. Poderão consultar o programa completo aqui.

Foto: https://es.dreamstime.com/foto-de-archivo-estatua-zaragoza-de-francisco-de-goya-image58526394

- Goya, testemunho do seu tempo

Está patente até 9 de julho, no Centro Cultural de Cascais, a exposição “Goya, testemunho do seu tempo”. Com curadoria de María Toral, a exposição consiste em 10 pinturas de Francisco de Goya (1746 – 1828) nunca antes exibidas em Portugal, juntamente com 4 séries de gravuras - "Os Caprichos", "A Tauromaquia", "Os Desastres da Guerra" e "Os Disparates ou Provérbios”. Encontrarão mais informação aqui.

- 33.º Congresso Internacional da ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)

De 29 de agosto a 2 de setembro, a Universidade de Burgos acolhe o 33.º Congresso Internacional da ASELE, subordinado ao tema “Interacción, discurso y tecnología en la enseñanza del español LE/L2/LH”. Encontrarão o programa e mais informação aqui.

Foto: https://en.wikipedia.org/wiki/University_of_Burgos#/media/File:Universidad_de_burgos_-_Entrance_of_the_school_of_law.jpg

Entrevista a

Xaquín Núñez Sabarís

É professor associado com agregação da área de estudos espanhóis e hispano-americanos (Departamento de Estudos Românicos) na Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas da Universidade do Minho. É doutor em Filologia Hispânica, pela Universidade de Santiago de Compostela e agregado em Ciências da Literatura pela Universidade do Minho.

É membro do Grupo de pesquisa em Identidade(s) e Humanidade(s) e I.P. do projeto "Mapas digitais: Geografias, identidades e imaginários urbanos na Euro-região Galiza-Norte de Portugal". Tem participado e participa em diversos projetos de investigação nacionais e internacionais financiados, no âmbito dos estudos valleinclanianos, do retrato e da minificção digital. Coordena, na Universidade do Minho, o projeto Erasmus + "CompostEVA", centrado na elaboração de material digital sobre o Caminho de Santiago, e é autor da base de dados digital *Microrrelato y antologia*.

A sua atividade investigadora tem como focos principais o estudo do modernismo hispânico, as relações culturais e literárias ibéricas – com trabalhos sobre as relações teatrais entre a Galiza e Portugal, as narrativas intermediais e novas narrativas (minificção, fantástico e policial) – e as humanidades espaciais. O resultado desta investigação foi divulgado em livros e capítulos de livros e artigos em revistas académicas especializadas e indexadas em bases de dados internacionais. Em 2019 obteve o Premio Ramón Piñeiro de Ensaio com o trabalho *Cartografías da narrativa galega contemporánea* (2020).

É codiretor da revista *2i. Estudos de Identidade e Intermedialidade* (https://revistas.uminho.pt/index.php/2i), publicação com uma frequência de números semestrais e indexada em bases de dados internacionais de referência. Ainda no âmbito editorial, é membro do conselho editorial da revista *Lenguaje y Textos* e participa com regularidade como avaliador em revistas científicas e editorais especializadas em humanidades.

Realiza também crítica literária na revista *Grial*.

Participa com regularidade no painel "Estudos Literários e da Cultura", da Fundação da Ciência e Tecnologia (FCT), para a atribuição de bolsas de doutoramento. Fez parte do júri de mais de vinte teses de doutoramento, maioritariamente internacionais, e de concursos, tanto nacionais como internacionais.

No que diz respeito à interação com a sociedade e a transferência de conhecimento, foi o curador da exposição "Noroeste Cuarta oeste: roteiros de ficción" (2020-2022), financiada pelo Programa Nortear (Xunta de Galicia – Direção da Cultura da Região Norte – Agrupação Europeia de Cooperação Transfronteiriza – Galiza/Norte de Portugal), e é membro do Conselho Assessor da exposição "Cidades no Tempo" (2022), financiada pela Xunta de Galicia.

P: Desde su llegada a Portugal para trabajar como docente en la Universidade do Minho e investigador en el Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho (CEHUM), ¿cómo considera que el estudio de la lengua española y las culturas en español han ido cambiando en estos años en los diferentes niveles del sistema educativo portugués?

R: Hubo una transformación, en primer lugar, cuantitativa. La cantidad de escuelas en la enseñanza secundaria que ofrece español y el número de alumnos que lo estudia creció notablemente desde el año que llegué (2003). Eso generó, consecuentemente, un efecto dominó en las universidades, que, en torno al año 2011, consiguió alcanzar números muy elevados de alumnos de español, debido, sustancialmente, a la necesidad de formar profesores para la enseñanza secundaria. Luego, el panorama se ha moderado y creo que se mantienen unos números estables, razonables y quizás más asumibles. Lógicamente, esta situación motivó una mayor estabilización del profesorado de español en las universidades, si bien con desigualdades de una institución a otra, una mayor presencia académica a todos los niveles y, por lo tanto, se incrementó la investigación e innovación en estudios hispánicos. Es notable, además, el papel que han tenido en la dinamización de los estudios ibéricos en Portugal.

P: Centrándonos ahora en el contexto académico, ¿qué áreas de estudio dentro del hispanismo considera que más se han desarrollado desde Portugal y sobre qué aspectos o temas piensa que podrían seguir creciendo o abriéndose nuevas líneas o enfoques?

R: Relacionado con lo anterior, creo que hubo una notable contribución del hispanismo y desde las literaturas y culturas peninsulares, en general, al desarrollo de los estudios ibéricos. La creación de la Cátedra de Estudos Ibéricos, de la Universidade de Évora, dirigida por Antonio Sáez, creo que es una buena muestra de esta convergencia y de la centralidad de los estudios de español en Portugal en diversas iniciativas. Es significativa también la actividad llevada a cabo en literaturas y culturas hispánicas y su alcance internacional en el ámbito del hispanismo, más allá de las fronteras académicas de Portugal. En el dominio lingüístico también se observan resultados muy destacables en la innovación e investigación, sobre todo el terreno del multilingüismo o la enseñanza de lenguas. En este sentido, cabría también mencionar el Máster en Español Segunda Lengua/Lengua Extranjera, orientado al contexto de ELE, con metodologías pedagógicas innovadoras, tanto en lo que se refiere a los principios de autonomía del alumno, como al funcionamiento por tareas y proyectos, aprovechando las funcionalidades de la enseñanza *b-learning*. Fue creado en 2013, aunque tuvo ediciones anteriores, como curso de formación especializada, y fue el primer máster en la Universidade do Minho que incorporaba la enseñanza *b-*

“Desde las áreas de estudios de español de las universidades tenemos un desafío importante para divulgar una cultura española que vaya más allá de los tópicos, por cierto muy arraigados en los imaginarios escolares en Portugal.”

learning. Algunos de nuestros colegas en la universidad portuguesa se formaron en este máster, como Tamara Aller, Sindy Valbuena, Alicia Suárez o Mariella Bejarano, lo cual creo que da una idea de la importancia que ha tenido en la formación e investigación especializada en la universidad portuguesa. De hecho, mis compañeros del área de *estudos espanhóis e hispano-americanos* en la Universidade do Minho acaban de concluir un proyecto Erasmus, con resultados significativos en el estudio de la autonomía, la enseñanza *b-learning* y la aplicación del portafolio.

P: Teniendo en cuenta sus orígenes gallegos y el interés, como investigador, que tiene por la literatura escrita en Galicia, ¿qué momentos o acciones, desarrolladas en los últimos años, resaltaría como claves de la difusión en Portugal del aprendizaje de la lengua gallega y la promoción de su cultura?

R: Acerca de esta cuestión es preciso tener en cuenta la acción desarrollada por los centros de estudos galegos existentes en la universidad portuguesa. Se han consolidado las clases de lengua y cultura gallega en la oferta académica y se han llevado a cabo diversas y significativas iniciativas de divulgación cultural. En el caso del centro de la Universidade do Minho, la cooperación con instituciones culturales locales ha permitido desarrollar eventos como el *Dia da Galiza em Braga* o las *Convergências Portugal-Galiza*, que está ya en su novena edición, lo que evidencia su consolidación. También ha habido un refuerzo del protagonismo de dichos centros en la Asociación Internacional de Estudos Galegos, ahora presididos por nuestro compañero de la Universidade do Minho, Carlos Pazos-Justo, que contribuirá a una mayor visibilidad de la acción desarrollada por los estudios gallegos en Portugal.

P: ¿De qué manera cree que podrían seguir estrechándose las relaciones culturales entre gallegos y portugueses? ¿Y, en general, entre Portugal y España?

R: Se han dado pasos muy notables no sólo en el concierto institucional, entre las administraciones políticas y también entre los sectores culturales. En el primer caso, sobre las relaciones culturales entre gallegos y portugueses, pese al camino avanzado, todavía es poco sustantiva en lo que se refiere a la disponibilidad y consumo cultural. En el ámbito de la literatura, por ejemplo, llega poca literatura gallega y lo que se lee –véase el caso de Domingo Villar– lo hace fundamentalmente por sus traducciones en castellano. Igual ocurre en sentido contrario, ya que, salvo los casos consolidados de Saramago o Lobo Antunes, no llegan a Galicia muchos creadores contemporáneos, menos conocidos o más locales. Es verdad que, en la cooperación creativa, tanto en el teatro como en el terreno audiovisual, ha habido en los últimos años intercambios, coproducciones… muy reseñables.

Creo que ofrecer y diversificar el conocimiento de la pluralidad cultural de España –y no me refiero solo a la existente en las comunidades bilingües– es también una forma oportuna y necesaria de promover y estrechar las relaciones entre España y Portugal, que no esté tan determinada y limitada por el impulso de las instituciones, por las dinámicas entre las dos capitales o las ciudades con mayor proyección internacional… Desde las áreas de estudios de español de las universidades tenemos un desafío importante para divulgar una cultura española que vaya más allá de los tópicos, por cierto muy arraigados en los imaginarios escolares en Portugal.

P: De hecho, sus trabajos de investigación han contribuido mucho a dar visibilidad a la literatura gallega. Por ejemplo, en 2018 publicó en la editorial vinculada a la Universidade de Santiago de Compostela su libro *Geografías literarias. Un itinerario*

(inter)cultural por Galicia [https://bit.ly/43WGxpc]. Se trata de un cuaderno dirigido a estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) que aborda el aprendizaje comunicativo e intercultural a partir de tareas que tienen como centro el texto literario de escritores gallegos. A propósito, ¿puede explicarnos los objetivos de este manual, qué autores o autoras escogió y por qué?

R: Está muy relacionado con la respuesta anterior. Esta propuesta didáctica se articula con la investigación en las geografías o cartografías literarias que llevo a cabo. En este caso, este libro forma parte de la colección Cuadernos ELE, de la editorial de la Universidad de Santiago de Compostela. En su momento –habían publicado ya sobre música y cine– me pidieron que presentase una propuesta sobre literatura y ELE. No quería hacerla sobre aspectos más convencionales –incluso sobre escritores canónicos que conocía bien, como Valle-Inclán, Lorca o Cela– sino que entendía que, al hacerse desde Santiago de Compostela, era una buena oportunidad para dar a conocer la literatura que tenía a Galicia como escenario y a escritores gallegos que, por estar traducidos en español, podían ser objeto de interés y estudio de los estudiantes a los que va dirigido. Se trata, en consecuencia, de ofrecer un *input* literario diverso y pluricultural. Por lo demás, adopté un enfoque por tareas, muy orientado a la acción. La guía del profesor, que incluye el cuaderno, pretende orientar y facilitar su aplicación en el aula.

P: ¿Considera que esta propuesta didáctica está dirigida a un tipo de estudiantes en concreto, adultos y universitarios, o podría adaptarse a otros contextos educativos, por ejemplo, para alumnos de tercer ciclo de enseñanza básica o secundaria en Portugal?

R: El perfil del estudiante al que va dirigido es, fundamentalmente, adulto. Sobre todo, para alumnos universitarios, estudiantes de ELE en centros de lenguas o academias, pero creo que también puede ser muy útil para los estudiantes de enseñanza secundaria y, sobre todo, portugueses. La proximidad lingüística y cultural allana eventuales dificultades respecto a otras lenguas y culturas. Por otro lado, la proyección de las cuatro unidades (poesía, teatro, novela y relato) en geografías reales y muy próximas invita a llevar a cabo aprendizajes fuera del aula. En la guía del profesor hay varias sugerencias en este sentido.

P: Con relación al estudio que ocupa la literatura en las clases de ELE, ¿cree que podría promoverse más? ¿Qué enfoque o prácticas docentes piensa que ayudarían a cultivar e, incluso, despertar el gusto por la lectura literaria entre los más jóvenes?

R: Esta es una cuestión compleja que afecta no solo a las clases de ELE, sino al papel de la literatura, en general, en la formación obligatoria y optativa. Hay siempre una tensión entre la promoción de la lectura y la literatura y la consolidación de saberes, de tradiciones literarias que no siempre suelen ser coincidentes con los intereses del alumno. En el ámbito del ELE, que no suele estar tan determinado por programas escolares, siempre hay una mayor libertad para elegir obras o fragmentos literarios más convergentes con las necesidades y/o hábitos culturales de los estudiantes.

“A veces es más fácil llegar a un clásico a través de un videojuego que de metodologías que desincentiven su interés.”

Por otro lado, aun considerando el papel importante que la literatura sigue teniendo, como pilar creativo, es necesario desacralizarla e incorporar la diversidad medial de nuestros días, en las que el cómic, la televisión, el cine o los videojuegos tienen un papel notable y son más reconocibles en los hábitos de consumo del alumno actual. A veces es más fácil llegar a un clásico a través de un videojuego que de metodologías que desincentiven su interés. En este sentido, hay propuestas muy relevantes, como la de Pilar Nicolás de *Soldados de Salamina*, que me parece muy brillante en la articulación de diferentes objetos y productos culturales a través del universo transmedia de la obra de Javier Cercas.

P: En sus trabajos de investigación se aprecia una perspectiva múltiple (intercultural, interdisciplinar e intermedial) a la hora de afrontar los estudios literarios. Así, en los últimos años se ha centrado en proyectos de construcción de una cartografía literaria y del diseño de mapas literarios. Da buena cuenta de ello su libro *Cartografías da narrativa galega contemporánea* [https://bit.ly/3V1fXqG], el cual fue galardonado con el Premio Ramón Piñeiro de Ensaio en 2019. ¿Podría explicar a los lectores del *Boletim da APPELE*, qué se entiende por una cartografía literaria y cuáles son los propósitos y puntos clave de este libro?

R: Las cartografías literarias, la elaboración de mapas, ya tengan por objeto la literatura o la ficción de carácter más intermedial, responden a lo que se ha llamado el giro espacial y el interés por la representación de los espacios en la ficción, incluso como esta representación condiciona los procesos creativos y de lectura. Por otro lado, hay un fenómeno muy interesante, ya que los mapas de las comunidades representadas y el tipo de representación que se efectúa nos revelan aspectos importantes de los imaginarios propios y ajenos y cómo se traduce, igualmente, en prácticas de dinamización cultural o económica a través del turismo literario o de ficción.

En el caso concreto de mi libro trato de analizar tres estudios de caso singulares en la narrativa gallega, tanto por su recurrencia, por la incorporación de modelos narrativos globales a la oferta cultural gallega, como por la concentración en espacios geográficos concretos. En consecuencia, estudio lo que he denominado el "*thriller* xacobeo" ambientado en Santiago y el Camino, a partir de propuestas que articulan el suspense, lo fantástico o misterioso con la leyenda xacobea, el *boom* literario del Vigo *noir,* que se desarrolla notablemente a partir del éxito de Domingo Villar, y la narcoficción ambientada en la ría de Arousa, que adapta los modelos globales literarios y televisivos para narrar el mundo del narcotráfico en Galicia en los ochenta y noventa. En estos productos es muy perceptible la importancia de la geografía y la confección de cartografías, tanto espaciales como conceptuales.

P: Además, en consonancia con esa perspectiva interdisciplinar e intermedial que mencionábamos en la pregunta anterior, la publicación de *Cartografías da narrativa galega contemporánea* ha tenido continuidad en un proyecto de investigación sobre mapas digitales de la ficción negra y policial asociado al Grupo 2i. *Grupo de Investigação em Identidade(s) e Intermedialidade(s)* [https://bit.ly/3HceCb8], perteneciente al CEHUM. E, incluso, ha dado lugar a la organización de un proyecto expositivo gallegoportugués denominado «Noroeste cuarta Oeste: roteiros de ficción» [https://bit.ly/40Ayg7v]. ¿Qué nos puede contar de esta exposición y de las futuras líneas de investigación que ampliarán estos mapas digitales?

R: En efecto, la investigación del libro ha tenido continuidad en investigaciones individuales y colectivas. En esta última modalidad he propuesto un proyecto sobre el estudio de las cartografías de la ficción de

la eurorregión Galicia-Norte de Portugal a la FCT, pero, pese a haber obtenido buenas valoraciones y evaluaciones, no ha logrado la financiación que perseguía. Con todo, con María López Sández, he elaborado un mapa digital de la ficción negra gallega, que esperamos disponibilizar en abierto brevemente. Se puede, no obstante, consultar la base de datos que he creado y que da soporte a los mapas y que voy actualizando regularmente [https://bit.ly/3Au4qqz].

En cuanto a la exposición, fue un encargo a partir del libro –aunque no es una exposición del libro– que me hizo llegar la Biblioteca Pública Ánxel Casal, de Santiago de Compostela. Fue una iniciativa del programa Nortear, financiado por la Xunta de Galicia, la Direção Regional de Cultura do Norte de Portugal y la Agrupación Europea de Cooperación Territorial Galicia–Norte de Portugal para promover el intercambio y el conocimiento cultural entre Galicia y la região Norte. A través de varios ejes temáticos y geográficos, ponía en diálogo la ficción (literaria, cinematográfica y televisiva) de Galicia y del Norte de Portugal.

Los vinilos de los cuatros tótems de la exposición, una vez terminada esta, decoran las paredes de la Biblioteca Ánxel Casal, que me parece una forma muy bonita de preservar su contenido, darle continuidad y promover la lectura a través de las bibliotecas públicas. Además, los textos tienen la firma de la mayoría de los autores, alguna de ellas ya muy valiosa –infelizmente–, como la de Domingo Villar.

P: ¿Siguiendo este enfoque geográfico y multimedia, encaja a su vez la coordinación de otro proyecto: *CompostEVA. Habitando los Caminos a Compostela: Educación Patrimonial en Entornos Virtuales de Aprendizaje* [https://composteva.com/], el cual busca desarrollar recursos virtuales basados en el patrimonio del Camino de Santiago. ¿Nos puede explicar en qué consiste este proyecto?, ¿cómo se ha ido construyendo? y ¿de qué forma los profesores de ELE en Portugal podrían utilizarlo en sus clases?

R: Se trata de un proyecto Erasmus que coordinó el Centro Autonómico de Formación e Innovación (CAFI) de la Xunta de Galicia y en el que participamos cuatro instituciones más, de Perugia, Toulouse, Logroño y Braga. A través de una propuesta gamificada, con personajes de la ficción gallega, proponemos cinco unidades didácticas, a partir del misterio de la desaparición de los cinco libros del Códice Calixtino, en cada una de las cinco localidades. Con el material educativo que se propone, se trata de dar a conocer el patrimonio del Camino a partir de los respectivos territorios.

Su construcción ha sido muy interesante, ya que las instituciones que participábamos eran muy heterogéneas: universidades, centros de adultos, instituciones de divulgación del patrimonio… lo que fue muy positivo a la hora de crear dinámicas de trabajo complementarias, dentro de la diversidad.

El material ya está disponible en el aula virtual del CAFI [https://bit.ly/3HgUTa9], pero esperemos que, en breve, pueda estar en una plataforma institucional de más fácil acceso –y con una interface más atractiva–, a fin de que esté disponible para todos los públicos. También para el profesorado de Portugal, que creo que le puede sacar mucho rendimiento académico al material.

P: Por último, nos hemos enterado de que en breve se publicará en la editorial gallega Positivas [https://edicionspositivas.com/] el libro *Viaxe incerta a L.A.*, una obra creativa en la cual sus textos en prosa acompañan o glosan fotografías realizadas por su compañera de trabajo en la Universidade do Minho, la profesora Ana Cea Álvarez. ¿Qué nos puede contar de este reciente proyecto? ¿Cómo surgió? ¿Se había atrevido antes con la creación literaria? ¿Tiene en mente otras publicaciones del estilo?

R: Efectivamente, el 5 de mayo presentaremos este libro en Barcelona. Me ilusiona especialmente porque es el primero de creación literaria, y le tengo que agradecer a Ana Cea no solo la generosidad y el interés por formar parte del proyecto con la cesión de las fotos, sino la rica complicidad artística que se ha generado y, sobre todo, que me haya animado a atreverme con la creación literaria. Llevamos colaborando muchos años en iniciativas académicas, pero nunca nos habíamos atrevido con una iniciativa de este tipo y estoy muy satisfecho con el resultado.

Se publica en una colección de poesía, y los textos están en ese terreno híbrido entre lo lírico, la micronarrativa o la autoficción. Incluso con literatura dramática, para darle cohesión y forma de libro.

Una vez que he probado y no me ha desagradado la aventura literaria, me gustaría seguir con publicaciones creativas. Dependerá del tiempo, de ideas nuevas y del favor de la crítica :).

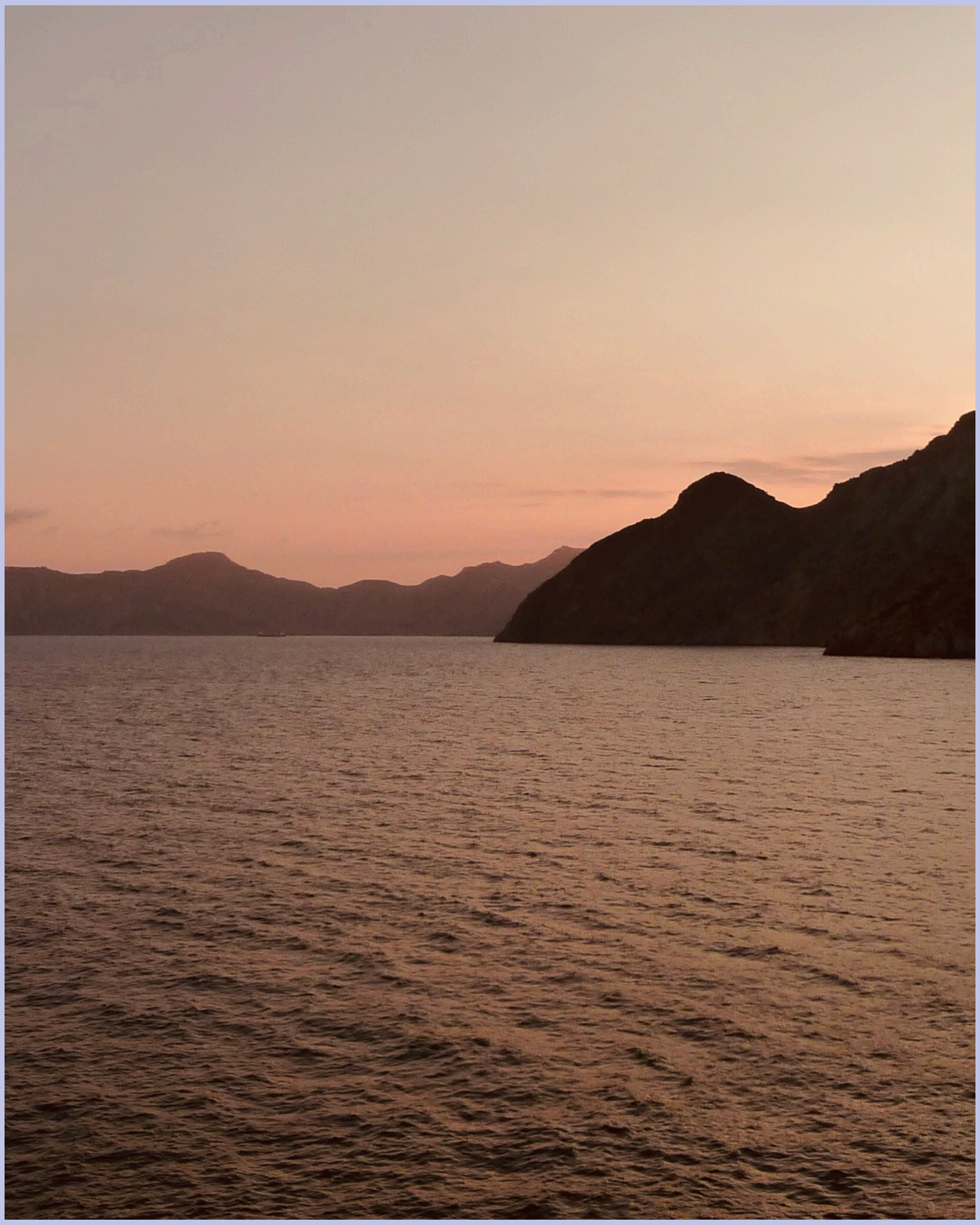
“A través de una propuesta gamificada, con personajes de la ficción gallega, proponemos cinco unidades didácticas, a partir del misterio de la desaparición de los cinco libros del Códice Calixtino, en cada una de las cinco localidades. Con el material educativo que se propone, se trata de dar a conocer el patrimonio del Camino a partir de los respectivos territorios.”

Mi niñez y otras canciones

Pilar Nicolás, profesora en la Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Aquí me encuentro, tomando un café de domingo por la mañana, mientras escribo sobre música en español. Llevo varios días dándole vueltas a la propuesta y en cada uno me aflora una idea diferente. No es fácil escoger una única melodía, pues tras ella me asalta un recuerdo, una escena vívida que me transporta a la época en la cual ese son me acompañaba; trayendo el pasado al presente con esa intensidad evocadora que tiene la música. Así que, debido a mi indecisión, voy a realizar un recorrido completamente personal y arbitrario a través de algunas canciones populares que en esta soleada mañana canturrean en mi cabeza.

Sin duda, la primera que me corteja es una canción emblemática que, por más recurrente y poco novedosa que sea, no pierde su frescura ni su capacidad simbólica. Me refiero a «Mediterráneo», que el cantautor Joan Manuel Serrat compuso en 1971 y que, en diferentes encuestas realizadas por Radiotelevisión Española a lo largo de los años, ha sido elegida como el tema musical con el que más se identifican gran parte de los españoles que construyeron la democracia. Confieso que cuando escucho esta canción me vienen a la cabeza recuerdos de mi infancia, no tanto de «un huerto claro donde madura el limonero», como evocaba Antonio Machado, sino de mi madre que con la radio vibrando cantaba: «¿Y qué le voy a hacer? Si yooooo, nací en el Mediterráneoooo». En realidad, mi madre había nacido en la calle de Gaztambide, n.º 34, en Madrid, pero le daba igual. Serrat era su ídolo, representaba la libertad y el azul, frente a los grises y la negrura del franquismo. Y para mi padre, que sí había nacido en el Mediterráneo, Serrat le había permitido escuchar los versos de Machado, ese poeta republicano tanto tiempo silenciado, que en su «Retrato» se definía como «más que un hombre al uso que sabe su doctrina, / soy, en el buen sentido de la palabra, bueno».



A partir del poemario *Campos de Castilla*, Serrat compuso otro tema que de niña oí infinidad de veces, «Cantares», que es la canción con la que abre su disco *Dedicado a Antonio Machado, poeta* (1969); se trata del quinto elepé del cantautor catalán, el segundo que cantaba en castellano. Solo recientemente he visto a Serrat interpretar esta canción, en el concierto que dio en aquella época en Chile. Es una actuación memorable que comienza con el emocionante poema XLIV, de la sección «Proverbios y cantares»: «Todo pasa y todo queda, / pero lo nuestro es pasar, / pasar haciendo caminos, / caminos sobre la mar.» Este disco supuso una oportunidad para alzar de nuevo la voz poética de Machado, quien había muerto 30 años antes, pasando a ser leído con nuevos ojos y conocido tanto en España como en Hispanoamérica. Este homenaje al poeta andaluz fue en su momento –aún estaba vivo el dictador– una apuesta arriesgada por parte de Joan Manuel Serrat. Recordemos que Antonio Machado había escapado de España al final de la Guerra Civil y que llegó a finales de enero del 39 a la ciudad francesa de Colliure –junto a algunos familiares–, tras un durísimo y extenuante viaje, aquel que iniciaban los exiliados republicanos tras perder la guerra.

Murió este Machado en Colliure el 22 de febrero de 1939, se dice que llevaba en su abrigo un papel con estos escuetos y evocativos versos: «Estos días azules / este sol de la infancia». Pese a que su último pensamiento estaba cerca de su Sevilla natal, sus restos siguen en Francia, en una tumba que sirve de peregrinaje para muchos. Son curiosas las asociaciones de ideas, busco en el *Diccionario de la lengua española* la palabra «peregrinar». En su cuarta acepción la define como: «En algunas religiones, vivir entendiendo la vida como un camino que hay que recorrer para llegar a la unión con Dios después de la muerte». No podía ser más certera para entender el sentido de parte de la obra, e incluso de la vida, de Antonio Machado.

En 1972 Joan Manuel Serrat vuelve a atreverse a musicar los poemas de otro notorio escritor, Miguel Hernández, cuya poesía ha recibido diferentes etiquetas sin terminar de ajustarse definitivamente a ninguna de ellas. En principio se le asoció con la corriente de la poesía desarraigada, pero Dámaso Alonso, en su libro *Poetas españoles contemporáneos,* lo vincula al último periodo de la generación del 27 –sobre todo por su estrecha amistad con algunos de sus poetas más conocidos, como Vicente Aleixandre– y lo consideraba parte de ese grupo poético al mencionarlo de la siguiente forma: «algún genial epígono, como Miguel Hernández». Recientemente, especialistas como María Marco Such han demostrado sus conexiones, tanto por su afinidad estética como por su compromiso social, con la Escuela de Vallecas, fundada por los artistas Alberto Sánchez y Benjamín Palencia, y a la que también perteneció la pintora Maruja Mallo, compañera sentimental de Hernández en los años inmediatos al estallido de la guerra civil española.

Volviendo al disco homenaje de Serrat a Hernández, los dos temas que más resuenan son «Para la libertad», que ocupa la tercera pista, y la dura canción de cuna «Nanas de la cebolla». El texto de la primera canción corresponde a la segunda parte del poema «El herido», perteneciente al libro *El hombre acecha*, que el poeta de Orihuela escribió en el frente durante la guerra y que solo se publicaría completo varias décadas después. Serrat selecciona estrofas, pero no adapta ni una palabra del original. Cantar en 1972: «Para la libertad sangro, lucho, pervivo, / para la libertad, mis ojos y mis manos, / como un árbol carnal, generoso y cautivo, / doy a los cirujanos», suponía un desafío que medía el pulso al régimen mortecino de Franco y rescataba para la

memoria colectiva de la transición la obra del escritor alicantino. Murió Miguel Hernández en 1942, después de enfermar de tuberculosis en la cárcel en la cual cumplía una pena de 30 años y un día debido a sus ideas políticas y por luchar con vehemencia a favor del bando republicano, pero pasados otros 30 años su poesía alcanzó el eco merecido a través de la voz de Serrat. Siempre me ha gustado en especial la escueta y profunda sencillez de «Llegó con tres heridas: / la del amor, / la de la muerte, / la de la vida». Curiosamente, este poema de Miguel Hernández vendría a dar la vuelta al mundo a partir de la versión que realizó la norteamericana Joan Baez de este tema de Serrat.

Podría extenderme más, pero el café hace tiempo que se ha acabado y, al releer lo escrito, me surge un título, *Mi niñez y otras canciones*, tomado del disco homónimo de Serrat que publicó en 1970. El disco comienza con una nostálgica canción sobre la pérdida de la infancia que en aquella época me ponía triste y que ahora escucho con otros ojos cuando leo sus últimas palabras: «y ¿dónde, dónde fue mi niñez?». En fin, que sin saber el motivo –tal vez sea el huerto claro de mi nuevo océano–, este texto se ha convertido en un homenaje a una época y una generación: la de mis padres.

Para escuchar y leer:

- Página oficial de Joan Manuel Serrat: https://jmserrat.com/discografia/
- «Mediterráneo», tema de Joan Manuel Serrat, del disco *Mediterráneo* (1971): http://bit.ly/3KosEHe
    - Reportaje sobre Joan Manuel Serrat y su canción «Mediterráneo» en el periódico *El País*: «El Mediterráneo infinito de Serrat» (5-06-2021): http://bit.ly/3KmRBCR
    - RTVE. «Por qué “Mediterráneo” de Joan Manuel Serrat es la mejor canción que se ha hecho en España» (3-01-2023): http://bit.ly/40SnCdg
- «Retrato», canción de Joan Manuel Serrat y Alberto Cortez, del disco *Dedicado a Antonio Machado, poeta* (1969): http://bit.ly/3GEfQvj
- «Cantares», de Serrat, en *Dedicado a Antonio Machado, poeta* (1969), interpretada en el concierto de 1969, en el Teatro Monumental (actual Teatro Caupolicán) de Santiago de Chile: http://bit.ly/3MApqDi
    - Campos *de Castilla* (1907-1917), poemario de Antonio Machado, edición digital en http://bit.ly/3GDTMB3
    - «Machado, el refugiado», editorial de *El País* (22-02-2019): http://bit.ly/3KSZxxd
- «Para la libertad», canción de Joan Manuel Serrat, perteneciente al disco *Miguel Hernández* (1972): http://bit.ly/41ndMjq
    - «El herido», poema de Miguel Hernández: http://bit.ly/3zV2hDW
- «Nanas de la cebolla», de Joan Manuel Serrat, del disco *Miguel Hernández* (1972): https://bit.ly/3ocSZk4
    - «79. [Nanas de la cebolla]», poema de Hernández del libro *Cancionero y romancero de ausencias*: http://bit.ly/3GFGtQD
- «Llegó con tres heridas», tema de Serrat en el disco *Miguel Hernández* (1972): http://bit.ly/43x4Rh1
    - «25. [Llegó con tres heridas]», poema de Miguel Hernández, integrado en el libro *Cancionero y romancero de ausencias*: http://bit.ly/3MHvt99
- «Llegó con tres heridas», de Serrat, interpretada por Joan Baez: http://bit.ly/3Ky0fP5
- *Mi niñez y otras canciones* (1970), álbum de Serrat: http://bit.ly/3UyLMaj

CERVANTES, DON QUIJOTE Y SANCHO, 1605-1615: DIEZ AÑOS DE APRENDIZAJE*

Ana Martínez Pereira, Universidad Complutense de Madrid

Nota biográfica

Ana Martínez Pereira es doctora en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid y actualmente profesora titular en la misma Universidad, después de haber enseñado Lengua y Literatura Españolas en la Universidad de Oporto (Portugal) hasta el año 2010. Su área de interés se centra en los siglos XVI y XVII, con algunas incursiones en los siglos XVIII, XIX y XX. Los manuales de escritura, la enseñanza primaria, la literatura emblemática, la poesía visual del siglo de Oro, la poesía experimental del siglo XX, bibliografía material, historia del libro o las primeras ediciones del *Quijote* son los temas sobre los que ha trabajado y publicado diversos artículos y monografías. Ha participado en numerosos congresos internacionales y colaborado en varios proyectos de investigación. Entre 2014-2016 fue Investigadora principal, junto al profesor Víctor Infantes, del proyecto titulado: "Estudio bibliográfico, analítico, documental y contextual de la Segunda parte del Quijote". Actualmente disfruta de una "Acción financiada por la Comunidad de Madrid a través del Convenio Plurianual con la Universidad Complutense de Madrid en su línea Programa de Excelencia para el profesorado universitario", en el marco del V PRICIT (V Plan Regional de Investigación Científica e Innovación Tecnológica).

*Este texto, con cambios mínimos, se presentó como una conferencia en la Universidad de Oporto en abril de 2016. Renuevo el agradecimiento por aquella invitación y por la presente que me abre estas páginas.

En 1605 sale a la luz *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. Casi se puede decir que es el inicio de la verdadera vida de escritor de Cervantes, que ese mismo año cumplía 58 años: un poco tarde para empezar una carrera literaria en el siglo XVII.

No disfrutó Cervantes de una vida sosegada ni estable que le hubiera permitido seguir el camino de las letras al que apuntaba desde su juventud. Un tropiezo en forma de duelo lo aparta de su incipiente carrera literaria en Madrid y lo lleva a Roma, para convertirse poco después en soldado convencido de los tercios españoles. Comienzan así sus años de milicia, en una Italia que sin duda le abrió nuevas perspectivas culturales y enriqueció su visión del mundo, patente en su escritura posterior.

A partir de entonces su intensa biografía incluye duras batallas dentro del ejército —en una de ellas, Lepanto, perdió la movilidad de la mano izquierda—, duelos, destierros, cárcel, un largo cautiverio de cinco años en Argel, misiones diplomáticas, trabajos diversos como recaudador de cereal para la Armada y recaudador de impuestos, fracasos teatrales y alguna gloria; esta biografía, digo, le sirvió sin duda de inspiración a la hora de escribir muchas de sus páginas: esos relatos de cautivos que aparecen en sus *Novelas Ejemplares*, en la *Galatea*, en *Los trabajos de Persiles y Sigismunda*, en el *Quijote*, y en algunas de sus comedias conservadas.

Pero, como hemos dicho, tuvo que esperar muchos años para poder disfrutar de la tranquilidad necesaria para escribir su novela *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. Incluso en sus momentos de mayor presión como funcionario real, Cervantes consiguió sacar tiempo para escribir –poemas o alguna de sus novelas cortas que publicará más tarde agrupadas bajo el título de *Novelas ejemplares*–, pero lo cierto es que su distanciamiento del mundillo editorial fue completo desde que publicara en 1585 la *Primera parte de la Galatea*. En 1604, ya con su *Quijote* terminado, se instala en Valladolid –donde estuvo la corte entre 1601 y 1606– y fue allí donde presentó su manuscrito al librero Juan de Robles y solicitó todas las licencias para su impresión. De nuevo entra Cervantes en el mundo literario, y esta vez lo hace por la puerta grande.

El éxito que, con toda celeridad, alcanza la historia de don Quijote y su escudero Sancho Panza desde su primera edición en las prensas madrileñas de Juan de la Cuesta, a comienzos de 1605, es sin duda un acicate para el escritor –ahora sí se le puede llamar así–. Los siguientes diez años, últimos de su vida, los dedica a escribir y reescribir, y muestra un gran empeño por la edición y difusión de sus obras: las *Novelas ejemplares,* en 1613; *Viaje del Parnaso*, 1614; *Segunda parte del ingenioso caballero don Quijote de la Mancha*, 1615; *Ocho comedias y ocho entremeses*, 1615…, la "década prodigiosa" la llama su biógrafo García López[1]. Cervantes murió un 22 de abril en su casa de la calle del León en Madrid, sin llegar a ver impresa su última obra, *Los trabajos de Persiles y Sigismunda*, en la que trabajó hasta muy pocos días antes de morir, fue entregada a la imprenta por su esposa y aparecería póstumamente, en 1617.

✦

Su vida ya resulta bastante novelesca, y de hecho se sirvió de su propia experiencia en multitud de pasajes en sus escritos. Pero su obra está también llena de literatura, mucha literatura muy bien leída y oída, gustada, analizada, criticada, y vivida con pasión. Cervantes fue un gran lector, y en sus libros sus lecturas se manifiestan no de forma velada o como base cultural, sino con la fuerza de cualquier otro personaje, o con la vitalidad de un paisaje. En ningún libro se hace patente tan claramente esta presencia de la literatura como en *El ingenioso hidalgo*

[1] Jorge García López, *Cervantes: la figura en el tapiz. Itinerario personal y vivencia intelectual*, Barcelona: Ediciones Pasado y Presente, 2015, pp. 187-244.

don Quijote de la Mancha, obra publicada en 1605 con la que Cervantes entra de nuevo en el mundo de las letras, y lo hace con una obra sorprendente, imposible de clasificar entre los géneros en prosa de la época, pero que se nutre de todos ellos: esta mezcla de géneros y la verosimilitud –realismo dicen algunos– encuentra por fin en el *Quijote* su forma definitiva, tras varios intentos a lo largo del siglo XVI.

Cervantes, entonces, se propone escribir un libro "de entretenimiento", y opta por escribir una parodia, y al mismo tiempo una censura, de los libros de caballería, aunque su obra superará con mucho ese sencillo punto de partida.

En la invención y redacción del *Quijote* confluyen dos líneas narrativas que hasta entonces discurrían por caminos paralelos: una más moderna, en la que la ficción se presenta como el relato de hechos reales y cotidianos, pero se ofrece en una forma de escritura que también pertenece al mundo real: epístolas, memorias, biografías, relaciones, crónicas…; otra, más clásica, remite a los relatos fantásticos, con sucesos y paisajes extraordinarios, en relatos muy marcados por los tópicos de género: novelas pastoriles, bizantinas, sentimentales, o la propia novela de caballerías que sirve de marco burlesco a la historia de don Quijote.

En el *Quijote* se produce la confluencia de estos dos modos de ficción, dando lugar a un género híbrido que sorprendió en la época y que actualmente conocemos, simplemente, con el nombre de 'novela', ese "simulacro de hechos reales" que es la novela moderna, en palabras de Francisco Rico.

En la "primera parte", la publicada en 1605, predomina el aspecto burlesco. La estructura de la obra es fragmentaria y se sustenta en una serie de episodios de diversa índole que se superponen a la historia principal protagonizada por don Quijote y Sancho. La novela se construye como una suma de personajes y asuntos narrativos: la historia de Alonso Quijano y del personaje don Quijote de la Mancha en que lo convierte su locura; las acciones de Sancho con su familia y su relación con don Quijote; los diálogos entre ambos personajes; los encuentros de los dos protagonistas con otros personajes; la parodia de los libros de caballerías; los temas pastoriles; las historias intercaladas de diversos tipos; las discusiones sobre literatura; la presencia de fórmulas populares y tradicionales, como refranes, cuentos, romances; todo lo referente a la composición de la obra, con las intervenciones del historiador inventado Cide Hamete, el traductor o el segundo autor; los discursos de don Quijote; o los variados recursos lingüísticos que sirven a la comicidad, como los nombres burlescos, la ironía o los errores lingüísticos de Sancho que tanto disgustan a su amo.

Las historias intercaladas responden a una tendencia en la época, visible en obras de gran éxito como el *Guzmán de Alfarache* de Mateo Alemán (1599) o *La pícara Justina* (1604), pero en el *Quijote* esa inserción se produce de forma diferente: no son meras digresiones del relato principal, sino que se engarzan con los personajes principales de alguna manera, e incluso los personajes de varias aventuras se ven enlazados por terceros personajes comunes que transitan entre una y otra historia acompañando a la pareja protagonista.

Esta estructura fragmentaria no es caótica, e incluso presenta cierta simetría. Aunque el libro está dividido en cuatro partes –como lo estaba el *Amadís de Gaula* cuya estructura pretende imitar– la trama se desarrolla en dos partes: en la primera, hasta la penitencia de don Quijote en Sierra Morena, se producen discusiones literarias en varios momentos, los protagonistas corren absurdas aventuras y se introduce la

historia pastoril de Marcela y Grisóstomo. En Sierra Morena, la historia amorosa de don Quijote y Dulcinea cobra fuerza con el descubrimiento por parte de Sancho de la verdadera identidad de Dulcinea, Aldonza Lorenzo; y además se superpone otra historia sentimental, la de Cardenio y Luscinda. Pero nuestros héroes no pasarán de Sierra Morena: en ese punto comienzan su regreso a casa, volviendo a pasar por los mismos lugares y dando lugar a acciones similares: nuevas discusiones sobre literatura, en voz de don Quijote y en la del cura con el canónigo de Toledo, otras historias insertadas, como la del cautivo o la pastoril de Leandra, y la resolución de algunas aventuras previas, como la del yelmo de Mambrino, que vuelve a convertirse en bacía de barbero en la venta.

Incluso alguna simetría se puede observar en la construcción de algunas identidades. En el capítulo V de la primera parte, el labrador Pedro Alonso encuentra a don Quijote derrotado, en el suelo, recitando romances caballerescos que pudieran ayudarle en su desgracia. Es frecuente que cuando don Quijote se ve en un apuro recurra a sus lecturas para saber qué haría alguno de sus personajes idolatrados en situación semejante, para obrar así él del mismo modo. En este caso, cuando su vecino, al verlo en ese estado, le pregunta cómo se siente, don Quijote responde con las palabras del cautivo Abencerraje leídas en la *Diana* de Jorge de Montemayor. El labrador, desconcertado, le responde: "Mire vuestra merced, señor, […] que yo no soy don Rodrigo de Narváez, ni el marqués de Mantua, sino Pedro Alonso, su vecino; ni vuestra merced es Valdovinos, ni Abindarráez, sino el honrado hidalgo del señor Quijana". A lo que don Quijote responde: "Yo sé quién soy […], y sé que puedo ser, no solo los que he dicho, sino todos los Doce Pares de Francia, y aun todos los nueve de la Fama […]"[2]. Don Quijote parece estar afirmando su voluntad de ser un héroe literario, una voluntad controlada y decidida: se deja llevar por la literatura porque quiere.

Unos capítulos más adelante veremos a otros personajes que se rigen también por la literatura, en este caso pastoril. Marcela, angustiada por el deseo que tenía su familia de que aceptase marido, y requerida por muchos jóvenes debido a su belleza, decide un día "hacerse pastora" y vivir en el campo, alejada de todos, cuidando su ganado. Esta decisión provoca que todos los jóvenes ricos del lugar se hagan también pastores para intentar ganarse el favor de Marcela. Todos ellos, comenzando por Marcela, han decidido vivir de acuerdo con los preceptos de las novelas pastoriles, es una vida literaria la que deciden adoptar, también por propia voluntad, como don Quijote. Cuando Marcela, acusada de ser quien condujo a Grisóstomo al suicidio por no amarlo, aparece en su entierro para defenderse de las acusaciones, dice: "Yo nací libre, y para poder vivir libre escogí la soledad de los campos" (cap. XIV, p. 126). También ella, como don Quijote, sabía quién era, pero para serlo –como don Quijote– debía adoptar una personalidad literaria porque en el mundo real no podía ser quien era. Es por ello que don Quijote se queda fascinado por el discurso de Marcela y la defiende frente al resto de pastores: ve a alguien con su misma fe en la voluntad de ser plenamente. Al final de sus días, don Quijote llega a su aldea con la idea de empezar una nueva vida como pastor de una recreada Arcadia: está cansado del ideal caballeresco, pero una decepción aun mayor le produce el mundo real, del que busca una nueva huida.

Vemos, pues, que don Quijote no es el único personaje que vive una vida literaria, aunque sí es el único que decide transformar todo el entorno para adecuarlo a su imagen ideal. En la primera parte, a don Quijote lo vemos transitar con la mayor naturalidad entre la locura alucinada, que le hace ver en dos rebaños de ovejas los detalles más precisos de dos ejércitos imponentes, y la cordura de su decidida opción por la belleza que le transmite la

[2] Miguel de Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*, Madrid: Real Academia Española. Edición del IV centenario, 2004, pp. 57-58.

literatura. Los episodios de locura provocan la risa fácil en el lector, que comparte la visión de la realidad que tienen el resto de personajes, y en el contraste con la "realidad" de don Quijote surge la comicidad. Los episodios de cordura nos hacen replantearnos continuamente la compleja personalidad de nuestro héroe, nos hacen quererlo aún más, y llegamos a compartir sus razones. Un episodio en el que se combinan de manera impecable y muy efectiva estos dos modos de percepción de la realidad se produce cuando don Quijote se ve forzado a declarar a Sancho quién es en verdad Dulcinea. Su conciencia de la realidad se manifiesta en dos momentos: primero, cuando por absoluta necesidad debe confesar la verdad a Sancho, ya que este está encargado de entregarle una carta de amor de don Quijote y necesita saber dónde vive Dulcinea; la segunda, para responder a Sancho tras su reacción al conocer la verdadera identidad de la amada de su amo. En el primer momento, don Quijote sabe que debe revelar la verdad a Sancho, pero lo hace demorando la información principal, perfectamente consciente del impacto que le va a producir a Sancho, y consciente, por tanto, de la doble imagen que él mismo maneja de su amada. Leemos (cap. XXV, p. 242):

> En lo que toca a la carta de amores, pondrás por firma «Vuestro hasta la muerte, el Caballero de la Triste Figura». Y hará poco al caso que vaya de mano ajena, porque, a lo que yo me sé acordar, Dulcinea no sabe leer ni escribir y en toda su vida ha visto letra mía ni carta mía, porque mis amores y los suyos han sido siempre platónicos, sin extenderse a más que a un honesto mirar. Y aun esto tan de cuando en cuando que osaré jurar con verdad que en doce años que ha que la quiero más que a la lumbre de estos ojos que han de comer la tierra, no la he visto cuatro veces, y aún podrá ser que destas cuatro veces no hubiese ella echado de ver la una que la miraba: tal es el recato y encerramiento con que sus padres, Lorenzo Corchuelo y su madre, Aldonza Nogales, la han criado.

Va dando pequeñas informaciones de forma gradual –no sabe leer ni escribir, luego ya no es la gran dama que él hacía creer; no han tenido contacto; sólo la ha visto cuatro veces; ella no le ha visto nunca– hasta llegar a la dolorosa verdad: es la hija de Lorenzo Corchuelo y Aldonza Nogales.

La reacción de Sancho no se hace esperar:

> – ¡Ta, ta! –dijo Sancho–. ¿Que la hija de Lorenzo Corchuelo es la señora Dulcinea del Toboso, llamada por otro nombre Aldonza Lorenzo?
>
> –Esa es –dijo don Quijote–, y es la que merece ser señora de todo el universo.

La inmediata descripción que nos hace Sancho del verdadero aspecto de Dulcinea/Aldonza es uno de los momentos más cómicos de la primera parte, debido al contraste frente a la visión de don Quijote y por los términos vulgares y exagerados que emplea Sancho en su descripción:

> – Bien la conozco –dijo Sancho– y sé decir que tira tan bien una barra como el más forzudo zagal de todo el pueblo. ¡Vive el Dador, que es moza de chapa, hecha y derecha y de pelo en pecho, y que puede sacar la barba del lodo a cualquier caballero andante o por andar que la tuviere por señora! ¡Oh hideputa, qué rejo que tiene, y qué voz! Sé decir que se puso un día encima del campanario del aldea a llamar unos zagales suyos que andaban en un barbecho de su padre, y aunque estaban de allí más de media legua, así la oyeron como si estuvieran al pie de la torre. Y lo mejor que tiene es que no es nada melindrosa, porque tiene mucho de cortesana: con todos se burla y de todo hace mueca y donaire. Ahora digo, señor Caballero de la Triste Figura, que no solamente puede y debe vuestra merced hacer locuras por ella, sino que con justo título puede desesperarse y ahorcarse, que nadie

> habrá que lo sepa que no diga que hizo demasiado de bien, (aunque) le lleve el diablo. (Cap. XXV, pp. 242-243).

La contestación de don Quijote nos revela a la perfección esa locura controlada –a veces– y su voluntad de embellecer su vida convirtiéndola en una aventura literaria.

> – Ya te tengo dicho antes de agora muchas veces, Sancho –dijo don Quijote– que eres muy grande hablador y que, aunque de ingenio boto, muchas veces despuntas de agudo. […] Por lo que yo quiero a Dulcinea del Toboso, tanto vale como la más alta princesa de la tierra. Sí, que no todos los poetas que alaban damas debajo de un nombre que ellos a su albedrío les ponen, es verdad que las tienen. ¿Piensas tú que las Amarilis, las Filis, las Silvias, las Dianas, las Galateas, las Fílidas y otras tales de que los libros, los romances, […] los teatros de las comedias están llenos, fueron verdaderamente damas de carne y hueso […]? No, sino que las más se las fingen para dar sujeto a sus versos y porque los tengan por enamorados y por hombres que tienen valor para serlo. Y, así, bástame a mí pensar y creer que la buena de Aldonza Lorenzo es hermosa y honesta, […] y yo me hago cuenta que es la más alta princesa del mundo. […] Y para concluir con todo, yo imagino que todo lo que digo es así, sin que sobre ni falte nada, y píntola en mi imaginación como la deseo, así en la belleza como en la principalidad, y ni la llega Elena, ni la alcanza Lucrecia, ni otra alguna de las famosas mujeres de las edades pretéritas, griega, bárbara o latina. Y diga cada uno lo que quisiere; que si por esto fuere reprehendido de los ignorantes, no seré castigado de los rigurosos. (Cap. XXV, pp. 243-244).

"Yo imagino que todo lo que digo es así": en esta frase resume don Quijote sus ansias de vivir otra vida, la locura a la que da alas su imaginación.

✦

En la segunda parte don Quijote ha conseguido lo que buscaba en la primera: se ha convertido en un héroe literario. En un alarde de originalidad, Cervantes incluye en la ficción de su novela la "realidad" de la primera parte impresa de la misma historia. Los personajes de la segunda parte asisten emocionados al éxito que han tenido sus aventuras narradas en la primera parte, y saben del éxito editorial del libro, e incluso conocen las opiniones de los lectores, aunque creen que el autor ha mentido sobre sus hazañas.

Esta fama inesperada los anima a iniciar cuanto antes la que será su tercera salida en busca de aventuras. Paradójicamente, los logros ansiados de don Quijote con los que empieza esta nueva aventura –se ha convertido en héroe literario y ha alcanzado la fama que anhelaba– supondrán el fin de su creencia en el ideal caballeresco. En su camino se van encontrando con personas que los reconocen por lo que ya han leído de ellos, y que por eso mismo se adaptan a la visión de don Quijote, quien no tiene necesidad de cambiar la realidad porque esta se le muestra ya transformada.

En 1615 los episodios puramente burlescos disminuyen mientras vemos crecer a don Quijote y Sancho, como personajes individuales y en su relación de amistad. Cervantes se hace dueño de la historia en esta segunda parte, controla mejor la estructura y refuerza la presencia y la profundidad de los dos personajes principales, que son los que llevan el peso de todo el relato. Si la primera parte está caracterizada por la comicidad y la parodia, en esta segunda la risa inmediata deja paso a la reflexión y a la maravilla, y finalmente a la melancolía del héroe. Lo cómico sigue estando presente, provocando una risa más cruel, pero ya no parece el sostén de la historia. Don Quijote y Sancho evolucionan como personajes y mediante un complejo entramado metaliterario asistimos a la derrota mental del caballero. No es su visión

que le ofrece el mundo de esa caballería para reírse de él, por eso se siente tan derrotado al final, cuando es consciente de la inutilidad de su empeño. Es el mundo el que se le presenta hostil, un mundo que no le permite vivir como su imaginación le dicta.

Este desengaño empieza a hacerse dueño de don Quijote en la cueva de Montesinos. En este episodio, las visiones del caballero en la cueva le hacen dudar de su propia realidad como héroe caballeresco, y unos capítulos después, al final de la aventura del barco encantado, don Quijote se siente agotado y derrotado, sin ganas siquiera para afrontar la aventura (cap. XXIX, p. 777):

> – ¡Basta! –dijo entre sí don Quijote–, aquí será predicar en desierto querer reducir a esta canalla a que por ruegos haga virtud alguna […]. Dios lo remedie, que todo este mundo es máquinas y trazas, contrarias unas de otras. Yo no puedo más.

Es curioso que sea precisamente don Quijote quien diga que el mundo es "máquinas y trazas", es decir, artificio y apariencia: mentira. Una mentira que no concuerda con la suya y que, además de no interesarle, le hace dudar de su capacidad para mejorar ese mundo, dudar de su "profesión" de héroe. De la seguridad del hidalgo que comenzaba la historia en 1605 afirmando con rotundidad "yo sé quién soy", llegamos al capítulo 29 de la segunda parte con este melancólico "yo no puedo más" que anticipa la pérdida de fe en sí mismo.

Respecto a Dulcinea, el caballero conserva en su memoria y en su imaginación la figura esplendorosa de la amada, la que él imagina como quiere, perfecta en su literalidad, y es tal vez el único recuerdo al que permanece fiel casi hasta el fin de sus días. Sin embargo, aunque en su imaginación la sigue viendo como una princesa, sus ojos no serán capaces de devolverle esa imagen. Cuando, al inicio de su tercera salida (cap. 10 de la II parte), don Quijote se empeñe en encontrarse con Dulcinea para despedirse de ella, le pide a Sancho que lo lleve hacia su casa. (Recordemos que en la primera parte Sancho había hecho creer a don Quijote que en realidad la había visto y le había entregado la carta de amor que él le escribiera, y aunque le describió a una Dulcinea más parecida a la aldeana Aldonza, don Quijote siguió imaginándola como una princesa). Sancho, para no reconocer su mentira primera, vuelve a engañar al caballero y, viendo acercarse a tres vulgares labradoras, le asegura que una de ellas es Dulcinea. La reacción de don Quijote es contraria a la esperada:

> –Yo no veo, Sancho –dijo don Quijote–, sino a tres labradoras sobre tres borricos. […] don Quijote […] miraba con ojos desencajados y vista turbada a la que Sancho llamaba reina y señora; y como no descubría en ella sino una moza aldeana, y no de muy buen rostro, porque era carirredonda y chata, estaba suspenso y admirado, sin osar despegar los labios. (Cap. X, p. 619).

El episodio es cómico, sobre todo cuando vemos la reacción de las mozas, su modo de hablar y la agilidad de la falsa Dulcinea para volver a subir al burro de un salto. Pero indica también un cambio en el modo de manifestarse la locura de don Quijote y, sobre todo, en el modo como los demás actúan en relación a esa locura. En este caso, Sancho no cambia la realidad pero sí su interpretación, convirtiéndose por un instante en su propio amo. Don Quijote tendrá que interpretar esa burda presencia de Dulcinea por la intervención de un mago que la tiene encantada haciéndola parecer una labradora que olía a "ajos crudos", como él mismo le confiesa a su escudero con alguna repugnancia. Y durante el resto de la novela no olvidará esta visión de Dulcinea que lo atormenta, marcándose como una de sus metas el desencantamiento de la amada. (Es significativo que en las visiones de la cueva de Montesinos, cuando don Quijote empieza a dudar de sí mismo, Dulcinea se le aparezca a nuestro héroe en

figura de labradora.)

Más frecuente en esta segunda parte es que sea la propia realidad visible la que se muestre transformada al héroe. Ocurre durante la larga estancia de don Quijote y Sancho en el castillo de los duques, quienes conocen la novela del *Quijote* publicada en 1605 y deciden burlarse del caballero y su escudero aprovechándose de la locura y la simpleza de uno y otro[3]. Aunque durante toda su estancia don Quijote va a vivir aventuras propias de los más disparatados libros de caballerías, en ningún momento se siente cómodo, prefiere ir él mismo en busca de sus aventuras, e incluso parece que prefiere su imaginación a la copia que los duques hacen de ella. Cuando por fin se despide de los duques y parte con Sancho en busca de nuevas aventuras, el narrador nos dice que don Quijote sintió que "los espíritus se le renovaban para proseguir de nuevo el asunto de sus caballerías", e inmediatamente el propio don Quijote hará una sentida defensa de la libertad, "uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cielos".

✦

Cervantes comenzó a escribir la segunda parte poco después de publicada la primera, aunque tuvo que detener la escritura en numerosas ocasiones. Quiso la suerte –buena o mala, según se mire– que en 1614 se publicara un *Segundo tomo del ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, de un tal Alonso Fernández de Avellaneda. A este escritor que se esconde bajo el falso nombre de Avellaneda tenemos que agradecerle dos cosas: primero, una historia entretenida; pero, sobre todo, haber sido el acicate para que Cervantes terminara su *Segunda parte*, que ya tenía muy adelantada cuando se publicó la falsa pero que quizá –quién sabe– no la hubiera terminado sin la mediación del tremendo enfado que le produjo esta falsa continuación; además, hay que decir que supo aprovechar muy bien esa falsa segunda parte, introduciéndola en su propia historia en un alarde narrativo que sigue sorprendiendo al lector.

La aparición del *Quijote* apócrifo se hace patente a partir del capítulo LIX, cuando don Quijote se encuentra en una venta camino a Zaragoza y escucha decir a otros huéspedes, "en tanto que traen la cena leamos otro capítulo de la segunda parte de *Don Quijote de la Mancha*". Don Quijote se siente ultrajado por este falso Quijote que le usurpa su nombre y su vida desde las páginas de un libro y, en varios momentos se esforzará en demostrar que el verdadero don Quijote es él y no el que anda en ese libro mentiroso. De momento, en ese mismo capítulo decide cambiar su rumbo y dirigirse a Barcelona en lugar de a Zaragoza, donde sí había estado el falso Quijote. La entrada del apócrifo en la historia lleva al límite el juego de realidad y ficción que se va construyendo en la novela, llegando al culmen en el capítulo LXXII, cuando aparece en escena un personaje del Quijote de Avellaneda, Álvaro de Tarfe: el asombro del lector es mayúsculo cuando ve aparecer en la historia aparentemente real que está leyendo un personaje salido de un relato de ficción, cobrando vida fuera del papel. Será una nueva oportunidad para criticar la falsa novela, y don Quijote se servirá de él para que certifique la existencia del Quijote verdadero diferente al que discurre por el libro impreso de Avellaneda.

Este falso Quijote también nos informa sobre cómo se leyó en la época el *Quijote* cervantino, ya que la novela de Avellaneda imita la de Cervantes, transformando en caricaturas a sus protagonistas al exagerar los rasgos ya marcados por Cervantes; y así, el don Quijote del apócrifo será un loco disparatado y Sancho será un tosco labrador simple y glotón, sin más matices. Y esta es la primera lectura que se hizo de la novela, una "obra de entretenimiento" como decía el propio Cervantes.

[3] Ocupa los capítulos XXX a LVII.

Avellaneda se quedó con lo más tosco y evidente de nuestros personajes, privándolos de la complejidad y de la capacidad de crecer que sí vemos en los cervantinos. (A fin de cuentas, Cervantes amaba a los personajes por él creados.)

Y qué duda cabe que una de las mayores creaciones de Cervantes es el personaje de Sancho Panza, el escudero pacífico, cobarde, tragón, perezoso, ignorante, inocente, bonachón, ambicioso: un antiescudero que respeta y admira a su amo a pesar de su locura. Sancho Panza no es el bobo o el rústico de las comedias; combina ingenuidad y bobería con una inteligencia natural muy lúcida. Lo describe perfectamente el propio don Quijote cuando, hablando con los duques en su castillo en la segunda parte, lo defiende de una crítica lanzada por la duquesa:

> Sancho Panza es uno de los más graciosos escuderos que jamás sirvió a caballero andante: tiene a veces unas simplicidades tan agudas, que el pensar si es simple o agudo causa no pequeño contento; tiene malicias que le condenan por bellaco y descuidos que le confirman por bobo; duda de todo y créelo todo; cuando pienso que se va a despeñar de tonto, sale con unas discreciones que le levantan al cielo. Finalmente, yo no le trocaría con otro escudero, aunque me diesen de añadidura una ciudad […]. (Cap. XXXII, pp. 802-803).

Uno de los aspectos del personaje de Sancho Panza que más admiración y gusto causó y causa a los lectores del *Quijote* es su peculiar modo de hablar. Todos los personajes en esta novela están caracterizados por su lenguaje y su discurso, que además cambian de manera muy natural según las circunstancias, con los matices que se observan en la vida real, pero la ingeniosa construcción del lenguaje del escudero ha hecho que algún crítico hable de la existencia de una lengua "pancina",[4] compuesta por elementos burlescos, folclóricos, vulgares y deturpación de otros más cultos. Lo más característico es el uso generoso que hace del refranero, y la distorsión lingüística que tanto exaspera a don Quijote.

Cuando se atreve a incluir en su discurso algún motivo culto escuchado a su amo, el resultado no puede ser más cómico, como la versión que él recuerda de la carta que don Quijote escribiera a Dulcinea al inicio de su penitencia en Sierra Morena, convirtiendo a la "soberana señora" en "sobajada" ('manoseada', 'envejecida'). O cuando en la segunda parte intenta hacer creer a don Quijote que una de las labradoras que se acercan a ellos en burros es la propia Dulcinea, y la describe utilizando los tópicos petrarquistas sobre la belleza femenina que tantas veces había oído a don Quijote, pero no atinando con la metáfora correcta, provocando el siguiente comentario de don Quijote:

> Mas, con todo esto, he caído, Sancho, en una cosa, y es que me pintaste mal su hermosura: porque, si mal no recuerdo, dijiste que tenía los ojos de perlas, y los ojos que parecen de perlas antes son de besugo que de dama. (Cap. XI, p. 624).

En la *Segunda parte* Sancho cobra un protagonismo mayor que en la primera. Será la respuesta de Cervantes a los requerimientos de sus primeros lectores, que apreciaron con mucho placer los equívocos del escudero y su actitud en contraste con la de su amo. En 1615, Sancho mostrará su rusticidad más abiertamente y sus simplezas ocuparán una buena parte de la historia, pero también aumentan las ocasiones en las que muestra esa discreción alabada por el propio don Quijote. Además, Sancho parece haber aprendido a lidar con las

[4] Luis Gómez Canseco, *El Quijote, de Miguel de Cervantes*, Madrid: Editorial Síntesis, 2005, p. 93.

locuras de su amo, sabe cómo tratarlo en cada momento y sabe aprovechar su locura en beneficio propio.

También se establece entre ambos una relación de amistad mucho más trabada que en la primera parte. Sus conversaciones y confianzas así lo demuestran, y el cariño que ambos se profesan se manifiesta a cada momento: en los consejos paternales que don Quijote da a Sancho cuando este se va a gobernar la ínsula Barataria, en las cartas que se envían durante ese periodo, en la conversación en la que don Quijote declara a la duquesa echar de menos a su escudero, en el verdadero dolor de Sancho cuando ve el desánimo, la enfermedad y finalmente la muerte de su antiguo amo.

Del mismo modo, la evolución del caballero protagonista es evidente. Don Quijote, ya lo hemos comentado, oscila entre la locura y la cordura: "un entreverado loco, lleno de lúcidos intervalos", dice de él un personaje de la *Segunda parte* (en el cap. 18), y su locura consiste en querer vivir las vidas que ha leído. Para ello se vale principalmente de dos recursos: la transformación de la realidad y la imitación de la literatura. En la primera parte, el modo de transformar la realidad es directo: ve gigantes donde hay molinos, las ventas son castillos, a las prostitutas las ve como elegantes damas; y su imitación de los hechos leídos de héroes caballerescos la manifiesta expresamente, como cuando decide hacer penitencia en Sierra Morena a imitación de la que hizo Amadís en la Peña Pobre.

Pero la personalidad de don Quijote se presenta más compleja a medida que avanza la novela. Su locura desatada y colérica va dejando paso a un don Quijote más lúcido y reflexivo. En la *Segunda parte* se acentúa esta transformación: don Quijote ya no tiene el ánimo, la fuerza, la confianza ni el optimismo de la primera parte. En sus aventuras tiene un papel pasivo: se deja llevar a ellas, pero no se arroja con la vehemencia de antaño, cuando se veía capaz de todo.

Al final, será su desánimo y la falta de fe en el mundo lo que le llevará a un estado de melancolía que acabará con él: "Fue el parecer del médico que melancolías y desabrimientos le acababan" (cap. LXXIV, p. 1099), y el propio Sancho Panza es consciente del mal de su amo:

> –¡Ay! –respondió Sancho llorando–. No se muera vuestra merced, señor mío, sino tome mi consejo y viva muchos años, porque la mayor locura que puede hacer un hombre en esta vida es dejarse morir sin más ni más, sin que nadie le mate ni otras manos le acaben que las de la melancolía. (Cap. LXXIV, p. 1102).

Y en el preciso instante en el que don Quijote recupera la cordura es cuando realmente se siente morir: "Yo tengo ya juicio libre y claro, sin las sombras caliginosas de la ignorancia que sobre él me pusieron mi amarga y continua leyenda de los detestables libros de las caballerías. […] Yo me siento, sobrina, a punto de muerte […]." (Cap. LXXIV, p. 1100).

¿Qué sentido tenía para el caballero la vida de cordura que le esperaba en ese lugar sin nombre de la Mancha?

✦

Termino con un consejo –como Sancho Panza–. En un estudio sobre el *Quijote*, el profesor Luis Gómez Canseco comienza su análisis bajo este titulillo: "Tonto el que no lo lea".[5] No me atrevo yo a calificar de tontos a quienes decidan no leer el *Quijote*, pero bien es cierto que, pudiendo, ¿por qué privarnos de este placer?

[5] Luis Gómez Canseco, *El Quijote, de Miguel de Cervantes*, Madrid: Editorial Síntesis, 2005, p. 13.

UN ANÁLISIS SOBRE LA PRESENCIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN PORTUGAL

José María Santos Rovira y Celso Miguel Serrano Lucas, Universidade de Lisboa

Nota biográfica

José María Santos Rovira es profesor de la Universidad de Lisboa (Portugal). Cursó la licenciatura en Filología Hispánica en la Universidad de Granada (España) y el doctorado en Lingüística en la Universidad de Alicante (España). Ha desarrollado su labor docente en universidades de varios países: Universidad de Cantón (China), Universidad de Macao (China), Universidad Internacional de Yakarta (Indonesia) y Universidad de Nottingham (Reino Unido). Entre otros cargos, es miembro correspondiente de la Academia Dominicana de la Lengua y de la Academia de Ciencias de la República Dominicana. Hasta la fecha, ha publicado diversos libros, entre los que destaca *La enseñanza del español en China: historia, desarrollo y situación actual* (2011). Es, además, editor y coordinador respectivamente de *Armonía y contrastes. Estudios sobre variación dialectal, histórica y sociolingüística del español* (2016) y *Centros de irradiación y periferias de la lengua española* (2016). Ha publicado también un amplio número de artículos en prestigiosas revistas académicas internacionales de Alemania, Chile, España, Estados Unidos, México, Reino Unido, etc., y ha participado en conferencias y congresos en universidades de Alemania, Bélgica, China, España, Filipinas, Portugal y la República Dominicana. Sus líneas de investigación cubren diversos campos, de la lingüística aplicada a la dialectología, y del español caribeño a la sociolingüística.

Celso Miguel Serrano Lucas es profesor en la Universidad de Lisboa (Portugal). Cursó la licenciatura en Filología Hispánica en la Universidad Autónoma de Madrid (España) y el máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Barcelona (España) y la Universidad Pompeu Fabra (España). Ha desarrollado su labor docente en la Universidad de Estudios Extranjeros de Pekín (China), en el Instituto Cervantes de Pekín, en la Universidad François Rabelais de Tours (Francia) y en el Instituto Bilingüe Maxim Gorki de Stara Zagora (Bulgaria). Sus principales líneas de investigación son el uso de la publicidad y la gamificación en la enseñanza y el aprendizaje de español como lengua extranjera.

Introducción

Portugal es un país con dos "fronteras": el inmenso océano Atlántico, al sur y al oeste, y España, al norte y al este, por lo que este país se convierte en su única frontera terrestre hacia el continente europeo. En estas páginas nos proponemos analizar la presencia del español en Portugal desde el punto de vista de la demografía lingüística. Para ello, nos serviremos de los datos expuestos en *Demolingüística del español en Portugal* (Santos Rovira y Serrano Lucas, 2022)[1], donde realizamos un estudio detallado de la situación de la lengua española en Portugal a 1 de enero de 2020, justo antes del inicio de la pandemia de Covid-19.

Siguiendo el modelo de Moreno Fernández y Otero Roth (2006), se puede clasificar a los hablantes potenciales de español en Portugal en tres categorías: el grupo de dominio nativo (GDN), el grupo de competencia limitada (GCL) y el grupo de aprendientes de español como lengua extranjera (GALE).

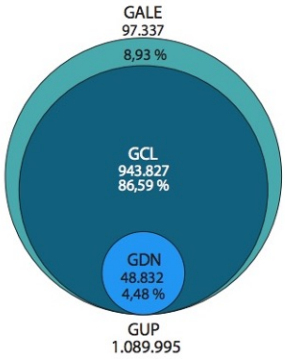


Gráfico 1. Grupos de usuarios potenciales del español en Portugal (01/01/2020)
Fuente: Santos Rovira y Serrano Lucas (2022)

A continuación, presentaremos los datos relacionados con la comunidad de inmigrantes hispanohablantes residentes en Portugal, así como con la historia y la situación actual de la enseñanza del español en dicho país.

[1] Este estudio es el tercer volumen de la colección "El español en Europa", un proyecto del Instituto Cervantes, la Universidad de Heidelberg y la Universidad de Zúrich. Los dos primeros volúmenes están dedicados al español en Alemania (Loureda Lamas *et al.*, 2020) y en Suiza (Kabatek *et al.*, 2022).

La inmigración hispanohablante en Portugal

A 1 de enero de 2020, la inmigración hispanohablante en Portugal se compone de 28 048 personas. De ellas, 15 848 son españolas, 12 131 son hispanoamericanas y 69 provienen de Guinea Ecuatorial. Dentro de la inmigración hispanoamericana, tiene un gran protagonismo la comunidad venezolana, que representa más de la mitad de sus miembros.

Dentro del conjunto de la inmigración en Portugal, la comunidad hispanohablante apenas representa un 4,75% del total, proporción que se ha ido reduciendo progresivamente en las últimas décadas. También observamos que el comportamiento de la inmigración hispanohablante es diferente al del conjunto de la inmigración. Esto se ve muy claramente en los efectos de la crisis económica y financiera de 2008. En dicha crisis, el conjunto de la inmigración no ve afectado su crecimiento, pero la inmigración hispanohablante sufre una enorme caída que reduce su población a la mitad. Esta drástica reducción se debe a la caída en picado de la inmigración española, mientras que el descenso de la inmigración hispanoamericana es mucho más atenuado.

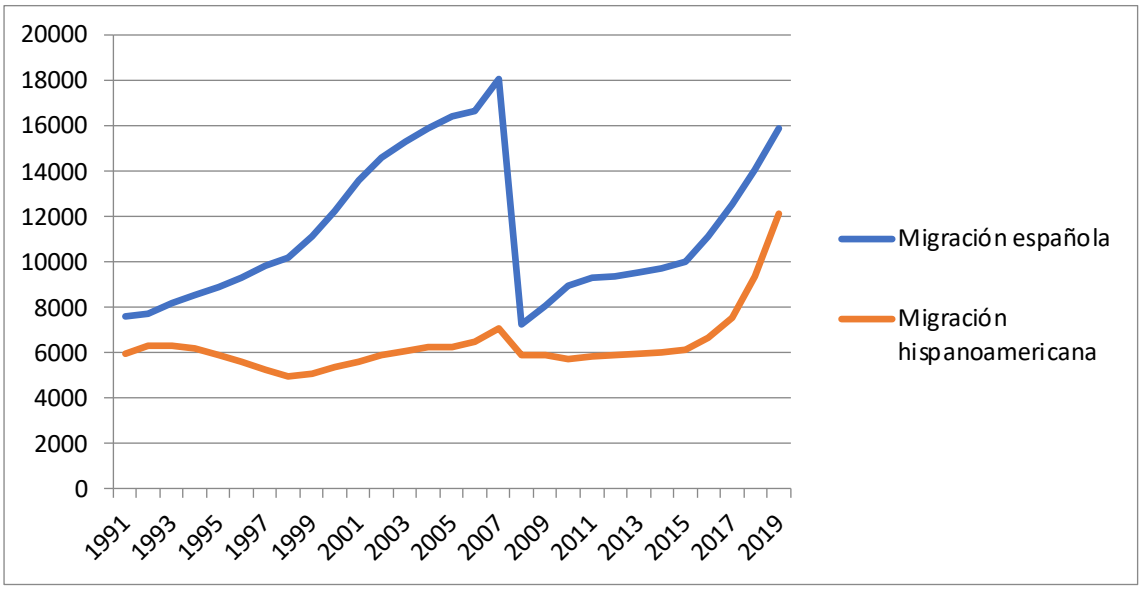


Gráfico 2: Inmigración hispanohablante en Portugal (1/1/2020)[2]
Fuente: Santos Rovira y Serrano Lucas (2022)

Si hasta el 2008 la inmigración española es la que crecía a un mayor ritmo, en los últimos años este patrón se ha invertido y ahora es la inmigración hispanoamericana la que tiene un crecimiento más acelerado y la que está, por tanto, aumentando su representación dentro del conjunto de la inmigración hispanohablante.

[2] Los años que aparecen en el gráfico se refieren al 31 de diciembre de dichos años.

La zona de Portugal en la que se asienta la mayor población de inmigrantes hispanohablantes es el distrito de Lisboa, donde reside casi un 40% del total. Las otras zonas de mayor concentración de inmigrantes hispanohablantes son, rondando los 2500 habitantes cada una, Oporto, Madeira, Faro, Aveiro. Tanto en Madeira como en Aveiro, la población hispanohablante predominante es la de origen venezolano (con una proporción del 83% y del 63%, respectivamente).

La enseñanza de la lengua española en Portugal

En lo referente a la enseñanza de la lengua española en Portugal, ésta se incorporó al sistema educativo, de manera experimental y exclusivamente en la etapa denominada Enseñanza Secundaria, en una fecha tan tardía como el año 1991. En dicho año comenzó a impartirse el español como lengua optativa en tres escuelas, con tres profesores y 35 alumnos. La acogida que tuvo fue tan magnífica que, a lo largo de los seis años siguientes, 1991-1997, la lengua española pasó de esas nimias cifras iniciales a ser impartida en 26 escuelas, con 28 profesores y un millar de alumnos.

	escuelas	profesores	alumnos
1991/1992	3	3	35
1992/1993	5	5	90
1993/1994	7	7	180
1994/1995	20	20	575
1995/1996	20	21	780
1996/1997	20	22	820
1997/1998	26	28	1.000

Cuadro 1. Evolución del número de escuelas que ofrecen español como lengua extranjera, profesores de español y alumnos de español (1991-1998)
Fuente: Santos Rovira y Serrano Lucas (2022)

En 1997 otro giro importante en la política educativa del gobierno portugués tuvo lugar: la plena inclusión de la lengua española en todos los niveles del sistema educativo obligatorio en los que se ofrecían lenguas extranjeras optativas, es decir, pasó a ser enseñada también en el Tercer Ciclo de la denominada Enseñanza Básica, lo que la equiparaba legalmente a las otras dos lenguas extranjeras de larga tradición en Portugal, el francés y el alemán. El crecimiento que experimentó el español en los años siguientes será exponencial e inigualable, puesto que, en 2011, alcanzó las 826 escuelas, 1097 profesores y 121 671 alumnos.

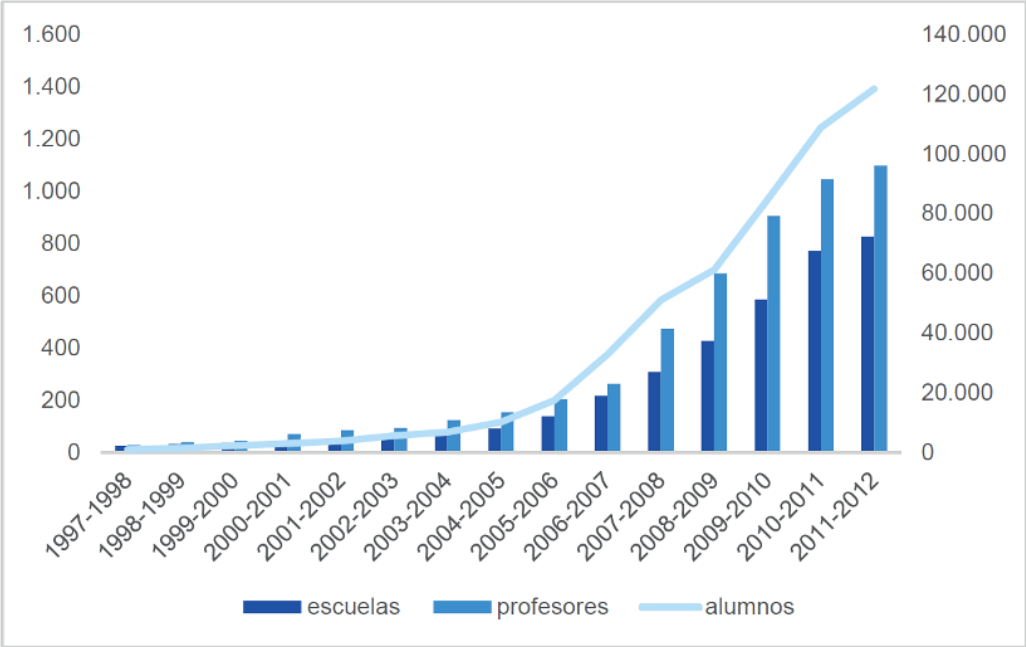


Gráfico 3: Evolución del número de escuelas que ofrecen español como lengua extranjera, profesores de español y alumnos de español (1997-2012)
Fuente: Santos Rovira y Serrano Lucas (2022)

El año 2012 supone un punto de inflexión en este crecimiento, motivado por la aprobación de una serie de nuevas disposiciones legales que limitan la posibilidad de crecimiento de todas las lenguas extranjeras en el sistema educativo, pero que afectan especialmente al español, por sus especiales características.

Tal y como publicado oficialmente por el Ministerio de Educación de Portugal, en el año 2012, el cuerpo docente de profesores de español era el más joven y más altamente cualificado de los cuerpos docentes de lenguas extranjeras. Mientras los cuerpos docentes de inglés, francés y alemán tenían un 40% de sus miembros con edades superiores a los 50 años, el de español contaba con un 80% de su cuerpo docente con menos de 40 años. De la misma manera, mientras los cuerpos docentes de inglés, francés y alemán tenían menos del 10% de sus miembros con titulaciones de posgrado (maestrías o doctorados), en el cuerpo docente de español dicho porcentaje superaba el 25%.

No obstante, la situación de la vinculación contractual era muy precaria para el español. Así, mientras los cuerpos docentes de inglés, francés y alemán tenían una media del 80% de sus miembros con una vinculación contractual definitiva, en el cuerpo docente de español dicho porcentaje apenas superaba el 25%. Por este motivo, principalmente, las nuevas disposiciones legales emitidas por el gobierno portugués, que impedían a las escuelas contratar nuevos docentes de lenguas extranjeras mientras existiesen otros docentes sin horario completo (entre otras limitaciones), provocaron un freno al crecimiento del cuerpo docente de español mucho más acentuado, freno del que a día de hoy no se ha recuperado todavía, puesto que los números de escuelas, profesores y alumnos que enseñan o estudian lengua española en el sistema educativo obligatorio se mantienen sin grandes cambios desde 2012.

También resulta importante añadir que, a pesar de que todos los alumnos poseen los mismos derechos teóricos a la hora de recibir la educación obligatoria, dichos derechos no tienen su reflejo en la realidad, una vez que no todas las escuelas ofrecen la lengua española como asignatura. Esta situación provoca que la demanda de enseñanza del español no sea satisfecha con una oferta equilibrada, lo que lleva a muchos alumnos a estudiar lenguas extranjeras que no serían su prioridad si la oferta educativa realmente fuese suficiente para la demanda actual.

La lengua española también se encuentra presente, y de forma muy importante, en la Educación Superior, ya que allí sí ocupa el puesto de segunda lengua extranjera más estudiada, sólo superada por el inglés. Con todo, en la mayoría de instituciones, su papel no va mucho más allá de su oferta a nivel de cursos como lengua extranjera. De hecho, es reseñable que no exista en ninguna institución de enseñanza superior portuguesa una titulación específicamente relacionada con el español, ya que en las existentes éste siempre desempeña un papel secundario en la distribución de créditos docentes. Así, aunque un alumno desee especializarse en Estudios Españoles, por ejemplo, deberá superar la mayor parte de los créditos exigidos para su licenciatura con asignaturas nada especializadas, tales como Lenguaje y Comunicación, Estudio del Lenguaje Humano, etc. En efecto, la mayor especialización que se puede obtener es el denominado Major, el cual se obtiene superando apenas 60 ECTS de asignaturas relacionadas, del total de 180 ECTS que componen cualquier licenciatura.

Una situación muy similar se da en los estudios de posgrado. El mejor ejemplo de ello lo tenemos en la propia maestría oficialmente exigida para poder integrar el cuerpo docente de español en el sistema educativo obligatorio, donde los alumnos se ven obligados a cursar la mitad de los ECTS requeridos en asignaturas, bien comunes, bien de la lengua principal elegida (inglés o portugués), ya que el español sólo es considerado lengua segunda, y nunca lengua principal.

Conclusión

Todo lo hasta aquí expuesto nos muestra que la comunidad de inmigrantes hispanohablantes en Portugal está encarando una nueva senda de crecimiento tras el extraordinario descenso que sufrió por la crisis económica de 2008. Asimismo, nos muestra que el español es, a día de hoy, la lengua extranjera con mayor potencial de crecimiento en el sistema educativo, pero tal potencial sólo podrá desarrollarse si las políticas lingüísticas oficiales lo permiten, principalmente a través de la flexibilización de la contratación de profesores, así como mediante la equiparación de la oferta con la demanda que esta lengua requiere.

Bibliografía

Kabatek, J., Henriques Pestana, Y., Blattner, C. y Defrance, C. (2022), *Demolingüística del español en Suiza*. Madrid: Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg y Universidad de Zúrich. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_europa/espanol_suiza/default.htm

Moreno Fernández, F. y Otero Roth, J. (2006), *Demografía de la lengua española*. Madrid: Instituto Complutense de Estudios Internacionales y Fundación Telefónica.

Loureda Lamas, Ó., Moreno Fernández, F., Álvarez Mella, H. y Scheffler, D. (2020), *Demolingüística del español en Alemania*. Madrid: Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg y Universidad de Zúrich. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_europa/espanol_alemania/default.htm

Santos Rovira, J.M. y Serrano Lucas, C.M. (2022). *Demolingüística del español en Portugal*. Madrid: Instituto Cervantes, Universidad de Heidelberg y Universidad de Zúrich. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_europa/espanol_portugal/default.htm

Descubriendo la cultura y la historia contemporánea de Chile a través de *La casa de los espíritus* de Isabel Allende

Unidad didáctica

Mirta Fernández, Universidade do Porto

Nota biográfica

Mirta Fernández es doctora en Filología por la UNED, con Mención Internacional. Trabaja como docente de estudios hispánicos en la Facultad de Letras de la Universidad de Oporto, donde imparte asignaturas de ELE (nivel B2), de cultura y lingüística españolas y de culturas y literaturas hispanoamericanas. Ha publicado varios artículos relacionados con la enseñanza del español en Portugal y con la poesía hispanoamericana contemporánea escrita por mujeres, así como libros en editoriales españolas de impacto. En 2017 obtuvo el Premio Extraordinario de Doctorado, en 2019 el I Premio de Investigación Filológica "Profesor José Romera Castillo", convocado por la Facultad de Filología de la UNED, y en 2021 fue finalista del Premio de la RAE en la categoría de investigación filológica. Sus principales intereses de investigación son las culturas y literaturas hispanoamericanas, la didáctica de ELE (componentes cultural, gramatical y léxico) y, en el ámbito de la lingüística, los estudios de lexicografía.

La presente unidad didáctica* se ha diseñado para promover el acercamiento de estudiantes de nivel avanzado (a partir del B2) a la cultura y a la historia contemporánea de Chile a través de la lectura extensiva de la novela *La casa de los espíritus* de Isabel Allende.

A través de esta propuesta se pretende ilustrar la relevancia y la utilidad de abordar las culturas y literaturas hispanoamericanas en las clases de ELE como vía de adquisición de conocimientos que complementan y enriquecen el aprendizaje del español como lengua pluricéntrica.

Pese a que el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* aboga por la enseñanza de referentes culturales no solo de España, sino de toda Hispanoamérica, y el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* defiende la pluriculturalidad a través del plurilingüismo, se constata que, en la práctica, las culturas hispanoamericanas casi no se abordan en los manuales de ELE, motivo por el cual los docentes apenas las trabajan en el aula. Al restringir nuestra área de actuación a la cultura española, estamos impidiendo inconscientemente que nuestro alumnado acceda a un ingente y variado inventario de conocimientos socioculturales que, sin duda, les resultarían de utilidad a la hora de comunicar con aproximadamente el 90% de hispanohablantes que hay en el mundo, pues, como defiende Garrido (2002, p. 339), «el estudiante de español debe tener la oportunidad de enriquecerse de la variedad y diversidad que le ofrecen las diversas culturas de habla hispana».

Con miras a lograr una predisposición favorable hacia las culturas y literaturas hispanoamericanas como herramienta de trabajo en el aula, la unidad didáctica que aquí se presenta, constituida por 23 actividades que deben ser realizadas en varias sesiones de clase consecutivas, parte de la lectura de la novela *La casa de los espíritus* (1982), la primera novela publicada por la escritora chilena Isabel Allende.

Las primeras actividades (1-3) son, en realidad, una invitación a la lectura y con ellas se pretende, por un lado, activar los conocimientos que los estudiantes puedan tener sobre Chile y, por el otro, darles a conocer el contexto geográfico e histórico-político en torno al cual gira la trama de la novela; más adelante (actividades 4-7), se trabaja el contexto cultural y literario, así como la biografía y trayectoria profesional de la autora; a partir de la actividad 9 y hasta la 21, se abordan, en este orden, la estructura de la novela, los personajes, las voces narrativas y los principales temas; a través de la actividad 22 se propone el visionado de la película basada en la obra literaria (con la que, además, comparte título), a fin de comentar coincidencias y divergencias entre ambos productos culturales; y, finalmente, en la actividad 23 se invita al alumnado a leer una serie de fragmentos de reseñas sobre la novela y a escribir su propia reseña, basándose para ello en su experiencia lectora individual.

En definitiva, con esta completa secuencia de tareas, no solo se favorece la aproximación del alumnado a un gran referente literario de la narrativa hispanoamericana del *post boom* (Isabel Allende) a través de una de sus obras ficcionales más aclamadas (*La casa de los espíritus*), sino que también se le da a conocer una época convulsa de la historia contemporánea de Chile (la presidencia de Salvador Allende y la posterior dictadura de Augusto Pinochet), cuyos efectos reverberaron más allá de las fronteras del país sudamericano. Desde esta perspectiva holística, se pretende contribuir a ampliar el caudal de conocimientos socioculturales del alumnado de español de nivel avanzado de una forma motivadora y creativa, fomentando así su curiosidad e interés hacia las culturas hispanoamericanas.

* Unidad didáctica disponible para consulta y descarga **aquí**.

Radar

Poesía y ciudadanía en el aula de ELE

Vera Carvalho, tesis de máster, Máster en Español como Lengua Segunda y Lengua Extranjera, Universidade do Minho, junio de 2022

Nota biográfica

Vera Lúcia Moreira Carvalho (Vila Nova de Famalicão, 1999) tiene un título de máster en Español como lengua segunda y lengua extranjera por la Universidade do Minho.

Además de sus estudios de lengua, cultura y literatura española, es escritora de poesía, habiendo publicado dos libros: *Eterno Inferno* (2019) y *Nostalgia inquietante* (2021). En consecuencia, ha participado en dos antologías poéticas: *Sentidos Despertos* (Lisboa, 2020) y *A poesia dos dois lados do Atlântico* (Brasil, 2021).

Actualmente, es profesora de inglés y español en el Colégio da Trofa. Además, publica crónicas mensuales para el periódico Notícias de Famalicão en las que aborda temas de actualidad e incluso sobre la enseñanza de ELE.

Resumen

El proyecto desarrollado en el contexto del Máster de Español como Lengua Segunda y Lengua Extranjera propone cinco unidades didácticas que, a través de poemas de poetas españoles e hispanoamericanos contemporáneos, pretende ofrecer a los estudiantes una perspectiva diferente de la poesía, trabajando no solo las competencias comunicativas y generales, sino que el trabajo consiste esencialmente en mostrar que las competencias personales y ciudadanas se pueden trabajar a través de la poesía. Con ello se pretende captar la atención de los alumnos y motivarlos para que aprendan mejor una lengua extranjera, en este caso el español, utilizando la poesía como munición. Al mismo tiempo que mejoran su conocimiento del idioma, también desarrollarán su visión crítica del mundo, así como valores ciudadanos como la empatía y el respeto a los demás.

La poesía se convierte en un artefacto comunicativo en una concepción actual y renovada de la enseñanza de ELE, que promueve la creación de actividades diferenciadas y dinámicas conduciendo no solo a la formación de estudiantes, sino también de ciudadanos conscientes en la sociedad actual.

Por esa razón, se comprueba que en 1999, en la ciudad de París, la UNESCO decidió declarar el 21 de marzo como "día mundial de la poesía". Según esta organización, el principal objetivo de esta decisión es promover la diversidad lingüística a través de la expresión poética. También tiene el propósito de difundir la enseñanza de la poesía, mostrando que no se trata de un "arte antiguo y complejo", sino que puede permitir la libre circulación de ideas en verso, fomentando así la creatividad y la innovación (personal y profesional). Puesto que el objetivo de la enseñanza no debe ser solo proporcionar conocimientos a los alumnos, sino formarlos como personas, en esta propuesta la poesía se utiliza como vehículo que trabaja (in)directamente las competencias ciudadanas.

Con este proyecto se pone de relieve y se subraya la importancia de este arte, no solo para beneficio personal, sino que también puede aportar ventajas en la adquisición de idiomas, dado que con la aplicación de tareas dinámicas se puede cautivar la atención de los estudiantes hacia el aprendizaje.

En definitiva, la poesía también puede darnos una perspectiva diferente pero maravillosa sobre un determinado tema.

El objetivo principal es mostrar que la poesía no es un género literario complejo ni difícil de entender y aprender, al contrario, es una herramienta didáctica muy dinámica y atractiva para los alumnos. Si a la poesía le añadimos un conjunto de ideas y la incorporación de otras artes en las actividades, se puede llegar a un resultado aún más interesante.

Así, toda esta idea dio lugar a cinco unidades didácticas que abordan temas de la actualidad a través de la "voz" de poetas contemporáneos, ofreciéndonos su perspectiva en verso.

Las unidades didácticas siguen el siguiente orden: 1) "¿Y la poesía está en la vida?" (Tema: Ansiedad), a partir de un poema de Sara Búho; 2) "La mejor arma revolucionaria" (Tema: Política y sociedad hispanoamericana), a partir de un poema de Jesús García; 3) "Homofobia" (Tema: Prejuicios contra la sexualidad de las personas), a partir de un poema de Alberto Ramos; 4) "Somos todos uno" (Tema: Racismo), a partir de un poema de Lilit Lobos; 5) "Nosotras" (Tema: Feminismo), a partir de un poema de Elvira Sastre.

Su construcción está basada en los principios orientadores del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC). Se pretende que los estudiantes desarrollen esas competencias a través de las tareas propuestas en las unidades didácticas: el alumno como agente social, el alumno como hablante intercultural y el alumno como aprendiente autónomo. Estas dimensiones fueron la base para crear tareas que potencien esas competencias de los alumnos a fin de capacitarlos como ciudadanos con la posibilidad de expresarse y posicionarse críticamente con respecto a los asuntos de la actualidad.

Se utiliza también el concepto de actividades de mediación de modo a que las tareas acaben por facilitar la comunicación entre el idioma/cultura de los alumnos y el idioma/cultura que están aprendiendo, exigiendo que sepan reflexionar sobre determinado asunto y crear su propio punto de vista, desarrollando así la empatía.

Además, se utiliza el concepto de la pluriculturalidad, puesto que las unidades están diseñadas para permitir que los estudiantes consigan extraer informaciones culturales de determinadas culturas, permitiendo también desarrollar la parte de la empatía y del respeto por los demás y enriquecer su repertorio lingüístico y cultural.

En las unidades, hay una mezcla de actividades de comprensión oral (para absorber la información cultural), actividades de lectura (de los poemas o breves extractos de

respuestas), actividades comunicativas (para pensar, discutir una frase, el poema o el tema), actividades visuales (para ver un vídeo o comentar una imagen), actividades de dibujo (para representar sus opiniones sobre algo) y, por último, en todas las unidades didácticas hay una tarea final, más compleja y exigente, que pretende despertar la creatividad y la reflexión de los alumnos, además de ser una culminación de todo lo que han trabajado a lo largo de la unidad.

Se llega a la conclusión de que las artes, además de ser de extrema importancia para la sociedad, añaden una inmensa riqueza al proceso de enseñanza-aprendizaje. Dinamizan la enseñanza por la gran variedad de actividades posibles que pueden crear, así como por el simple hecho de ser arte, es decir, refleja verdadera y directamente la humanidad, las emociones, los sentimientos y los pensamientos, algo que debería ser prioritario transmitir también a los alumnos, contribuyendo así para su desarrollo personal, potenciando su creatividad y talento de forma escrita, artística, musical, teatral, etc. Pero, lo más importante es que desarrollen una cierta sensibilidad para comprender el mundo en sus diferentes ámbitos.

Con la creación de las cinco unidades didácticas, se puede concluir que “la poesía es un arma cargada de futuro” (Celaya, 1955) que nos muestra la realidad humana, dando alas a nuestra imaginación y creatividad, y nos ayuda a entender cómo nos sentimos o a dónde podemos pertenecer.

La poesía se revela como una importante herramienta didáctica para aplicación en el aula, ya que trabaja las varias competencias del idioma y, además, trabaja competencias personales como la empatía, el respeto, el sentido crítico, la creatividad.

Palabras claves
Poesía; literatura; pluriculturalidad; plurilingüe; mediación

Disponible en: https://hdl.handle.net/1822/79646

Ligações úteis

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

HABITANDO LOS CAMINOS A COMPOSTELA.

PARA HABLAR BIEN Y ESCRIBIR MEJOR

BLOG SOBRE HISTORIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA ESCRITO POR LOLA PONS RODRÍGUEZ

Ficha técnica

Conceção e edição:

Direção da APPELE

Coordenação:

Hugo Rocha

Colaboraram neste número:

Xaquín Núñez Sabarís, Pilar Nicolás, Ana Martínez Pereira, José María Santos Rovira, Celso Miguel Serrano Lucas, Mirta Fernández, Vera Carvalho

Fotos capa, págs. 6 a) e 15

Hugo Rocha

ISSN 2795-5125

Contacto/envio de textos: boletim.appele@gmail.com

APPELE
ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA
DE PROFESSORES DE ESPANHOL
LÍNGUA ESTRANGEIRA

Avenida da Liberdade n.º 244, 5.º
1250-149 Lisboa
Página eletrónica: https://appele.pt
Correio eletrónico: direcao.appele@gmail.com