

# «Destemplado está ese laúd».

## La música en la clase de literatura medieval

María Montserrat Villagrà Terán  
Università degli Studi di Messina

«De todos instrumentos yo, libro, só pariente:  
bien o mal, qual puntares, tal diré ciertamente;  
qual tú dezir quisieres, ý faz punto, ý tente;  
si me puntar sopieres, siempre me avrás en miente».

*Arcipreste de Hita*

### INTRODUCCIÓN

El arte musical y el literario constituyen dos ámbitos artísticos muy relacionados entre sí, sobre todo cuando se habla de poesía, pues entre la poesía y la canción hay un intersticio que, desde tiempos ancestrales, casi siempre fue colmado por el arte de los sonidos. El presente trabajo es el fruto de una reflexión sobre la posibilidad de utilizar la música como acicate en las clases de literatura medieval pues, en realidad, la literatura en castellano nace como lírica cantada y, muy probablemente, también musicalizada ya con las *jarchas*. En la segunda parte del trabajo incluimos unos apuntes sobre los principios didácticos que rigen la enseñanza de la literatura y la validez y el acatamiento de las nuevas tendencias didácticas que se han venido desarrollando en las últimas décadas. Terminamos proponiendo una serie de actividades para realizar en la clase de literatura medieval utilizando la música.

### 1. LA MÚSICA Y LA LITERATURA MEDIEVAL

Sabemos que en la Edad Media se estudiaba música en las diferentes universidades europeas, cuyos estudios estaban constituidos por el *trivium* (gramática, dialéctica y retórica) y *quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música). Un docente universitario de música famoso fue Francisco de Salinas, catedrático de música en la Universidad de Salamanca, famoso por su amistad con Fray Luis de León y por haber compuesto el conocido tratado *De musica libri septem*. También en el ámbito universitario se desarrolló una figura muy curiosa relacionada con la música: el *papista*, el antecedente primitivo del *tuno*, que sigue vinculado hoy en día a nuestras universidades.

La música era, igualmente, una de las habilidades que los cortesanos debían conocer y practicar. Obras como *El cortesano* del músico Luis Milán (1561) o *El libro de la vida y costumbres* de don Alonso Enríquez de Guzmán, nos muestran con lujo de detalles la costumbre de la nobleza y de los cortesanos de cantar y bailar composiciones líricas de gusto popular.

La música, como *subsistema* léxico (Alarcos Llorach 1981: 139), está presente en algunas obras de la literatura medieval. Este es el caso de *El libro de Apolonio*, donde podemos encontrar numerosos términos relacionados con el ámbito musical, lo que le ha valido ya varios estudios. En esta obra tenemos al personaje de Tarsiana que posee una gran habilidad para tocar la viola y a su padre, Apolonio, que da un concierto en la Corte de Architrastes. Cuenta la historia que fue tal el impacto de su música que el Rey le permitió convertirse en educador de Luciana, de la cual después se enamoró. A estos tres personajes, Apolonio, Luciana y Tarsiana, la música les proporciona beneficios considerables. Recordemos, por ejemplo, cuando Tarsiana logra salvar su honra en la mancebía gracias a sus habilidades musicales (Alvar ed. 1984).

En la Antigüedad, nos dice Deyermond, casi todas las sociedades creaban canciones con finalidad ritual, cuya transmisión se realizaba de forma oral. Estas canciones pueden muy bien remontarse hasta la última etapa del paleolítico (30.000-15.000 a. C.) y ser contemporáneas de las pinturas rupestres, aunque se vieran precedidas por la aparición de la danza (1998: 26). En los orígenes de la lírica latina tenemos fragmentos de canciones populares, himnos y ensalmos religiosos, incluso obras completas de talante musical como el *Canto de las doncellas*, que fue compuesto por Livio Andrónico en honor a Juno en el año 207 a. C. Ya en la Roma clásica, tenemos que mencionar a los *mimos* y *jaculatores*, que en sus espectáculos mezclaban poesía, juegos malabares y música.

Los orígenes de la literatura castellana están protagonizados por las *jarchas*, esas canciones mozárabes que pertenecen al género más característico de la primitiva lírica europea en lengua vulgar, las cuales, como afirma Margit Frenk Alatorre, «reflejan, directa o indirectamente, una tradición poético-musical de tipo folclórico» (1982: 12). Del mismo modo, debemos mencionar también los *Cantares de Gesta* que, como sabemos, eran largos cantares con los cuales los juglares entretenían al público de corrillos y plazas. La palabra *juglar* proviene del término latino *jocularis*, que significa «el que divierte», y nos dice Menéndez Pidal que el canto del juglar medieval tiene origen en el espectáculo del *histrión* y del *thymélico*. Del mismo modo, el *cedrero*, de tiempos de Berceo, debió heredar su canto del *citharista* de tiempos de Cicerón, al igual que heredó su instrumento, pues la *cithara* se corresponde con la *cedra* medieval (1957: 334). Efectivamente, el juglar realizaba su actividad acompañado de algún instrumento musical de cuerda como la lira, el laúd, la cítara, el arpa o el rabel (Alvar 2005: 50), de hecho, Alfonso X El Sabio en 1275, a petición del trovador Giraldo Riquer en la *Supplicatio al rey de Castela per lo nom dels joglars* (1274), nos dice que había varios tipos de juglares: «Se llama *juglares* a todos los de los instrumentos, a los imitadores se les dice *remedadores* [...] a los que hablan sin razón [...] y se juntan con vil gente se les

llama, para humillarlos, *cazorros* [...] y los que haciendo de locos siguen las cortes [...] se les llama *bufones*» (Morán Sans 2003: 45).

La lírica popular permaneció vinculada al canto y a la música durante toda la Edad Media; no es casualidad que Margit Frenk Alatorre englobe toda la poesía de la época y hable de «canción femenina» (1982: 13). Dentro de esa lírica popular peninsular de los siglos XIII y XIV tenemos a los trovadores catalanes que siguieron muy de cerca los procedimientos, temas y técnicas de la poesía provenzal. Por su parte, los poetas del Occidente hispánico crearon una escuela poética también de índole provenzal y compusieron las llamadas *cantigas de amor* y *d'escarnho*. Algunos de estos trovadores encontraron una fuente de inspiración en los cantos de la gente de su tierra. Entre estos trovadores y juglares, autores de las llamadas *cantigas d'amigo*, se encuentran Martín Codax, Joan Zorro, Pero Meogo, el Rey Denis y Nuno Fernandes Torneol. En ámbito propiamente castellano, tenemos el *villancico*, que es la estrofa característica de la lírica castellana de tipo tradicional. El *villancico* era una composición lírica sin forma fija, aunque frecuentemente respondía al esquema métrico *a b b*, con versos de ocho y seis sílabas que a veces podía presentar un pie quebrado. El término *villancico* también designaba un tipo de canto coral que se cantaba en las iglesias con motivo de determinadas celebraciones como la Navidad y la Epifanía. Todas estas composiciones constituyen la llamada lírica tradicional. Los estudiosos, afirma Alvar, suelen admitir la vinculación de esta poesía con la danza (2005: 33), es más, en el siglo XV asistimos a una «dignificación» de todas estas tipologías de canción lírica de tipo popular, pues serán recogidas en *Cancioneros* por maestros de música en algunos casos, los cuales adaptan las canciones a la polifonía que empieza a extenderse por la Península Ibérica gracias, entre otros, a los músicos flamencos (Alvar 2005: 35).

A este grupo de composiciones líricas habría que añadir las famosas *cantigas* de tema religioso que aparecen a mediados del siglo XIII: las *Cantigas de Santa María*, un cancionero en lengua galaico-portuguesa atribuido a Alfonso X El Sabio. Estas 430 *cantigas* fueron escritas para ser cantadas, pues iban acompañadas de notaciones musicales y versiones gráficas de los instrumentos utilizados.

En el siglo XV, por tanto, la lírica castellana, catalana y galaico-portuguesa de tipo popular de la que venimos hablando será recopilada en cancioneros junto a la lírica culta de tipo amoroso o didáctico-moral. Los *Cancioneros* más importantes son el *Cancionero de Baena*: vinculado a la Corte de Juan II, el *Cancionero de Estúñiga* (1460-63), el *Cancionero de Palacio*: vinculado a la Corte de Navarra, el *Cancionero de Herberay des Essart*: vinculado a la Corte de Navarra, el *Cancionero general* (1511), el *Cancionero de romances* (1548), el *Cancionero espiritual* (1549) y el *Cancionero general de la doctrina cristiana* (1579). Hay también una serie de cancioneros de un solo autor: el *Cancionero del Marqués de Santillana*, el *Cancionero de Gómez Manrique*, el *Cancionero de Fray Íñigo de Mendoza* y el *Cancionero de Juan del Encina*. Tenemos también una serie de *Cancioneros* con partituras musicales incluidas: el *Cancionero musical de Palacio* (1500), el *Cancionero musical de la Biblioteca Colombina de Sevilla* (1500), el *Cancionero de Up-*

*sala* (1556) y el *Cancionero musical de Segovia*. Debemos también citar los libros del músico Juan Vélez y los «libros de vihuela» de Luis Milán, Narváez, Mudarra y Fuenllana, que también recogieron composiciones populares musicalizadas.

En esta época ambas tendencias poéticas, la culta y la popular, dan muestra, incluso, de un cierto hibridismo entre ambas, como muestra el *Cancionero musical de Palacio* y como más tarde veremos con las famosas *ensaladas*, género poético-musical del siglo XVI que hará amplio uso de los cantares folclóricos. Las *ensaladas* son poemas más o menos extensos en los cuales se engarzan ingeniosamente cantarcillos, que a veces son refranes, otras son versos de romances, etc. Durante el siglo XVI, este tipo de composiciones cultas con estribillos populares fueron cultivadas por poetas valencianos (Juan Fernández y Juan Timoneda), portugueses (Sá de Miranda, Camoes y Andrade Caminha) y castellanos (Castillejo y Sebastián de Horozco). A comienzos de siglo XVII tenemos una serie de composiciones líricas cultas con estribillos populares llamadas *letras* o *letrillas*, que recibirán un gran impulso de manos de Lope de Vega y otros poetas de su generación (Frenk Alatorre 1982: 18).

Por tanto, desde el siglo XV al XVII la lírica culta, tanto la profana como la religiosa, beben de la fuente poética que la canción popular representa. El teatro también será un buen receptor de estas manifestaciones populares. Pongamos como ejemplo las canciones castellanas y portuguesas de tipo popular que Gil Vicente incorporó a sus obras dramáticas (Pérez Priego 2004). En efecto, con el teatro de los siglos XVI y XVII, estas canciones recuperan su importancia gracias a las obras de Lope, Tirso o Vélez, los autos sacramentales de Lope y de Valdivieso, los entremeses y los bailes de todo el teatro del Siglo de Oro. A principios del XVII, la *seguidilla* se convierte en la estrofa más utilizada en el teatro. Se trata de una estrofa antiquísima que ahora recobra nueva vitalidad. Las *seguidillas* se improvisaban, se cantaban y bailaban en todas partes llegando a convertirse en el alma del teatro musical: entremeses, bailes, mojigangas, etc. (Frenk Alatorre 1982: 22).

Otra manifestación de esta lírica popular cantada y musicalizada son los *cantares sefardíes*. Como sabemos, los judíos, expulsados de España en 1492, mantuvieron viva la lengua española y su tradición poética y conservan, todavía hoy, una poesía musicalizada concebida de acuerdo con la técnica y la temática de la poesía cantada por los cristianos (Frenk Alatorre 1982: 28).

## 2. LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

### 2.1 La enseñanza de la literatura en el pasado

En tiempos pasados, para enseñar literatura se utilizaba el llamado *modelo retórico*, que estuvo vigente desde finales de la Edad Media hasta prácticamente el siglo XIX, cuyo objeto fundamental era el estudio de los clásicos, referente moral y discursivo. El aprendizaje consistía en memorizar un repertorio de figuras retóricas y en la imitación de los clásicos, modelos del buen decir y buen escribir.

A finales del siglo XIX tenemos el llamado *modelo historicista*, que proponía un estudio diacrónico de la literatura preponderando los aspectos descriptivos y clasificaciones de tipo histórico. El alumno memorizaba conceptos cronológicos sobre la contextualización histórica y social de los diferentes momentos literarios, sus características temáticas y formales y algún que otro fragmento descontextualizado. Se trataba de un aprendizaje realizado de forma memorística y expositiva sin tener en cuenta la actividad receptiva, expresiva y creativa del alumno.

Este *modelo historicista* es un modelo positivista que aparece en coincidencia con la construcción de los Estados Nacionales, lo que implicaba el conocimiento del patrimonio cultural. El Romanticismo y el Positivismo favorecieron dicho conocimiento al concebir la literatura como reflejo de la ideología de las nuevas naciones. Se trataba de crear una conciencia nacional con el conocimiento de los autores y obras más representativas de la historiografía literaria de cada país. Este método, que ha prevalecido hasta los años setenta, potenció el conocimiento memorístico de la historia de la literatura desde sus orígenes hasta nuestros días, completándolo con la lectura de algunos fragmentos representativos (Lomas 1999: 98). Aún podemos encontrar algunos manuales de literatura elaborados según este modelo que, en cierto sentido, ha falseado la Historia de la Literatura, pues ha dejado de lado algunos autores fundamentales como Ausías March, tan importante para entender la literatura castellana renacentista. Otro error significativo es que algunos manuales cuando exponen la literatura renacentista no incluyen autores que escribían en latín, tan numerosos en el siglo XVI y necesarios para explicar obras y autores de este período.

En la segunda década del siglo XX, con las aportaciones de Saussure y la *Lingüística*, las *teorías formalistas* y *estructuralistas* de Jakobson y Sklovski, se produce un cambio cuya influencia llega hasta los años sesenta: la didáctica de la literatura empieza a centrarse en el mensaje, en el texto literario. Las aportaciones de las *teorías formalistas* a la teoría literaria fueron la elaboración de una teoría de la lengua poética y de la literariedad y una teoría sobre los géneros literarios y sobre el relato que sientan las bases de la actual narratología. Es entonces cuando se desarrolla el llamado *modelo textual*, método vigente aún hoy, basado en el comentario de textos para desarrollar las habilidades comprensivas y la competencia literaria de los lectores (Colomer 1995: 125). Es un momento en el que empiezan a cambiar los medios de difusión literaria, nacen formas nuevas como los medios audiovisuales y los *mass-media* se convierten en referentes ideológicos y culturales. Se va abriendo camino un nuevo enfoque didáctico orientado a la formación de lectores competentes. Con el *formalismo* y *estructuralismo* se empieza a proyectar un nuevo modelo basado en la búsqueda de literariedad en los textos. Será de fundamental importancia el comentario de textos seleccionados y la búsqueda en ellos de la especificidad. Este nuevo método no sustituye al *método historicista* sino que se convierte en complemento del mismo. Con todo, la enseñanza de la literatura desde este enfoque se convirtió en un análisis rutinario y formal de los textos alejado de su valoración estética y artística y que, a nuestro parecer, descuidaba el contexto; en definitiva, un mero recuento de recursos estilísticos y

métricos que han aportado bien poco al conocimiento significativo de la literatura y al desarrollo en el alumno del placer y el gusto por la lectura.

## 2.2 La enseñanza de la literatura en las últimas décadas

La didáctica de la literatura se nutre de las más recientes aportaciones teóricas de diversas disciplinas lingüísticas, literarias y psicopedagógicas. Estas aportaciones configuran las distintas perspectivas que caracterizan esta disciplina, es decir, la perspectiva lingüística comunicativa y pragmática, la perspectiva literaria, la perspectiva pedagógica, la psicológica y la perspectiva sociológica (Mendoza 2003: 11).

En la actualidad, los enfoques teóricos se centran en el receptor y en su implicación en el fenómeno de la recepción del texto y en la construcción de su intertextualidad. A este propósito, debemos mencionar las teorías *lingüísticas* y *semiológicas* dentro de las cuales debemos destacar las aportaciones de la *semiótica literaria*, que concibe el texto literario como signo que posee una función comunicativa, y la *pragmática literaria* que se ocupa de las relaciones de los signos con sus usuarios, emisor y receptor, y con el contexto comunicativo. La *pragmática literaria* estudia la literatura como un *hecho de comunicación* que tiene en cuenta los contextos de producción y recepción a la vez que determinantes contextuales de carácter histórico, social y cultural. Del mismo modo, dentro de la pragmática de la literatura existe la aplicación de la teoría de los *actos de habla* de Austin y Searle en la que el receptor desempeña un papel relevante. Este será un concepto importante que recogerá la didáctica de la literatura y que se verá reforzado con *la teoría de la recepción* que convierte al receptor en el verdadero artífice de la construcción del sentido del texto (Martínez Fernández 1997: 64-69).

Las *teorías sistémicas* entienden la literatura como un sistema y como una actividad sociocultural de carácter comunitario (Martínez Fernández 1997: 70). Es destacable la teoría empírica de la literatura propuesta por Schmidt basada en el constructivismo, que desemboca en un enfoque en el que tenemos la asignación a los textos de un significado que no es inmanente a los mismos, como pensaba la crítica tradicional, sino fruto de la intervención de los participantes en el proceso literario. En definitiva, la comprensión del texto literario es un proceso de construcción del sentido por parte del alumno (Mendoza 1998).

En relación con las teorías *sistémicas*, en los años setenta nace la teoría de los *polisistemas* en torno a Itamar Even-Zohar y su grupo de investigación en la Universidad de Tel-Aviv. Esta teoría plantea una visión del fenómeno literario no como algo estático sino como algo dinámico y cambiante en función de las circunstancias sociales y culturales. El fenómeno literario es un *polisistema* constituido por un centro, que coincide con la literatura canónica y oficial, y una periferia, ocupada por los textos y la literatura no canónica en un momento dado. Pero la movilidad, debido a unas circunstancias determinadas, puede propiciar el paso del centro a la periferia o viceversa. El estudio de estas transferencias es el objeto de esta teoría (Martínez Fernández 1997: 72).

Hay también un grupo de teorías llamadas *fenomenológicas y hermenéuticas* dentro del cual podemos englobar la llamada *estética de la recepción*, fruto de la dimensión pragmática de la literatura. Según esta teoría, los textos no son literarios de forma inmanente, porque es la lectura la que actualiza el texto y le da sentido. A partir de estas teorías se empieza a considerar al lector como punto de partida para el análisis, comprensión e interpretación de la obra literaria. Del mismo modo, la literatura es un medio de comunicación, un fenómeno histórico, una realidad de carácter social y un sistema de signos de estructura significativa. En definitiva, se empieza a considerar la lectura como un proceso dinámico de construcción del significado, en el que la recepción es el componente esencial del proceso y el lector se convierte en el protagonista del mismo.

Otro ámbito teórico está constituido por las teorías *disgregadoras* entre las que destaca la teoría *de la deconstrucción*, corriente filosófica cuyo máximo representante es Derrida, junto con Barthes y representantes del grupo de Yale. Esta teoría presupone que cualquier lectura es posible, por tanto, existe una multitud de lecturas de un mismo texto. Dentro del marco teórico de las teorías disgregadoras están las llamadas teorías *feministas* que plantean la existencia o no de una literatura escrita por mujeres y cuestionan la validez de los métodos críticos creados por hombres para el análisis de literatura creada por mujeres (Martínez Fernández 1997: 79). Probablemente, según nuestra modesta opinión, las teorías feministas que tanto estridor ocasionaron tengan un fundamento que quizá sepan desarrollar generaciones venideras.

Resumiendo, la *Semiótica literaria* ha hecho que se conciba el texto literario como *signo* con una función comunicativa específica; y si hoy entendemos la literatura como un *acto de habla* con un uso específico, el estético, ha sido gracias a la *Pragmática literaria*, que ha hecho que la literatura sea entendida como un hecho de comunicación que tiene en cuenta los contextos de producción y recepción. Por lo que respecta a la *teoría empírica de la literatura*, que se basa en el constructivismo, ha hecho que el significado de la obra literaria se empiece a considerar fruto de la intervención del lector en el proceso de lectura. Del mismo modo, ha hecho que se aceptara que la comprensión del texto es un proceso de construcción a partir de los conocimientos previos. Gracias a la *Estética de la recepción*, los textos no son literarios de forma inmanente, no hay una lengua específica de la literatura, pues la lectura es entendida como proceso dinámico de construcción del significado y el lector es el protagonista del proceso de lectura.

Además de las teorías literarias, hay una serie de teorías psicopedagógicas que han incidido en la didáctica de la literatura de modo significativo. En primer lugar hay que mencionar la *psicolingüística*, disciplina que enlaza la psicología con el lenguaje y que surge como consecuencia de la búsqueda de explicaciones válidas sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje y sobre su uso. Debemos mencionar también la psicología *cognitiva*, que centra su interés en los procesos de aprendizaje y construcción del contenido y en cómo se desarrollan esos procesos,

es decir, cómo se organizan los conceptos en la mente humana y cómo se desarrolla la comprensión en el acto comunicativo.

Gracias a estas teorías psicopedagógicas se ha visto la necesidad de partir del nivel de desarrollo del alumno y la necesidad de asegurar aprendizajes significativos donde los nuevos contenidos tienen que ser potencialmente significativos y los alumnos deben estar motivados para relacionar estos con los que ya poseen. Del mismo modo, se considera necesario favorecer el aprendizaje autónomo y la actividad del alumno para lo cual se requiere la adquisición de estrategias cognitivas y el desarrollo de la memoria comprensiva del alumno, verdadero protagonista de su aprendizaje. En definitiva, estas teorías nos han dejado unos principios metodológicos que son: la motivación, la explicitación de los conocimientos previos, la funcionalidad de los aprendizajes de forma que lo aprendido pueda ser transferido a nuevas situaciones y la actividad del alumno, creador de sus propios aprendizajes.

A partir de estas teorías, en la década de los ochenta aparece el *modelo basado en el conocimiento de los textos en la educación literaria*, mediante el cual el interés recae en el proceso de comprensión y construcción del pensamiento cultural y la intertextualidad. Se hablará de formación literaria basada en el proceso activo del aprendizaje de los alumnos. A este modelo, se debe el interés por el texto literario y el proceso de lectura. Se buscan estrategias didácticas para desarrollar en el alumno hábitos de lectura que le lleven al desarrollo de su competencia literaria. La competencia literaria es concebida como competencia lectora con estrategias que permitan al lector la construcción del sentido, la comprensión e interpretación de textos y su relación con el contexto histórico-cultural en el que se producen. Con este nuevo modelo se pretende despertar el placer y disfrute de la lectura a través del descubrimiento y conocimiento de la estética de una amplia gama de textos literarios, próximos a los intereses de los alumnos, que abarca desde la literatura de tradición oral hasta la literatura clásica, sin olvidar la diversidad de soportes (libros, audio-libros, etc.) y canales de transmisión derivados de los actuales avances tecnológicos.

Gracias a las teorías psicopedagógicas se ha visto la necesidad de fomentar los talleres literarios en la clase, la escritura literaria y la experimentación de técnicas y recursos literarios por parte del alumno mediante actividades lúdicas y creativas sobre el texto literario, junto con actividades de interpretación oral, como la dramatización, recitación o lectura en voz alta. Del mismo modo, se está prestando atención a la enseñanza de otros códigos no verbales de comunicación como la mímica, la expresión corporal o elementos paralingüísticos como la entonación, volumen de voz, pausas o silencios.

### 3. PRESENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD

La finalidad de las actividades que a continuación proponemos es, esencialmente, desarrollar en el alumno la adquisición de hábitos de lectura, las capacidades de análisis de los textos, el conocimiento de los autores más significativos

de la historia de la literatura, el estímulo de la escritura de intención literaria y el disfrute personal. Las competencias que se van a desarrollar son la competencia comunicativa y lingüística, la competencia digital y la competencia cultural y artística; mientras que los objetivos son: motivar al alumno, comprender los textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos y aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario.

### 3.1 Jarchas, cantigas d'amigo y cantares de gesta

Se invita a los alumnos a componer poemas muy breves siguiendo los esquemas métricos más sencillos explicados en clase como pueden ser las *jarchas*, *cantigas d'amigo* o los *cantares de gesta*. Se hará lectura de ellos ante la clase acompañando dicha lectura con música de fondo. Esta actividad, que desarrolla la creatividad del alumno, la expresión oral y la cohesión de la clase, tiene origen en los llamados *talleres literarios en torno a los géneros literarios* que son una aportación pedagógica de Francisco Rincón y Juan Sánchez Enciso, una alternativa surgida hace unos años que se basa en la escritura de textos pertenecientes a un determinado género literario como objetivo didáctico.

### 3.2 ¿Serrana o serranilla?

Se lee a los alumnos una *Cantiga de serrana* del Arcipreste de Hita y una *Serranilla* del Marqués de Santillana. Se busca un acompañamiento musical adecuado para ambas con la ayuda de Internet. El profesor puede también seleccionar, previamente, algunas melodías con el auxilio de <[www.youtube-mp3.org/it](http://www.youtube-mp3.org/it)>. Después se juega a cambiar el acompañamiento musical a las composiciones poéticas, junto con algunas palabras. El resultado es bastante chocante. Este es un ejercicio de estilo que encuentra inspiración en la escuela de Raymond Queneau, un grupo de investigación de literatura experimental llamado OULIPO (*Ouvroir de Littérature Potentielle*), cuya base es la innovación formal y el humor. Sus experimentos y propuestas consisten, por ejemplo, en elegir un breve relato el cual se puede contar desde distintos puntos de vista, en sentido irónico o seriamente, cambiando registro, cambiando recursos estilísticos... creando un sinfín de transformaciones creativas y lúdicas.

### 3.3 Romances

Los alumnos deciden qué tipo de *romances* prefieren. A continuación, se forman grupos según las preferencias comunes. Cada grupo selecciona una serie de *romances* de la tipología elegida. El ejercicio consiste en construir un *cantar de gesta* mezclando los diferentes romances que previamente han seleccionado. Se procederá con una puesta en común del resultado de cada grupo. Entre todos se decidirá cuál ha sido el *cantar de gesta* más bello. Actividades de este tipo tienen

origen en la llamada «escritura colectiva» de la escuela de Barbiana, fundada por Lorenzo Milani. Se basa en la escritura colectiva mediante la elección del tema entre todos, acumulación de ideas aportadas por todos los alumnos que se van plasmando en papeletas, clasificación por grupos según los temas propuestos, organización y unión de las ideas de cada grupo, puesta en común de las ideas, textualización de las mismas y, por último, revisión del escrito.

### 3.4 Cantares de cancioneros

3.4.1 Primero se observa la técnica de los *cantares populares*, de la *lírica culta* de tipo *amoroso* y de tipo *didáctico-moral*. Se realizan audiciones sacadas de Internet que ejemplifican estos estilos. Se divide en tres grupos la clase y cada grupo realiza composiciones según el género que les corresponde. Se termina con un recital. Se trata de otro taller literario en torno a los géneros literarios basado en la escritura de textos como objetivo didáctico.

3.4.2 En segundo lugar, se lleva a cabo la dramatización de una adaptación teatral realizada por los alumnos a partir de alguna composición poética como, por ejemplo, *La vaquera de la finojosa* del Marqués de Santillana. Esto es, precisamente, lo que se hace actualmente en Hinojosa del Duque (Córdoba), pues han adoptado esta famosa *serranilla* de Santillana como parte integrante de su patrimonio cultural y una vez al año realizan una dramatización de la misma. La actividad acaba con la poesía en cuestión cantada por los alumnos. Esta es una actividad llamada de «dinamización y dramatización» que desarrolla la creatividad del alumno y el sentido de cohesión en la clase.

3.4.3 A continuación, se les pide que en grupos escriban composiciones poéticas imitando los *cantares humorísticos y satíricos de la lírica tradicional* del siglo XV. Cada grupo tendrá un tema diferente, como por ejemplo: la sátira de los nobles prepotentes, la hipocresía de los gobernantes, la vida disoluta del clero, etc. Se trata de una actividad inspirada en los conocidos *talleres de escritura por consignas* que tienen origen en las experiencias creativas de un grupo innovador conocido como *Grafein* y coordinado por Mario Tobelem en Argentina. Se basa en la escritura a partir de una consigna, un pretexto para comenzar a escribir. Se puede realizar una escritura en equipos, seguida de su lectura para terminar con su análisis. El resultado, por tanto, proviene del esfuerzo y de la imaginación del grupo.

3.4.4 El siguiente ejercicio consiste en mezclar canciones populares recordando las famosas *ensaladas*: género poético-musical del siglo XVI que hará amplio uso de los cantares folclóricos. Son poemas más o menos extensos en los cuales se engarzan ingeniosamente algunos cantarillos populares, refranes, versos de romances... Este tipo de actividades tienen origen en los famosos *ejercicios de fantasía* de Gianni Rodari que supusieron un descubrimiento sobre la validez pedagógica del arte de inventar historias y el uso creativo de la palabra. Una de sus sugerencias es unir palabras o frases para crear textos o realizar la llamada «confusión de cuentos» mezclando varios cuentos.

### 3.5 Recital final

Los alumnos preparan un recital para cantar las composiciones que ellos mismos han realizado en las actividades anteriores y, si alguno de los alumnos sabe tocar algún instrumento, acompañará con su música el canto y el recitado de los compañeros. Se puede proponer un homenaje a un autor como eje temático del recital. En este caso, se organiza con los bellísimos cantares compuestos por Santa Teresa un recital en el V centenario de su nacimiento: *Vivo sin vivir en mí*, música de Juan Jáuregui (hay otra versión musicalizada por María Ostiz); *Vuestra soy*, música de Ángel Barja; *Nada te turbe*, música de J. Bethier (hay otra versión de Michael Keating); *Ansiosa de verte*, música de Francisco Palazón y *Mi amado para mí*, música de María Ostiz.

### BIBLIOGRAFÍA

- ALARCOS LLORACH, E. (1981). *Lengua española*. Madrid: Santillana.
- ALVAR, C., MAINER J. C. Y NAVARRO, R. (2005). *Breve historia de la literatura española*. Madrid: Alianza.
- ALVAR, M., ed. (1984). *Libro de Apolonio*. Barcelona: Planeta.
- COLOMER, T. (1995). «La adquisición de la competencia literaria», en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 4: 8-22.
- DEYERMOND, A. D. (1998). *Historia de la literatura española. La Edad Media*. Barcelona: Ariel.
- FRENK ALATORRE, M. (1982). *Lírica española de tipo popular*. Madrid: Cátedra.
- LOMAS, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, Vols. I y II. Barcelona: Papeles de Pedagogía y Paidós.
- MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, J. E. (1997). «Los actuales enfoques teórico-críticos de la literatura», en Serrano, J. y Martínez Fernández, J. E., coords., *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Oikos-Tau. 61-84.
- MENDOZA, A., coord. (1998). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Sociedad Española de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, ICE Universitat de Barcelona, Barcelona: Horsori.
- MENDOZA, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación.
- MENÉNDEZ PIDAL, R. (1957). *Poesía juglaresca y orígenes de las literaturas románicas*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- MORÁN SANS, A. L., GARCÍA LAGOS J. M. Y CANO GÓMEZ E. (2003). *Cancionero de estudiantes de la Tuna. El cantar estudiantil: De la Edad Media al siglo XX*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- PÉREZ PRIEGO, M. Á. (2004). *El teatro en el Renacimiento*. Madrid: Ediciones del Laberinto.
- PONS, L. Y RAFAEL, J., eds. (1976). *Libro de Buen Amor*. Gerona: Colección Aubí.
- RODRÍGUEZ PUÉRTOLAS, J., ed. (1984). *Poesía crítica y satírica del siglo XV*. Madrid: Castalia.