



Máster en Profesorado de Educación Secundaria

Autor: Francisco Antonio Lara García

Título: La Lírica de tipo popular en la ESO: propuesta didáctica del Romancero castellano

Grado en Filología Hispánica (2010-2014)

Convocatoria Junio 2015

Director del Trabajo Fin de Máster: Gabriel Núñez Ruiz

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN (PÁG. 3)
2. LA LÍRICA DE TIPO POPULAR: TRADICIÓN, HISTORIA Y CRÍTICA (PÁG 3)
 - 2.1- EL CONCEPTO TRADICIÓN EN TORNO A LA LÍRICA DE TIPO POPULAR (PÁG 3)
 - 2.2- BREVE INTRODUCCIÓN A LA LÍRICA DE TIPO POPULAR (PÁG 8)
 - 2.3- LA ACTITUD DE LA CRÍTICA: DESDE EL HUMANISMO A LA GENERACIÓN DEL 27 (PÁG 14)
3. LA LÍRICA DE TIPO POPULAR EN LA ENSEÑANZA (PÁG 17)
 - 3.1- LA ILE Y LOS CENTROS PÚBLICOS OFICIALES: EL FOLKLORE Y EL ROMANCERO (PÁG 17)
 - 3.2- LA LÍRICA DE TIPO POPULAR EN LA ENSEÑANZA ACTUAL, LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: ¿QUÉ PODEMOS HACER? (PÁG 22)
4. PROPUESTA DIDÁCTICA DEL ROMANCERO CASTELLANO (PÁG 29)
 - 4.1- UNIDAD DIDÁCTICA (PÁG 33)
5. CONCLUSIONES (PÁG 43)
6. BIBLIOGRAFÍA (PÁG 43)

1. INTRODUCCIÓN

No es la primera vez que se intenta rescatar del olvido a la Literatura de tipo popular, ni es el primer intento de enseñarla en la Educación Secundaria al margen del currículo. Sin embargo, es cierto que incluso la revelación de su importancia se ha mantenido al margen y no ha conseguido influir como se quisiera. Este es un intento de manifestar cuán relevante puede ser la enseñanza de la Lírica de tipo popular. En primer lugar, nos encontramos ante la necesidad de explicar en un marco teórico las siguientes cuestiones: el concepto de tradición, el desarrollo histórico y crítico de dicha Lírica, la importancia que adquirió en la Institución Libre de Enseñanza, y en definitiva, qué podemos hacer con ella en la actualidad, acercando nuestra reflexión crítica hacia el estado de la Poesía en el currículo actual. El segundo y último paso consiste en plantear una Unidad Didáctica a modo de ejemplo para que, a través de los planteamientos teóricos y prácticos, otros docentes tengan la posibilidad de seguir operando con ella en sus clases.

2. LA LÍRICA DE TIPO POPULAR: TRADICIÓN, HISTORIA Y CRÍTICA

2.1- EL CONCEPTO TRADICIÓN EN TORNO A LA LÍRICA DE TIPO POPULAR

Los seres humanos siempre hemos creado arte. Los hombres de otras edades nos han legado pinturas, esculturas y otras manifestaciones artísticas que ahora conocemos gracias a la labor de muchas personas, la gran mayoría olvidadas. No nos engañemos, el arte ha entrado en una vorágine de frivolidad que nos hace recordar aquella frase de Milan Kundera, la cual expresaba que antes de que la belleza desapareciese por completo del mundo, existiría aún durante un tiempo como error. Nuestra obligación como estudiosos y amantes del arte es la de intentar subvertir esa situación, de una u

otra manera, resucitar del olvido aquello que en estos años parece dominado por el utilitarismo. Podemos decir que el siglo XXI está, poco a poco, destruyendo nuestras tradiciones. No es una barbaridad.

El alejamiento respecto del pasado es inherente al progreso, a la modernidad. Anthony Giddens (Giddens 2004: 16-23) subraya la importancia de considerar las discontinuidades de la modernidad, un carácter poco estudiado por influencia del evolucionismo social. Esta época en que nos encontramos consigue llevar el ritmo o el ámbito del cambio hacia unos niveles inimaginables, tanto que se antoja complicado estudiar su cualidad líquida y escurridiza. Debemos replantearnos hacia dónde vamos, cuánto hemos de permitir que el progreso de la modernidad marque nuestros caminos. Existe un lado sombrío que ha estudiado Giddens, en referencia a lo que dejamos atrás cuando nos dirigimos hacia adelante. Max Weber acertó al desconfiar de la modernidad porque consideraba que el progreso material solo conduciría a una pérdida de creatividad y autonomía individual, causadas por la salvaje burocracia. Es necesario extrapolar esta afirmación a la Educación para que nos demos cuenta de cuánta verdad hay en ella.

El lado sombrío del progreso se puede reconocer en otro término muy famoso: la Globalización. Con ella perdemos las fronteras y hemos de adaptarnos a un mundo incierto que provoca en gran medida la pérdida de nuestra identidad. El nuevo orden mundial está destruyendo el pasado reproduciendo discursos implícitos de las superpotencias económicas. Los adolescentes nos podrían describir con más datos los jugadores de un equipo de fútbol que los personajes de cualquier tragedia de Eurípides. El orden del utilitarismo, del enriquecimiento masivo, conduce a "la muerte de la individualidad, del alma y de los sueños humanos" (Arboleda González: 5). Ciertamente, nuestra cultura está en juego en esta danza macabra de la naturaleza uniforme. La tradición lírica, narrativa o teatral de España, en este primer tercio del siglo XXI, solo se estudia por sus dimensiones, de manera positivista, y no por su significado. Hemos de recuperar la tradición para nuestros jóvenes.

La tradición es como una madre mística del ser humano, como el Absoluto que ninguno conocemos y en el que todo se mueve. Es toda clase de muestras espirituales y técnicas de que se sirve el ser humano para seguir progresando. La tradición es el pasado, que convertido y reconvertido en lo mejor, se erige en el presente para que los seres humanos construyan un futuro común. En tanto, la nueva obra servirá de pasado para los años que sigan. Será, de nuevo, tradición. Como reconoce Salinas, existen ramificaciones del concepto tradición. Podemos encontrar tradiciones de pensamiento, de estilo, temáticas o formales. Aquella que nos interesa en este trabajo es la que se asocia a la lírica de tipo popular o lírica tradicional (Salinas 1981: 103-118).

Ángel Ganivet y Unamuno dedicaron mucho tiempo en sus ensayos a tratar este concepto abstracto. El primero se refirió a ella como requisito para construir el carácter nacional español. La historia crea la tradición en función del espíritu territorial, y este se forma con factores europeos e internos. Si bien es imposible 'vallar el campo' de Europa, en cierta medida habría que subordinar sus influencias a los factores españoles, de los que es importante mencionar el espíritu arabizante. En nuestro contexto, habría que revisar qué países impregnan los horizontes socio-culturales e intentar, mediante ese estilo, "vallar el campo" lo máximo posible con materiales que sirvan a nuestro alumnado. Ganivet, que esperó un período español puro, descubriría, de estar aún con vida, el malogrado progreso del pueblo español en todos los ámbitos. Cuánto habría de decir este escritor si viviese en el siglo XXI, si leyese un currículo de Secundaria y comprobase que es más relevante un nombre que el pensamiento y la creación.

Unamuno discurrió también acerca de la tradición, aunque manteniendo una postura personal más cercana a la teoría del evolucionismo. Reconoció que la memoria es la base de la personalidad individual así como la tradición es la base de la personalidad colectiva. Es un proceso de superposición de capas que conforma la personalidad intrahistórica, es decir, la identidad esencial del ser humano en ese contexto determinado. Es la Tradición eterna. Año tras año, nacimiento tras nacimiento, se

forman ambas tradiciones, los padres legan sus conocimientos y costumbres a hijos. De hecho, la etimología de tradición es tradere: entrega (Cruz Cruz 1988). El origen de la palabra nos recuerda a las palabras de Salinas que expresan que la tradición iletrada es un caudal que dejan padres a hijos sin mayor arma que la memoria. La Literatura española de origen tradicional se basa en esas personas que día a día trabajan en el olvido y construyen los islotes de la historia que formarán la esencia primigenia del ser humano (Salinas 1981: 107). No podemos quedarnos en la superficie, como sucede a menudo en la Educación Secundaria.

La literatura, en especial, tiene sus orígenes, que a veces conocemos, a veces no. Sabemos que los hombres siempre han cantado o escrito poesía, se produjese en el Paleolítico, en la época greco-latina o en el Siglo de Oro. En todo grupo de seres humanos surgen la canción, el baile, los mitos, porque una sociedad así lo requiere. Las condiciones sociales determinan, en palabras de Bowra, que la canción nazca y se propague (Bowra 1963: 16). Está en nuestro ADN social. Cuando comenzamos a disgregar este, a relegar al arte a las sombras, nos encontramos que tenemos menos de seres humanos. Esta afirmación nos recuerda al instante a todo aquello que supieron reconocer muy bien los humanistas.

El bendito problema es que el medio por el cual se propaga la tradición lírica ha sido hasta no hace muchos siglos el oral. Ahí no finalizó el inconveniente, pues nos encontramos más tarde con el obstáculo de que no se conservaran todas las canciones. Con todo, tenemos acceso ahora a una información mucho mayor sobre la tradición. Sabemos que el pueblo romano cantaba, que las canciones (no pocas) que conservamos se remontan al siglo XI, que tenemos una tradición común que ha condicionado y enriquecido todo aquello que viniese después para crear la lírica más interesante y hermosa de Europa. Confiamos en la recomendación de Dámaso Alonso (Alonso 1992: 15).

Fuese a través de un individuo o grupo de individuos, quien recibía el canto lo modificaba, le añadía un tono nuevo, un tono siempre colectivo. Esta transmisión se podía realizar a través de dos vías. Podemos llamarlas iletradas o letradas, analfabetas o cultas, y es un hecho que ya han sido estudiadas ambas, pues tenemos la oportunidad de leer cancioneros que pertenecen a la primera o escritores como Lope de Vega o Góngora que pertenecen a la segunda. Sin embargo, lo más importante es la manera en que esa masa tradicional, analfabeta, de gente del campo, ha sido la piedra angular de aquello que apareció después. Qué sería de los romances nuevos sin los viejos, o de las coplas sin aquellos. Hemos de recuperar nuestra tradición y enseñar a los alumnos cómo nació la poesía, de qué manera se propagó, y sobre todo la necesidad inmanente al ser humano de cantar y bailar, de producir música, de utilizar el lenguaje para expresar emociones.

Otra dicotomía en torno a ella consiste en considerar la tradición como cadena o como libertad. Los detractores de la tradición opinan que es un medio autoritario para el escritor, una red de límites que le impide ser espontáneo. La historia les ha rebatido su postura, pues tan solo debemos recordar la manera en que la Generación del 27 supo aunar la vanguardia y la tradición. Precisamente Pedro Salinas, que pertenece al grupo del 27, expuso las ideas que lo llevaron a pensar la tradición como surtido espiritual de libertad para el escritor. Sí, la tradición es uno de los mejores focos enriquecedores de la mente, con la cual podremos educar a nuestros alumnos en valores estéticos y culturales. Se sobreentiende que no se puede alcanzar todo el saber y solo unos pocos hombres (los genios clásicos) han sido capaces de acceder a él. Entonces, quien desee gozar del arte o producir, debe saber qué elige, qué está dispuesto a actualizar o cambiar con su propia identidad.

La tradición lírica, claro está, tiene estilo tradicional. Menéndez Pidal da cuatro caracteres específicos. En primer lugar, habla de intensidad, ya que el pueblo elimina las partes superfluas y se dirige hacia la sencillez y la viveza. Por otra parte, es obvio que la canción incluye la naturalidad, liricidad e universalidad. Esta última nos demuestra que,

aunque un poeta culto imite el estilo tradicional y le agregue su tono personal, no conseguirá una refundición suya al completo (Menéndez Pidal 1968: 59-60). Los lectores seguiremos reconociendo las deudas con la tradición.

Sea como fuere, el objetivo debe ser utilizar la tradición iniciada por los analfabetos profundos para que la educación moderna no continúe gestando analfabetos superficiales (Salinas 1981: 109). No podemos ignorar el mundo en el que estamos, así como tampoco debemos olvidar el pasado, fundamentalmente de la cultura.

2.2- BREVE INTRODUCCIÓN A LA LÍRICA DE TIPO POPULAR

Uno de los deseos más fervorosos del ser humano es conocer el origen de todo cuanto existe. Un hijo quiere saber quiénes fueron sus antepasados, un pueblo cuál es su historia, y la humanidad cómo se creó todo. Uno de los deseos del profesor de ciencias humanas consiste en que sus alumnos aprendan y aprecien la cultura. Antes de presentar un breve desarrollo histórico de la lírica de tipo popular en el terreno románico e hispánico, es necesario puntualizar en lo que consiste dicha poesía. La lírica popular se erige como todo el grupo de canciones que han sido aceptadas y conservadas por el pueblo. Otro requisito es que contengan en su esencia el estilo popular. Entonces ya sabemos que el primer grado, previo al tradicional, es el popular, esto es, la aceptación del canto por el pueblo. Entendemos aún que la tradición "lleva implícita la <<asimilación>> del mismo (del canto) por el pueblo, esto es, la acción continuada e ininterrumpida de las variantes". (Menéndez Pidal 1968: 45). Así pues, la lírica de tipo popular es un poema de autor que se hace pueblo, y la tradicional lo contrario, aunque no sin salvedades.

Se ha descubierto el hecho de que la lírica romance, y aun la egipcia o ciertas canciones chinas, han influido en la innovación que se produjo en la árabe. Además tenemos

constancia fidedigna, a través de varios trabajos, de que hay un gran número de temas que se repiten en todo el caudal Europeo. No se puede ignorar que existía todo un movimiento profano en la época románica desde el siglo VI, de danzas y cantos amorosos: cantica diabolica, amatoria et turpia; y winileoda. Son, literalmente, canciones de amigo, y de ellas no conservamos más que el conocido poema anglosajón "Wulf y Eadwacer" y otro en lengua latina perteneciente a las Carmina Cantabrigiensia. Aquí se dan los primeros pasos para la producción posterior (Dronke 1995: 87-135).

Carlomagno, en el año 789 mandó en una capitular que no se permitiese celebrarlos:

"Que ninguna abadesa se atreva a abandonar el monasterio sin nuestro permiso ni permita que ninguna de sus monjas lo haga; y que las celdas de éstas estén bien cerradas y que de ningún modo osen escribir winileodas o enviarlos" (Lorenzo Gradín 1998: 73-74).

Nos encontramos, pues, en el siglo XI y los años posteriores. En la Península Ibérica existían dos tipos de lírica: la culta y la popular. En la culta encontramos la mugasaja árabe y la cantiga de amor gallego-portuguesa; en la popular tenemos las jarchas andaluzas, que son estrofas breves de dos o más versos al final de las mugasajas, las cantigas de amigo gallegas y los villancicos castellanos que datan del siglo XV. Estos últimos son relacionados con el zéjel escrito en árabe vulgar, que a su vez se vincula con la mugasaja. Fue un período lírico muy rico, además de diverso, ya que por ejemplo, en la corte de Alfonso X se reunían tanto poetas castellanos como gallegos, árabes, hebreos, provenzales e italianos ¿Qué mejor método de atención a la diversidad que una poesía llena de contactos culturales y literarios?

Uno de los filólogos y literatos más prolíficos de nuestra historia española, Dámaso Alonso, publicó un pequeño ensayo en el que señalaba las relaciones temáticas entre las jarchas, los villancicos y las cantigas de amigo. No se puede negar que había mucha emotividad en sus palabras cuando escribió que "el núcleo lírico popular en la tradición

hispánica es una breve y sencilla estrofa: un villancico. En él está la esencia lírica intensificada: él es la materia preciosa". (Alonso 1979: 66) Estos versos breves se establecieron como la piedra preciosa que los poetas cultos recopilaron, como declaración honorable acerca de que ese núcleo fue español. Las características de esos villancicos, que el folclorista José Manuel Pedrosa años más tarde integraría en la canción tradicional, fueron muy estudiadas (Gómez, N., Nieves; Pedrosa, J. M.; Núñez, Gabriel 2003). Conocemos hoy dos que se nos presentan ineluctables: su carácter natural y la temática amatoria, fundamentalmente desde el punto de vista femenino.

A raíz de esta tradición o, al menos, mediante su apoyo temático, formal y estilístico, los poetas cultos comienzan a glosar villancicos. Nos encontramos en el siglo XV, cuando la lírica de tipo tradicional deja de ser ignorada. A modo de ejemplo, José Manuel Blecua señala el parecido entre un villancico del prerrenacentista Marqués de Santillana (que paradójicamente criticó a quienes hacían esas canciones) y un poeta gallego del siglo XIII, Airas Nunes (Alonso 1992: XXVII-LXXI), cuya cantiga de amigo dice así:

Pela ribeyra do río
cantando ia la virgo
d'amor:
- Quen amores ha
como dormirá,
¡ay bela fro!

El fragmento del Marqués es similar:

<<La niña que amores ha,
sola, ¿Cómo dormirá?>>¹.

¹ De nuevo hay que recurrir al modelo de pregunta que realicé anteriormente: ¿Qué mejor vía de enseñanza de la emoción y viveza poética que señalar la tradición y los temas comunes a ella?

Aviene el Humanismo, más tarde el Renacimiento, y los poetas cortesanos descubren, si no la trascendencia histórica que tendrán estos villancicos, la belleza que manifiestan y su relación con lo Natural. Aparecen progresivamente canciones de los músicos asentados en la Corte de los Reyes Católicos que recuperan en cierta medida ese tipo de sencillos poemas que mezclan el ritmo musical y los sentimientos amorosos. Se recogen en Cancioneros, de los que podemos señalar, por ejemplo, el Cancionero musical de Palacio o el Cancionero general, con los que se empiezan a difundir los villancicos cortesanos. Cabe recordar que todos estos músicos y luego los poetas prefirieron recuperar esta preciosa tradición lírica nacional, antes que crear nuevas canciones. Uno de los mayores creadores de este tipo de lírica fue Gil Vicente. La devoción se mantuvo con los pliegos sueltos del siglo XVI. Tres escuelas o corrientes poéticas se desarrollan en la segunda mitad de este siglo. Se trata de la lírica romanceril, la tradicional y la petrarquista, representada por el Cancionero de romances de Amberes, Juan Vásquez y la obra de Garcilaso, respectivamente.

Llegamos a lo que Blecua (Alonso 1992: XXVII-LXXI) considera que son las últimas consecuencias de estos tres movimientos poéticos: la Generación de 1560. En orden cronológico comenzaron a aparecer los poetas más importantes de toda la historia de nuestra poesía, versificadores que mediante los metros italianos y la tradición del villancico supieron crear obras personales que iniciaron la pulsión sorprendente y hermosa entre la poesía y la biografía del autor. El dolor de Garcilaso, el anhelo espiritual de Fray Luis, la belleza eterna de San Juan de la Cruz, el arrebató vital de Lope, la naturaleza y el arte de Góngora, el desgarró de Quevedo. A partir del drama calderoniano se diluye el interés por lo tradicional y la lírica de tipo popular permanecerá viva en la tradición oral. Un trabajo estupendo de comparación entre lo anterior y posterior es el *Índice de analogías entre la lírica española antigua y la moderna*, de E. M Torner.

Así pues, estos genios desaparecen, vivos en nuestra memoria para siempre, desde la segunda mitad del siglo XVII, si bien hallamos en nuestra historia, a pesar de ello, poetas notables. No fue hasta el final del romanticismo, una época poética que Núñez de Arce denominó como suspirillos germánicos, que volvimos a leer un tipo de poesía que se amoldaba a nuestra expresión, a nuestra emotividad común. Se trata de Espronceda, Bécquer y Rosalía de Castro. A finales del siglo XIX y principios del XX comenzamos a encontrar escritores que dejan entrever un halo de tradición lírica en sus poemas, como podría ser el caso de José Gorostiza, Alfonso Reyes o el mismísimo Antonio Machado. (Frenk Alatorre 1984). Aquí dejamos un fragmento muy bello de su romance La tierra de Alvargonzález, que manifestó la intención de recuperar el modo de vida popular, entre otras cuestiones:

Alvargonzález ya tiene
la adusta frente arrugada,
por la barba le platea
la sombra azul de la cara.

Una mañana de otoño
salió solo de su casa;
no llevaba sus lebreles,
agudos canes de caza;

iba triste y pensativo
por la alameda dorada;
anduvo largo camino
y llegó a una fuente clara.

Echóse en la tierra; puso
sobre una piedra la manta,
y a la vera de la fuente

durmió al arrullo del agua².

La generación del 27 se constituyó como la última parada que experimentó el tren de la lírica popular y culta. Estos escritores, de los que destacamos especialmente a F. G. Lorca, Gerardo Diego y Rafael Alberti, traen la novedad vanguardista sin olvidar la rica tradición castellana. Esto produce un equilibrio ejemplar en nuestra historia que quizá hemos relegado en el ámbito de la Educación al más crudo positivismo, a la pura historia de la literatura, sin atender a esa capacidad expresiva y viva que existe en lo tradicional. No solo hemos olvidado a los clásicos greco-latinos, los mayores pensadores de la historia de la humanidad, sino que hemos creado una didáctica lineal y memorística. En esa parada se subió al tren "la recuperación de escritores y tendencias del Siglo de Oro, como eran la poesía tradicional de los cancioneros, de Gil Vicente o de Lope de Vega; la poesía de Góngora o de San Juan de la Cruz" (Ramos Ortega 1997: 19), y cómo no, la lírica popular. Quizá ya lo hemos perdido, pero lo que nunca se pierde es la esperanza.

Existen varios ejemplos que dejan notar la influencia o el uso de la tradición lírica de tipo popular en la Generación del 27, particularmente en la poesía de F. G. Lorca, Rafael Alberti o Gerardo Diego. Lorca, en su conferencia sobre la imagen poética, comenta que en Granada llaman buey de agua a un cauce lento, lo que nos acerca considerablemente a Góngora. Además, en el Romance del emplazado utiliza esa metáfora. En Alberti se observan reminiscencias de Góngora a través de la imaginaria del toro y el torero o en otro poema titulado Marinero, en el que "retoma la tradición de los cancioneros castellanos simplemente anteponiendo la cita de un poemilla anónimo, recogido del Cancionero Musical de Palacio" (Ramos Ortega 1997: 20). También existen reminiscencias directas, por ejemplo, en El Alba del alhelí. Por su parte, Gerardo Diego retoma formas y ritmos.

² Machado, Antonio, *Campos de Castilla*, Madrid, Cátedra, 1982

2.3- LA ACTITUD DE LA CRÍTICA: DEL HUMANISMO A LA GENERACIÓN DEL 27

Ha habido filósofos que han elogiado el grado de belleza que existe en la Naturaleza, como Platón, en su *Libro de las Leyes*. La poesía natural, concepto del humanismo, vendría a formar parte de aquello que el filósofo griego entendía por cosas mayores. No es de extrañar que muchas canciones se desarrollasen en la Naturaleza o incluyeran aspectos de ella.

Ya hemos advertido que la distinción entre lírica popular y culta era más que evidente, dado el ejemplo de antes en torno al Marqués de Santillana. Hay también prueba de ello en varios comentarios, como el de Sebastián de Covarrubias sobre las villanescas (villancicos) o el de Gonzalo Correas (Sánchez Romeralo 1969: 91-127), quien se refirió a las seguidillas como poesía vulgar, fácil y antigua. Hubo a lo largo del humanismo incluso una crítica respecto a ambas desde la filosofía. Montaigne escribió acerca de la poesía popular, la cual debía competir en belleza con la artística. De ahí que la idea de poesía natural no fuese patentada por la teoría romanticista, pese a lo que se cree. Incluso el mismísimo Lope de Vega (Menéndez Pidal 1968: 12), poeta culto pero natural como pocos, enemigo acérrimo del culteranismo, esgrimió sus ideas estéticas con preferencia en esa poesía que Dámaso Alonso caracteriza como breve y blanca.

A partir del siglo se comenzaron a presentar ciertas definiciones o características de la poesía popular que allanaron el camino para que el romanticismo continuara. Es lo que comúnmente se conoce como prerromanticismo. De aquellos que se podrían citar, conviene mencionar al Padre Martín Sarmiento. Intentó encontrar una explicación histórica para el romance, con la finalidad de explicar los viejos romances en correlación con los nuevos. Otra figura decisiva para el posterior romanticismo fue Thomas Percy, obispo y poeta. En este caso, intentó recuperar los cancioneros ingleses olvidados, ya que el neoclasicismo los apartó de sus gustos.

Tras estos primeros pasos, surgió el apasionado y orgulloso romanticismo, al menos sí en torno al pensamiento que construyó de la poesía popular. No creían que un individuo recibiese el canto y lo modificase, ni aún un grupo de individuos, sino que para ellos (como Herder) existía el alma del pueblo. El ente popular convertía las canciones en torno a sus propias preferencias de manera inconsciente, y además todo arte del vulgo, arte natural, se consideraba de mejor belleza que el culto. Este axioma recuerda a aquello que se presentó de Platón en el punto anterior, aunque se llevó a límites demasiado extremistas. Otro problema de corte teórico: se igualaba al mismo nivel lo antiguo con lo perteneciente al pueblo, con lo cual, tal y como señala acertadamente Sánchez Romeralo, aun la excelsa Divina Comedia se consideró popular (Sánchez Romeralo 1969: 92). Craso error, aunque no se pueda negar que sirvió de ayuda para la Educación en la Institución Libre de Enseñanza, sobre todo a través del krausismo.

Como ha sucedido, sucede y sucederá (desgraciadamente) en la historia, las respuestas a un extremo se responden con extremos por completo opuestos. Juan Luis Vives lo avisó en sus Diálogos: es de necios responder a un extremo con otro. Nació, pues, la crítica antirromántica, y más tarde la teoría individualista. La primera era representada por Bédier, cuyo dogma refería que la poesía popular no existía, que el pueblo no era capaz de crear arte, lo que hacía suponer que todo se producía en un ambiente culto e intelectual. En la segunda influyó de manera notable Croce, hasta que después se difundiera sobre todo por terrenos italianos. Defendía, sostenía que cualquier creación era individualista, lo cual puede parecer lógico. El error consistía en que se desplazaba de nuevo todo lo popular a lo simple. En esos términos "La poesía popular es poesía de creación individual, de origen culto, descendida al pueblo, divulgada y tradicionalizada" (Sánchez Romeralo 1969: 96)

Estas ideas calaron en España, sobre todo en dos literatos: J. R. Jiménez y Ortega y Gasset (Sánchez Romeralo 1969: 109). No sería hasta el siglo XX, con F. G. Lorca y Rafael Alberti fundamentalmente, que se produjo un cambio, recuperando los

cancioneros, los romanceros y cualquier tipo de creación popular que calara en los autores del Siglo de Oro. De aquellos, el primero secundó la idea del individualismo acerca de que el arte popular era creación culta descendida, cuyo valor era mucho menor. Ortega, por su parte, criticó el hecho de que se hubiese sobreestimado el arte popular. En este caso, no podemos sino recordar el nombre de una de sus obras más importantes, *La deshumanización del arte*, en que se defendía una concepción elitista y hermética.

Los primeros que iniciaron la recolección de los romances y las cancioncillas tradicionales son relevantes, aunque no se preocuparon en realizar un estudio más avanzado. Son Nicolás Böhl de Faber, Agustín Durán y Eugenio de Ochoa. Siguieron a estos una legión de críticos con un profundo interés literario y filológico: Pedro Henríquez Ureña, Julio Cejador y Frauca, Daniel Devoto, Aurelio Roncaglia, Santiago Magariños, José María Alín y el mismísimo José Manuel Blecua que aquí mismo se ha citado. (Frenk Alatorre 1984)

La mayor concepción teórica es la que ya se ha mencionado brevemente al principio del trabajo, y está representada por el mayor investigador de la filología castellana, Menéndez Pidal. Se puede hablar de refundición de las teorías anteriores, aunque es más adecuado decir que superó el romanticismo y la teoría individualista, creando lo que sería aceptado como más sensato por ensayistas y filólogos del siglo XX: la teoría tradicionalista. Tuvo a la poesía popular como creación individual, pero consideraba que más tarde, cuando ingresaba en dicho terreno popular, se trataba de una obra colectiva, ya que había sido modificada por múltiples individuos. Sánchez Romeralo supuso tres fases o niveles en progresión. En primer lugar, existía una canción juglaresca; más tarde, era aceptada por el pueblo y comenzaba a ser popular; y por último, se transmitía y reelaboraba, adquiriendo la condición de canción tradicional (Sánchez Romeralo 1969: 98).

Después de Menéndez Pidal, o de manera coetánea, diversos críticos comenzaron a realizar investigaciones muy precisas para encontrar manuscritos o señalar rasgos comunes de la lírica popular. Gracias a ellos reconocimos y disfrutamos aún más nuestra tradición lírica. Tenemos a M. Stern con el espectacular descubrimiento de las jarchas; E. García Gómez, que siguió ese camino aumentando el número de jarchas; Klaus Heger con la publicación de textos originales hebreos y árabes; Rafael Lapesa y J. M. Sola-Solé, quienes las leyeron e interpretaron. Otros estudiosos cuyos nombres viajan en antologías y estudios son Theodor Frings, Peter Dronke, Margit Frenk Alatorre, Leo Spitzer, el mencionado A. Sánchez Romeralo o el gran Dámaso Alonso, de quien procede una anécdota que es necesario reproducir.

Escribió, después de mencionar a aquellos que hasta ese momento habían criticado el origen popular de la lírica y solo consideraban al Siglo de Oro como una imitación italiana, acerca de Menéndez Pelayo. Este aprendió de Valera que no existía la poesía popular, pero a medida que investigaba, comenzó a vislumbrar el tesoro de nuestra historia, esa poesía emotiva y fresca que se extendió al Siglo de Oro. Así, aduce entre exclamaciones: "¡Menéndez Pelayo acaba de comprender que sí, que existe la lírica popular!" (Alonso 1992: XVIII). Nosotros, quienes conformamos la sociedad educativa, hemos olvidado la calidad de una poesía que sirve como expresión de emociones, relatos ficticios y transmisión de conocimientos, y ¡Debemos renovar su estudio!

3. LA LÍRICA DE TIPO POPULAR EN LA ENSEÑANZA

3.1- LA ILE Y LOS CENTROS PÚBLICOS OFICIALES: EL FOLKLORE Y EL ROMANCERO

El primer paso que comenzó a dotar de la Literatura popular de estima fue el llevado a cabo por diferentes teóricos y críticos, en torno de la conformación del folklore como ciencia, entre los que encontramos algún representante del ambiente krausista de la ILE (Gómez, N., Nieves; Pedrosa, J. M.; Núñez, Gabriel 2003: 13-26). Nutt, por ejemplo, se

refería al folklore como un estado primitivo, de corte tradicional y empírico, que sería reemplazado por la educación en el crecimiento progresivo del ser humano. Sería en cierta medida la antropología de los primeros hombres, aquellos a los que la razón no había tocado aún con su varita. Gomme la caracterizaba como una búsqueda arqueológica. Pero Hartland atribuía las tradiciones a esa ciencia de investigación.

Más tarde todas ideas germinaron en Antonio Machado y Álvarez, quien las completó con su propia explicación justificada y defendida. Demostró dos aspectos hasta el momento olvidados, que el conocimiento debía también formar parte del folklore y aun que este debía constituirse como una ciencia. Llega a considerarlo como un semillero de ciencias nuevas. A partir de ellos se fundan sociedades, como la Folklore Society en Londres o la Sociedad Folclore Andaluz en Sevilla. Luis Romero o Emilia Pardo Bazán también lo apoyaron en su tierra.

Se comenzaron a producir los primeros contactos entre folklore y krausismo en la segunda mitad del siglo XIX, con nombres anteriores a los mencionados: Antonio Machado Núñez y su mujer Cipriana Álvarez Durán. El primero participa en la Junta Revolucionaria de Sevilla, posterior a la revolución del 1868, tan importante para los krausistas, e incluso se encarga del Rectorado. Sin embargo, Orovio en 1875 lo separa de la cátedra y las relaciones krausismo y enseñanza oficial de España se distancian. La ILE y Federico de Castro aparecen en escena para acoger a estos desterrados de la Educación. La segunda, madre de A. Machado y Álvarez, apoya mucho sus estudios del folklore. Así pues, aunque siempre se considere la Ley Moyano como iniciadora del sistema escolar moderno, es en realidad el Plan Pidal de 1845 de Gil de Zárate el primero en dar importancia a la Historia de la Literatura para exaltar diferentes caracteres nacionales y pedagógicos. Lo hace al abrigo del romanticismo.

A medida que se produce ese distanciamiento, los krausistas se agrupan a la revista Ideal de Sanz y más tarde fundan sus propios centros educativos desde los que transportan sus ideas pedagógicas y científicas. Alrededor del año 1875, los problemas

con Orovio y las consecuencias despóticas del poder llevan a Francisco Giner de los Ríos a fundar la Institución, que con el Real Decreto del 16 de agosto de 1876 es aceptada mediante vía jurídica. De esta manera, se puede iniciar la enseñanza a través del folclore. Por otra parte, Joaquín Sama funda con A. Machado y Álvarez el periódico La Juventud, y este crea otro llamado Un obrero de la civilización, en el que figuran los maestros del movimiento krausista, como el mencionado F. De Castro, Francisco Giner de los Ríos o Nicolás Salmerón (Gómez, N., Nieves; Pedrosa, J. M.; Núñez, Gabriel 2003:19). Más tarde algunos krausistas viran hacia el positivismo, pero no se desaparecen las intenciones de utilizar la Literatura popular en la enseñanza.

En esta época, entonces, nace la Institución Libre de Enseñanza, un organismo educativo que basa la Educación infantil, primaria y secundaria en torno a la Literatura popular. A continuación se van a indicar las primeras características de la enseñanza, es decir, las razones para usar determinada Literatura relegada al olvido a través del neoclasicismo. Por ello se dijo antes que nació al abrigo del romanticismo. La primera tiene que ver con el carácter nacional. El folclore, la Literatura Popular, son las proyecciones más convenientes a la hora de buscar los vestigios de la nacionalidad española, ya que en esta época era un orgullo erigirse como nación grande y buscar sus orígenes. Los manuales de Retórica fueron sustituidos de forma continua desde que Gil de Zárate en 1845 prefiriese la reciente Historia de la Literatura, convertida finalmente en asignatura obligatoria. Por ejemplo, en 1861, Amador de los Ríos abandona las retóricas del siglo XVI porque no sirven para descubrir ni transmitir los orígenes de la Literatura popular, del mejor tesoro poético español.

La segunda característica que se debe reseñar remite a los estudios, principalmente realizados por A. Machado y Álvarez y Adolpho Coelho (Machado y Álvarez 1884: 39-41), para relacionar la pedagogía y el folclore. Rompieron con la idea de que la Educación era clasista al introducir un nuevo método: la lengua elemental se enseña en la escuela primaria y la lengua literaria en secundaria. Fueron varias las causas y las influencias. El folklore era una ciencia en formación y sería adecuada a otra formación,

la de los niños. Revelaba también, como adujeron los críticos que analizamos más arriba, el estado primigenio del ser humano. Por otra parte, descubrieron la capacidad pedagógica que tenían los cuentos (Gómez, N., Pedrosa, Núñez 2003: 22).

Debido a estos hechos, comprenden la necesidad de acompañar la enseñanza con la psicología y otras ciencias. Vigotsky, Hegel, Pestalozzi y Froebel. El ruso sirvió para la clasificación literaria de las etapas educativas que acababa con el clasismo, si tenemos en cuenta que "defendió que el niño debe acumular numerosa experiencia, poseer un elevado dominio de la palabra y tener un rico mundo interior para alcanzar la capacidad literaria" (Núñez 2010: 14). Del segundo rescataron la constatación de que la pedagogía era una segunda etapa humana del folclore. Ya advirtió A. Machado y Álvarez en su artículo citado anteriormente que no era suficiente con las buenas intenciones o los mejores tratados pedagógicos, sino que había que "conocer la evolución y desarrollo del espíritu humano en general, y la naturaleza y el modo como se desenvuelve el espíritu del niño" (Machado y Álvarez 1884: 40).

Con los dos últimos, Pestalozzi y Froebel, se confeccionó la última idea que nos atañe. Tenía que ver con la educación artística del niño. Ambos se acercaron al hecho de que el hombre era productor de cualquier tipo de materia o elemento. Las bellas artes se presentarían como en el entorno idóneo para transmitir estas declaraciones, aunque a nosotros nos merece especial atención la educación literaria. Esta debía articular sus objetivos en dos. Había de enseñar el caudal intelectual y cultural disponible, es decir, los conocimientos relativos a la Literatura. Además, esos saberes tenían que ir acompañados de la educación estética, el gusto y lo bello. Este objetivo, el saber hacer, era lo más relevante, lo obligatorio en torno al desarrollo del aprendizaje. Las actividades en que se utilizan e imitan los textos literarios corresponden a Secundaria.

En estos años, los centros públicos oficiales de España también tenían en cuenta la lírica tradicional, y la comenzaron a incluir en manuales y libros de lectura. A la vez que la crítica renovaba la importancia del Siglo de Oro, los centros incluían a los escritores que

lo integraban, ya por la relevancia que adquirieron como recuperadores de una tradición, ya por la necesidad de crear una historia de la Literatura que engrandeciese el territorio español como nación poderosa. Los escritores de los siglos XVI y XVII fueron confinados al olvido por las Retóricas. Lope de Vega era vetado porque no seguía las reglas clásicas, lo que se consideraba poco menos que un ultraje, ya que era un sinsentido enseñar a alguien que rompía con la tradición. Sin embargo, era importantísimo en la medida en que aunaba la literatura popular con la clásica. Para recuperar a Góngora y Quevedo se hubo de esperar más tiempo. No fue hasta Juan Ramón Jiménez, Verlaine, y más tarde los poetas de la Generación del 27, que se revalorizó su ejercicio literario vital. Estos últimos vuelven a utilizar los villancicos, a crear romances, en definitiva: rescatan la poesía tradicional.

Estos dos modelos, bien aquel de la Institución basado en la literatura oral y popular proyectada en la etapa infantil, bien el perteneciente a los centros públicos oficiales con los villancicos, las canciones, los escritores del Siglo de Oro y los romanceros, confluyeron en un punto. Precisamente, se encontraron a través de este último: el romancero. Era la manifestación más nacional y artística que la nación española podía rescatar, tanto desde los romances viejos como de los nuevos, escritos por Góngora, Lope o Quevedo. Como dice Gabriel Núñez, refiriéndose a los estudios de Milá, Menéndez Pelayo y Pidal, estos romances no son sino fragmentos originarios en la épica que sobrevivieron gracias a la memoria de la transmisión oral. También comenta que los manuales comenzaron a incluir referencias de clasificación de ellos, y más específicamente, a usarlos. Romances históricos (El Cid, Los infantes de Lara), fronterizos, carolingios, novelescos y líricos. Se enseñó que apreciaran características que recuerdan a las de Pidal de la primera parte: intensidad, sencillez, belleza etc. (Núñez 2010: 17)

3.2- LA LÍRICA DE TIPO POPULAR EN LA ENSEÑANZA ACTUAL, LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: ¿QUÉ PODEMOS HACER?

Si bien es cierto que las razones aducidas anteriormente revelan la importancia de la Literatura popular, en esta época han sido modificadas por la acción del sistema y el contexto educativo, que manifiestan un utilitarismo aséptico. Es necesario acercar al alumno a la Literatura popular porque es el arte que puede reflejar de una manera más adecuada la Poesía como género de expresión y estética. En primer lugar conviene recordar que este género se acerca a la oralidad, y más específicamente, al género conversacional. La inmediatez comunicativa que proporciona un artefacto tanto lingüístico como literario de esa magnitud es la forma perfecta de acercar al alumnado a la Poesía.

Antonio Machado y Álvarez recuperaba la idea de Platón de que la Belleza se encontraba en lo natural, en aquello que surgía de lo espontáneo, del espíritu humano en su grado más inocente y puro. (Machado y Álvarez 1884: 40) Qué mejor vía que la Literatura tradicional que surge de la oralidad, que a veces se transmite con la música, otras es recogida por poetas cultos, pero comparte en común un hecho: la poesía surge de una persona o varias personas que anhelan reproducir lingüísticamente lo que se encuentra en su corazón.

Aparece ahora un concepto de la Didáctica que es obligatorio desarrollar. Se trata del eje socioliterario, que propugna como requisito indispensable transformar la Literatura en algo atrayente. Nuestro objetivo sería comparable de manera metafórica con esa madre que disfraza el sabor del alimento jugando con el bebé. No se trata de eludir los grandes de nuestra historia como Góngora o Lorca, sino de establecer una base para asegurar que el adolescente no alcance el segundo ciclo de la Secundaria sin interés por la Literatura. No nos engañemos: a aquellos genios se les comprende después de haber asimilado una serie de competencias que no se forman en el primer ciclo. Es aquello que

García Rivera llama 'inclusores positivos', entre los cuales sitúa la Literatura Tradicional. Por una parte debemos crear redes de conceptos para que entienda y analice a aquellos, y por otra, en esa progresión, hemos de conseguir a toda costa que llegue a apreciar y amar la Poesía. (García Rivera 1995: 38-39)

Si conseguimos que tengan esas competencias y que amen el verso llegaremos a un nuevo camino que alcanzará sin dificultad: la lectura y la creación. El adolescente comenzará a leer, a comprender los motivos de que hayamos luchado por fomentar la lectura, se verá animado a descubrir su tradición, su cultura, a recuperar para la sociedad los géneros olvidados, y sobre todo, estaremos creando una atmósfera de estudio que les hará a los alumnos retomar la palabra que quizá nunca han disfrutado en una clase. Lo harán tanto en clase como en casa cuando se les motive a crear sus propios poemas para comprobar lo que ha aprendido. De nuevo, estaremos formando creadores, no meros discentes pasivos que seguramente perderán la atención a los genios pasados unos minutos. Además, nunca sabrán cómo es un romance porque apenas se ven en Secundaria. No observarán, tampoco, "valores y modos de vida tradicionales olvidados en nuestra civilización tecnologizada (solidaridad familiar, vecinal, grupal, respeto, tolerancia, superación, sacrificio, etc.)". (Gómez López 2002: 181)

Ya lo dijo con otras palabras J. Fornieles. El único método que nos va a garantizar que el adolescente aprende Literatura es "leer, leer y leer" (Fornieles Alcaraz, Fornieles Canet 1985: 28-30). Solo a través de la lectura interiorizada, la buena lectura, conseguiremos los objetivos específicos de la asignatura, porque si se sigue haciendo lo mismo, solo cabe seguir igual. Las teorías han de dejar de ser planteamientos y convertirse en acciones. Estamos obligados como docentes a crear planificaciones innovadoras, que deben seguir un orden cronológico regresivo. Nos encontramos, entonces, con un profesor y Doctor almeriense que en el año 1986 planteó la necesidad de cambio, aunque bien podríamos remontarnos a otros tantos como Lázaro Carreter, Antonio Muñoz Molina, Dámaso Alonso o Andrés Amorós (Lázaro Carreter 1974). Han

pasado los años y no ha cambiado nada, lo que quizá tiene que suscitar más reflexión en nuestro sistema educativo.

Esta poesía encarna valores universales que se actualizan en el contexto particular de cada pueblo, hecho que nos puede servir para llevar al adolescente por el camino adecuado. Si comenzamos con esa actualización de su realidad, en lo que vive día a día o lo que se acerca a él, y de manera gradual le presentamos la poesía que otros también utilizaron para relatar sucesos de su tiempo, para expresar sentimientos comunes a un grupo de hombres que vivieron en otra época, lograremos introducirlos en la expresión poética para que puedan enfrentarse al currículo con armas y escudos. A través de ella, sobre todo a través de la literatura como materia formativa, conseguirán aprender su lengua, porque es la manifestación más viva de la lengua castellana. Es conocimiento, sensibilidad, imaginación (Núñez 1996: 83-92).

Con el romancero, en particular, podemos orientar al chico a que reconozca y aprecie la expresión de diferentes recursos en la Literatura, la buena Literatura, aquella que escapa a los designios del tiempo, los modos de vida y las culturas. Aprenderán qué es la tensión, en qué consiste el método in medias res, cómo un autor- anónimo o no- se vale del final abierto para dejar con la miel en los labios al oyente y posterior lector. Después de estas actividades de presentación y explicación, se harán otras de manipulación, recreación y dimanización (Guerra Sánchez 1993-1994: 71-80) para las que este tipo de Lirica es propicia. A través del juego, se enseñará el tipo de rima, el aprendizaje de cómo leer el ritmo de un poema, los recursos literarios y en última instancia la creación. No es descabellado afirmar que la creación personal es la mejor vía de aprendizaje en cualquier materia artística. Incluso se puede añadir que este ambiente les ayudará a comprender cómo funciona una antología o la biblioteca.

Hay muchísimas formas más con las que enseñar este tipo de comunicación y Literatura, las cuales vamos a enumerar e intentar tratar en la unidad didáctica. Podemos renovar la antigua retórica, cuestión que manipularon los institucionistas. En este

podemos servirnos de las cuatro reglas de Luis Cortés: corrección, adecuación, claridad y eficacia (Cortés Rodríguez 2009: 29); realizar actividades de radio con las que potenciar la capacidad de redacción, el trabajo en equipo y la expresión oral; trabajar mediante un taller de lectura o escritura con el modelo de S. Calleja y A. Muro (Calleja, Muro 1990); crear un ambiente teatral para que inicien su acercamiento a dicho género; y también, por ejemplo, dirigir la mirada a otras artes o culturas que sirvan al adolescente para enriquecer su conocimiento, como podría ser la historia.

¿Qué sucede en la ESO? Es muy esclarecedor el artículo de Sara Fernández y Ramón Llorens (Fernández Tatí, Llorens García 2005). En el primer ciclo de la ESO la Poesía se trabaja como un género distinto a los demás, proyectado hacia el futuro para que sea un medio de alcanzar la Historia de la Literatura. A eso le sumamos que el primer estadio de la historia que visita el alumno es el de la Edad Media, muy alejado de sus necesidades como ser humano- que necesita representar sus sentimientos de alguna u otra manera-. Más tarde ya se ha perdido el tren para que el niño analice con pasión a los grandes de nuestra Literatura y para formar lectores asiduos e interesados en diferentes tipos de manifestaciones. Concluirán leyendo obras comerciales y relacionadas con medios audiovisuales que, aunque entretenidos, en pocas ocasiones los acercarán a la cultura. Estudiarán de memoria nombres de autores y obras que olvidarán con el paso del tiempo. Hemos regresado a aquello que ya escenificó Antonio Muñoz Molina:

"Un profesor de cara avinagrada subía cansinamente a la tarima con una carpeta bajo el brazo, tomaba asiento con lentitud y desgana, abría la carpeta y comenzaba a adiestrarnos una retahíla de fechas de nacimiento, títulos de obras, características de diversa índole y fechas de defunción que era preciso copiar al pie de la letra, porque en caso de que no supiéramos el año de la muerte de Calderón de la Barca corríamos el peligro de suspender el examen" (Muñoz, Molina; García Montero 1993).

Se produce lo que los profesores consideran que es una disociación. Por un lado se separan de la poesía debido en gran parte a la forma de los currículos y manuales de Secundaria, pero por otra surge esa necesidad que mencionamos de expresarse, de utilizar la poesía como gozo espiritual, como un medio para crear belleza y responder a sus sentimientos. Entendemos que esto se puede relacionar con el cambio de sistema sociopolítico. Es decir, que el abandono de la cultura responde a ciertas causas y quizá se asemeje al sistema en que nacemos y vivimos. Hemos pasado de lo que ya llamó Foucault 'vigilar y castigar', de la prohibición indiscriminada de la cultura, hacia la eliminación de los medios necesarios para alcanzarla, usando un tupido velo que tejen los aparatos tecnológicos, el entretenimiento, o el mismo sistema en virtud de una retroalimentación. Así, de ella, el campo que sale reforzado es el consumismo, que no es un concepto abstracto, sino un conjunto de necesidades que algunos anónimos crean en la sociedad para acumular riquezas. La Poesía es el arma con que debemos cambiar la situación actual.

La situación de la poesía, de la cultura y de la Educación también responde a unas causas determinadas. Estas se pueden observar atendiendo al análisis del caso particular español. Desde el régimen franquista se venía considerando a la Educación como un fuerte mecanismo de control de masas, de control ideológico, apoyado por la comunidad religiosa. En los años finales, y ya con la llegada de la democracia en lo político, no cambió sustancialmente el panorama. Los centros privados religiosos, la segregación, pocos centros públicos; eran las características principales de un país que marcaba las pautas a cumplir, pero las olvidaba en la práctica. El posterior desarrollo evidenció que desde el punto de vista legislativo se realizaba una buena gestión educativa, aunque luego los partidos políticos no apostaban lo suficiente por ella o no se esforzaban al máximo en hacer que se cumpliese (Beltrán Llavador, Hernández i Dobon, Montané López 2008: 53-71). El PSOE, por ejemplo, realizó una ley (LOGSE) importante y moderna en la teoría, aunque luego vaciló con la Iglesia y siguió financiando los centros privados con fondos públicos.

Bolívar analiza cuáles han sido los principales problemas de la Educación española. En primer lugar, y sobre esto creo que todos estamos de acuerdo, hemos asistido a una alternancia de partidos que han hecho y deshecho a su antojo en términos legislativos, a veces con motivos, otras veces sin ellos, pero casi siempre buscando lo mejor para sus preferencias y no para el Estado. No merece la pena hacer una crónica de las reformas y las contrarreformas. También cabe destacar que su actividad, la intervención, ha sido escolar y no educativa. Además, podemos añadir que esas leyes o reformas han sido adscritas única y exclusivamente al ambiente escolar como regulaciones técnicas, cuando, en realidad, merecen más consideración. Las leyes educativas deben ser mecanismos con un fuerte apoyo social y cultural (Bolívar Botía 2004).

Esto, sin embargo, no es un hecho aislado y responde de nuevo a una casuística más general, fuera del Estado e incluso de lo que se puede considerar como sociedad: el poder. Es la palabra adecuada para describir el control de una élite económica sobre las masas. Los trabajos de Apple dan fe de que la disposición actual del poder sobre la Educación debe justificar de una manera racional el currículo (Apple 1996, por ejemplo). La voluntad del poder subraya la necesidad de alcanzar unas determinadas competencias para crear capital cultural y técnico. Sin embargo, la intención que subyace trata que la Educación sirva como mecanismo de creación de mano de obra, de mercancía laboral humana (Offe 1990). A veces merece la pena preguntarse qué habría sido de escritores que dedicaron su vida al ejercicio de la creación, como Borges o Roberto Bolaño, de haberse educado en la ESO o en cualquier sistema educativo europeo. Cómo podemos conseguir que el adolescente medio adore la poesía si su Educación está destinada, en un secreto a voces, al rendimiento laboral, a la mano de obra.

La manera de llevar a cabo ese control social y cultural se basa en la difusión de políticas educativas y curriculares que también alimentarán el crecimiento del sistema capitalista y neoliberal (Miranda Camacho 2006: 101-118). Uno de los máximos analistas y teóricos de las relaciones entre cultura y poder es Antonio Gramsci, filósofo,

teórico marxista y periodista. Las medidas que llevan a cabo los gobiernos con respaldo de esos anónimos no solo se disponen para el ámbito escolar, sino que abarcan todo el entramado social. Esta es la razón de que se diga por activa y por pasiva, a modo de frase célebre, que la Educación es la solución a todos los problemas de la sociedad. Le debemos dar las gracias eternamente a este intelectual por haber demostrado que la forma en que se educa incide de manera hegemónica en la construcción de la dimensión social y cultural. En todo este juego la Literatura no sale bien parada, se desvirtúa, se frivoliza o directamente se relega al cajón de las disciplinas inútiles. Sin embargo, es la ciencia más importante si queremos formar una sociedad libre, inteligente y justa.

Desde el punto de vista empírico, podemos asistir a palabras de varios docentes (Beltrán Llavador 2007) que dan su opinión respecto al papel que cumple la escuela. Estos discursos vierten en la realidad el análisis que hemos hecho hasta ahora de la ESO y las políticas ideológicas. Por una parte, parece que la escuela debe ser depositaria de todos los problemas de la sociedad, lo cual provoca que esta institución se aleje de los fines más importantes. Se carga de responsabilidad a la escuela en terrenos que quizá competen a un compromiso familiar o social de todos para todos, o de otras instituciones que deberían cambiar. Por otra, quizá los valores que encarna no son los valores que interesan para triunfar en el siglo XXI, época en que importa la fama, el dinero, la competitividad; por encima de otros como el saber, el goce estético o la felicidad.

No podemos finalizar esta reflexión sin dirigir nuestra mirada a un problema muy grave, resultado tanto de la actividad educativa española como de la política educativa internacional. Se trata de la dicotomía moderna entre la información disponible y el acceso real al conocimiento. La cantidad de información de que dispone el adolescente es, quizá, la mayor en toda la historia, pero eso queda condicionado por la selección adecuada que deba realizar. No se selecciona bien, no se sabe seleccionar, lo que provoca que haya un distanciamiento considerable respecto del saber. Quizá debiéramos disfrazar en forma de juego alguna que otra actividad que sirviera para que el chico

aprendiera a cómo acceder a la información adecuada, interpretarla y articular su discurso personal, porque las familias a veces no están al tanto de esta cuestión y los medios de comunicación no van a cambiar aquello que les genera frutos económicos. La poesía es el arma que nos conducirá de la comprensión a la selección, de la expresión a la búsqueda de la verdad oculta: lo que supone ser un ser "humano".

4. PROPUESTA DIDÁCTICA DEL ROMANCERO

El romance es un poema narrativo que nació en la Edad Media a raíz de diversas manifestaciones líricas europeas y autóctonas, y que conocemos por fuentes orales o escritas. En esta época se usaba la acepción para contraponer la lengua latina a la lengua vulgar de la península, aunque se amplió su referencia hacia el ámbito literario. Poco después, en el siglo XV, se la utilizó para denominar al poema narrativo de rasgos estilísticos y formales comunes. Es la declaración más pura de la cultura española, que versaba sobre diferentes temas y se desarrolló históricamente a través de cauces populares y cultos, desde el Siglo de Oro hasta nuestros tiempos. No es de extrañar entonces que Juan Ramón Jiménez lo llamara <<el río de la lengua española>>, corriente muy complicada de explicar sin pensar en el verso, tal y como dice Chaytor (Chaytor J. 1979: 37-41).

Existen varios tipos de romance, los cuales tienen que ver con los desarrollos populares y cultos que sufrieron dulcemente a lo largo de la historia. Más bien se debería hablar de tipos y estilos de Romancero, clasificaciones que nos sirven para organizar su enseñanza (Díaz Mas 1996). El Romancero viejo es aquel que se produce en la Edad Media y extiende sus alas hasta la mitad del siglo XVI. Nos ocuparemos de este en los siguientes párrafos. El Romancero que nace en esa época es el nuevo, que nos servirá para conocer en su vertiente popular a los poetas cultos del Siglo de Oro que encontramos en el currículo: Lope, Góngora, etc. A continuación, a lo largo del siglo XVII hasta el XIX surge la moda de los romances de cordel, llamados de ciego o

vulgares. Por último, los romances de poetas cultos recientes del siglo XX nos servirán para iniciar al chico en su horizonte de expectativas: Miguel Hernández o F. G. Lorca.

Su origen data de varias corrientes líricas y factores determinados. Existían manifestaciones líricas y orales con argumentos épicos, las cuales eran comunes en toda Europa. Se trata de la balada europea. Aquí en España encontramos más tarde los cantares de gesta, que poco a poco adoptan y consolidan el octosílabo monorrimo del romance. No cabe duda de que, como asume Menéndez Pidal con maestría, los oyentes que asistían a la recitación del juglar aprendían de memoria ciertos fragmentos que produjeron los primeros romances. La lírica tradicional igualmente incidió en su aparición: coplas, jarchas mozárabes, etc. Ya se mencionó la trascendencia que supone conocer el origen de la Literatura para observar los procesos del arte y no encontrarse en situaciones inexpresivas a la hora de leer y estudiar lo que aparece en el currículo.

Los temas del romance viejo eran diversos, e incluso trataban de argumentos dispares de versión a versión. Podemos, de todas formas, establecer sobre qué trataban a través de Menéndez Pidal, pese a que otros estudios como el de Wolf Y Hofmann difieren. En primer lugar observamos poemas de tipo épico, como los de Don Rodrigo o Bernardo del Carpio, que se relacionan con los cantares de gesta franceses y las recreaciones novelescas de la corte de Carlomagno (Díaz Mas 1996: 20-24). Hay también romances históricos y fronterizos, de tema bíblico, clásico y religioso, e incluso romances moriscos que perviven en la tradición oral. Con todo, la categoría más importante y numerosa es la novelesca o de ficción, que incluye en ocasiones a algunos de la enumeración anterior. Se subdividen en carolingios, de héroes, cautivos, de amores, de raptos, burlas y muertes. Un ejemplo de romance de amor y seducción es “La dama y el pastor”.

Hay mucha discusión en torno a los rasgos formales, sobre todo porque en sus orígenes no atendía a reglas estrictas y se utilizaban metros variados, aunque podemos consignar que se trata de dobles versos octosílabos o hexasílabos con rima asonante. El estrofismo

del romance se explica a través de los músicos del siglo XVI, quienes lo dividieron para adaptar las construcciones líricas a la música. Admitimos que existe una inclinación hacia los cuatro octosílabos. Es cierto que la adaptación conlleva el acompañamiento de un estribillo en algunos poemas, creación que se repetirá siempre. Por lo que respecta a la estructura, Menéndez Pidal ya dio una clasificación aproximada (Menéndez Pidal 1968) que se articulaba en torno a los romances-diálogo, romances-cuento y romances-escena, pero hay que profundizar, porque no quedan claros los límites y algunos romances integran formas distintas o se alejan de ellas. Otros que se han esforzado en trazar esos límites han sido Di Stefano y Diego Catalán (Díaz Roig 1997: 42-43).

En cuanto al estilo, debemos hablar de varias cuestiones. En primer lugar, hay que señalar el lenguaje sencillo, común a personas del vulgo y cultas, que incluye arcaísmos y rasgos formales arcaicos. Ayudaría bastante, tanto como ayudaba al oyente en aquellos tiempos a entenderlo, a que el adolescente, ahora lector, comprenda la mayor parte del argumento- debido a un horizonte de expectativas casi ideal-. Rasgos formales que podemos reconocer en los romances son también importantes para que enriquezca tales conocimientos. Hablamos de la repetición, que tantos escritores han reproducido y que sirve de punto de contacto entre tradiciones; de la antítesis, que manifiesta una oposición o diferencia; o de la enumeración. Cómo no, fáciles descubrimientos de metáforas, que ciertamente aparecen, abrirán el horizonte dificultoso que condena a la desidia del chico al enfrentarse a escritores cultos de la Edad Media, el Renacimiento o el Barroco. Las características formulísticas permitirán la dramatización y la valoración de la oralidad y musicalidad.

El romance ha tenido diferentes usos a lo largo de la historia, y quizá debiéramos de acercarnos hoy a él desde el punto de vista educativo, formativo, para conseguir objetivos comunicativos y literarios. En la Edad Media se usaban para encumbrar valores caballerescos y familiares, para presentar relatos verosímiles. También se puede decir que sirvieron de propaganda ideológica, de bases de glosas, contrahechuras, y a partir del siglo XVI se encarna como éxito editorial en forma de pliegos primero, de

colecciones posteriormente. Así las cosas, es ya un arma muy poderosa de cultura literaria y musical, un instrumento de acompañamiento de ritos, festividades, danzas, etc (Díaz Mas 1996: 30-34). Además, cabe destacar su función de entretenimiento, su uso lúdico, aspecto que fortalecerá el aprecio que pueda llegar a tener el adolescente en su lectura.

Ya hemos señalado, en términos más generales, qué extraía la ILE y qué podíamos extraer nosotros de todos esos posibles usos para la enseñanza, aunque no hemos sino de volver a enumerarlos de manera breve. Servía de ideario nacional, manifestaba valor poético, a pesar de su sencillez; intensidad y naturalidad (Núñez 2010: 18). En la actualidad, además de aquellos, habría que elaborar una suerte de planteamientos y aplicaciones en torno al romancero que, aparte de enseñar aspectos de preceptiva e Historia de la Literatura, intenten suplir las faltas del sistema educativo, tales como que los chicos no sepan contrastar noticias y fuentes, que no aprecien la Literatura y se mantengan en los límites de la paraliteratura o de la nada, y que no sepan leer bien- muy importante- y escribir bien.

Hay más cuestiones que discutir, pero en cierta medida este trabajo es un paso inicial para que cada profesor organice ejemplos didácticos. A continuación se ofrece una propuesta didáctica del romancero, desde los horizontes cercanos al adolescente hasta la poesía del Siglo de Oro.

4.1- UNIDAD DIDÁCTICA

PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD

En las siguientes páginas se va presentar una unidad didáctica del Romancero castellano para cualquier curso del primer ciclo de la ESO (preferiblemente 2º), de una manera innovadora y personalizada, para intentar atender las necesidades que requieren los

nuevos adolescentes y una Educación Secundaria que pasa por momentos complicados. Es innegable que la ILE se esforzó en enseñar el Romancero muy acertadamente, y si no lo consiguió fue en gran medida por la guerra posterior que sufrió el pueblo español, que cercenó las emociones, esperanzas e innovaciones legislativas y sociales. Sin embargo, debemos situarnos en la época que, en tono de broma o no (en referencia a Kundera), nos ha tocado vivir, y situar al adolescente. Por esa razón hemos de enseñar el Romancero a través del siguiente itinerario:

- En primer lugar, se utilizarán romances con una temática cercana al chico. Hablamos de romances de Almería, principalmente, escritos por Fermín Estrella Gutiérrez. También se incluirán algunos romances andaluces de tradición oral recogidos por Pedro Piñero y Virtudes Atero, que acercan las escenas romancistas a territorios andaluces.
- A continuación pasaremos por los romances que escribieron algunos de los genios de nuestra Literatura moderna del siglo XX: Federico García Lorca, Gerardo Diego, Miguel Hernández, Antonio Machado y Juan Ramón Jiménez. Esta recopilación será una buena introducción a una época que más tarde habrán de estudiar desde diferentes puntos de vista o materias.
- La siguiente época que visitaremos corresponderá a aquella en que nacieron los primeros romances, romances viejos recogidos en Cancioneros, con muchos temas diversos, aspecto que enriquecerá la visión lectora del chico al encontrarse con que existe una cantidad asombrosa de manifestaciones literarias. Se utilizará una antología de calidad que acerque en modo sencillo a la teoría del romancero, y a la misma vez presente todos los romances viejos.
- Por último, acercaremos la afición lectora que hemos intentado suscitar, a la poesía más importante de nuestra historia y menos estudiada en la actualidad: el Siglo de Oro. Nos referimos a romances de Lope de Vega, Luis de Góngora y Francisco de Quevedo, que se escogerán de antologías y recopilaciones hechas por otros estudiosos.

COMPETENCIAS BÁSICAS

En virtud del *Real Decreto 1631/2006, de 29 de Diciembre*, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, se van a indicar las competencias básicas que se han de conseguir tras el desarrollo de esta unidad didáctica:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia en tratamiento de la información.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.

Se considera que se alcanzarán también las condiciones necesarias que permitan la realización personal de los alumnos y alumnas, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación satisfactoria a la vida adulta y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida (*Real Decreto 1631/2006, de 29 de Diciembre*).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Entre los objetivos generales del mismo Real Decreto podemos mencionar:

- Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

- Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos.
- Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.
- Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.
- Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

En cuanto a los objetivos específicos de la asignatura Lengua y Literatura destacamos:

- Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.
- Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.
- Hacer de la lectura fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo y consolidar hábitos lectores.
- Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos.
- Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.

Por otra parte, podemos encontrar más objetivos en otros trabajos. Por ejemplo, en este artículo escrito para recomendar usos didácticos de la Literatura de tipo popular, se ofrece la posibilidad de utilizar el romance en el instituto, con el cual podemos llegar a ampliar la formación, mejorar el conocimiento de la Literatura oral y un aspecto que no hemos dejado aparte en el marco teórico: amar la Literatura (citar a Nieves Gómez).

Nosotros hemos de plantear, por último, los objetivos que creemos pertinentes:

- Conocer el Romancero en sus diferentes manifestaciones, desde sus orígenes, el romance viejo, hacia los últimos poetas cultos del currículo que escriben romances.
- Aprender las características temáticas, formales y estilísticas de los romances.
- Valorar este género importantísimo y comenzar a conocer los orígenes de nuestra cultura y nuestras tradiciones.
- Saber qué es una antología y confeccionar una de acuerdo a las preferencias del docente-guía.
- Saber cómo funciona una escena teatral y cuáles son sus principales características.
- Escribir satisfactoriamente resúmenes que expliquen en pocas líneas el argumento de un romance.

CONTENIDOS

CONCEPTUALES

- El Romance: viejo, nuevo, Romance de poetas del siglo XX y Romance de poetas cercanos en el tiempo al adolescente.
- Características temáticas, formales y estilísticas de los romances.
- El origen del Romance.
- La Antología: qué es y cómo se elabora una antología.

- Un breve acercamiento al género dramático.
- El resumen.

PROCEDIMENTALES

El procedimiento que se va a seguir es el que en las anteriores páginas se ha referido. El docente debe servir de guía de lecturas y plantear una serie de actividades que, además de lograr que se aprendan los contenidos teóricos, consigan iluminar la afectividad del adolescente y su aprecio por la Lengua castellana y Literatura. Entonces, se plantea la posibilidad, siempre modificable, de dividir la hora de clase en dos partes: lectura y actividades. Cabe realizar una apreciación en torno a estas últimas. Debido a que el docente es un guía, las actividades han de ser controladas en todo momento y se debe procurar que se cumplan satisfactoriamente. Por otra parte, las actividades no pueden seguir siendo ejercicios pasivos que el chico deteste completar. Deben ser divertidas, activas y suscitar la participación. Tan solo se necesita imaginación.

ACTITUDINALES

La unidad didáctica, tanto en clase como fuera de ella, se apoyará en los derechos humanos, fomentando el respeto, la igualdad y la cooperación. Incluso, buscará el fin de formar al adolescente como ente social que aprenda a respetar y valorar las manifestaciones culturales y artísticas, que en este caso se relacionan con la Literatura de tipo popular.

METODOLOGÍA

TEMPORALIZACIÓN

El horario que se establece en el Real Decreto 1631/2006 fija en 350 horas los tres primeros cursos de ESO, así que para el primer curso tendríamos alrededor de 115

horas. De estas, bastarían con 16 horas aproximadamente (cuatro semanas) para visitar todos los tipos de Romance explicados en la Presentación de la unidad.

SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS Y ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

La secuencia de la unidad didáctica se va a organizar en torno a cada una de las cuatro semanas en que se divide. A continuación se expondrán todas las actividades de cada semana, tanto aquellas que se realicen dentro de clase como fuera. Los manuales, antologías o libros de poesía que se utilizan se tratan en el siguiente apartado (Recursos didácticos) para no crear excesiva confusión entre obras y actividades.

- La primera semana, que, dado el itinerario de la presentación de la unidad, corresponde a los romances almerienses y andaluces, servirá de acercamiento al ambiente del Romance. La mitad de cada hora lectiva se destinará a la lectura de estos romances, creando una atmósfera de lectura rutinaria, mientras que en la otra mitad se repartirán actividades de creación: se reparten varias palabras relacionadas con Almería o Andalucía con otras que rimen y se insta a los alumnos a realizar sus propios romances. Para el horario extraordinario se entregarán fotocopias de apuntes sobre las características principales del Romance, sobre las que habrán de hacer un resumen en casa, además señalar alguna coincidencia con los romances leídos en clase.
- La siguiente semana versará sobre los poetas cultos del siglo XIX y XX que compusieron romances o composiciones métricas cercanas (seguidillas, coplas, soleás, etc.): Federico García Lorca, Rafael Alberti, Gerardo Diego, Vicente Aleixandre, Manuel Altolaguirre, Antonio Machado y Juan Ramón Jiménez. Esta vez fuera de clase, en la biblioteca, se dividirán los alumnos por grupos, en el que cada uno desempeñará un papel. Todos serán recopiladores en horario de clase, seleccionando de la obra poética del autor que se les haya asignado los romances que encuentren. Dos de los participantes del grupo se encargarán de ser editores, y dentro de clase, los otros dos chicos leerán los romances. Estarán

creando entre todos, sin percatarse, una Antología. De nuevo se repartirán fotocopias con los orígenes del Romance y sus tipos para que cada uno realice un resumen en casa. De esta manera, sabrán cómo nació el Romance.

- En la tercera semana, después de haber comprendido los orígenes, tipos y características, se adentrarán en el magnífico universo del Romance viejo. Se leerá media hora en clase. La media restante se usará para una actividad que consistirá en acercar de manera general a los alumnos a la representación teatral, apoyándonos tanto en los apuntes teóricos del libro de texto como en otros manuales que se puedan encontrar. Esta actividad se basa en la idea de que existen muchos romances que se pueden representar o comentar teatralmente. Se dividirán en grupos de nuevo. Así pues, se enseñará a apreciar la oralidad y a hablar bien en público. En el horario fuera de clase, cada alumno deberá contrastar la información de las características anteriormente repartida con estos romances viejos y entregar un dossier con, al menos, quince manifestaciones que se encuentren.
- La última parada es el Romance nuevo, del que hemos escogido tres autores: Lope de Vega, Francisco de Quevedo y Luis de Góngora. La atmósfera de lectura seguirá siendo un leitmotiv en la media hora lectiva. El tiempo restante de clase se dedicará a actividades de refundición narrativa de romances. Los tipos de actividades que se pueden realizar se encuentran en el libro didáctico de Seve Calleja y Ángel Muro (siguiente apartado) y, además, se repartirán reglas y consejos de redacción, en los que se apoyarán para producir argumentos con una cierta calidad literaria. Fuera de clase, se instará a que repasen todo para el examen final tipo-test, que irá dirigido fundamentalmente a comprobar si han alcanzado todas las competencias y cumplidos los objetivos marcados. En caso de que algunos alumnos tengan dificultad en comprender ciertas cuestiones, se les ayudará.

RECURSOS DIDÁCTICOS

Los recursos necesarios van a ser, en primer lugar, varios manuales que discurren de forma sencilla y clara sobre el romancero. Entre ellos, un manual didáctico muy bueno es “Calleja, Seve; Muro, Ángel, *Romancero y lírica tradicional*, coord. por Juana María Marín Martínez, Zaragoza, ed. Luis Vives, 1990”. Allí se encuentra desde bibliografía recomendada para crear apuntes hasta actividades a realizar por los alumnos. Un artículo que ha servido de apoyo para crear más actividades ha sido el siguiente: Núñez, Gabriel, “Tradición silente y comunicación oral en la Educación Secundaria”, *Lenguaje y textos*, N° 9, 1996, 83-92.

Además de los manuales, nos hemos de servir de libros de poesía o antologías para el correcto funcionamiento de las clases. Citamos algunos a modo de ejemplo:

- García Lorca, Federico, *Obras completas*, ed. de Miguel García-Posada, Barcelona, Círculo de lectores: Galaxia Gutenberg, 1997.
- Machado, Antonio, *Poesías completas: Soledades, Galerías, Campos de Castilla*, ed. de Manuel Alvar, Madrid, Espasa-Calpe, 2006.
- De Quevedo, Francisco, *Poesía burlesca. Tomo I: Romances*, estudio preliminar, edición y notas de Ignacio Arellano, Alicante, Biblioteca virtual Miguel de Cervantes, 2007.
- Díaz Roig, Mercedes, *El romancero viejo*, Cátedra, 1997.
- Estrella Gutiérrez, Fermín, *Romancero de Almería*, Almería, Instituto de estudios almerienses, 2011.

EVALUACIÓN

DEFINICIÓN

La unidad didáctica se evaluará de la siguiente manera: aquello que se haga en clase será un 35 por ciento, lo realizado fuera de clase otro 35 por ciento, y al examen tipo

test le corresponderá el 30 por ciento restante. Se intuye, entonces, que la participación y el buen comportamiento forma parte de lo que se lleve a cabo en clase.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Se citan todos los criterios de evaluación del *Real Decreto 1631/2006* del segundo curso de la ESO:

- Extraer informaciones concretas e identificar el propósito en textos escritos de ámbitos sociales próximos a la experiencia del alumnado; seguir instrucciones de cierta extensión en procesos poco complejos; identificar el tema general y temas secundarios cómo está organizada la información.
- Narrar, exponer, explicar, resumir y comentar, en soporte papel o digital, usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, respetando las normas gramaticales y ortográficas y valorando la importancia de planificar y revisar el texto.
- Exponer una opinión sobre la lectura personal de una obra completa adecuada a la edad; reconocer la estructura de la obra y los elementos del género; valorar el uso del lenguaje y el punto de vista del autor; diferenciar contenido literal y sentido de la obra y relacionar el contenido con la propia experiencia.
- Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo a los temas y motivos de la tradición, a la caracterización de los subgéneros literarios, a la versificación, al uso del lenguaje y a la funcionalidad de los recursos retóricos en el texto.
- Componer textos, en soporte papel o digital, tomando como modelo textos literarios leídos y comentados en el aula o realizar algunas transformaciones en esos textos.
- Aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para resolver problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la

composición y revisión progresivamente autónoma de los textos propios de este curso.

- Conocer una terminología lingüística básica en las actividades de reflexión sobre el uso.

Como se ve, se respeta la gran mayoría de los criterios de evaluación del currículo. Además, podemos mencionar que se tendrán en cuenta de la misma manera aquellos que se refieran a la resolución satisfactoria de las actividades y del examen tipo test.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Trabajos individuales y grupales, actividades en clase, participación y comportamiento, examen tipo test.

CONSECUENCIAS DE LA EVALUACIÓN

Si fuese necesario, se ayudará a aquellos alumnos que no hayan comprendido algunas cuestiones, bien por dificultad, bien porque no hayan mostrado el interés suficiente.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En caso de que a la hora de impartir esta unidad didáctica nos encontremos con determinados alumnos que, por una razón u otra, necesiten el camino un poco allanado, se realizarán Adaptaciones curriculares no significativas. Del mismo modo, si se han de realizar Adaptaciones significativas, se tomarán en cuenta las apreciaciones del psicopedagogo del instituto, de los padres y del Equipo directivo.

BIBLIOGRAFÍA

- *Real Decreto 1631/2006 del 29 de Diciembre*, por el que se fijan las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

5. CONCLUSIONES

Aquí ha finalizado este trabajo, que manifiesta la importancia de introducir la Lírica de tipo popular en la ESO. A través de diversas líneas de investigación, se ha planteado un acercamiento teórico que ha distribuido sus piezas principales como si de una partida de ajedrez se tratase, y no se ha podido sino plantear un modo de juego particular que ayude a ganar la partida. Si un docente, siguiendo la metáfora, deseara encarnar el papel de un genio del ajedrez, utilizaría esta Unidad Didáctica del Romancero- previamente expuesta- para defenderse del adversario e intentar vencer. De todas formas, el verdadero innovador, aquel que crea tendencia y adeptos, podrá realizar su propia propuesta para enfrentarse al enemigo, dígase la ignorancia, la ingenuidad, y contribuir a que sus alumnos amen la Literatura, que es al fin y al cabo, lo más importante.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, Dámaso, *Antología de la poesía española: lírica de tipo tradicional*, Madrid, Gredos, 1992, IX-XXIII.
- Alonso, Dámaso, “Jarchas, Cantigas de amigo y Villancicos”, *Historia y crítica de la Literatura española*, coord. por Francisco Rico, Barcelona, Crítica, Vol. 1, Tomo 1, 1979 (Edad Media / coord. por Alan D. Deyermond).
- Arboleda González, Carlos, “Globalización: un conflicto entre la Libertad y la Tradición”, *Revista Desarrollo Indoamericano*, Nº 12, 5 (<http://www.ub.edu/prometheus21/articulos/nautas/22.pdf>- consultado el día 15-6-2015)
- Apple, Michel W., *El conocimiento oficial. La Educación democrática en una era conservadora*, Barcelona, Paidós, 1996.
- Beltrán Llavador, José; Hernández i Dobon, Francesc Jesús; Montané López, Alejandra, “Tradición y Modernidad en las políticas educativas en España: una

- revisión de las últimas décadas”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 48, 2008, 53-71.
- Beltrán Llavador, José, “La escuela del siglo XXI: jugar en serio”, *La escuela del siglo XXI (Recurso electrónico): la educación en un tiempo de cambio social acelerado: XII conferencia de sociología de la educación: Logroño*, 14 y 15 de septiembre de 2006, coord. por Joaquín Giró Miranda, 2007 (consultado el día 12-6-2015).
 - Blecua, José Manuel, “Introducción”, *Antología de la poesía española: lírica de tipo tradicional*, dir. por Dámaso Alonso, Madrid, Gredos, 1992, XXVII-LXXI.
 - Bolívar Botía, Antonio, “La Educación Secundaria Obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 2, Nº 1, 2004 (consultado el día 12-6-2015).
 - Bowra M., C., *Primitive Song*, New York, Mentor Book, 1963, 16.
 - Calleja, Seve; Muro, Ángel, *Romancero y lírica tradicional*, coord. por Juana María Marín Martínez, Zaragoza, ed. Luis Vives, 1990.
 - Chaytor J., H., “Verso y prosa, Literatura para oír y Literatura para leer”, *Historia y crítica de la Literatura española*, coord. por Francisco Rico, Barcelona, Crítica, Vol. 1, Tomo 1, 1979 (Edad Media / coord. por Alan D. Deyermond), 37-41.
 - Cortés Rodríguez, Luis, “Los principios del bien hablar”, *La voz de Almería*, 3 de Febrero de 2009, 29.
 - Cruz Cruz, Juan, “Tradición histórica y tradición eterna. De Ganivet a Unamuno”, *Anuario Filosófico*, 1988 (31), 245-268.
 - Díaz Roig, Mercedes, *El romancero viejo*, Cátedra, 1997.
 - Díaz Mas, Paloma, *Romancero*, Barcelona, Crítica, 1996.
 - Dronke, Peter, *La lírica en la Edad Media*, Barcelona, Ariel, 1995, 87-135.
 - Fernández Tatí, Sara; Llorens García, Ramón F., “La poesía en la Educación Secundaria Obligatoria”, *Primeras noticias: revista de Literatura*, Nº 213, 2005.
 - Fornieles Alcaraz, Javier; Fornieles Canet, José, “La Literatura y su Didáctica como cultivo de la afición lectora”, *Nexo*, Nº 1, 1985, 28-30.
 - Frenk Alatorre, Margit, *Entre el folklore y la Literatura*, México, El colegio de México, 1984.
 - García Rivera, G., *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid, Akal-Universitaria, 1995, 38-39.
 - Giddens, Anthony, *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza, 2004, 16-23.
 - Gómez López, Nieves, “Los géneros de la Literatura de tradición oral: algunas proyecciones didácticas”, *Lenguaje y textos*, Nº 18, 2002, 181.
 - Gómez, N., Núñez; G., Pedrosa, J. M., *Folclore y Literatura oral*, Granada, Grupo Editorial Universitario, 2003.

- Guerra Sánchez, Oswaldo, “La poesía de tradición oral en el aula”, *El Guiniguada*, Nº 4-5, 1993-1994, 71-80.
- Lázaro Carreter, F., *Literatura y Educación*, Madrid, Castalia, 1974.
- Lorenzo Gradín, Pilar, “El crisol poético de la tradición: la cantiga de amigo”, *Lírica popular, lírica tradicional: lecciones en homenaje a Don Emilio García Gómez*, Sevilla: Servicio de Publicaciones, 1998, 73-76.
- Machado y Álvarez, Antonio, “Biblioteca de educação nacional, publicada por F. Adolpho Coelho”, *BILE* (15-II-1884), 39-41.
- Martínez Torner, Eduardo: “Índice de analogías entre la lírica española antigua y la moderna”, *Symposium*, 1946-1950.
- Miranda Camacho, Guillermo, “Hacia una visión hermenéutica crítica de la política educativa”, *Revista de ciencias sociales*, Nº 111-112, 2006, 101-118.
- Muñoz, Molina, Antonio; García Montero, Luis, *¿Por qué no es útil la literatura?*, Madrid, Hiperión, 1993.
- Núñez, Gabriel, “La literatura oral en el moderno sistema escolar”, *Tradición y modernidad en la Literatura oral: (homenaje a Ana Pelegrín)*, coord. por Pedro César Cerrillo Torremocha, César Sánchez Ortiz, 2010, 9-18.
- Núñez, Gabriel, “Tradición silente y comunicación oral en la Educación Secundaria”, *Lenguaje y textos*, Nº 9, 1996, 83-92.
- Offe, Claus, *Contradicciones en el Estado del bienestar*, Madrid, Alianza Editorial, 1990.
- Pidal, Menéndez, *Romancero hispánico (hispano-portugués, americano y sefardí)*, Madrid, Espasa-Calpe, 1968, 11-63.
- Ramos Ortega, Manuel J., “La tradición en la Generación del 27”, *Ínsula: revista de ciencias y letras humanas*, Vol. 612, Diciembre 1997, 19-20.
- Salinas, Pedro, *Jorge Manrique o tradición y originalidad*, Barcelona, Seix Barral, 1981, 103-118.
- Sánchez Romeralo, Antonio, *El villancico. Estudios sobre la lírica popular en los siglos XV y XVI*, Madrid, Gredos, 91-127.