

Una propuesta didáctica: intertextualidad e interdisciplinaridad en las *Danzas de la muerte* medievales

I.E.S. Fernando Savater (Jerez de la Frontera)
evadima@yahoo.es

Recibido: octubre 2009

Aceptado: abril 2010

RESUMEN

El artículo muestra las posibilidades que la intertextualidad e interdisciplinaridad ofrecen en la práctica docente actual. Se ha procedido en este caso de lo general a lo particular, de las disquisiciones teóricas previas, a la propuesta de actividades concretas cuyo punto de partida es el texto en sí mismo (en este caso, la versión castellana de las Danzas de la muerte medievales). El objetivo perseguido no es ofrecer una unidad didáctica más, sino brindar al docente – especialmente al de Bachillerato- una muy variada y selecta gama de propuestas susceptibles de ser seleccionadas, adaptadas y, en definitiva, utilizadas en la práctica de aula.

Palabras clave: interdisciplinaridad, intertextualidad, disciplina.

Une proposition didactique: intertextualité et interdisciplinarité dans les Danses médiévales de la mort.

RÉSUMÉ

L'article montre les possibilités que l'intertextualité et l'interdisciplinarité offrent actuellement à l'enseignement. On a procédé dans ce cas du général au particulier, des exposés théoriques préalables, à la proposition d'activités concrètes dont le point de départ est le texte en soi même (dans ce cas, la version espagnole des Danses médiévales de la mort). L'objectif poursuivi n'est pas d'offrir une unité didactique en plus, mais d'offrir à l'enseignant - spécialement à celui des lycées - une gamme choisie (de premier ordre) et très variée de propositions susceptibles d'être sélectionnées, adaptées et, en définitive, utilisées dans la pratique de classe.

Mots-clé: intertextualité, interdisciplinarité, discipline.

A didactic proposal: intertextuality and interdisciplinarity in the medieval Dance of Death.

ABSTRACT

The article shows the possibilities that both intertextuality and interdisciplinarity offer in today's teaching practice. In this case the author moves from the general to the particular, from the previous theoretical disquisitions to the proposal of specific activities whose starting point is the text in itself (in our case, the Castilian version of the medieval Dance of Death). The aim pursued is not just to offer one more didactic unit, but to provide teachers (especially those Sixth Form teachers) with a wide range of proposals that may be selected, adapted and, in conclusion, used in the daily teaching practice.

Key-words: interdisciplinarity, intertextuality, discipline.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. La intertextualidad en la literatura. 3. Intertextualidad e interdisciplinaridad en las *Danzas de la muerte* medievales. 4. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

Entrados en la era de la comunicación y de las nuevas tecnologías, actualmente resultaría inviable cualquier modelo educativo que no fuese intrínsecamente interdisciplinar.¹ En este sentido, los cambios llevados a cabo en educación durante los últimos años han venido modificando diversas concepciones previas, para potenciar modelos interdisciplinares donde el objetivo es la formación integral del alumnado: enseñarles conceptos, pero también ser capaz de transmitirles modelos de valoración de los mismos. En definitiva, desarrollar en los alumnos un espíritu crítico, reflexivo y dialéctico que les permita traspasar los límites de una disciplina y relacionar distintos campos de conocimiento de manera similar a como éstos interactúan en el mundo real.

Las tendencias metodológicas más actuales coinciden en entender la interdisciplinariedad, más que como un objetivo en sí mismo, como una orientación didáctica; esto es, como un proceso de aprendizaje donde tratar de conjugar contenidos de diversas asignaturas. Ciertamente es que hoy en día el modelo interdisciplinar se nos presenta a los docentes como la única alternativa válida (exigida pero también imprescindible) para dar respuesta a la actual fragmentación del conocimiento en

¹ Cfr., entre otros, Maria Candida Moraes, *O paradigma educacional emergente*, Papyrus, Sao Paulo: Campinas, 1997.

disciplinas varias,² pero, sobre todo, al creciente flujo de información vinculado al desarrollo de las nuevas tecnologías.

Llegado a este punto, conviene también señalar ciertas divergencias habidas a la hora de establecer sus orígenes y aun de entender el propio método. Tomando como referencia los trabajos de David Sills, Mattei Dogan (1997) dató el término en torno a 1937 y lo atribuyó al sociólogo Louis Wirtz. No menos interesantes resultan los trabajos de R. Stichweh (1991), para quien la interdisciplinariedad está en la génesis del conocimiento científico desarrollado entre los siglos XVIII-XIX... entre otros muchos ejemplos. Lo que quisiera aquí matizar es que no conviene confundir lo que inicialmente fueron unas meras reflexiones sobre el concepto *per se*, con el posterior desarrollo y puesta en práctica de una metodología basada en un saber interrelacionado y globalizador. Esta última, la que aquí nos ocupa, surge a finales del XIX como una cuestión gnoseológica vinculada a factores coyunturales: el desarrollo de nuevos procesos de producción en los países desarrollados y la consiguiente necesidad de dividir el conocimiento científico en disciplinas cada vez más especializadas. Desde entonces hasta ahora, el método interdisciplinar continúa siendo el único instrumento eficaz para hacer frente al desafío: si en la era actual la frontera entre los “ámbitos del saber” resulta cada vez más difusa, urge la necesidad de formar individuos cada vez más preparados, conocedores de las disciplinas pero capaces también de interrelacionarlas para hacer frente a los desafíos de una sociedad cada vez más compleja. Como a este respecto señaló Morin (1999:21): “No se trata de abandonar el conocimiento de las partes por el conocimiento de las totalidades ni el análisis por la síntesis, hay que conjugarlos”.

Llegado a este punto, y aunque no pretendo ofrecer aquí una disquisición teórica al respecto, resultaría excesivamente simplista por mi parte continuar refiriéndome al concepto de “interdisciplinariedad” sin antes especificar los valores con que el término se emplea a lo largo de este estudio. En un artículo reciente, Yves Lenoir (2004) ha defendido la existencia de tres interpretaciones distintas del mismo. Entre todas ellas, el denominado “modelo europeo francófono” parecía ser, al menos *a priori*, el que poseía un mayor número de afinidades con el aquí propuesto; señala este estudioso que el enfoque francófono “tiene un carácter reflexivo y crítico, o está orientado hacia un trabajo de unificación del saber científico [...], o está dirigido hacia un trabajo de reflexión epistemológico sobre los saberes disciplinarios que interactúan”. La interdisciplinariedad tendría su razón de ser, por tanto, en la interacción habida entre disciplinas varias. No obstante, si reflexionamos con cierta profundidad sobre este modelo, resultan evidentes los inconvenientes de limitar

² El propio concepto de “interdisciplinariedad” carece de sentido si no es concebido, tanto histórica como epistemológicamente, desde el terreno de la disciplinariedad; en efecto, su puesta en práctica presupone la existencia de, al menos, dos disciplinas en constante interacción. Cfr. Rodríguez Neira (1997) y Morin (1999).

el interés de la interdisciplinaridad al ámbito de las disciplinas y de los conceptos a ellas asociados. Pero tampoco estimo oportuno vincularla exclusivamente a enfoques metodológicos (concepción norteamericana anglófona), ni a componentes puramente subjetivos orientados hacia la búsqueda del “yo” (concepción brasileña). Rechazar las aportaciones de cualquiera de estas corrientes resultaría altamente empobrecedor, y por este motivo mi objetivo aquí es el de proponer un enfoque interdisciplinar heterogéneo y mucho más integrador. Desde esta perspectiva se abordará el concepto de “interdisciplinaridad” en las páginas siguientes, tratando de dar cabida tanto al componente epistemológico vinculado a las disciplinas académicas, como a otros más estrictamente metodológicos y hasta subjetivos, orientados a la dimensión puramente humana del individuo.

No obstante, de lo dicho hasta ahora resulta también posible inferir ciertos inconvenientes y peligros asociados al método interdisciplinar (aspecto que, conscientemente o no, con frecuencia es silenciado por los estudiosos del tema). Por todo ello, antes de desarrollar una propuesta concreta, quisiera dejar aquí constancia de cuáles son mis reticencias al respecto.

En los últimos años, por ejemplo, han abundado las publicaciones en defensa de planes de estudio y metodologías más integradoras para Educación Primaria, frente a una progresiva especialización disciplinaria para Secundaria y Bachillerato. Esta perspectiva nos obligaría a reflexionar sobre una cuestión afín, ¿qué objetivos, pero sobre todo qué enfoque metodológico concreto debería entonces tener la enseñanza en E.S.O. y Bachillerato? Inicialmente, el debate a este respecto se centró en si los contenidos de ambas etapas deberían priorizar el componente teórico o práctico, aun sin olvidar que el objetivo de todo proceso educativo debe de ser el desarrollo intelectual del individuo, entendido éste desde una concepción esencialmente utilitaria. Si bien es evidente que, en vista de los resultados actuales, hoy en día esta cuestión ha ido perdiendo interés, no es menos cierta la existencia de planes de estudio relativamente recientes donde la falta de correlación entre ambos componentes ha sido evidente.

Por todo ello estimo que, sea cual sea el Proyecto educativo vigente o su propuesta de objetivos particulares de etapa, lo cierto es que la experiencia directa en el aula ratifica que sólo a través de un “justo medio” es posible dar cabida a procesos educativos eficaces e integradores.

Esto nos lleva a la segunda y última matización. Aun rehuyendo utopías inviables en el aula, conviene insistir en que el éxito de cualquier actividad interdisciplinar está directamente condicionado por dos factores: por un lado, hemos señalado ya que sobre el adoctrinamiento vacío no es posible la construcción de procesos educativos eficaces; antes bien, la transmisión de conocimientos en el aula deberá tener por objeto el desarrollo de espíritus más críticos y cosmopolitas, capaces de escuchar y enriquecerse con las perspectivas ajenas, pero también de construir pensamientos y aportaciones propias. Por otro, resulta obligada la presencia en el aula de una persona con una formación sólida y polivalente, capaz de orientar al alum-

nado durante el aprendizaje interdisciplinar. El papel del docente adquiere aquí la máxima relevancia: aun cuando el alumno fuese poseedor de una base sólida de conocimientos previos, el método interdisciplinar conlleva también “aprender a aprender” (esto es: aprender a seleccionar, asimilar, analizar, criticar, aplicar dicha información, extraer y sistematizar resultados, etc.). Es en este proceso donde la ausencia o la mala calidad del criterio director podría ir en claro detrimento de la eficacia metodológica y aun de los propios resultados.

2. LA INTERDISCIPLINARIDAD EN LA LITERATURA

La utilización de métodos interdisciplinares para el estudio de la literatura tan sólo posee sentido si en ella damos por cierta la existencia de enseñanzas, conceptos y valores universales. Debo matizar que el concepto de “universalidad” está aquí empleado desde una perspectiva amplia y heterogénea: por un lado, en el sentido de que toda producción literaria es siempre portadora de vivencias, pensamientos e ideas con cierto componente atemporal; por otro, entendiendo que los grandes clásicos lo son, esencialmente, por su capacidad para mostrar la esencia del ser humano más allá de cualquier localismo. Desde este enfoque, el alumno podrá encontrar en el texto literario un espejo desde el que conocer su pasado, comprender su presente y proyectar su futuro.

En su fase inicial, este proceso de aprendizaje deberá tener una orientación puramente epistemológica, orientada hacia la búsqueda del conocimiento propiamente dicho. Pero no por ello este primer acercamiento al texto y a su contexto deberán enfocarse de una manera menos exhaustiva. Si bien es cierto que la interdisciplinaridad es la única alternativa viable para la construcción de aprendizajes más completos e integradores, no lo es menos que la falta de formación del alumnado en relación al objeto de estudio condenaría al fracaso cualquier esfuerzo a este respecto: para “construir” es obligado “conocer”,³ y carece de sentido la búsqueda de metodologías integradores si el alumnado previamente no ha adquirido una sólida formación sobre los conceptos (autor, época, contenido, lenguaje...) desde los que se pretende construir el aprendizaje. Una vez completada esta fase, la mera conceptualización inicial sólo se justifica en cuando representa un punto de partida obligado desde el que construir reflexiones críticas de mayor alcance; es entonces

³ En este aspecto coincido plenamente con el científico F. Jacob (1985), quien afirma que “para obtener una observación con algún valor, es necesario tener, anticipadamente, alguna idea de lo que hay que observar” (citado por Cachapuz, 2007:289). El propio Cachapuz añade que este argumento ilustra “el papel decisivo de las teorías y modelos en la construcción del conocimiento (contexto del descubrimiento) tanto en el arte como en la ciencia” (2007:289).

cuando este bagaje teórico permitirá al alumno comprender el alcance y significado de la literatura misma más allá de sus propios textos, y aun investigar, enriquecer o cuestionar ciertas ideas previas relativas al texto, el autor o la obra. Recordando las palabras de Fazenda (1997:12), bajo esta perspectiva, tanto la aproximación inicial al texto, como su posterior puesta en relación con otros saberes y disciplinas se erige y “consolidada en la osadía de la búsqueda, de una búsqueda que es siempre una interrogante, o sea, investigación”. Esta fusión entre aprendizaje e investigación sólo resultaría factible en un nivel de Bachillerato, donde debemos presuponer una formación teórica previa en el alumnado, además de un grado de madurez y de una capacidad de abstracción suficientes para acometer este tipo de actividades. Hacia el primer curso de esta etapa he orientado, pues, la propuesta concreta que desarrollo a continuación.

3. INTERTEXTUALIDAD E INTERDISCIPLINARIDAD EN LAS DANZAS DE LA MUERTE MEDIEVALES.

El punto de partida de la siguiente actividad es el texto en sí mismo; en este caso, la versión castellana de las *Danzas de la muerte* medievales, según el manuscrito custodiado en la Biblioteca de El Escorial (*Danza general*, ¿ss. XIV-XV?, sign. B.IV.21; sigo el catálogo de Zarco Cuevas, 1924:57-60).

Resulta obligado, en primer lugar, el desarrollo de una lectura atenta y reflexiva de la obra. Pero leer no ha de entenderse como un mero proceso de reproducción fonética; de hecho, no en vano las teorías de la estética de la recepción apuntan unánimemente a la lectura como fuente de desarrollo de la competencia literaria: leer “puede entenderse como un acto de descodificación o como un proceso de construcción de la comprensión y de la interpretación, respectivamente. Aprender a descodificar es la actividad primaria de acceso a la lectura [...] y su meta es el reconocimiento de unidades (gráficas, léxicas, sintácticas y semánticas) que componen un texto. [...] La interpretación es una actividad de orden superior a la comprensión, porque para su elaboración se ha de enlazar el conocimiento de los valores formales y semióticos del texto con las reacciones cognitivas y afectivas que éste ha suscitado en el lector” (Mendoza Fillola, 2008).

En efecto, “leer” para *comprender* primero y para *interpretar* después, debería constituir la base de todo aprendizaje literario. Pero no es menos cierto que sólo un alumnado con cierta “competencia lectora” poseerá el grado de autonomía y cualificación necesario para comprender y valorar el texto, o enriquecer su análisis con nuevas inferencias sobre su significado, etc. Como repetidas veces señalaron Eco o Iser, todo texto prevé –a través de su autor- la existencia de un lector implícito, dotado de cierta competencia literaria (lo que presupone diversos conocimientos

lingüísticos, literarios, culturales...) que le permitirá identificar e interpretar ciertas referencias textuales básicas.⁴ En el caso que nos ocupa, este grado de competencia literaria exigible a todo lector de Bachillerato resulta ser, en definitiva, el depositario de “la progresiva selección y acumulación de conocimientos aportados y relacionados por el sucesivo enriquecimiento del intertexto del lector, ya sea a través de su experiencia lectora, ya sea a través del aprendizaje de determinados conocimientos” (Mendoza Fillola, 2008).

Según esta concepción, la importancia del proceso lector trasciende con creces el hecho de ser un mero contacto inicial con el texto. El alumno deberá enfrentarse a la *Danza general* asumiendo desde el principio su papel de lector/actualizador de un texto, e implicándose en cuanto conlleva el acto de recepción. Dicho proceso se desarrollará en fases sucesivas y progresivamente más complejas, cuyo objetivo deberá ser avanzar desde la mera reproducción y estudio de los signos lingüísticos del texto, hasta la comprensión, identificación y análisis de cualquier componente relativo a la obra o a su contexto. Ofrezco a continuación, a modo de guía, un modelo de posibles actividades con que alcanzar estos objetivos:

- LECTURA individual silenciosa y posterior declamación del texto en el aula (proceso de lectura comprensiva).
- APROXIMACIÓN INICIAL al texto, mediante actividades que exijan todavía un escaso nivel de especialización del alumno. Es posible enfocar esta fase, bien priorizando el componente semántico del texto (p.e., identificando y analizando palabras o estructuras morfosintácticas desconocidas, concretando conceptos, comentando algún verso...), bien prestando atención a otros constituyentes formales básicos (p.e., al análisis de la rima o de los recursos estilísticos...).
- La segunda fase del análisis debería tener por objeto la identificación y análisis de RASGOS PARTICULARES del texto (estructura externa e interna: género, temática, fuentes, significado, tono, intención, estilo...). En esta fase, el alumno deberá hacer acopio de todo el material necesario para *comprender* primero, e *interpretar* después, el propio texto. Por tanto, el objetivo aquí no es la simple acumulación de conceptos adquiridos de forma mecánica, sino su posterior enriquecimiento.

⁴ Coincido pues con González Nieto, García Ribera, Díaz-Plaja... entre otros, para quienes la literatura, lejos de ser reducida a un mero compendio de saberes teóricos, ha de tener por objeto fomentar la participación activa de los lectores, bien a través de la lectura, bien de la valoración o interpretación de la obra, etc. Siguiendo este mismo planteamiento, la didáctica de la literatura en el aula debería igualmente perseguir un doble objetivo: aprender a interpretar, por un lado, y aprender a valorar las creaciones literarias, por otro. Cfr. también Mendoza Fillola (2004).

to con nuevas inferencias y aportaciones personales surgidas durante la interpretación textual.

- En la fase siguiente, la interpretación del texto se convertirá en pretexto para la búsqueda de VALORES O IDEAS MÁS UNIVERSALES con que el alumno pueda identificarse o, al menos, sentirse más próximo. El objetivo es que, partiendo del texto mismo, éste alcance a descubrir el componente ejemplarizante y universal de la literatura, infiera sus valores más atemporales y, sobre ellos, sea capaz de construir enseñanzas con proyección en el presente; de este modo quedarían erradicados viejos prejuicios, como el de concebir la literatura medieval como un producto ajeno y caduco. Pero no es menos cierto que este objetivo sólo podrá ser alcanzado desde la base de una dialéctica constante en el aula, establecida tanto entre los propios alumnos, como entre éstos y su profesor. A éste último se le confiere entonces el papel de *guía* de todo el proceso; a él será a quien corresponda aportar nuevas ideas, añadir nuevas opciones de búsqueda que, partiendo de la *Danza general*, dejen paso a otros textos literarios primero (intertextualidad), y a otras disciplinas afines después (interdisciplinaridad). A continuación se analizará este proceder con mayor detalle.

3.1. Intertextualidad en la *Danza General* castellana.

Una vez identificados y analizados los componentes estructurales de la *Danza general*, es el momento de poner la obra en relación con su propio *intertexto*. Como han señalado Bajtin y Genette, entre otros, la reiteración de modelos, referencias y citas (no siempre explícitas) es un hecho inherente a la propia literatura; por consiguiente, corresponde al alumno-lector la difícil tarea de identificar primero, para analizar después, el alcance y significado tales referencias intertextuales. Pero debo insistir en que la efectividad de este proceso dependerá, exclusivamente, del grado de “competencia literaria” alcanzada por el alumno en cursos anteriores (bien fuese a través de la formación académica en el aula, bien por su experiencia lectora o por sus inquietudes personales): sin tal competencia, todo ejercicio intertextual carecería de sentido, y el alumno se descubriría a sí mismo como incapaz de localizar e interpretar las referencias internas de la obra. Como ha afirmado Mendoza Fillola (2001): “El texto más interesante puede resultar incomprensible o de escaso interés, ya no por sus propias cualidades, sino a causa de la incapacidad del lector para identificar su contenido y sus valores estéticos”. Los que ofrezco a continuación son sólo algunos ejemplos ilustrativos de las múltiples referencias intertextuales presentes en la obra.

A)- *Intertextualidad con diversos topoi latinos y con otras obras romances representativas del género.*

Nada nuevo supone comentar que el origen de las *Danzas de la muerte* constituye, todavía hoy, un motivo de controversia. Tampoco es discutible que este género, característico de finales del medievo, conjuga elementos de muy diversa índole: el canto a la finitud de la vida y los placeres terrenales; cierta visión crítica (al tiempo que irónica) del entorno socio-político europeo; la recreación literaria, plástica, ¿bailada?, o quizá ¿dramatizada? de motivos relativos al poder igualatorio de la muerte... Es precisamente en el poso moralizante del texto dialogado donde el alumno podrá rastrear las primeras, y todavía vagas, deudas literarias. En el inicio de la *Danza general*, el tópico del *Memento mori* se recrea para exhortar al lector a que haga penitencia y alcance el perdón por sus pecados:

Oyan bien lo que los sabios predicadores les disen e amonestan de cada día, dandoles bueno e sano consejo que pugnién en faser buenas obras por que hayan conplido perdon de sus pecados (p. 379)⁵

Poco después es la propia Muerte quien aconseja:

fased penitencia, / Que a morir habedes, non sabes quando (p. 379)

Y en palabras del fraile predicador:

Sennores, punad en faser buenas obras, / Non vos fiedes en altos estados, / Que non vos valdrán thesoros nin doblas / A la muerte que tiene sus lasos parados. / Gemid vuestras culpas, desid los pecados / En quanto podades con satisfacion, / Sy queredes aver conplido perdon / De aquel que perdona los yerros pasados (p. 374)

Pero otras veces, la presencia del mismo tópico tiene por único objeto recordarnos que la muerte es un final cierto para todos:

Yo so la muerte çierta a todas las criaturas / Que son y serán en el mundo durante, / [...] / Qué locura es esta tan magnifiesta / Que piensas tú omne, que el otro morrá, / E tu quedarás (p. 374)

Como mero punto de partida, estas muestras deberían resultar suficientes para que el alumno comience a inferir algunos *topoi* y lugares recurrentes del género. En las *Danzas* confluyen, además del *memento mori*, otros muchos tópicos (*tempus*

⁵ Cito por la edición facsímil (BAE, 1864).

fugit, vanitas vanitatis, ubi sunt?...) cuyo origen es fácilmente rastreable en la obra de autores clásicos:

Fugit irreparabile tempus (“El tiempo huye irreparablemente”, Virgilio, *Georg.* 3, 248).

Mors ultima linea rerum est (“La muerte es el límite último de las cosas”, Horacio, *Ep.* 1, 16, 79).

Mortale est omne mortalium bonum (“Todos los bienes de los hombres son mortales”, sentencia de Metrodoro citada por Séneca, *Ep.* 98, 9).

Hominis tota vita nihil aliud quam ad mortem iter est (“Toda la vida del hombre no es sino un camino hacia la muerte”, Séneca, *Cons. Polyb.* 11, 2).

Tota philosophorum vita commentatio mortis est (“Toda la vida de los filósofos es una meditación sobre la muerte”, Cicerón, *Tusc.* 1, 30).

Pallida mors aequo pulsat pede pauperum tabernas regumque turres (“La pálida muerte golpea con el mismo pie las cabañas de los pobres y las mansiones de los ricos”, Horacio, *Od.* 1, 4, 13).

Incertum est quo loco te mors expectet; itaque tu illam ovni loco experta (“No sabes en qué lugar te espera la muerte; por tanto, espérala tú en todo lugar”, Séneca, *Ep.* 27, 6).

No menos numerosas son las conexiones que la obra guarda con otros textos latinos medievales: pese a las evidentes diferencias estructurales, por ejemplo, en *De consolatione philosophiae*, de Boecio, se localizan similares advertencias sobre los placeres temporales (I, VII y III, VII). Junto a éste, el cotejo podría incluir otros títulos que, por un motivo u otro, han sido considerados como precursores del género; ofrezco a continuación algunas alternativas para posibles trabajos de aula:

- en *De contemptus mundi*, obra del papa Inocencio III (finales del s. XII), el alumno podrá encontrar similares reflexiones sobre la fugacidad de lo terreno (el ya mencionado *vanitas vanitatis*), sobre la angustia ante la muerte o sobre la dignidad del hombre, enfocadas desde una perspectiva crítica muy semejante a la de la *Danza general*.
- el poema de Baudouin de Condé, titulado *El encuentro de los tres vivos y los tres muertos* (1295), ofrece un completo elenco de los *topoi* característicos del género, en especial de los relativos al *ars vivendi*. Una vez comprendido el texto, convendría que el alumno identificase las principales semejanzas con la *Danza general* (*topoi*, estructura dialogada, iconografía, orientación moral y didáctica en ambas obras...), pero también ciertas diferencias con el texto castellano: en el poema francés, por ejemplo, son tres jóvenes vivos quienes dialogan con sus “dobles” muertos.

- las divergencias estructurales entre la *Danza general* y la *Disputa del alma y el cuerpo* (finales del s. XII) resultan evidentes: ausencia, en el segundo, del personaje de la muerte, del motivo de la danza, de individuos procedentes de estratos sociales diversos... Y, pese a todo, sería interesante que el alumno fuese capaz de rastrear en ambos textos una misma intención didáctico-moral, así como idénticos tópicos referidos al *ars moriendi* y al *ars vivendi*.
- a modo de colofón, es posible ofrecer otras alternativas interesantes para el análisis intertextual: el poema latino *Vado mori* (ss. XIII-XIV), por ejemplo, presenta múltiples conexiones temáticas, estructurales y de contenido con la *Danza* castellana; en los *Vers de la mort* (s. XII), de Hélinand de Froidmont, encontramos de nuevo el personaje de la muerte, además de otros tópicos y motivos temáticos afines:

<i>VERS DE LA MORT</i>	<i>DANZA GENERAL</i>
Mors, tu abaz a un seul tor Aussi le roi dedenz sa tor Com le povre dedenz son toit ⁶	ca papa o rey o obispo sagrado, cardenal o duque e conde excelente, el emperador con toda su gente que son en el mundo morir han forçado. [...] [<i>el emperador</i>] Creo que es la muerte que non ha dolor De ome que grande o cuytado. Non ay ningund rrey nin duque esforçado Que della me pueda agora defender, [<i>la Muerte a los que non nombre</i>] A todos los que aquí no he nombrado De cualquier ley e estado o condyçion, Les mando que bengan muy toste priado, A entrar en mi dança sin escusaçion.

En el caso de la canción latina *Ad mortem festinamus*, contenida en el *Llibre Vermell* del convento benedictino de Montserrat (s. XIV), las coincidencias temáticas y textuales llegan a ser tan estrechas, que la obra ha llegado a ser considerada

⁶ Sigo la edición de Wulff y Walberg (1905). Puesto que la actividad está orientada preferentemente a alumnos de Bachillerato, reproduzco en este caso el texto original, donde el alumno podrá apreciar las características métricas, estilísticas y léxicas de la versión primitiva (al docente corresponderá, si así lo estimara oportuno, la opción de modernizar y aún traducir los versos aquí citados).

como un posible modelo directo de la *Danza general*;⁷ ofrezco también algunas propuestas para posibles cotejos textuales:

<i>Ad mortem festinamus</i>	<i>Danza general</i>
Ad mortem festinamus peccare desistamus. Scribere proposui de contemptu mundano ut degentes seculi non mulcentur in vano.	[<i>el predicador</i>] Sennores, punad en faser buenas obras, Non vos fiedes en altos estados, Que non vos valdrán thesoros nin doblas
Omnia mors perimit et nulli miseretur. Ni conversus fueris et sicut puer factus et vitam mutaveris in meliores actus intrare non poteris regnum Dei beatus. [...] Quam felices fuerint qui cum Christo regna- bunt facie ad faciem sic eum adspectabunt Sanctus Dominus Sabaoth conclamabunt. [...] Heu fratres karissimi si digne contemplemus passionem Domini amara et si flemus ut pupillam oculi servabit ne peccemus.	[<i>la Muerte al canónigo</i>] Dar vos he un consejo que vos será sano; Tornad vos a dios e fased penitencia, Ca sobre vos cierto es dada sentencia. [...] [<i>el monje a la Muerte</i>] Loor e alabança sea para siempre Al alto sennor que con piedad me lieva A su santo Reyno a donde contemple Por syempre jamas la su magestad. De carçel escura vengo a claridad Donde abré alegria syn otra tristura, [...] [<i>la Muerte al ermitaño</i>] [...] llamarte ha el sennor Que con diligençia pugnastes servir. Sy bien le serviste abredes honor En su santo reyno do abes a venir. [...]
Cuncti reges seculi et in mundo magnates advertant et clerici omnesque potestates fiant velut parvuli dimitant vanitates (fol. 26v del <i>Llibre Vermell de Montserrat</i> , ma- nuscrito datado a finales del s. XIV).	A estas e a todos por las aposturas Daré fealdad, la vida partida, E desnudedad por las vestiduras; [...] [<i>la Muerte al emperador</i>] Non vos cuytedes, ca non es tiempo tal; Que librar vos pueda imperio nin gente, Oro nin plata, nin otro metal. Aquí perderedes el buestro cabdal, Que atesorastes con grand tyrania, [...]

⁷ Cfr. lo dicho a propósito de estas posibles fuentes en Kerkhof (1995) y Whyte (1977:48-49).

B)- *Intertextualidad con obras ajenas a la tradición.*

Ampliar el cotejo a textos de épocas diversas permitirá al alumno comprobar cómo la literatura constituye un elenco de *topoi* comunes, indisociables del sentir universal y atemporal del ser humano. Pretendo de este modo dar un paso adelante: potenciar en el alumno la capacidad de rastrear nuevas conexiones intertextuales, pero esta vez subrayando también (cuando las hubiera) las diferencias de enfoque, tratamiento, etc... inevitables por tratarse ahora de textos pertenecientes a distintas épocas y tradiciones literarias. Como ya he señalado, el objetivo final es que el alumno sea capaz no sólo de “comprender” un texto, sino también de “interpretarlo”.

Como ya he señalado en referencias previas, la *Danza general* recrea numerosos tópicos comunes de la literatura tardío-medieval: moralismo, crítica social no exenta de ironía, referencias al poder ilimitado de la muerte, exaltación de la penitencia y del seguimiento de la doctrina divina... La lección moral transmitida es clara: si luchar contra la muerte resulta inviable, la alternativa está en hacerlo contra los pecados de la carne y seguir las enseñanzas de la Iglesia para combatir la ausencia de valores morales. Esta literatura pseudo-moralizante recrea así conceptos que, si en la *Danza* resultan evidentes, no lo son menos en otros textos medievales ajenos a la tradición. Un vez más, ofrezco al docente diversas opciones donde seleccionar trabajos de aula; no obstante, además del mero ejercicio de intertextualidad con vendría que el alumno comenzase también a establecer, cuando fuese posible, ciertas divergencias en el tratamiento de temas y perspectivas (*interpretación*, además de *comprensión*):

- En *El libro de los estados* (redactado entre ¿1327-1332?), de don Juan Manuel, las diferencias aun son apenas perceptibles, y el alumno encontrará el mismo mensaje de salvación y esperanza en la justicia divina, expresado incluso de forma más explícita que en la *Danza*:

Et por que el omne es compuesto de cuerpo y de alma, del bien o del mal que fazen entramos con gloria y pena. Ca en este mundo por el bien que fazen leyendo ayuntados en vno en gloria en los buenos plazerres y sin pecado que ha en los bienes temporales que Dios les faze y en el otro mundo abran gloria spiritual el alma en el paraíso do es Dios, que es gloria espiritual de las almas y sin fin (p. 108).⁸

- Bajo esta compleja fusión de crítica, didactismo y adoctrinamiento cristiano, no es mera casualidad la cercanía que la *Danza* guarda con otros géneros muy difundidos en el medievo: el sermón, la parodia, la sátira y, espe-

⁸ Cito por la edición facsímil de la B.N.M. de Madrid (ms. 6376).

cialmente, la elegía. En el *Libro de buen amor*, por ejemplo, el planto por la muerte de Trotaconventos se construye sobre el ya mencionado tópico del poder igualatorio de la muerte:

Non catas señorío, debdo nin amistad; / con todo el mundo tienes continua enamistat; / non ay en ti mesura, amor nin piedad, / si non dolor, tristeza, pena, e grand crueldad (vv. 1522-1525)⁹

Fazes al mucho rrico yazer en grand pobreza; / non tiene una meaja de toda su rriqueza; / el que bivo es bueno e con mucha nobleza, / vil hediondo es muerto, aborrida villeza (vv. 1528-1531)

y poco antes, el tópico de *pucredumine cadaverum* aparece expresado en términos similares a la *Danza* castellana:

<i>Libro de buen amor</i>	<i>Danza general</i>
Dexas el cuerpo yermo a gusanos en fuesa; / al alma que lo puebla lievas te la de priesa (vv. 1524-25)	E por los palacios daré por medida Sepulcros oscuros de dentro fedientes, E por los manjares [daré] gusanos royentes, Que coman de dentro su carne podrida ¹⁰

- El tono elegíaco en el tratamiento de la muerte se advierte de nuevo en las *Coplas* manriqueñas, pero esta vez es posible advertir ya ciertas divergencias. Como en la *Danza* castellana, Manrique recrea el tópico de la muerte, de la fugacidad del tiempo (*ubi sunt?*) y de la fragilidad de bienes mundanos (*vanitas vanitatum* del Eclesiastés). Los modelos manriqueños son, de nuevo, los mismos que hemos señalado a propósito de la *Danza General*, pero es posible advertir ya ciertas diferencias: frente a la visión aniquiladora de la *Danza*, el poeta rechaza todo componente macabro y apenas menciona el elemento igualador de la muerte. Su mensaje es que la muerte física resulta inevitable (“Recuerde el alma dormida...”, copla I), que la fama y la gloria pueden prolongar nuestro recuerdo durante cierto tiempo (“¿Qué se hizo el rey don Juan?”, copla XVI), y que la única vida eterna es la que

⁹ Cito por la edición de Gybbon-Monypenny (Castalia, 1983).

¹⁰ El tópico es fácilmente rastreable en poetas de la época; en el s. XV, por ejemplo, leemos en una composición de Ferrat Sánchez Calavera: “Todos aquestos que aquí son nombrados, / los unos son fechos cenizas e nada; / los otros son huesos, la carne quitada / e son derramados por los fonsados; / los otros están ya descoyuntados, / cabezas sin cuerpos, sin pies e sin manos; / los otros comienzan comer los gusanos; / los otros acaban de ser enterrados” (véase Ángel del Río, 1967).

se, conforme a la fe cristiana, se disfruta en el más allá (“El vivir que es perdurable”, copla XXXVI).

- En la *Celestina* es posible observar semejanzas, pero también importantes diferencias con la *Danza general*. Idénticos temas, pero también el mismo tono elegíaco de la *Danza* o de las *Coplas* manriqueñas se localiza, en este caso, en los actos XX (Melibea trata de justificar ante su padre la decisión de suicidarse) y XXI (planto de Pleberio...). Pero convendría, sobre todo, que el alumno fuese capaz de establecer divergencias: las intervenciones de Elicia en la obra, por ejemplo, reflejan una concepción de la vida y de la muerte muy distinta a la de los otros dos textos. A Elicia, como a Areúsa o a la propia Celestina, poco parece importarles el más allá; en sus discursos apenas hay referencias a la recompensa cristiana de la *vida eterna*, y cuando la muerte aparece mencionada, carece por completo del carácter siniestro de la *Danza* castellana; la muerte para Elicia es sólo el final del camino: “No habemos de vivir para siempre”, dice el personaje. En el extremo contrario, a través de sus alusiones al *tempus fugit* se perfila el extremo vitalismo de estos personajes, sus ansias por vivir dando rienda suelta a su voluntades individuales, con el único objetivo de alcanzar sus deseos e intereses.

La comparación de la *Danza general* con fragmentos de las *Coplas* o de la *Celestina*, resulta interesante para evidenciar al alumno la crisis de valores de la sociedad tardío-medieval. El influjo humanista comienza a provocar cambios sustanciales en la visión que el hombre tiene de la vida y de sí mismo; persiste cierto componente satírico y, en ocasiones, incluso paródico, en el tratamiento de la muerte... pero ahora la perspectiva es ligeramente diferente (lo hemos visto ya), y hasta la muerte desaparece como tema central para convertirse en un elemento estructural más de la obra (en la *Celestina*, por ejemplo, es tan sólo un instrumento de justicia poética).

En los siglos posteriores, el tema de la muerte volverá a estar presente en los más diversos géneros y movimientos literarios. Como punto de partida para posibles actividades de aula, ofrezco también una selección de referencias literarias centradas en el tema de la muerte:

- Siglos XV-XVII:

Alfonso de Valdés, *Diálogo de Mercurio y Carón* (teatro).

Lope de Vega, *Las cortes de la muerte* (teatro: auto sacramental).

Miguel de Cervantes, *El Quijote* (parte II, cap. XI: encuentro entre don Quijote y el carro de “las cortes de la muerte”).

Lope de Vega: A una calavera. “Esta cabeza, cuando viva, tuvo / sobre la arquitectura de estos huesos” (poesía).

Sor Juana Inés de la Cruz: “Miró Celia una rosa que en el prado / ostentaba feliz la pompa vana” (poesía).

Lupercio Leonardo de Argensola: “Imagen espantosa de la muerte” (poesía).

Pedro Calderón de la Barca, *La cena de Baltasar* (teatro: auto sacramental).

Pedro Calderón de la Barca, *El veneno y la triaca* (teatro: auto sacramental).

Francisco de Quevedo, *Sueños* (narrativa).

Francisco de Quevedo: “¡Cómo de entre mis manos te resbalas!” (poesía);

“¡Ah de la vida!... ¿Nadie me responde?” (poesía); “Miré los muros de la patria mía” (poesía); “Ya formidable y espantoso suena” (poesía).

- Siglo XX:

Antonio Machado: “Y cuando llegue el día / del último viaje” (*Campos de Castilla*, poesía).

Federico García Lorca: *Lamentación de la muerte*, en el *Poema del Cante jondo*.

Jorge Guillén: “Alguna vez me angustia una certeza, / y ante mí se estre-
mece mi futuro [...]” (“Muerte a lo lejos”, en *Cántico*).

Son sólo algunos ejemplos del infinito repertorio que ofrece la literatura española. Su análisis permitirá al alumno comprobar hasta qué punto la creación literaria supone una recreación y modificación de modelos previos con los que, además, es posible también advertir cierta deuda intertextual. Pero otras veces dichos referentes no resultarán tan fáciles de acotar, puesto que el autor pudo haber reelaborado estos modelos y *topoi* (adaptándolos a su estilo, época, tendencia literaria, etc.) hasta ofrecer al lector un producto innovador. En cualquier caso, creo que el objetivo (y, por tanto, también el interés) de este tipo de actividades ha de ser doble: primero, comprender que toda creación literaria es mucho más que una mera combinación de citas, fuentes y lugares comunes; es, sobre todo, un producto nuevo que va mucho más allá del mero proceder intertextual. En segundo lugar, que el alumno perciba el hecho literario no como un producto teórico, caduco y carente de proyección en el tiempo, sino como una parte importante de su legado cultural, capaz de enriquecerlo y hasta de hacerle comprender los fundamentos de su época y de su cultura. En este sentido, la literatura, “como conjunto de historias, poemas, tradiciones, dramas, reflexiones, tragedias [...] hace posible la representación de nuestra identidad cultural a través del tiempo, registrando –al mismo tiempo– la interpretación que nuestra colectividad ha hecho del mundo, permitiéndonos escuchar las voces del pasado y conocer los progresos, las contradicciones, las percepciones, los sentimientos, los sufrimientos, las emociones o los gustos de la sociedad y de los hombres en las diferentes épocas [...]. El proceso de construcción del sentido que se produce en la comunicación literaria se corresponde y, al mismo tiempo, coincide con el proceso de construcción de la personalidad, porque en los dos casos se trata de construir sentidos que proporcionen marcos de referencia para interpretar el mundo” (Cerrillo Torremocha, 2007).

3.2. Interdisciplinaridad con la *Danza General*.

Hasta aquí hemos podido comprobar cómo tras el texto literario se advierte un complejo engranaje de elementos lingüísticos, ideológicos, históricos, culturales, etc. Pero no debemos olvidar que el soporte básico de muchas obras (y la que nos ocupa no es una excepción) no siempre es exclusivamente literario ni textual. Junto a éste confluyen en la *Danza general* otros componentes lúdicos/funerarios, musicales y artísticos que no debemos dejar de lado. Barthes (1984) se refiere a este mismo hecho cuando señala que la literatura aglutina muchos saberes: “En una novela como Robinson Crusoe existe un saber histórico, geográfico, social, técnico, botánico, antropológico [...] Si todas nuestras disciplinas debieran ser expulsadas de la enseñanza, excepto una, sería la disciplina literaria la que debería ser salvada, porque todas las ciencias están presentes en el monumento literario”. Sobre esta base se fundamentan las propuestas de interdisciplinaridad que ofrezco a continuación. Desarrollar todas las posibilidades que ofrece un texto como la *Danza general* resultaría inabarcable en los límites de un artículo, y no menos utópico sería pretender que todas fuesen factibles en el aula o en el centro. En consecuencia, ofrezco un selecto elenco de propuestas que estimo interesantes para Bachillerato; como en otros casos, al docente corresponderá la selección de cuáles pudieran resultar más acordes con los intereses y características de su grupo.

A)- *Iconografía macabra y artes plásticas.*

El elemento plástico está en la base de las *Danzas* medievales europeas. Y aunque son muy escasas las versiones carentes de representación iconográfica, esto es precisamente lo que ocurre en el caso de la *Danza general*. No obstante, partiendo del contenido del texto sería igualmente posible adivinar la iconografía macabra subyacente; a diferencia de otras versiones, en el texto castellano la muerte no posee rostro ni encarna la imagen de ningún personaje vivo concreto: representa genéricamente la figura de toda la humanidad.

En cualquier caso, lo interesante aquí sería dejar a un lado las particularidades de cada versión y ofrecer al alumno un selecto panorama de la iconografía medieval sobre el tema:

- Las numerosas decoraciones de la arquitectura eclesiástica y las ilustraciones de manuscritos e impresos de finales del siglo XV-XVI proporcionan un elevado número de ejemplos; p.e., propongo la consulta de alguna edi-

ción facsimilar del *Libro de horas* (muy popular en la época, a juzgar por el elevado número de copias que circuló entre 1498 y 1525).¹¹

- Durante el s. XVI, el grueso de la iconografía macabra se ubicó en torno a las iglesias y cementerios. Se estima que su mayor fuente de inspiración fueron unos frescos de autor desconocido, pintados en el pórtico del cementerio de los Santos Inocentes, de París, en 1424 (la obra se destruyó en 1786 y no se conservan copias directas). A este respecto, p.e., recomendando la visualización en el aula de alguna de las xilografías de Guyot Marchant, publicadas en 1485 bajo el título *La danse macabre* e inspiradas directamente en el modelo parisino antes referido.
- Sin duda, la más famosa de las representaciones pictóricas de la *Danza de la muerte* es la serie de xilografías con dibujos de Hans Holbein el joven, publicadas en 1538 en Lyon, por Melchor et Gaspar Trechsel. No obstante, la lista de pintores que participan de la iconografía macabra resulta interminable: Durero, el ilustrado Goya en su etapa negra, Zurbarán... son sólo algunos ejemplos.
- A partir del s. XIV se extienden por Europa diversas representaciones gráficas conocidas como “Triunfo de la muerte”, donde ésta se materializa en las figuras de una mujer o del tradicional esqueleto con la guadaña. Es aquí donde las divergencias entre las versiones resultan más acusadas. Se estima que la primera representación pictórica sobre el “triunfo de la muerte” es el fresco de igual título, obra del artista florentino Buonamico di Cristofano (s. XIV, ¿anterior a 1347?), ubicado en el cementerio de Pisa: en su mitad derecha, un grupo de jóvenes nobles y damas conversan junto a un naranjal; por el aire descende una anciana con guadaña, cabello suelto, capa negra y garras en los pies.¹² Imágenes similares se localizan también en la portada de la *Prédica del arte de bien morir*, de Savonarola (edición de

¹¹ Los *Libros de horas* fueron muy comunes durante los siglos XV-XVI. Para el trabajo de aula, la consulta de los grabados recogidos en este tipo de obras puede llevarse a cabo bien a través de internet, bien de reproducciones facsimilares de alguna de las múltiples ediciones existentes, bien a través de láminas incluidas en diversas fuentes bibliográficas sobre el tema. Pueden consultarse, entre otras, Wieck (1988), Duffy (1992); *The Hours of Mary of Burgundy* (1995).

¹² Señala Duarte García (2005) que “el tema de la dama alada que vuela en medio del aire blandiendo la hoz es una representación del todo nueva y típicamente italiana, según autores italianos. Otros han relacionado esta imagen con las arpías o furias, monstruos de la mitología grecorromana, mitad mujeres y mitad aves rapaces con alas y garras; su nombre significa precisamente ‘raptoras’”. La representación de la muerte como una mujer iracunda, vestida de negro, inspiró también a diversos poetas; Petrarca, por ejemplo, describe así la figura de la Muerte ante la que sucumbe su amada Laura, víctima de la peste negra en 1348 (véase el poema titulado “El triunfo de la muerte”).

1496): la Muerte es de nuevo una mujer con guadaña, que se desplaza por el aire, con pelo rizado, cara esquelética pero, esta vez, desprovista de alas. Un fresco del oratorio de la iglesia de San Bernardino, datado en torno a 1485, combina el “Triunfo de la muerte” en el panel superior, con motivos de la “Danza macabra” en el inferior. La figura del esqueleto que cabalga empuñando una espada se localiza también en el cuadro del pintor flamenco Pieter Brueghel el Viejo... entre otros ejemplos. En definitiva, a partir de los modelos citados el alumno podrá comprobar cómo si bien “la mayoría de las escenas del Triunfo de la Muerte presentan un campo diseminado de cadáveres sobre los cuales galopa o vuela la exterminadora, a la cual aguardan impotentes con terror los vivos”, esta iconografía contrasta “con el carácter de la Danza Macabra en que la Muerte no abate a los seres humanos, sino que los afronta personalmente, colocándolo a cada uno frente a su propia muerte” (Duarte García, 2005).

B)- *El teatro, la danza y la música.*

No es mi propósito aquí dilucidar si las *Danzas* fueron o no concebidas como piezas dramáticas. Ni siquiera determinar si éstas fueron objeto de representación durante la Edad Media. Lo que resulta innegable es la proximidad que el texto guarda con el género dramático, y éste es, precisamente, el punto inicio de la actividad propuesta a continuación. En primer lugar, el alumno deberá identificar los constituyentes dramáticos habidos en la *Danza General*: presencia del diálogo, personificación de la Muerte, cierto esbozo de escenografía subyacente, etc. Paralelamente, estos indicios le permitirán vincular el texto con otros subgéneros del teatro profano primero (p.e., la farsa), y hasta con diversas actividades parateatrales después (mímica, pantomima, ceremonias, sermones, procesiones y, especialmente, danza y música).

En efecto, la iconografía pagana medieval es profusa en representaciones de esqueletos danzantes, acompañados de instrumentos musicales y precedidos por la figura de la “Muerte”, quien dirige su danza o invita a bailar a los vivos: “A la dança mortal venit los nascidos” (*Danza general*, p. 380), “Vos, rrey poderoso, venit a dançar” (p. 380), “Venit, mercadero, a la dança del lloro” (p. 382). En este sentido amplio, el concepto de *danza macabra* en el texto se vincula a concepciones paganas primitivas no siempre fáciles de concretar: “procede, según unos, de la creencia popular de que por la noche los muertos salen de sus tumbas para bailar en los cementerios (Fehse), o de la fusión de esta superstición con la de la caza salvaje (Spitzer), y, según otros, hay que relacionarlo con verdaderas danzas [...] o danzas causadas por un histerismo colectivo o epidémico (Deyermond), por mencionar sólo algunas teorías” (Kerkhof, 1995:185).

Sea cual sea la naturaleza concreta de esta “danza”, lo cierto es que su presencia en el texto sugiere también, indisociablemente, la existencia de cierto componente

musical. Aunque no se conservan versiones musicadas de las *Danzas* macabras, la abundante presencia de instrumentos musicales en las representaciones iconográficas ya mencionadas, las alusiones a estos mismos instrumentos en el propio texto:

Abrid las orejas que agora oyredes
De su charambela (‘flauta’) un triste cantar
(*Danza general*, p. 380. Son palabras del Predicador advirtiendo sobre la llegada de la Muerte)

o la existencia, en distintas lenguas, de numerosos textos que recogen canciones directamente procedentes de esta tradición son buena prueba de la conexión que teatro, danza y música guardan en la obra. Para concretar todo lo expuesto, recomendando en este caso la puesta en práctica, por parte del alumnado, de alguna de estas opciones:

- Representación dramática de la breve moralidad inglesa titulada *Everyman* (s. XV). La obra conecta con la estética y las características comentadas a propósito del drama macabro medieval: un individuo *Everyman* muestra el miedo y la desesperación surgidos tras la noticia de que su final está próximo. El personaje se enfrenta a la Muerte solo, abandonado por familiares y falsos amigos, hasta que en el momento final serán sólo sus buenas obras quienes serán capaces de salvarlo.
- Visualización de la representación de la *Danza macabra* llevada a cabo durante la Semana Santa en Verges (Girona). Se trata de la representación más antigua de Cataluña (aunque su texto es algo más reciente, datado en el s. XVIII). Durante la procesión de la Pasión, encabezada por un narrador o *pellegrí*, cinco esqueletos encarnan a la Muerte y recorren las calles representando la *Danza* medieval. La puesta en escena recoge toda la iconografía antes referida: uno de los esqueletos porta la guadaña, otro un reloj sin manecillas, el tercero un estandarte, el cuarto y el quinto platos con ceniza. Les sigue un cortejo de esqueletos con túnicas y capuchas negras portando antorchas. Todos ellos danzan al ritmo de un tambor.
- Visualización de la película *El séptimo sello*, de Bergman (1957). Muestra la historia del caballero medieval Antonius Block, quien vuelve de las Cruzadas a una Suecia desolada por la peste, al tiempo que la Muerte espera su regreso. Para alargar su tiempo de vida y encontrar un sentido a su existencia, el caballero reta a la Muerte a una partida de ajedrez: si gana quedará libre, si pierde morirá. Bergman confesó haber encontrado en las *Danzas de la muerte* y en la pintura medieval, entre otras, su principal fuente de inspiración (de ahí la utilización de elementos recurrentes de la iconografía macabra medieval: la Muerte provista de túnica y capucha negra, la presencia de la danza macabra...). El propio director afirma que su obra “es

una alegoría con un tema muy sencillo: el hombre, su eterna búsqueda de Dios y la muerte como única certidumbre”.

- Interpretación o audición de alguna versión musicada de la canción latina *Ad mortem festinamus*, contenida en el *Llibre Vermell* del convento de Montserrat (s. XIV), considerada como posible fuente directa de la *Danza general*. Menciono tan sólo algunas de las múltiples versiones disponibles: *Llibre Vermell de Montserrat*. Hespèrion XX. Jordi Savall (EMI); *Llibre Vermell*. Capella de Ministrers. Carles Magraner. 2002; *Llibre Vermell de Montserrat*. Versión de la Orquesta Hespèrion XX (dirigida por Jordi Savall), Virgin Classic; *Llibre Vermell de Montserrat*. Ensemble Micrologus i Capella de música de Santa María del Mar (2002); *Llibre Vermell*. The Wavery Consort (1492: Music from the Age of Discovery), 2003; *Ad mortem festinamus*. Qntal. Qntal I. 1992.

Todas estas propuestas tienen por objetivo primordial la construcción de pensamientos propios por parte del alumnado. No he pretendido desarrollar aquí una unidad didáctica cerrada e inflexible, sino ofertar al docente alternativas diversas donde sea posible seleccionar las que resulten más afines a las características del grupo. En definitiva, el valor de esta propuesta reside en el modelo procedimental en sí mismo: puesto que la *Danza general* es sólo un modelo literario más, un punto de inicio, es precisamente en la labor de investigación del alumno, en su construcción de nuevos aprendizajes, en la puesta en práctica de modelos de conocimiento integradores (interdisciplinares) donde se centra el interés de éste y de cualquier otro proceso educativo. A partir de aquí, el verdadero objetivo es el que obtiene su correlato en el terreno humano: la formación de personas cada vez más liberales, abiertas, solidarias, críticas, conscientes de sus límites y ávidas por aprender.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anónimo, *Danza general*, edición facsímil, Alicante, Biblioteca Virtual Cervantes. Reproducción digital basada en *Poetas castellanos anteriores al siglo XV* (1864), SÁNCHEZ, Tomás Antonio (ed.), continuada por Pedro José PIDAL y aumentada e ilustrada por Florencio JANER, Madrid, BAE, Rivadeneyra, 379-385.
- ARANTES FAZENDA, Ivani Catarina (1997), “Sobre a arte ou a estética do ato de pesquisar na educação”, en: *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*, ARANTES FAZENDA, I.C. (org.), Papirus, Campinas, 11-16.
- BARTHES, Roland (1984), *El placer del texto y lección inaugural*, México, s. XXI.
- CACHAPUZ, Antonio Francisco (2007), “Arte y ciencia: ¿Qué papel juegan en la educación las ciencias?”, *Revista eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 4 (2), 287-294.

- CERRILLO TORREMOCHA, Pedro C. (2007), “Los nuevos lectores: la formación del lector literario”, cito por la edición electrónica (Alicante: Biblioteca Virtual Cervantes); dirección web: www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=23948
- DEL RÍO, Ángel (ed.) (1967), *Antología general de la literatura española: verso, prosa, teatro*, Holt, Rinehart & Winston, vol. 1: *Desde los orígenes hasta 1700*.
- DOGAN, Mattei (1997), “¿Interdisciplinas?”, *Revista Relaciones*, 157, 16-18.
- DON JUAN MANUEL, *El libro de los estados*, edición facsímil de la B.N.M. (Madrid, ms. 6376). Edición de lectura preparada para la Biblioteca Saavedra Fajardo por J.L. Villacañas. Ocupa los ff. 43v-125v.
- DUARTE GARCÍA, Ignacio (2005), “Representaciones de la muerte en la Edad Media y el Renacimiento”, *Ars medica. Revista de estudios médico humanísticos*, 8, 8. Cito por la edición electrónica de la revista: <escuela.med.puc.cl/publ/arsmedica/ArsMedica8/IndiceArsMedica8.html>.
- DUFFY, Eamon (1992), *The Stripping of the Altars: Traditional Religion in England 1400-1580*, Yale University Press.
- FROIDMONT, Hélinand de (1905), *Vers de la mort*, edición de F. Wulff y E. Walberg, París.
- HITA, Arcipreste de (1983), *Libro de Buen Amor*, edición de G.B. Gybbon-Monypenny, Madrid, Castalia.
- JACOB, F. (1985), *O jogo dos possíveis*, Lisboa, Gradiva.
- KERKHOF, Maxim P.A.M. (1995), “Notas sobre las danzas de la muerte”, *Dicenda. Cuadernos de filología hispánica*, 13, 175-200.
- LENOIR, Abdelkrim H. Yves. (2004), “La interdisciplinaridad: por un matrimonio abierto de la razón, de la mano y del corazón”, *Revista iberoamericana de educación*, 35, 167-185. Cito por la edición digital: <www.rieoei.org/rie35a09.htm>
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (2001), *El intertexto lector*, Cuenca, Universidad de Castilla-La Mancha. Cito por la dirección web: www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=29581
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (2008), “Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria”. Cito por la versión digital (Alicante: Biblioteca Virtual Cervantes); dirección web: <www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=29584>
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (2004), *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Archidona (Málaga), Aljibe.
- MORAES, Maria Candida (1997), *O paradigma educacional emergente*, Sao Paulo: Campinas, Papirus.
- MORIN, Edgar (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, traducción de Mercedes Vallejo-Gómez, con la contribución de Nelson Vallejo-Gómez y Françoise Girard, París, UNESCO.
- RÍO, Ángel del, *Antología general de la literatura española: verso, prosa, teatro*, escrito por Ángel del Río, Holt, Rinehart & Winston, Holt. El poema citado de Ferrat Sánchez Calavera se encuentra en el volumen 1: *Desde los orígenes hasta 1700*.
- RODRÍGUEZ NEIRA, Teófilo (1997), “Interdisciplinariedad: aspectos básicos”, *Aula abierta*, 69, 3-22.

- STICHWEH, R. (1991), *Études sur la genèse du système scientifique moderne*, traducción de F. Blaise, Lille, Presses Universitaires.
- The Hours of Mary of Burgundy* (facsimile edition, Harvey Miller, 1995).
- WHYTE, Florence (1977), *The Dance of the Death in Spain and Catalonia*, New York: Arno Press.
- WIECK, Roger S. (1988), *Time Sanctified. The Book of Hours in Medieval Art and Life*, New York, Braziller.
- ZARCO CUEVAS, Fr. Julián (1924), *Catálogo de los manuscritos castellanos de la Real Biblioteca de El Escorial*, Madrid.