

EL EFECTO ESTÉTICO DE LA LITERATURA EN LOS ALUMNOS ADOLESCENTES

RICARDO-MARÍA JIMÉNEZ YÁÑEZ. UNIVERSITAT INTERNACIONAL DE CATALUNYA

RESUMEN: Este es un artículo de tipo teórico sobre la lectura basado en uno de los desarrollos europeos de la ciencia del texto -el del lingüista Eugenio Coseriu-, en la reflexiones de varios autores y en la experiencia docente del autor. El adolescente presenta dificultades para leer textos largos e interesarse por la cultura. Por eso el efecto estético de las obras literarias facilita la transmisión de valores culturales, la mejora personal y el conocimiento de uno mismo.

Palabras clave: Coseriu; Lectura; Lenguaje; Adolescencia **ABSTRACT:** This is a theoretical paper about reading based on Eugenio Coseriu's theory of the text and on considerations by others authors. It also uses the author's experience in courses taught in Secondary School and in University. Teenagers have difficulties in reading long texts and may find it hard to relate to cultural issues. For this reason, the aesthetic effect of literary works facilitates the transmission of values that help to increase students' interest in culture as well as enhancing their self-improvement and self-knowledge.

Keywords: Coseriu; Literature; Language; Adolescence.

1. LA LECTURA DE OBRAS LITERARIAS

Este es un artículo de tipo teórico sobre la lectura, basado en uno de los desarrollos europeos de la ciencia del texto, el del lingüista Eugenio Coseriu, en las reflexiones de diversos autores y en la experiencia docente del autor.¹ Este artículo persigue destacar la importancia de incorporar otras obras literarias, además de las lecturas obligatorias, en el programa de lengua de Bachillerato y en asignaturas adecuadas de primer curso de los grados de Derecho y de Humanidades y Estudios Culturales, para que el alumno las lea voluntariamente.

En la asignatura Lengua castellana y literatura de 2.º de Bachillerato se educa a los alumnos para que adquieran la competencia de la comunicación lingüística, una de las competencias básicas² de la Educación Secundaria Obligatoria. Como la asignatura se imparte en un centro de una comunidad autónoma con las competencias educativas delegadas, la lectura de obras literarias también permite lograr otras competencias básicas concretas de esta comunidad.³ Tanto en

el grado de Derecho (Ministerio, 2005) como en el de Humanidades y Estudios Culturales (Ministerio, 2005b) dos competencias que deben adquirir los estudiantes son la capacidad de análisis y síntesis y la comunicación oral y escrita en la lengua nativa.

Después de concretar qué competencias desarrolla la lectura de obras literarias, veamos ahora sucintamente una aproximación de cómo son en la actualidad los alumnos adolescentes que acaban Bachillerato y empiezan a estudiar en la Universidad.

2. EL ADOLESCENTE DEL SIGLO XXI

En este capítulo nos centraremos en algunos rasgos del adolescente de 17 y 18 años. Es una realidad que la adolescencia se inicia a edades más tempranas y se prolonga en el tiempo, debido al retraso de la emancipación de los jóvenes (Serapio, 2006). Un estudio reciente (Sans, 2013) revela que entre los jóvenes de entre 15 y 18 años se constata un bajo grado de madurez psicológica y que esa inmadurez se

1. El artículo se basa en la experiencia docente en la asignatura Lengua castellana y literatura de 2.º de Bachillerato impartida en un colegio concertado de educación diferenciada de la comunidad autónoma de Cataluña, en la asignatura de Técnicas de Comunicación de 1.º del grado de Derecho y en Comunicación Escrita de 1.º del grado de Humanidades y Estudios Culturales.

2. Anexo I sobre competencias básicas publicado en el REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, del Ministerio de Educación y Ciencia (BOE n. 5 de 5/1/2007), en http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2012-10473 (última consulta, 31-1-2013).

3. «7.5 Els centres fomentaran la lectura en totes les matèries, com a factor bàsic per el desenvolupament de les competències bàsiques i per l'adquisició dels objectius educatius de l'etapa. (DOGC, Decret 143/2007, 26 de junio 2007) 8.2 En totes les matèries es treballaran la comprensió lectora, l'expressió oral i escrita, la comunicació audiovisual, les tecnologies de la informació i la comunicació, i l'educació en valors. (DOGC, Decret 143/2007, 26 de junio 2007)» en <http://www.gencat.cat/diari/4915/07176092.htm> (última consulta, 31-1-2013). «Les competències comunicatives: 1. Competència comunicativa lingüística i audiovisual, 2. Competències artística i cultural» en <http://www.gencat.cat/diari/4915/07176092.htm> (última consulta, 31-1-2013).

prolonga durante más tiempo: hasta los 27 años.

Según el Informe Juventud en España de 2004 (Injuve, 2004), los jóvenes apenas van al teatro (la suma de tiempo dedicado al teatro, danza, música clásica y ópera no llega al 0,04 %) y leen poco el periódico (dedican un 7 % de su tiempo libre a leerlo). Mientras que el tiempo dedicado a la televisión es el 60 %. Más del 90 % de los jóvenes afirma que les gusta la música, los amigos, la televisión, viajar y el cine; aparecen, sin embargo, cinco actividades que generan más rechazo que aceptación (las conferencias, los videojuegos, los museos, el teatro y las competiciones deportivas).

En el Informe Juventud en España de 2008 (Injuve, 2008) el dato más sorprendente es que aumentó el porcentaje de quienes no leían ningún libro a lo largo del año de manera bastante llamativa, ya que pasa de un 31 % en 2004 a un 40 % en 2008.

En los inicios del siglo XXI, se constata en las aulas que los alumnos «están perdiendo la capacidad de leer textos largos y de concentrarse en la tarea absorbente de leer un libro» (Villanueva, 2012: 3). El profesor Villanueva menciona el estudio del profesor David Nicholas, jefe del Departamento de Estudios sobre la Información del University College de Londres, que, llegó a la conclusión anterior, después de investigar con un centenar de voluntarios de distintas edades.

Que el adolescente actual demuestre poco interés por la cultura, quizá se deba a lo que apunta el filósofo Llano (2011: 25): «el consumismo está vaciando las mentes de quienes ya no aspiran a lo mejor porque están saciados de mediocridades».

A pesar de que los jóvenes viven una sociedad consumista, actúan cuando es necesario, se manifiestan y se rebelan, mostrando aprecio por la solidaridad (Injuve, 2008). Como señalan los informes de 2004 y 2008, se observa que los jóvenes actúan por impulsos, cuando así lo requieren los acontecimientos; sin embargo, difícilmente se vinculan de forma permanente en las organizaciones. En concreto, en el informe de 2008, solo el 10 % de la población encuestada contesta que en la actualidad colabora con alguna entidad de voluntariado; el 72 % afirma no haber colabora-

do nunca y un 18 % dice haberlo hecho, aunque no cooperen en la actualidad.

3. REFLEXIONES SOBRE LA LECTURA

Después de examinar sucintamente una aproximación de cómo es el adolescente en la actualidad, pasaremos revista a unas reflexiones sobre la lectura.

Uno de los objetivos que el docente se propone al educar y formar –y no debería dejar de aplicárselo a él– es enseñar a conocerse a uno mismo. Este conocimiento personal se puede lograr a través del lenguaje, como indica Salinas (1983: 366-367): «No habrá ser humano completo, es decir, que se conozca y se dé a conocer, sin un grado avanzado de posesión de su lengua». El mismo poeta señala que el individuo se posee a sí mismo «se conoce, expresando lo que lleva dentro, y esa expresión solo se cumple por medio del lenguaje» (1983: 366-367).

El conocimiento personal pasa también por conocer la realidad de diferentes formas. En la literatura, como indica Casado (2010: 156), conocemos otras formas de contemplar la realidad, queremos llegar a ser más de lo que somos. La literatura también nos permite convertirnos en otras personas, en los diferentes autores, para ver lo que ellos ven. Gracias a ellos conocemos la miseria y la grandeza del hombre y de la vida. Las obras literarias escritas por genios del arte «han acertado a contar el drama que acontece en el corazón del hombre de todos los tiempos: el amor y el dolor, la miseria y la grandeza» (Casado, 2010: 20).

Es en la enseñanza secundaria donde se libran los debates decisivos contra la barbarie y el vacío, donde se han de inculcar los hábitos de lectura. Steiner y Ladjali apuntan que el período universitario es demasiado tarde (apud Casado, 2010: 19) para inculcar sueños; sin embargo también señalan que también hay seres humanos que maduran más lentamente.

La lectura de obras literarias, por tanto, es un medio excepcional para adentrarse en el conocimiento personal. Sin embargo, ese medio excepcional se enfrenta a un enemigo considerable: la falta de atención.

«El arte de la lectura tiene algo de ejercicio ascético, de renuncia a los mil y un encantos insignificantes que seducen cada momento la atención. Por eso el mayor enemigo de la lectura es el aturdimiento en que, casi inevitablemente, estamos instalados, entre el fuego cruzado de mensajes instantáneos y contradictorios» (Casado, 2010: 21)

A este enemigo se le combate con la lectura, en nuestra opinión. De forma magistral, Manuel Casado (2020: 29) indica que la lectura es «la mejor gimnasia para mantener en forma la musculatura mental, y liberarse de adiposidades deformes y la modorra intelectual que genera el consumo pasivo de productos mediocres».

Además, la lectura de obras literaria acerca la cultura a los estudiantes y permite lograr una formación completa y armoniosa. Con la lectura conseguiremos formar ciudadanos que, como apuntaba Weber, no sean especialistas sin alma o vividores sin corazón (apud Llano, 1992: 71)

Otro beneficio de la lectura es que colabora eficazmente en el aprendizaje de la expresión escrita. Leer es un buen modo de aprender a escribir de la mano de los autores clásicos y de los grandes escritores (Nubiola, 1999: 77). Por su parte, Cassany (1998: 52) afirma que la lectura por placer «es con diferencia la actividad más eficiente para adquirir el código». ⁴ Y recuerda que los buenos escritores son buenos lectores. Villanueva indica que la Literatura contribuye a mejorar la capacidad expresiva y también actúa como revulsivo de las conciencias y ofrece una visión más amplia frente a la simplificación que nos presentan algunos medios de comunicación (2012: 13).

Nos permitimos sugerir la lectura de tres ensayos sobre la lectura que permitirán al lector seguir profundizando en las virtudes de este medio excepcional: *Como una novela* de Daniel Pennac, *De la lectura*⁵ de Rafael Tomás Caldera y *La lectura y la vida* de Emili Teixidor.

4. LA LECTURA DE OBRAS LITERARIAS EN LOS INICIOS DEL SIGLO XXI

Es cierto que leer en los inicios del siglo XXI «ya no significa tan sólo entender lo escrito: se ha convertido en una tarea multimodal»⁶, como señalan Aparicio y Castellá (2006: 217). Quizá por ese motivo el análisis y lectura de textos en las clases de lengua y literatura se suele centrar en los textos de la cultura de masas, como señala Ballesteros (2013). La misma autora indica que al usar estos textos «se argumenta que es imprescindible que los alumnos entiendan que el lenguaje es una herramienta de manipulación, discriminación y engaño». Ciertamente, el lenguaje es una herramienta de manipulación, discriminación y engaño, como lo es también de expresión de la belleza, de la verdad y de numerosos valores, como se verá más adelante al tratar la concepción de Coseriu de la ciencia del texto. Apuntamos que, además de la lectura de textos de la cultura de masas, conviene que los alumnos lean obras literarias que permitan ahondar en la propia intimidad y descubrir nuestra propia verdad, como apunta Casado (2010: 24). De esa forma, entre otros propósitos, nuestros alumnos aprenderán a no ser manipulados y a respetar a los demás. También podrán aprender a cambiar sus comportamientos machistas y racistas, por ejemplo. Por esos motivos, proponemos que la lectura se siga centrando en las obras de creación, novelas, poesía y ensayos, porque son instrumentos indispensables para adentrarse en la vida intelectual (Nubiola, 1999: 77).

5. COSERIU Y EL EFECTO ESTÉTICO DE LA LITERATURA

Daniel Cassany y Cristina Aliagas (2009) examinan las tres concepciones más importantes que se han desarrollado sobre la lectura: la posición lingüística –centrada en el código escrito–, la psicolingüística –que gira en torno al proce-

4. El texto citado corresponde a la traducción del siguiente fragmento: «La comprensió lectora, la lectura per plaer, és amb escreix l'activitat més eficient per adquirir el codi. A més a més, sembla que és imprescindible: tots els bons escriptors són, o han sigut en un període llarg de la seva vida, bons lectors.»

5. El libro de Tomás Caldera se encuentra insertado como capítulo en el libro de T. Melendo (2012), citado en las referencias bibliográficas.

6. Los textos *multimodales* integran varios modos o sistemas de representación de datos: fotografía, vídeo, habla, música, gráficos, iconos, avatares virtuales y recreaciones (Cassany, 2011).

so cognitivo– y la sociocultural –centrada en las prácticas letradas–.

Para la posición lingüística mencionada comprender supone descodificar las palabras del texto y asociarlas con elementos de la realidad. Leer es descodificar y comprender.

Para ilustrar que un lector puede haber descodificado pero no haber entendido, Daniel Cassany (2009: 41) propone un ejemplo:

Después de leer el siguiente texto, responde a las preguntas posteriores:

Texto:

La pintora Titri Cara
La pintora Titri Cara enguiló ent Fabrrula ged 1753. Ilha totonó ent cidade ged 14 ppot. Coufiló satre ag utamente flaturo nimima. Pero hist jalgotó Enteri Marc. La babatyuona corri este fulfit. Titri Cara rergugó uniti pico ent. Titi cumunata con lubium.

Preguntas:

1. ¿Dónde enguiló Titri Cara?
2. ¿Confiló satre o cacunamente?
3. ¿Quién jalgotó hist?
4. ¿Rergugó o no?

Cassany propone esta tarea conocida, diseñada para demostrar cómo se pueden responder las preguntas típicas de los ejercicios de lectura sin haber comprendido nada.⁷

Nosotros nos centraremos en la concepción centrada en la posición lingüística de Eugenio Coseriu, cuya sólida argumentación sobre la enseñanza de la lengua y de la literatura recogéremos a continuación.

Uno de los desarrollos europeos de la ciencia del texto fue la de Eugenio Coseriu. Seguiremos su teoría en este artículo, como lo hizo Casado en un artículo sobre la enseñanza conjunta de la lengua y la literatura (1994).

Al enseñar literatura se hace la interpretación de lo que Coseriu llama *sentido*. La interpreta-

ción se hace de obras que no usan simplemente el lenguaje, sino que construye lenguaje, desarrolla, realiza virtualidades ya contenidas en él (Coseriu, 1987). Por ese motivo, Coseriu apuntaba que no se puede enseñar Lengua y Literatura por separado y planteaba esta enseñanza a partir de la distinción de los niveles del lenguaje formulada por él en el año 1957.⁸

Coseriu señala que la finalidad de la enseñanza secundaria es preparar ciudadanos cultos, no especialistas.

Este autor diferencia tres niveles en el hablar: *universal*, *histórico* y *textual* (cf. TABLA 1). Esos tres niveles se dan conjuntamente en el hablar, esto es, «en los distintos actos lingüísticos y en las series conexas de los actos lingüísticos» (Coseriu, 1987: 16).

niveles del hablar	
universal	
histórico	
textual	

TABLA 1. Niveles del hablar

El hablar es una actividad *universal*, común a todas las personas; también es una actividad *histórica*, porque quien habla emplea una lengua concreta; y es *textual* ya que se configura en textos o clases de textos concretos, emitidos por un individuo y en un entorno determinado. A esos tres niveles les corresponden tres grados diferentes en cada una de las dimensiones del saber lingüístico: saber elocucional, *saber idiomático* y *saber expresivo* (cf. TABLA 2).

niveles del hablar	grados del saber lingüístico
universal	saber elocucional
histórico	saber idiomático-textual
textual	saber expresivo

TABLA 2. Grados del saber lingüístico

El *saber elocucional* se refiere al conocimiento general de cómo se habla en términos lógicos, de *coherencia*, de *congruencia* y del conocimiento

7. Las respuestas a las preguntas son 1: *Fabrrula*, 2: *satre*, 3: *Enteri Marc*, 4: *Sí, rergugó*.

8. Esa concepción aparece en el artículo: «Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar», recogido en E. Coseriu. (1973). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. (3.ª edición revisada y corregida). Madrid: Gredos, págs. 282-323.

general de las cosas; «se refiere a un conjunto de principios generales del pensar» (1987: 17). Eugenio Coseriu apunta un ejemplo para ilustrar el saber *elocucional*. Léase la siguiente frase: «Los cinco continentes son cuatro: Europa, Asia y África». En esta frase no se ha cometido un error de uso del español, se ha cometido un error que pertenece al fundamento del hablar, en concreto se trata de una incoherencia.

El *saber idiomático* significa el dominio de una determinada lengua. En este caso, un hablante alcanza ese saber si conoce con perfección la lengua en la que se expresa.

Y, por último, el *saber expresivo* designa saber comunicarse con determinados textos en circunstancias concretas. Domina ese saber el estudiante que conoce bien la lengua, los tipos de textos y la *adecuación* de estos según las circunstancias. Coseriu señala la siguiente frase, para ilustrar este saber: «me he enterado de que tu viejo tiene cáncer y que pronto va a estirar la pata». Esta frase no encierra ningún error idiomático; sin embargo, uno no diría esa frase a un amigo cuyo padre está a punto de morir. Se trata de un error relacionado con el *saber expresivo*.

Eugenio Coseriu fijó tres criterios de valoración del hablar, correspondientes a esos tres grados del saber. Y estableció que el éxito del acto lingüístico se juzga de forma diferente en cada dimensión del saber lingüístico.

El *saber elocucional* se relaciona con la valoración de la *coherencia*, y de la *congruencia* con el conocimiento general de las cosas. Eso quiere decir que ese saber será lógico, coherente y congruente, sobre todo porque se ajusta a los principios generales del pensar. Al *saber idiomático* le

corresponde la valoración de *corrección*, porque se ajusta a las reglas de un idioma concreto. La *adecuación* es la valoración del *saber expresivo* (cf. TABLA 3).

Los contenidos de estos saberes son diferentes, aunque se den simultáneamente. El contenido del *saber elocucional* le llama Coseriu *designación*. El *saber idiomático* se refiere al *significado*. El contenido propio de un texto, el del *saber expresivo*, le llama *sentido*, esto es «aquello que se dice y se entiende más allá del *significado* y de la *designación*, en cuanto actitud del hablante, intención del hablante, manera de presentar las cosas propias del hablante» (1987: 21) (cf. TABLA 4). El lingüista Coseriu ofrece un ejemplo para ilustrar eso. La frase «hace frío» puede significar muchas cosas. Que la temperatura exterior ha bajado, que cierre alguien la puerta, que alguien me traiga una ropa de abrigo, etcétera. Para conocer el *sentido* de la frase hay que conocer la situación de la *designación*, no basta con saber el *significado* y la *designación*.

Todo discurso, en especial el literario, como a continuación veremos, tiene *designación*, *significado* y *sentido*.

Coseriu defiende que todos los textos tienen *sentido*, pero los literarios son «aquellos textos que se presentan como construcción de sentido» (1987: 23). El lingüista señala que un lector puede entender el *significado* y la *designación* de la novela de don Quijote de la Mancha, pero no haber captado el *sentido* de la magnífica novela de Cervantes. El *sentido* debe entenderse como un nivel de contenido superior con respecto al cual la *designación* y los *significados* funcionan solo como significantes.

niveles del hablar	grados del saber lingüístico	valoraciones del hablar
universal	saber elocucional	coherencia
histórico	saber idiomático-textual	corrección
textual	saber expresivo	adecuación

TABLA 3. Valoraciones del hablar

niveles del hablar	grados del saber lingüístico	valoraciones del hablar	contenidos de los saberes
universal	saber elocucional	coherencia	designación
histórico	saber idiomático-textual	corrección	significado
textual	saber expresivo	adecuación	sentido

TABLA 4. Contenidos de los saberes

Para Eugenio Coseriu la literatura no es un uso más del lenguaje. El empleo del lenguaje en la vida práctica sí es un uso. También lo es el empleo del lenguaje en la ciencia. Sin embargo no es así el empleo del lenguaje en la literatura. Aquí damos con el meollo de la teoría de Coseriu. En la literatura «el lenguaje representa la plena funcionalidad del lenguaje, o esta actualización de sus posibilidades, de sus virtualidades» (1987: 25). De ahí la importancia de la lectura de obras literarias para dominar el lenguaje. Coseriu defiende con este argumento que la lengua y la literatura deben enseñarse a la vez.

Otro argumento empleado por Coseriu refuerza nuestra tesis. El lingüista afirma (1987: 31) que «nada se conserva mejor en la memoria que aquello que ha tenido sobre nosotros también un efecto estético importante». Por el contrario, las cosas aprendidas de forma abstracta o relacionadas con textos no interesantes se olvidan fácilmente.

Señala Casado (1994: 36) que «el objetivo del profesor de Lengua, en las enseñanzas medias, debe abarcar cada uno de los niveles del plano cultural del lenguaje», esto es, al *saber elocucional* y al *saber expresivo*. Coseriu (1987) indica que las deficiencias que él observaba en el hablar de los alumnos correspondían al *saber elocucional* y, en menor medida, al *saber expresivo*.

Coseriu (1987: 25) defiende enseñar conjuntamente Lengua y Literatura por dos motivos. En primer lugar, porque la Literatura representa el despliegue y la actualización de todas las posibilidades del lenguaje y de las lenguas históricas. Los textos periodísticos, científicos, etc. constituyen reducciones de algunas posibilidades del lenguaje. En cambio –indica Casado (1994)– el signo lingüístico de un texto literario proporciona, por un lado, contenido semántico (significado) y contenido designativo (referencia a la realidad extralingüística), y, por otro, expresa algo sobre el hablante (función expresiva), y apela al oyente (función impresiva). Además, el signo lingüístico de un texto literario funciona en una red complementaria y compleja de relaciones o significaciones adicionales que surgen en torno al significado conceptual dado por el sistema y

la norma de la lengua, según Casado (1994: 37). Todo eso contribuye al *sentido* de un texto. En opinión de Coseriu, el lenguaje poético resulta ser la realización de todas las posibilidades del lenguaje como tal (apud Casado, 1994: 37).

En segundo lugar, toda obra literaria es una obra del lenguaje. Casado (1994: 38) indica que «La literatura, por tanto, ha de estudiarse junto con el lenguaje, o en relación con él, porque para interpretar el *sentido* de un texto hay que conocer las posibilidades de construcción de *sentido* que se dan ya en el lenguaje y en las lenguas concretas».

El sistema de significados al que pertenece un texto y del que obtiene su validez se revela importante para la interpretación del texto (Casado, 1994).

Es decisivo que el profesor presente las lecturas como parte esencial de la asignatura. La lectura de una obra literaria empieza en la descodificación de las palabras, sigue con la asociación de estas, y las ideas a las que se refiere, con la realidad y termina con el conocimiento del *sentido* de la obra leída, gracias al efecto estético de la obra literaria. Tanto en la lectura de los textos en el aula, como en la prueba que el alumno realice, oral o por escrito, el docente debe tener como meta que el alumno llegue a captar el *sentido* del texto.

Hasta aquí la teoría de Eugenio Coseriu, que sigue siendo vigente para enseñar Literatura, y para que este arte ayude a la formación del estudiante de Bachillerato. En esta línea, en un artículo reciente, Darío Villanueva (2012: 13) defiende que la literatura constituye un instrumento indispensable para la formación de los ciudadanos en numerosos aspectos:

«en el momento en que no soplan vientos favorables para las Humanidades; cuando los sistemas educativos parecen orientarse en la dirección de un pragmatismo romo; cuando lo monetario y lo mercantil se convierten en valores absolutos para la sociedad y quienes la dirigen».

6. CONCLUSIÓN

Para que los adolescentes lleguen a captar el *sentido* de las obras leídas, proponemos la lectura de obras literarias que atraigan la imaginación y con las que los alumnos disfruten (Nubiola, 1999, 77-78). Queremos que nuestros alumnos sean lectores, y no simples leedores, como apuntó Salinas. Para este poeta los leedores son «los estudiantes en víspera de examen, el profesor que toma notas, el ama de casa que sigue una receta, quien emplea su tiempo en los periódicos, es decir, aquellos que leen buscando información, guiados por la utilidad». Por el contrario, para Pedro Salinas, el lector «lee por leer, por el puro gusto de leer, por amor invencible al libro, por ganas de estar con él horas y horas lo mismo que se quedaría con la amada» (1983: 186).

La lectura por placer de obras literarias facilitará que el alumno adolescente se adentre en la vida intelectual y le ayudará a ser mejor.

En este artículo hemos destacado la importancia de incorporar otras obras literarias, además de las lecturas obligatorias, en los planes de estu-

dio de lengua de Bachillerato y en dos asignaturas del primer curso de dos grados universitarios. Si el alumno recibe el efecto estético de la lectura de obras literarias, las almas sabias le hablarán y le ayudarán a adentrarse en la cultura y mejorar en el conocimiento personal; así podrá decir, con Quevedo⁹, que vive:

Retirado en la paz de estos desiertos,
con pocos, pero doctos libros juntos,
vivo en conversación con los difuntos
y escucho con mis ojos a los muertos.
Si no siempre entendidos, siempre abiertos,
o enmiendan, o fecundan mis asuntos;
y en músicos callados contrapuntos
al sueño de la vida ha blan despiertos.
Las grandes almas que la muerte ausenta,
de injurias de los años, vengadora,
libra, ¡oh gran don Joseff!, docta la emprenta.
En fuga irrevocable huye la hora;
pero aquella el mejor cálculo cuenta
que en la lección y estudios nos mejora. ■

BIBLIOGRAFÍA

- ♦ Aparicio, Helena y Josep Maria Castellà (2009): «Reflexiones sobre la lectura multimodal: el caso del powerpoint». En D. Cassany (comp.), *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (págs. 217-231), Barcelona, Paidós Ibérica.
- ♦ Ballesteros Panizo, María Pilar (2014): «La alienación del lenguaje y su salida: las enseñanzas de Carlos Pujol. In memoriam», (en prensa).
- ♦ Caldera, Rafael Tomás (1992): *De la lectura. Del arte de escribir*, Valencia-Venezuela, Vadell Hnos, 2.ª edición.
- ♦ Casado, Manuel (1994, noviembre): «Sobre la enseñanza conjunta de la lengua y la literatura» en *Revista Galega do Ensino*, n.º 5, págs. 31-43.
- ♦ Casado, Manuel (2010): *Lenguaje, valores y manipulación*, Barañáin, Eunsa.
- ♦ Cassany, Daniel (1998): *Descriure escriure. Com s'aprèn a escriure*, Barcelona, Empúries.
- ♦ Cassany, Daniel (2006): *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona, Anagrama.
- ♦ Cassany, Daniel (comp.) (2009): *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- ♦ Cassany, Daniel (2009): «Doce demos sobre la lectura». En D. Cassany (comp.), (2009): *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (págs. 37-62), Barcelona, Paidós Ibérica.
- ♦ Cassany, Daniel y Cristina Aliagas (2009): «Miradas y pro-

puestas sobre la lectura». En D. Cassany (comp.), (2009): *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (págs. 13-22), Barcelona, Paidós Ibérica.

- ♦ Cassany, Daniel (2011): *En línea. Leer y escribir en la red*, Barcelona, Anagrama.
- ♦ Coseriu, Eugenio (1973): *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid, Gredos, 3.ª edición revisada y corregida.
- ♦ Coseriu, Eugenio (1987): «Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura». En MINISTERIO DE CULTURA Y CIENCIA (Ed.), *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura* (págs. 13-32), España, Subdirección General de Formación del Profesorado.
- ♦ INJUVE. (2004): *Informe Juventud en España* (2004), Madrid, Instituto de la Juventud.
- ♦ INJUVE. (2008): *Informe Juventud en España* (2008), Madrid, Instituto de la Juventud.
- ♦ Llano, Alejandro, Rafael Alvira, Tomás Calleja et al. (1992): *El humanismo en la empresa*, Madrid, Rialp.
- ♦ Llano, Alejandro, Manuel Casado y Jaime Nubiola (2011): *Textos para la formación humanística*, vol. I., Sevilla, Fundación Altair.
- ♦ Llano, Alejandro (2011): «De qué hablamos cuando hablamos de cultura». En A. Llano, M. Casado y J. Nubiola, *Textos para la formación humanística* (págs. 13-30), vol. I. Sevilla: Fundación Altair.

9. F. de Quevedo (1977). *Poemas escogidos*. Madrid: Castalia, pág. 97.

- ◆ Melendo, Tomás (2012): *Cómo elegir, madurar y confeccionar un trabajo de investigación*, Madrid, Eiuinsa.
- ◆ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1987): *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*. España: Subdirección General de Formación del Profesorado.
- ◆ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2005): *Libro blanco. Título de grado en Derecho*. España: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- ◆ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2005b): *Libro blanco. Título de grado en Humanidades*. España: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- ◆ Nubiola, Jaime (1999/2010): *El taller de la filosofía. Una introducción a la escritura filosófica*, Barañáin, Eunsas, 5.ª edición.
- ◆ Pennac, Daniel (1993/2001): *Como una novela*, Barcelona,

Anagrama, 8.ª edición.

- ◆ Quevedo, Francisco de (1977): *Poemas escogidos*, Madrid, Castalia.
- ◆ Salinas, Pedro (1983): *El defensor*, Madrid, Alianza.
- ◆ Sans, Sara (2013, 24 enero): «Los expertos retrasan hasta los 27 años la edad en que los jóvenes maduran», *La Vanguardia*, pág. 24.
- ◆ Serapio, Ana (2006): «Realidad psicosocial: la adolescencia actual y su temprano comienzo». *Revista de Estudios de Juventud*, 73, págs. 11-23.
- ◆ Teixidor, Emili (2007): *La lectura y la vida*, Barcelona, Ariel.
- ◆ Villanueva, Darío (2012, octubre-diciembre): «Del acto de leer a la poética de la lectura». *Revista Cálamo Faspe*, n.º 60, págs. 3-17.

CREACIÓN TEATRAL DESDE LA CELDA. ELEMENTOS CONVENTUALES Y MUNDANOS EN EL TEATRO DE SOR MARCELA DE SAN FÉLIX

JUAN CEREZO SOLER, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

RESUMEN: Sor Marcela de San Félix es una de las escritoras del Siglo de Oro más privilegiadas, pues cuenta con toda su obra editada y no pocos estudios sobre su figura. Sin embargo, todavía quedan parcelas oscuras y terrenos por explorar. Este estudio se dirige a un análisis de su breve pero interesante y siempre rica producción teatral. **Palabras clave:** Sor Marcela de San Félix, convento, teatro, Trinitarias, literatura. **ABSTRACT:** Sor Marcela de San Félix is one of the most privileged writers of the Spanish Golden Age, for editions of her complete works are in print, as well as a number of biographical studies. Nonetheless, there is still uncharted territory to shed some light on. Thus, this dissertation examines her scanty, yet ever fascinating and rich theatrical production. **Keywords:** Sor Marcela de San Félix, convent, theatre, Trinitarias, literature.

El caso de sor Marcela de San Félix escapa del tenor general que han seguido sus congéneres. Muchas son las escritoras de las que únicamente se conservan menciones, noticias breves, alguna carta aislada o retazos de lo que un día fueron creaciones literarias completas. El estudio de la literatura hecha por mujeres en los Siglos de Oro tiene que soportar todavía el lastre del vacío textual, dadas las circunstancias en las que la mayoría de ellas escribieron. A esto se le añade que, de todo lo que se ha conservado, muy poco ha llegado a editarse y publicarse en la ac-

tualidad. Por todo ello, conviene repetir que sor Marcela recibe un privilegio que a otras escritoras les ha sido, por el momento, negado, y es el rescate del olvido (López-Cordón, 2005: 194). A pesar de que casi todo lo que compuso en vida ha ardidado merced a la obediencia a su confesor; un tomo –de un total de seis– logró escapar al fatal escrutinio. Por ello puede decirse que su obra está, al menos en parte, rescatada. El conjunto conservado de sus poesías goza hoy de una excelente difusión¹, lo que permite profundizar en su figura y relevancia literarias.

1. La primera vez que una edición parcial de la obra de sor Marcela ve la luz es a principios del siglo XX (Serrano y Sanz, 1903-1905) y, salvo menciones esporádicas, no será hasta la década de los ochenta cuando asistamos a un remozamiento del interés de la crítica por la monja madrileña. Se empieza a hablar de sor Marcela dejando al margen su elevada ascendencia literaria, pues «merece ser estudiada por derecho propio» (Sabat de Rivers, 1986: 598). Poco después, en 1988, se publicará una edición –hasta la fecha no superada– de sus obras completas al cuidado de Electa Arenal y Georgina Sabat de Rivers, con un amplio y profundo estudio preliminar y con abundante anotación explicativa. Este hito editorial propicia la aparición de sor Marcela en las antologías de mujeres escritoras más importantes (Navarro, 1989) y dramaturgas (Doménech, 1995). No hay, en la actualidad, una sola publicación sobre la escritura femenina en el Siglo de Oro que no la mencione.

Es bien sabido que todo acercamiento crítico a cualquier obra de teatro ha de trascender el contenido del texto literario y traspasar la barrera de lo escrito. Con cada representación se introducen elementos que condicionan la transmisión y pervivencia del objeto ficcional. La intervención de los intérpretes, las características del escenario, las formas de publicidad de una obra, las innovaciones escenográficas o las búsquedas creativas de espectacularidad son elementos que influyen en el proceso teatral, desde la composición del texto hasta la última representación. Teniendo esto en cuenta, la actividad dramática de sor Marcela, aislada de todos esos fenómenos, suscita interés en la medida en que vemos que, para su configuración, la autora estuvo obligada a suplir las carencias que emanaban de su reclusión monástica. Las monjas no asistían habitualmente a ver obras y dudosamente podían leerlas, dado que el texto teatral se concebía para su representación antes que para su publicación —es más, de las escasas obras publicadas, muy pocas podrían haber penetrado en los muros del convento—; no tuvieron, en fin, un contacto abundante con la actividad teatral de su siglo. Bien es cierto que este mismo teatro, entrañado en todas las capas de la sociedad como espectáculo principal, también tenía su presencia en el ámbito religioso. En las fiestas de la Natividad o el Corpus se representaban obras en las iglesias —han llegado a documentarse casos, muy puntuales, en los que se contrataron compañías de actores para representar obras espirituales dentro de los muros del convento (Alarcón, 2000: 263)—. Dada la tensión entre estos dos universos, en las presentes páginas se intentará un acercamiento a la literatura dramática de sor Marcela, centrando la atención, exclusivamente, en la relación entre los elementos conventuales y extra-conventuales con los que configuró su producción teatral.

Sor Marcela nace el ocho de mayo de 1605

en Toledo. Hija de Lope de Vega y Micaela de Luján, es bautizada con el nombre de Marcela, de “padres desconocidos” (Arenal y Sabat de Rivers, 1988: 6). Tanto ella como su hermano pequeño Lopito son criados por una sirvienta de confianza y, más tarde, trasladados a la casa de Madrid con su padre. Así es como la joven Marcela sufre la convivencia con la figura más grande y a la vez compleja que conoció la literatura de su tiempo. Apunta muestras de una discreción notable cuando ejerce de copista para el duque de Sessa, para quien transcribe las cartas que su padre dedicara a Marta de Nevaes y con las que pretende alcanzar los logros lopescos en materias amorosas (Sabat de Rivers, 1986: 592). Pudo ser este un importante contacto con la creación literaria. También debió de presenciar un incesante discursar de gente relacionada con el teatro, dada la fama absoluta de Lope como autor de comedias. Aquí, no solo pudo escuchar conversaciones o presenciar tertulias, sino que fácilmente tuvo posibilidad de asomarse «a la obra de algunos grandes del tiempo» y aprender a «manejar los recursos básicos de una buena preparación literaria» (Arenal y Sabat de Rivers, 1988: 12). Marcela, no obstante, manifiesta muy pronto su querencia por la vida religiosa e ingresa en el convento de las Trinitarias Descalzas de Madrid el 28 de febrero de 1621, contando solo 16 primaveras. Profesa un año más tarde. Es, durante cuatro trienios, madre superiora y ministra del convento.

Su vida en el convento transcurre con el ascetismo y los trabajos propios de su condición de trinitaria descalza. Por lo general recibe visitas diarias de su padre, quitando las contadas ocasiones en que ella las censura ante alguno de los muchos excesos del *Fénix*². Es intramuros donde desarrolla toda su actividad literaria, que puede dividirse en dos apartados: uno poético, en el que se canta al retiro y a la soledad, buscando intimidad con Dios y deshaciéndose en amores

2. Este caso merece una mención aparte, con el fin de ver el arrojito con el que sor Marcela enfrentaba a su padre. Cierta ocasión en que Lope muestra cariño a la hermosura de su hija, ella le prohíbe las visitas durante cinco años. La anécdota es relatada por otra monja en *Noticia de las religiosas que en él han florecido*, ff. 193-230, donde dice «Su pureza y castidad más fue de ángel que de mujer vestida de la fragilidad del humano barro, y tan desasida de los afectos naturales de la carne y sangre que, porque su padre la dijo siendo joven no sé qué expresión cariñosa, no le quiso volver a ver en cinco años, para que conociese cuánto la ofendía quien celebraba su hermosura perecedera de que ella hacía tan poco caso». (Olivares y Boyce, 1993: 620).