



UNIVERSIDAD DE MURCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

**La narrativa medieval y la promoción de la
Competencia Intercultural. Un análisis de
contenido sobre lecturas para Educación
Secundaria Obligatoria y Bachillerato**

Andrés Montaner Bueno

2016



UNIVERSIDAD DE MURCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**La narrativa medieval y la promoción de la
Competencia Intercultural. Un análisis de
contenido sobre lecturas para Educación
Secundaria Obligatoria y Bachillerato**

Andrés Montaner Bueno

2016

Dirigida por: Dr. Amando López Valero (UM),
Dra. Isabel Jerez Martínez (UCLM) y
Dr. Eduardo Encabo Fernández (UM)

“Todo animal puede tener significados simbólicos opuestos, según las propiedades naturales que de él se tomen en consideración. Todas las criaturas tienen una naturaleza doble, elogiada y reprobada [...]. Desde esta perspectiva, la batalla entre Virtudes y Vicios deja de ser un simple conflicto de personificaciones morales para convertirse en un dualismo antropológico radical, en el que el hombre, escenario de dicho conflicto, es concebido como un ser doble, dividido entre dos principios opuestos que siempre están en guerra”

Francesco Zambon - *El alfabeto simbólico de los animales* (2010)

AGRADECIMIENTOS

Mis primeras palabras no pueden ser para otras personas que para mis directores de tesis. Quiero agradecer la generosa colaboración de los doctores Eduardo Encabo Fernández e Isabel Jerez Martínez, quienes me han alentado en la confección de este trabajo y han estado siempre disponibles a lo largo del tiempo que ha durado su desarrollo. Me gustaría, más que a nadie, agradecer al catedrático Amando López Valero su apoyo, guía y consejo ya que con sus palabras, comprensión y cariño me ha dado la fuerza necesaria para superar los diferentes momentos de desaliento y desánimo que he sufrido a lo largo de estos años. Mi más sincero sentimiento de gratitud se dirige a estas tres maravillosas personas.

En segundo lugar, deseo dar las gracias al soporte vital de mi existencia: mi familia. Nunca voy a poder agradecerles lo suficiente sus sacrificios constantes, su apoyo y el hecho de que se hayan desvivido por mí, cuando en muchas ocasiones no lo he merecido.

Sin pretender que el orden de aparición exprese un vínculo emocional diferente, me referiré primero a una de las personas a las que más admiro y quiero: mi padre. Sin él, terminar esta tesis doctoral hubiera sido imposible, pues siempre ha sido mi espejo, el referente y el mayor apoyo emocional que he tenido. Su abnegación, su generosidad, su optimismo y su vitalismo son imprescindibles para mí. Gracias por existir y darme siempre el hálito de esperanza que necesito para llevar a buen término mis propósitos. Sin ti, yo no sería quién soy.

Ahora quisiera dedicar unas palabras a mi madre. Ella, que tantas veces ha estado a mi lado sin que yo fuera consciente; ella, que siempre me ha comprendido y ha tratado de hacer de mí una persona autónoma y autosuficiente; ella, que siempre me ha querido con toda su alma y que se ha entregado sin pedir nada a cambio; ella, que incubó en mí la pasión por la sensibilidad literaria; ella

se merece más que nadie que yo le exprese mi amor, mi gratitud y mi reconocimiento por todo lo que me ha dado. Gracias por todo tu cariño.

Es el momento de escribir para mi hermana. Es quizá la persona más fuerte que conozco, la más disciplinada y entregada. Con su apoyo, su entereza mental y su presencia constante endulza mis malos momentos, sabe sacarme una sonrisa y hacer que me dé cuenta de mis errores. Es la persona que mejor conoce quién soy, incluso mejor que yo mismo, aunque a veces lo esconda en su corazón. La mejor compañera para una vida, la hermana pequeña que te ofrece su ternura, su conversación y su fuerza vital. Por ti, seguiré siendo.

Por último, me gustaría agradecer también a algunos de mis amigos su apoyo y ánimo durante la confección de mi tesis. Entre otros, se la dedico a María Dolores, Enriqueta, Mari Cruz, Sara, Fernando, Carlos Vicente, Francisco y Enrique. Asimismo, me gustaría hacer mención de mi pequeño perro, Verso, quien ha contribuido a animar mis días con su alegre presencia.

RESUMEN

La tesis doctoral realizada se enmarca dentro del ámbito de los estudios sobre la promoción de la lectura y el fomento de la interculturalidad en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Los objetivos que perseguimos con su elaboración son fundamentalmente dos: el primero de ellos consiste en proponer un cambio en cuanto a las lecturas medievales de los siglos XIII y XIV que se recomiendan en los *curricula* de tercero de Educación Secundaria Obligatoria y de primero de Bachillerato con la finalidad de ofrecer a los estudiantes una visión más fidedigna de la literatura y de la sociedad de la época. El segundo procura que los alumnos conozcan y analicen los textos bajomedievales españoles de procedencia oriental desde una perspectiva literaria ecléctica, mediante la que se favorece el desarrollo de la educación en valores y de la competencia comunicativa intercultural.

Persiguiendo la consecución de estos objetivos, hemos estructurado nuestra tesis doctoral en seis capítulos -los tres primeros de naturaleza teórica y los tres siguientes de índole más empírica- a través de los cuales planteamos un modelo didáctico de actividades. Dicho modelo se ha diseñado para desarrollar una formación integral de los estudiantes basada en tres tipos de conocimiento -de saberes del período medieval, de educación en valores y de desarrollo de la conciencia intercultural- que, aunque se pueden adquirir de forma separada, cobran un mayor sentido si se interrelacionan y se combinan las destrezas y habilidades necesarias para su obtención.

Respecto a la metodología de análisis que hemos aplicado para la detección y clasificación de los valores educativos interculturales ha sido la técnica de análisis documental conocida como “análisis de contenido”. A través de su implementación determinamos el número y la naturaleza de los valores que contienen las obras seleccionadas y, así, escogemos los relatos más adecuados para su traslación a las aulas. Para ello, hemos acotado el contenido de los textos y entresacado de sus páginas un corpus compuesto por veinticinco fábulas y *exempla* siguiendo criterios como el de la variedad de argumentos narrativos, el de la adecuación de la temática abordada en ellos a la edad de los estudiantes a los que se dirigen y el de la originalidad de los mismos en relación con propuestas didácticas ya realizadas por otros estudiosos.

Los resultados obtenidos del análisis cualitativo y cuantitativo en la antología de textos seleccionada nos han proporcionado los cinco *exempla* y las cinco fábulas más adecuados para realizar con ellos una propuesta de intervención didáctica en las aulas del tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria y del primer curso de Bachillerato. A partir de los mismos hemos diseñado un conjunto de actividades para el trabajo de la literatura bajomedieval basadas en la interculturalidad y en la educación en valores. Hemos trabajado sobre cuatro relatos -dos fábulas y dos *exempla*- para el nivel obligatorio y seis relatos -tres fábulas y tres *exempla*- para el postobligatorio. Dichas actividades se vehiculan en torno al desarrollo de los tres núcleos temáticos que han vertebrado nuestra tesis doctoral como son la adquisición de saberes literarios de la época medieval, la consecución de unos valores morales óptimos y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

PALABRAS CLAVE: *Educación Secundaria; Comunicación Intercultural; Valores Morales; Literatura Medieval; Análisis de Contenido.*

ABSTRACT

This completed dissertation belongs to the academic field of reading and interculturality in secondary and high school education. The fundamental goals we seek in carrying out this research are two: the first focuses on proposing a shift regarding the medieval readings texts of the 13th and 14th century suggested in the *curricula* of the third year of Secondary Education and first year of High School, with the purpose of offering the students a more reliable take on the literature and society of the period. The second endeavours to encourage the students to analyse and be acquainted with the Middle Age Spanish texts of eastern origins from a more eclectic viewpoint, by which the development in values education and the intercultural communicative competence is encouraged.

In order to achieve these aims, this doctoral dissertation has been divided into six chapters -the first three establishing a theoretical framework and the following three of an empirical nature- throughout which a didactic model of activities is posed. This aforementioned model has been designed in order to provide a comprehensive education of the students based on three different types -of knowledge of the medieval period, of values education and of the betterment of intercultural awareness-. Although these can be attained separately, they make more sense when interconnecting and combining the skills and abilities required for their acquirement.

In regard to the research methodology for the collection and classification of the intercultural educative values, the practice of documentary analysis known as “content analysis” has been applied. Owing to its implementation, the number and nature of the values contained in the texts have been determined, and thus the more suitable tales have been selected for use in the classrooms. In order to do so, we have refined the contents of the texts and derived from their pages a corpus made up of twenty-five fables and *exempla*. We have followed criteria such as the variety of narrative plots, the adequacy of the themes to the interests of the target age of the students, and their own innovative possibilities as didactic proposals compared to previous studies.

The results obtained by the qualitative and quantitative analysis in the anthology of selected works has provided us with the five *exempla* and five tales most suited for the

crafting of a didactic intervention proposal in the third year of Secondary Education and first year of High School's classrooms. In conjunction with these works and so as to facilitate the study of medieval literature we have outlined a set of activities based on interculturality and values education. We have elaborated four texts -two fables and two *exempla*- for Secondary Education level and six -three fables and three *exempla*- for High School level. The already mentioned activities are encompassed within the development of the three thematic aspects that have structured our doctoral dissertation, which are the acquisition of knowledge of the medieval period, the attainment of a set of exemplary values and of the growth of intercultural communicative competence.

KEY WORDS: *Secondary Education; Intercultural Communication; Moral Values; Medieval Literature; Content Analysis.*

ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
Contexto y planteamiento del problema	3
Antecedentes empíricos de la investigación: estudios sobre literatura medieval y educación	7
Objetivos de la tesis doctoral.....	9
Presentación de los capítulos que forman la tesis doctoral.....	10
CAPÍTULO 1. LA LECTURA EN EL SIGLO XXI: ALGUNAS CONSIDERACIONES	13
1.1. La importancia de la lectura en la actual	13
1.1.1. La lectura como actividad social y personal: la formación de ciudadanos libres y críticos sociedad	17
1.1.1.1. Algunos problemas y dificultades asociados a la lectura en los últimos años	21
1.1.2. La lectura como medio de aprendizaje	25
1.1.3. La lectura como herramienta para el cambio educativo	30
1.1.4. Nuevas perspectivas sobre la lectura.....	32
1.1.4.1. La ampliación del concepto de lectura	32
1.1.4.2. El nacimiento de nuevas formas y modos de leer	34
1.2. Informes sobre el nivel de lectura en España (PISA, PIRLS, PIAAC, Gremio de Editores Españoles)	39
1.2.1. Algunas consideraciones previas sobre la situación del hábito lector en España	39
1.2.2. Informes PISA	41
1.2.3. Informes PIRLS.....	55
1.2.4. Informe PIAAC	64
1.2.5. Gremio de Editores Españoles.....	72
1.3. La lectura en el currículo oficial y en el canon literario	80
1.3.1. Lectura y currículo oficial	84

1.3.2. El canon de lecturas en el ámbito educativo: la necesidad de su renovación	97
1.3.3. La ideología en el canon	98
1.3.4. Los clásicos en el aula: ¿por qué leer a los clásicos?	101
CAPÍTULO 2. LA PRODUCCIÓN LITERARIA DE LOS SIGLOS XIII-XIV: REVISIÓN DE LAS OBRAS SELECCIONADAS DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA, FILOLÓGICA Y DIDÁCTICA.....	107
2.1. Dimensiones históricas	111
2.1.1. Retrato de la sociedad medieval	111
2.1.2. Principales características del hombre medieval según su clase social.....	115
2.2. Enfoque literario	118
2.2.1. Estética de la Recepción	119
2.2.2. Orientalismo Literario.....	120
2.2.3. Deconstrucción Textual	121
2.3. Introducción filológica e histórica de los textos.....	122
2.3.2. <i>Calila y Dimna</i>	125
2.3.1. <i>Sendebar</i>	122
2.3.3. <i>Barlaam y Josafat</i>	128
2.3.4. <i>Libro del Caballero Zifar</i>	133
2.4. Claves didácticas de las obras.....	135
2.4.1. La literatura sapiencial como recurso educativo histórico.....	138
2.4.2. El <i>exemplum</i> como estrategia de enseñanza	139
2.4.3. La fábula como elemento transmisor de normas de comportamiento	141
CAPÍTULO 3. LA LITERATURA BAJOMEDIEVAL: FUENTE DE VALORES E INSTRUMENTO PARA EL DESARROLLO DE LA INTERCULTURALIDAD EN LA ÉPOCA ACTUAL	145
3.1. El mundo de los valores	149
3.2. Definiciones del término “valor”	150
3.3. Teorías explicativas del valor.....	154
3.3.1. Las principales teorías axiológicas de los valores	155
3.3.1.1. <i>Subjetivismo axiológico</i>	156
3.3.1.2. <i>Objetivismo axiológico</i>	157
3.3.1.3. <i>Teoría integradora</i>	158

3.3.2. Las teorías psicológicas de los valores	159
3.3.2.1. Teorías psicopedagógicas de educación en valores.....	160
3.4. Características de los valores	163
3.4.1. Polaridad, gradación, infinitud y transmisibilidad de los valores	164
3.4.2. Jerarquización de los valores.....	165
3.5. Clasificación de los valores	166
3.5.1. Modelo axiológico de educación integral	173
3.5.2. Valores e interculturalidad	179
3.5.3 Modelo elegido para nuestro análisis	184
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: EL ANÁLISIS DE CONTENIDO	187
4.1. Desarrollo conceptual del análisis de contenido	190
4.1.1. Antecedentes históricos del análisis de contenido	191
4.1.1.1. <i>Los antecedentes</i>	192
4.1.1.2. Análisis cuantitativo de la prensa escrita (1900-1925).....	193
4.1.1.3. Los primeros análisis de contenido (1925-1940).....	193
4.1.1.4. La sistematización de las reglas usadas en el análisis de contenido (1940-1950).....	194
4.1.1.5. Generalización del análisis de contenido (1950-1960).....	195
4.1.1.6. Uso del ordenador en el análisis de contenido (1960-1980).....	196
4.1.1.7. La generalización del análisis de contenido (1980-actualidad).....	197
4.1.2. Concepto, objetivos y características del análisis de contenido	197
4.2. Análisis de contenido axiológico: principales pasos del procedimiento.....	201
4.2.1. Fase de diseño	202
4.2.1.1. <i>Lectura superficial</i>	203
4.2.1.2. <i>Elección del contenido</i>	203
4.2.1.3. Concreción de los objetivos que se pretenden alcanzar	204
4.2.2. Fase de análisis.....	205
4.2.2.1. Elección de las unidades de análisis.....	205

4.2.2.2. Categorización	207
4.2.2.3. Reglas de recuento	208
4.2.3. Fase final	209
4.3. Descripción de la investigación	210
4.3.1. Objetivos de la investigación	213
4.3.2. Metodología empleada	214
4.3.3. Descripción de la muestra	216
4.3.4. Variables utilizadas y categorías empleadas	220
4.3.4.1. Sistema de categorías	221
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO DE LOS DATOS Y DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS	227
5.1. Análisis cuantitativo de los datos	229
5.1.1. Valores vitales	232
5.1.2. Valores de desarrollo personal	233
5.1.3. Valores socioculturales	234
5.1.4. Densidad valorativa	235
5.2. Análisis interpretativo del contenido axiológico de la muestra	240
Exemplum 1	240
Título: Ejemplo del hombre mordaz y del hombre estúpido	240
Síntesis del argumento	240
Principales valores-antivalores	240
Interpretación cualitativa	241
Exemplum 2	243
Título: Ejemplo del médico	243
Síntesis del argumento	243
Principales valores-antivalores	243
Interpretación cualitativa	244
Exemplum 3	245
Título: Ejemplo del halconero que calumnió a la esposa de su amo	245
Síntesis del argumento	245
Principales valores-antivalores	245
Interpretación cualitativa	246
Exemplum 4	247
Título: Ejemplo de Illad, Bilad e Irajt	247

Síntesis del argumento.....	247
Principales valores-antivalores	247
Interpretación cualitativa.....	248
<i>Exemplum 5</i>	252
Título: Ejemplo del ermitaño y su huésped	252
Síntesis del argumento.....	252
Principales valores-antivalores	252
Interpretación cualitativa.....	253
<i>Exemplum 6</i>	253
Título: Ejemplo del hijo del rey y sus compañeros.....	253
Síntesis del argumento.....	253
Principales valores-antivalores	254
Interpretación cualitativa.....	255
<i>Exemplum 7</i>	256
Título: Ejemplo del rey y los vientos	256
Síntesis del argumento.....	256
Principales valores-antivalores	256
Interpretación cualitativa.....	256
<i>Exemplum 8</i>	257
Título: Ejemplo del rey que amaba mucho a las mujeres	257
Síntesis del argumento.....	257
Principales valores-antivalores	258
Interpretación cualitativa.....	258
<i>Exemplum 9</i>	259
Título: Ejemplo del hombre y su mujer, la vieja y la perrita	259
Síntesis del argumento.....	259
Principales valores-antivalores	260
Interpretación cualitativa.....	261
<i>Exemplum 10</i>	262
Título: Ejemplo del niño sabio, su madre y el hombre	262
Síntesis del argumento.....	262
Principales valores-antivalores	262
Interpretación cualitativa.....	262
<i>Exemplum 11</i>	264

Título: Ejemplo del niño de cinco años y de los dos compañeros que dieron el dinero a guardar a una vieja	264
Síntesis del argumento	264
Principales valores y antivalores	264
Interpretación cualitativa	265
<i>Exemplum 12</i>	266
Título: Ejemplo del mercader de sándalo y las gentes del lugar	266
Síntesis del argumento	266
Principales valores-antivalores.....	266
Interpretación cualitativa	267
<i>Exemplum 13</i>	268
Título: Ejemplo de la trompeta de la muerte	268
Síntesis del argumento	268
Principales valores-antivalores.....	268
Interpretación cualitativa	269
<i>Exemplum 14</i>	270
Título: Ejemplo de los cuatro cofres.....	270
Síntesis del argumento	270
Principales valores-antivalores.....	270
Interpretación cualitativa	270
<i>Exemplum 15</i>	271
Título: Ejemplo del hombre que tenía tres amigos	271
Síntesis del argumento	271
Principales valores-antivalores.....	272
Interpretación cualitativa	272
<i>Exemplum 16</i>	273
Título: Ejemplo del rey del año.....	273
Síntesis del argumento	273
Principales valores-antivalores.....	274
Interpretación cualitativa	274
<i>Exemplum 17</i>	275
Título: Ejemplo del rey y la pareja feliz	275
Síntesis del argumento	275
Principales valores-antivalores.....	276
Interpretación cualitativa	276

<i>Exemplum 18</i>	278
Título: Ejemplo del joven rico y la muchacha pobre	278
Síntesis del argumento.....	278
Principales valores-antivalores	278
Interpretación cualitativa.....	278
<i>Exemplum 19</i>	280
Título: Ejemplo del medio amigo	280
Síntesis del argumento.....	280
Principales valores-antivalores	280
Interpretación cualitativa.....	281
<i>Exemplum 20</i>	282
Título: Ejemplo del amigo íntegro.....	282
Síntesis del argumento.....	282
Principales valores-antivalores	282
Interpretación cualitativa.....	283
<i>Exemplum 21</i>	286
Título: Ejemplo de lo que sucedió al rey de Siria	286
Síntesis del argumento.....	286
Principales valores-antivalores	286
Interpretación cualitativa.....	287
<i>Exemplum 22</i>	288
Título: Ejemplo de lo que le sucedió a una dueña de Grecia con su hijo.....	288
Síntesis del argumento.....	288
Principales valores-antivalores	288
Interpretación cualitativa.....	289
<i>Exemplum 23</i>	290
Título: Ejemplo de lo que le sucedió al rey de Éfeso.....	290
Síntesis del argumento.....	290
Principales valores-antivalores	290
Interpretación cualitativa.....	291
<i>Exemplum 24</i>	292
Título: Ejemplo del rey que obró como su mujer le mandó.....	292
Síntesis del argumento.....	292
Principales valores-antivalores	292

Interpretación cualitativa	293
<i>Exemplum 25</i>	294
Título: Ejemplo de lo que le pasó a un rey moro	294
Síntesis del argumento	294
Principales valores-antivalores.....	294
Interpretación cualitativa	295
<i>Fábula 26</i>	296
Título: Fábula del león, el buey y los dos chacales.....	296
Síntesis del argumento	296
Principales valores-antivalores.....	298
Interpretación cualitativa	299
<i>Fábula 27</i>	301
Título: Fábula de la garza, el cangrejo y los peces	301
Síntesis del argumento	301
Principales valores-antivalores.....	301
Interpretación cualitativa	302
<i>Fábula 28</i>	303
Título: Fábula de los tres peces	303
Síntesis del argumento	303
Principales valores-antivalores.....	303
Interpretación cualitativa	304
<i>Fábula 29</i>	305
Título: Fábula del adive, el chacal, el cuervo y el camello.....	305
Síntesis del argumento	305
Principales valores-antivalores.....	305
Interpretación cualitativa	306
<i>Fábula 30</i>	307
Título: Fábula de la tortuga y los ánades.....	307
Síntesis del argumento	307
Principales valores-antivalores.....	308
Interpretación cualitativa	308
<i>Fábula 31</i>	309
Título: Fábula de la paloma collarada, el ratón, el cuervo, la gacela y la tortuga	309
Síntesis del argumento	309
Principales valores-antivalores.....	310

Interpretación cualitativa.....	311
<i>Fábula 32</i>	315
Título: Fábula de los búhos y los cuervos.....	315
Síntesis del argumento.....	315
Principales valores-antivalores	315
Interpretación cualitativa.....	316
<i>Fábula 33</i>	318
Título: Fábula de los elefantes y los conejos.....	318
Síntesis del argumento.....	318
Principales valores-antivalores	319
Interpretación cualitativa.....	320
<i>Fábula 34</i>	321
Título: Fábula del pardillo, el conejo y el gato garduño.....	321
Síntesis del argumento.....	321
Principales valores-antivalores	321
Interpretación cualitativa.....	322
<i>Fábula 35</i>	323
Título: Fábula del mono y la tortuga	323
Síntesis del argumento.....	323
Principales valores-antivalores	323
Interpretación cualitativa.....	324
<i>Fábula 36</i>	326
Título: Fábula del asceta y la comadreja.....	326
Síntesis del argumento.....	326
Principales valores-antivalores	326
Interpretación cualitativa.....	327
<i>Fábula 37</i>	328
Título: Fábula del ratón y el gato	328
Síntesis del argumento.....	328
Principales valores-antivalores	328
Interpretación cualitativa.....	329
<i>Fábula 38</i>	331
Título: Fábula del león y el chacal asceta	331
Síntesis del argumento.....	331
Principales valores-antivalores	331
Interpretación cualitativa.....	332

<i>Fábula 39</i>	335
Título: Fábula de la leona, el arquero y el chacal	335
Síntesis del argumento	335
Principales valores-antivalores.....	335
Interpretación cualitativa	336
<i>Fábula 40</i>	338
Título: Fábula del hombre, la víbora, el mono y el tigre	338
Síntesis del argumento	338
Principales valores-antivalores.....	338
Interpretación cualitativa	339
<i>Fábula 41</i>	340
Título: Fábula del anciano y las abubillas	340
Síntesis del argumento	340
Principales valores-antivalores.....	340
Interpretación cualitativa	341
<i>Fábula 42</i>	342
Título: Fábula de Mihráis, rey de los ratones	342
Síntesis del argumento	342
Principales valores-antivalores.....	342
Interpretación cualitativa	343
<i>Fábula 43</i>	345
Título: Fábula de las garzas y el zarapito	345
Síntesis del argumento	345
Principales valores-antivalores.....	345
Interpretación cualitativa	346
<i>Fábula 44</i>	349
Título: Fábula del gato y los ratones	349
Síntesis del argumento	349
Principales valores-antivalores.....	349
Interpretación cualitativa	350
<i>Fábula 45</i>	351
Título: Fábula del hombre, la mujer, el papagayo y la criada.....	351
Síntesis del argumento	351
Principales valores-antivalores.....	351
Interpretación cualitativa	352

<i>Fábula 46</i>	352
Título: Fábula del perro, la culebra y el niño.....	352
Síntesis del argumento.....	352
Principales valores-antivalores	353
Interpretación cualitativa.....	353
<i>Fábula 47</i>	354
Título: Fábula del palomo y la paloma que juntaron su trigo en su nido	354
Síntesis del argumento.....	354
Principales valores-antivalores	355
Interpretación cualitativa.....	355
<i>Fábula 48</i>	356
Título: Fábula del pajarero y el ruiseñor	356
Síntesis del argumento.....	356
Principales valores-antivalores	356
Interpretación cualitativa.....	357
<i>Fábula 49</i>	358
Título: Fábula del asno y el perrillo	358
Síntesis del argumento.....	358
Principales valores-antivalores	359
Interpretación cualitativa.....	359
<i>Fábula 50</i>	360
Título: Fábula del lobo y los perros	360
Síntesis del argumento.....	360
Principales valores-antivalores	361
Interpretación cualitativa.....	361

CAPÍTULO 6. PROPUESTA DIDÁCTICA ALTERNATIVA AL CURRÍCULO OFICIAL BASADA EN LA INTERCULTURALIDAD Y EN LA EDUCACIÓN EN VALORES	363
6.1. La competencia comunicativa intercultural: concepto, características, componentes e instrumentos	366
6.1.1. Comunicación intercultural: concepto y obstáculos	367
6.1.1.1. <i>Obstáculos para la comunicación intercultural</i>	368
6.1.2. La competencia comunicativa intercultural	370

6.1.2.1. <i>Habilidades y características personales que favorecen la competencia comunicativa intercultural</i>	373
6.1.2.2. <i>La literatura como instrumento para desarrollar la competencia comunicativa intercultural</i>	377
6.2. Secuencia didáctica propuesta	379
6.2.1. Objetivos.....	380
6.2.2. Metodología	382
6.2.3. Actividades propuestas.....	383
Tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria	383
EJEMPLO DEL JOVEN RICO Y LA MUCHACHA POBRE	383
EJEMPLO DEL REY DEL AÑO.....	388
FÁBULA DE LOS TRES PECES	391
FABULA DEL ANCIANO Y LAS ABUBILLAS.....	395
Primer curso de Bachillerato	397
EJEMPLO DE ILLAD, BILAD E IRAJT.....	397
EJEMPLO DEL MÉDICO.....	404
EJEMPLO DEL NIÑO SABIO, SU MADRE Y EL HOMBRE.....	409
FABULA DEL ADIVE, EL CHACAL, EL CUERVO Y EL CAMELLO	412
FÁBULA DEL GATO Y LOS RATONES.....	417
FÁBULA DEL LEÓN, EL BUEY Y LOS DOS CHACALES.....	418
CONCLUSIONES	427
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	469
ANEXO: SELECCIÓN DE TEXTOS	491
EXEMPLA	493
<i>Calila y Dimna</i>	493
1. Ejemplo del hombre mendaz y del hombre estúpido	493
2. Ejemplo del médico	495
3. Ejemplo del halconero que calumnió a la esposa de su amo.....	495
4. Ejemplo de llad, Bilad e Irajt	497
5. Ejemplo del ermitaño y su huésped	510
6. Ejemplo del hijo del rey y sus compañeros	511
7. Ejemplo del rey y los vientos	514

<i>Sendeban</i>	516
8. Ejemplo del rey que amaba mucho a las mujeres.....	516
9. Ejemplo del hombre y su mujer, la vieja y la perrita	517
10. Ejemplo del niño sabio, su madre y el hombre	519
11. Ejemplo del niño de cinco años y de los dos compañeros que dieron el dinero a guardar a una vieja	520
12. Ejemplo del mercader de sándalo y las gentes del lugar	522
<i>Barlaam y Josafat</i>	526
13. Ejemplo de la trompeta de la muerte	526
14. Ejemplo de los cuatro cofres	527
15. Ejemplo del hombre que tenía tres amigos	527
16. Ejemplo del rey del año	528
17. Ejemplo del rey y la pareja feliz.....	529
18. Ejemplo del joven rico y la muchacha pobre.....	532
<i>Libro del caballero Zifar</i>	534
19. Ejemplo del medio amigo.....	534
20. Ejemplo del amigo íntegro	537
21. Ejemplo de lo que le sucedió al rey de Siria	541
22. Ejemplo de lo que le sucedió a una dueña de Grecia con su hijo.....	544
23. Ejemplo de lo que le sucedió al rey de Éfeso	547
24. Ejemplo del rey que obró como su mujer le mandó	549
25. Ejemplo de lo que le pasó a un rey moro.....	551
FÁBULAS	555
<i>Calila y Dimna</i>	555
26. Fábula del león, el buey y los dos chacales	555
27. Fábula de la garza, el cangrejo y los peces.....	588
28. Fábula de los tres peces	589
29. Fábula del adive, el chacal, el cuervo y el camello	590
30. Fábula de la tortuga y los ánades.....	593
31. Fábula de la paloma collarada, el ratón, el cuervo, la gacela y la tortuga	594
32. Fábula de los búhos y los cuervos	605
33. Fábula de los elefantes y los conejos	616
34. Fábula del pardillo, el conejo y el gato garduño	617
35. Fábula del mono y la tortuga.....	619
36. Fábula del asceta y la comadreja	623

37. Fábula del ratón y el gato	624
38. Fábula del león y el chacal asceta.....	628
39. Fábula de la leona, el arquero y el chacal.....	634
40. Fábula del hombre, la víbora, el mono y el tigre	636
41. Fábula del anciano y las abubillas.....	638
42. Fábula de Mihráis, rey de los ratones.....	639
43. Fábula de las garzas y el zarapito	643
44. Fábula del gato y los ratones	648
<i>Sendebár</i>	649
45. Fábula del hombre, la mujer, el papagayo y la criada	649
46. Fábula del perro, la culebra y el niño	650
47. Fábula del palomo y la paloma que juntaron su trigo en su nido.....	650
<i>Barlaam y Josafat</i>	651
48. Fábula del pajarero y el ruiseñor	651
<i>Libro del caballero Zifar</i>	652
49. Fábula del asno y el perrillo	652
50. Fábula del lobo y los perros	652

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Contenidos por área de evaluación: capacidad lectora. PISA 2012	44
Tabla 2. Descripción y niveles de rendimiento en la competencia de lectura impresa.....	45
Tabla 3. Puntuación de la comprensión lectora por Comunidades Autónomas	47
Tabla 4. Puntuación de la comprensión lectora por países UE. PISA 2012.....	48
Tabla 5. Puntuación de la comprensión lectora por Comunidades Autónomas y niveles. PISA 2012.....	50
Tabla 6. Puntuación de la comprensión lectora por niveles en países de la UE. PISA 2012.....	52
Tabla 7. Evolución temporal puntuaciones comprensión lectora.....	53
Tabla 8. Evolución del porcentaje de alumno con nivel de.....	54
Tabla 9. Niveles de rendimiento	58
Tabla 10. Conocimientos y destrezas por cada nivel de comprensión lectora	59

Tabla 11. Porcentaje de alumnos por niveles. PIRLS 2011	61
Tabla 12. Comprensión lectora. PIAAC 2013	66
Tabla 13. Comprensión lectora. Tipos de tareas completadas con éxito en cada nivel de desempeño	67
Tabla 14. Puntuaciones medias en comprensión lectora de los países de la UE. PIAAC 2013	70
Tabla 15. Porcentaje en cada nivel de rendimiento en la escala de comprensión lectora.....	71
Tabla 16. Los valores según Hugo Münsterberg	167
Tabla 17. Los valores según Enrique Rickert	170
Tabla 18. Los valores según Ortega y Gasset	171
Tabla 19. Ordenación jerárquica de los valores según Louis Lavelle.....	172
Tabla 20. Categorización de los valores según Marín (1993a).....	173
Tabla 21. Categorización de los valores según Enrique Gervilla (2000), basada en su Modelo axiológico de educación integral.....	175
Tabla 22. Código de los valores-antivalores, por categorías	225
Tabla 23. Densidad valorativa textos que componen el corpus seleccionado	237

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Competencia lectora por Comunidades Autónomas. PISA 2012	47
Gráfico 2. Puntuación de la comprensión lectora de los países de la UE. PISA 2012.....	49
Gráfico 3. Niveles inferiores de las puntuaciones en comprensión lectora por Comunidades Autónomas. PISA 2012	51
Gráfico 4. Comparación de las puntuaciones en comprensión lectora entre España y el promedio de la UE. PISA 2012	52
Gráfico 5. Evolución del porcentaje de alumno con nivel menor a 2 en comprensión lectora.....	53
Gráfico 6. Evolución del porcentaje de alumnos con nivel inferior a 2 en comprensión lectora por Comunidades Autónomas	55
Gráfico 7. Promedios globales en comprensión lectora. PIRLS 2011	60
Gráfico 8. Porcentaje de alumnos por niveles. PIRLS 2011	62
Gráfico 9. Resultados por propósitos de lectura. PIRLS 2011	63

Gráfico 10. Resultados de la lectura por procesos de comprensión. PIRLS 2011	64
Gráfico 11. Puntuaciones medias en comprensión lectora. PIAAC 2013	70
Gráfico 12. Participación en la prueba PIAAC por intervalos de edad.....	72
Gráfico 13. Perfil de las lecturas según el material que se lee	73
Gráfico 14. Perfil de los lectores por sexo	74
Gráfico 15. Hábitos lectores según edad.....	74
Gráfico 16. Perfil de los lectores según su nivel de estudio.....	75
Gráfico 17. Perfil de los lectores agrupados según su ocupación	76
Gráfico 18. Hábitos lectores según número habitantes lugar de residencia	76
Gráfico 19. Lectura de libros según el motivo (ocio o trabajo).....	77
Gráfico 20. Lectura de libros por ocio o por trabajo según el sexo del lector.....	77
Gráfico 21. Lectura de libros en tiempo libre o trabajo según edad del lector.....	78
Gráfico 22. Lectura de libros en tiempo libre o trabajo según el nivel de estudios del lector	78
Gráfico 23. Lectura de libros en tiempo libre o trabajo según ocupación del lector	79
Gráfico 24. Lectura de libros en tiempo libre o trabajo según tamaño población de residencia.....	79
Gráfico 25. Familias de valores de los textos seleccionados.....	230
Gráfico 26. Familias de valores contenidos en los <i>exempla</i>	231
Gráfico 27. Familias de valores contenidos en las fábulas.....	232
Gráfico 28. Valores vitales presentes en los textos seleccionados.....	233
Gráfico 29. Valores de desarrollo personal dentro de los textos seleccionados.....	234
Gráfico 30. Valores socioculturales presentes en los textos seleccionados	235
Gráfico 31. Principales categorías de valores presentes en el <i>exemplum</i> 1	241
Gráfico 32. Principales categorías de valores que encontramos en el <i>exemplum</i> 2	243
Gráfico 33. Principales categorías de valores incluidas en el <i>exemplum</i> 3	245
Gráfico 34. Principales categorías de valores presentes en el <i>exemplum</i> 4.....	248
Gráfico 35. Principales categorías de valores presentes en el <i>exemplum</i> 5.....	252
Gráfico 36. Principales categorías de valores del <i>exemplum</i> 6	254

Gráfico 37. Principales categorías de valores que podemos encontrar en el <i>exemplum</i> 7	256
Gráfico 38. Principales categorías de valores contenidas en el <i>exemplum</i> 8	258
Gráfico 39. Principales categorías de valores del <i>exemplum</i> 9	260
Gráfico 40. Principales categorías de valores del <i>exemplum</i> 10	262
Gráfico 41. Principales categorías de valores presentes en el <i>exemplum</i> 11.....	264
Gráfico 42. Principales categorías de valores que se dan en el <i>exemplum</i> 12.....	266
Gráfico 43. Principales categorías de valores contenidas en el <i>exemplum</i> 13	268
Gráfico 44. Principales categorías de valores contenidas en el <i>exemplum</i> 14	270
Gráfico 45. Principales categorías de valores presentes en el <i>exemplum</i> 15.....	272
Gráfico 46. Principales categorías de valores presentes en el <i>exemplum</i> 16.....	274
Gráfico 47. Principales categorías de valores contenidos en el <i>exemplum</i> 17	276
Gráfico 48. Principales categorías de valores del <i>exemplum</i> 18	278
Gráfico 49. Principales categorías de valores presentes en el <i>exemplum</i> 19.....	280
Gráfico 50. Principales categorías de valores que encontramos en el <i>exemplum</i> 20	283
Gráfico 51. Principales categorías que podemos hallar en el <i>exemplum</i> 21	286
Gráfico 52. Principales categorías de valores presentes en el <i>exemplum</i> 22.....	288
Gráfico 53. Principales categorías de valores incluidas en el <i>exemplum</i> 23	290
Gráfico 54. Principales categorías de valores presentes en el <i>exemplum</i> 24.....	292
Gráfico 55. Principales categorías de valores incluidas en el <i>exemplum</i> 25	295
Gráfico 56. Principales categorías de valores presentes en la fábula 26.....	298
Gráfico 57. Principales categorías de valores incluidas en la fábula 27	301
Gráfico 58. Principales categorías de valores que aparecen en la fábula 28.....	303
Gráfico 59. Principales categorías de valores que podemos encontrar en la fábula 29	305
Gráfico 60. Principales categorías de valores incluidos en la fábula 30	308
Gráfico 61. Principales categorías de valores que aparecen en la fábula 31.....	311
Gráfico 62. Principales categorías de valores que aparecen en la fábula 32.....	316
Gráfico 63. Principales categorías de valores que encontramos en la fábula 33	319
Gráfico 64. Principales categorías de valores que aparecen en la fábula 34.....	321
Gráfico 65. Principales categorías de valores contenidas en la fábula 35.....	323

Gráfico 66. Principales categorías de valores que aparecen en la fábula 36	326
Gráfico 67. Principales categorías de valores incluidas en la fábula 37	328
Gráfico 68. Principales categorías de valores que contiene la fábula 38	332
Gráfico 69. Principales categorías de valores presentes en la fábula 39	335
Gráfico 70. Principales categorías de valores que podemos encontrar en la fábula 40	338
Gráfico 71. Principales categorías de valores incluidas en la fábula 41	340
Gráfico 72. Principales categorías de valores que encontramos en la fábula 42	343
Gráfico 73. Principales categorías de valores contenidas en la fábula 43	346
Gráfico 74. Principales categorías de valores incluidas en la fábula 44	349
Gráfico 75. Principales categorías de valores extraídas de la fábula 45	351
Gráfico 76. Principales categorías de valores que presenta la fábula 46.....	353
Gráfico 77. Principales categorías de valores que podemos encontrar en la fábula 47	355
Gráfico 78. Principales categorías de valores incluidas en la fábula 48	357
Gráfico 79. Principales categorías presentes en la fábula 49	359
Gráfico 80. Principales categorías que podemos hallar en la fábula 50.....	361

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Países participantes en la prueba PISA año 2012	42
Figura 2. Aspectos de la comprensión lectora de PIRLS.....	57
Figura 3. Procesos de comprensión lectora en PIRLS	58
Figura 4. Medios para realizar la prueba PIAAC.....	69
Figura 5. Teorías explicativas del valor	155
Figura 6. Teorías psicopedagógicas del valor	160
Figura 7. Categorización de los valores, según Scheler.....	168
Figura 8. Categorización de los valores, según Muñoz	169
Figura 9. Valores comunes en las culturas islámica y occidental	182
Figura 10. Valores en conflicto entre la cultura islámica y la cultura occidental.....	184

Figura 11. Fases del análisis de contenido axiológico.....	202
Figura 12. Fase de diseño en el análisis de contenido axiológico	203
Figura 13. Diseño de la investigación.....	214
Figura 14. Red semántica del <i>exemplum</i> 1	242
Figura 15. Red semántica del <i>exemplum</i> 2	244
Figura 16. Red semántica del <i>exemplum</i> 3.....	246
Figura 17. Red semántica del <i>exemplum</i> 4. Valores de desarrollo personal	249
Figura 18. Red semántica del <i>exemplum</i> 4. Valores socioculturales	250
Figura 19. Red semántica del <i>exemplum</i> 4. Valores vitales.....	251
Figura 20. Red semántica del <i>exemplum</i> 5	253
Figura 21. Red semántica del <i>exemplum</i> 6	255
Figura 22. Red semántica del <i>exemplum</i> 7	257
Figura 23. Red semántica del <i>exemplum</i> 8	259
Figura 24. Red semántica del <i>exemplum</i> 9	261
Figura 25. Red semántica del <i>exemplum</i> 10	263
Figura 26. Red semántica del <i>exemplum</i> 11	265
Figura 27. Red semántica del <i>exemplum</i> 12	267
Figura 28. Red semántica del <i>exemplum</i> 13.....	269
Figura 29. Red semántica del <i>exemplum</i> 14	271
Figura 30. Red semántica del <i>exemplum</i> 15	273
Figura 31. Red semántica del <i>exemplum</i> 16	275
Figura 32. Red semántica del <i>exemplum</i> 17	277
Figura 33. Red semántica del <i>exemplum</i> 18	279
Figura 34. Red semántica del <i>exemplum</i> 19	281
Figura 35. Red semántica que contiene los valores socioculturales y de desarrollo personal del <i>exemplum</i> 20	284
Figura 36. Red semántica en la que se incluyen los valores vitales presentes en el <i>exemplum</i> 20	285
Figura 37. Red semántica del <i>exemplum</i> 21	287
Figura 38. Red semántica del <i>exemplum</i> 22	289
Figura 39. Red semántica del <i>exemplum</i> 23	291

Figura 40. Red semántica del <i>exemplum</i> 24.....	293
Figura 41. Red semántica del <i>exemplum</i> 25.....	296
Figura 42. Red semántica de los valores vitales que podemos encontrar en la fábula 26.....	299
Figura 43. Red semántica de los valores de desarrollo personal incluidos en la fábula 26.....	300
Figura 44. Red semántica de los valores socioculturales que contiene la fábula 26.....	300
Figura 45. Red semántica de la fábula 27.....	302
Figura 46. Red semántica de la fábula 28.....	304
Figura 47. Red semántica de los valores vitales presentes en la fábula 29.....	306
Figura 48. Red semántica de los valores de desarrollo personal y valores socioculturales que podemos hallar en la fábula 29.....	307
Figura 49. Red semántica de la fábula 30.....	309
Figura 50. Red semántica que contiene los valores de desarrollo personal presentes en la fábula 31.....	312
Figura 51. Red semántica de los valores socioculturales que se incluyen en la fábula 31.....	313
Figura 52. Red semántica de los valores vitales presentes en la fábula 31.....	314
Figura 53. Red semántica de los valores vitales presentes en la fábula 32.....	317
Figura 54. Red semántica de los valores socioculturales y de desarrollo personal que aparecen en la fábula 32.....	318
Figura 55. Red semántica de la fábula 33.....	320
Figura 56. Red semántica de la fábula 34.....	322
Figura 57. Red semántica de la fábula 35.....	325
Figura 58. Red semántica de la fábula 36.....	327
Figura 59. Red semántica de la fábula 37.....	330
Figura 60. Red semántica en la que se incluyen los valores de desarrollo personal presentes en la fábula 38.....	333
Figura 61. Red semántica de los valores socioculturales y vitales que aparecen en la fábula 38.....	334
Figura 62. Red semántica de la fábula 39.....	337
Figura 63. Red semántica de la fábula 40.....	339

Figura 64. Red semántica de la fábula 41	341
Figura 65. Red semántica de la fábula 52	344
Figura 66. Red semántica de los valores vitales que podemos encontrar en la fábula 43	347
Figura 67. Red semántica de los valores de desarrollo personal y de los valores socioculturales presentes en la fábula 43	348
Figura 68. Red semántica de la fábula 44	350
Figura 69. Red semántica de la fábula 45	352
Figura 70. Red semántica de la fábula 46	354
Figura 71. Red semántica de la fábula 47	356
Figura 72. Red semántica de la fábula 48	358
Figura 73. Red semántica de la fábula 49	360
Figura 74. Red semántica de la fábula 50	362
Figura 75. Componentes de la competencia comunicativa intercultural	372
Figura 76. Competencias y capacidades asociadas en la competencia comunicativa intercultural	376

Introducción

Contexto y planteamiento del problema

La Ley Orgánica de Educación de 2006 y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013 plantean en su desarrollo que uno de los objetivos fundamentales de los poderes públicos para garantizar la calidad de la enseñanza es el fomento de la lectura. A fin de promover este hábito, establecen la necesaria atención docente que ha de llevarse a cabo en todas las materias de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato y, para ello, se consigna un tiempo dedicado a la lectura. Más en concreto, en la asignatura de Lengua y Literatura castellana no solo se hace hincapié en impulsar la denominada “competencia lectora”, sino que al mismo tiempo se integra dentro del más amplio ámbito de la educación literaria.

A este respecto, en los dos últimos cursos correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, y en los dos del Bachillerato, se establece una división por épocas literarias que usualmente se realiza en torno al estudio de los tres géneros literarios fundamentales: el prosístico, el dramático y el lírico. En esta división, además, se suele incluir el nombre de una o varias obras consideradas de obligado conocimiento, cuya lectura entienden muy recomendable por ser paradigmáticas de la época a la que representan. Por otra parte, el estudio de los períodos literarios se fracciona en cada etapa en dos cursos (tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria, y primero y segundo de Bachillerato) dedicándose los cursos de tercero de Educación Secundaria Obligatoria y de primero de Bachillerato al análisis de la literatura desde la Edad Media hasta el Romanticismo, y los de cuarto de Educación Secundaria Obligatoria y segundo de Bachillerato al estudio de las manifestaciones literarias presentes entre el Romanticismo y los últimos movimientos literarios del siglo XXI. Así, tal y como señala Vidal (2003: 8), con el paso de los años, en lo que respecta a la enseñanza reglada de la literatura, se “ha consagrado la práctica docente de comenzar el estudio de la literatura por lo más remoto, haciéndolo avanzar diacrónicamente desde el pasado [...]”.

En principio, a pesar de las limitaciones inherentes a nuestro sistema educativo, la disposición estructural y de los contenidos parece acertada pues sirve para establecer un marco de actuación general en el que se desarrolle la enseñanza de la literatura, permitiendo así secuenciar y crear un marco general de contenidos literarios, que a priori, marcan un punto de partida. Sin embargo, con el paso de los años se han empezado a detectar una serie de problemas asociados a las prácticas docentes vinculadas a esta estructuración, que muchas veces han venido justificándose por la falta de tiempo o de

recursos disponibles, produciéndose lo que entendemos como una petrificación o fosilización del currículo de literatura, tanto en el tratamiento de los contenidos que los profesores ofrecen a sus alumnos como de las obras que se leen, ya que, por norma general, siempre son las mismas. Nos encontramos así con una visión prescriptiva en la que los contenidos invitan a la renuncia de la interpretación, a la concreción y a la descontextualización de los contenidos del currículo, perdiendo este su carácter abierto y flexible, respondiendo en muchas ocasiones más a una selección editorial que a la del propio docente (Zayas, 2012).

Un repaso de la tradición escolar, no solo en lo que respecta a la Lengua y a la Literatura, sino también aplicable al resto de áreas de conocimiento que integran el currículo, nos muestra que en las últimas décadas se viene poniendo un especial énfasis en el aprendizaje de contenidos conceptuales y memorísticos, basados en unos modelos pedagógicos que parten de un profesor-emisor que explica y de un alumno-receptor que repite. A esto se unen prácticas de corte más estructuralista fundamentadas en el análisis de fragmentos -entendemos que contextualizados- de textos literarios, siguiendo unas pautas marcadas; o a la memorización de las características, autores, motivos y tópicos de un momento histórico y/o literario determinado. Este enfoque de la literatura se correspondería con un modelo didáctico basado en el “conocimiento de la literatura” que Carter y Long (1991) consideran insuficiente frente al modelo de “crecimiento personal a través de la literatura” que ellos propugnan, basado en el estudio de los textos originales y en conseguir que el alumnado se involucre con alegría y amor en su lectura (Leibrandt, 2007).

Son numerosos los autores que vienen reivindicando este cambio en la concepción de la enseñanza de la literatura pero, sin embargo, no ha sido hasta hace relativamente poco tiempo, cuando la concepción más historicista de la Didáctica de la Literatura ha dejado paso a nuevas formas de abordar su estudio, donde la autoría, la génesis de la obra y su evolución ceden su posición canónica en las aulas a prácticas docentes que abogan por la “transmisión” y disfrute de la literatura (Moreno Arteaga, 2005; Altamirano Flores, 2013) o de la lectura como experiencia personal. “Debemos pasar de un concepto de Literatura como adición de conocimientos estáticos a una idea de la Literatura como experiencia, es decir, como un espacio de experimentación dinámico” (Aguirre, 2002: sn).

Asimismo, han ganado en importancia las posturas que hablan de la importancia del componente cultural en la enseñanza de la literatura:

Literature expresses the most significant ideas and sentiments of human beings and teaching literature represents a means by which students can be put in touch with a range of expression - often of universal value and validity - over an historical period or periods. Teaching literature within a cultural model enables students to understand and appreciate cultures and ideologies different from their own in time and space and to come to perceive tradition of thought, feeling, and artistic form within the heritage the literature of such cultures endows (Carter & Long, 1991: 2, citado por Leibbrandt, 2007).

Así pues, tal y como señalan López y Encabo (2013), encontramos un pluralismo en los planteamientos actuales de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, enfoques que van desde la mera instrucción, a la construcción del conocimiento o a la adquisición de la competencia comunicativa del estudiante. En relación a este último aspecto, han surgido nuevos enfoques didácticos que persiguen la formación de lectores críticos, la creación de hábitos lectores sólidos y el desarrollo de habilidades comunicativas en el estudiante, destrezas que le permitan comunicarse en su contexto de forma eficiente y significativa. En esta línea, Altamirano Flores (2013: 230) refiere que:

[...] el estudio de la literatura consiste en interpretar el texto literario como un hecho de comunicación; para tal efecto, toma en cuenta los contextos de producción y de recepción. Por consiguiente, en el terreno de la didáctica de la literatura, la «poética de la lectura» da origen a nuevos enfoques didácticos que enfatizan la formación de los hábitos de lectura y la promoción del placer de leer los textos literarios en la educación básica y superior. El objetivo esencial de la didáctica de la literatura, basada en la poética de la lectura, es generar la adquisición y el desarrollo de la competencia literaria.

De acuerdo con lo expuesto hasta el momento, y siendo nuestro propósito el de promover la lectura de la narrativa medieval de los siglos XIII y XIV, y el de favorecer el desarrollo de la competencia literaria en nuestro alumnado, nos encontramos que en los niveles en los que se imparte, esta se está viendo frecuentemente limitada al análisis y comentario de dos obras axiomáticas invariables y de tratamiento obligado en las aulas como son *El Conde Lucanor* y el *Libro del buen amor*. De esta manera, es muy habitual que se obvien otro tipo de textos que son, a nuestro juicio, imprescindibles para entender la época bajomedieval en toda su dimensión, como son las colecciones de cuentos orientales, las épicas caballerescas o los libros sapienciales. Y es este el problema esencial al que tratamos de hacer frente en esta tesis doctoral mediante la introducción en las aulas de otros textos medievales alternativos, ya sea en su forma completa o mediante la elaboración de antologías. Como justificación que valide la implementación de este cambio, antes de presentar nuestra propuesta didáctica de actividades para su aplicación en las aulas, realizaremos un análisis de contenido de los valores morales que encontramos en sus páginas, y que hacen de ellos textos deseables para el crecimiento personal y madurativo de los estudiantes de estas etapas educativas.

Asociados al planteamiento de este problema de índole general nos encontramos otro tipo de inconvenientes de naturaleza metodológica, especialmente en lo que

concierno a la realización del análisis de contenido de los textos. Uno de ellos se refiere al hecho de que el procedimiento de estudio literario que se emplea en la tradición crítica española está profundamente enraizado en una manera occidental de entender los textos literarios, de acuerdo con cánones y criterios de valoración que son frecuentemente injustos con las producciones orientales o que contienen elementos de dicha procedencia. Nosotros, con esta investigación, pretendemos concienciar al profesorado de que es necesario presentar la literatura de una forma más abarcadora, más respetuosa y más tolerante con el resto de civilizaciones, a través de pensamientos no europeizantes y de marcado signo ideológico. Para ello, vamos a utilizar toda una serie de textos relacionados con la cultura oriental traducidos al castellano entre los siglos XIII y XIV - *Calila y Dimna* (aprox. 1251), *Sendebbar* (aprox. 1253), *Libro del Caballero Zifar* (aprox. 1300) y *Barlaam y Josafat* (finales del siglo XIII o principios del siglo XIV)- con el fin de ofrecer, tras la lectura de una antología de textos de elaboración propia, una propuesta didáctica de actividades en la que se interrelacionen el conocimiento de saberes literarios del período medieval, cuestiones relacionadas con el crecimiento personal a través de la educación en valores y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Así pues, con el objetivo de promocionar en las aulas estos conocimientos conceptuales y actitudinales, realizamos un análisis crítico de textos medievales de procedencia oriental y, posteriormente, preparamos una secuencia didáctica con fragmentos de los mismos para intervenir en ellas. La introducción de dichos fragmentos se hace con el fin de buscar un reconocimiento positivo de otras culturas, y de sus manifestaciones literarias, que otorgue una posibilidad de cambio en el currículo educativo y también en la mentalidad del alumnado. Únicamente trabajando con los jóvenes los principios de tolerancia, respeto y libertad conseguiremos acabar con toda una serie de prejuicios étnicos y raciales que, desgraciadamente, son demasiado comunes en nuestra sociedad y que tienen su reflejo en la manera despreciativa con la que, en ocasiones, son considerados los productos culturales ajenos.

Nuestro afán por acercar otras manifestaciones culturales a nuestras aulas nos invita a trabajar con una serie de textos de la época bajomedieval que tienen origen o influencia oriental. En concreto, tres son de procedencia oriental (*Sendebbar*, *Calila y Dimna* y *Barlaam y Josafat*) y el cuarto es español (*Libro del caballero Zifar*), aunque este presenta un influjo oriental bastante marcado tanto en su estructura formal como en su disposición narrativa. Lo que pretendemos con ello es llevar a cabo en las clases un

ejercicio de tolerancia intercultural aplicada¹ a través del reconocimiento de la tradición ajena sin el abandono de la propia. Para ello, es necesario que como docentes nos liberemos de lo que Bloom (2010) denomina el “demonio literario inconsciente” que nos condiciona a la hora de abordar el estudio de según qué textos.

En otro orden de cosas, resulta necesario hacerse eco de otro obstáculo más que añadir a los problemas ideológicos anteriormente mencionados. Este es el de la paulatina pérdida de importancia que últimamente vienen arrostrando los estudios literarios medievales. Cada día es menos frecuente encontrarnos con estudiosos que realicen investigaciones en el ámbito literario medieval. Con todo, todavía podemos encontrar a grandes especialistas en la materia como son, entre algunos más, Armando López Castro, María Jesús Lacarra, Alberto Blecuá, Hugo Óscar Bizarri, Luzdivina Cuesta, Fernando Carmona o Miguel Ángel Ladero Quesada, los cuales están haciendo una gran labor de edición y recuperación de textos medievales de los que, o bien se desconocía su existencia, o bien se creían perdidos.

Otro problema que se nos presenta es encontrar adaptaciones adecuadas de los textos medievales para quienes pretenden realizar un primer acercamiento a ellos. A este respecto, nuestra intención es la de configurar una antología de textos adaptados para trabajar en el aula, desde un plano orientalista, las anónimas voces literarias de una época tan convulsa como fue la Edad Media. Así, trataremos de contribuir a modernizar las obras medievales para que coadyuven a la educación literaria de los jóvenes y les preparen para entender a los clásicos, pues tal como señala Navarro Durán (2006: 19):

[...] si los libros clásicos son inaccesibles a los niños, y también a muchas personas, ¿hay que aceptar que duerman el sueño de los libros cerrados en las estanterías donde descansan o que vayan pasando a ser solo nombres en los libros de historia de la literatura? Evidentemente no, porque la forma de evitar esa catástrofe es muy sencilla; si no se pueden leer en versión original, podemos seguir un camino indirecto para llegar a ellos: leer una buena adaptación.

Antecedentes empíricos de la investigación: estudios sobre literatura medieval y educación

Por lo que respecta a los antecedentes previos de nuestra investigación, aun no siendo demasiados, encontramos una línea abierta centrada en el estudio de los textos medievales dentro del ámbito de la educación, especialmente en lo que se refiere al fomento de valores sociales y culturales y a la promoción de la competencia intercultural

¹ A este respecto, buscamos desarrollar en nuestro alumnado la competencia intercultural, la cual puede ser definida, siguiendo a Meyer (1991), como la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas.

de los jóvenes a través del estudio, análisis y valoración de los mismos. Entre otros, nos permitimos mencionar, en primer lugar, el trabajo realizado por Aldo Daparte Jorge titulado *La visión del otro en la poesía heroica medieval española como base para la didáctica del género desde una perspectiva comunicativa e intercultural* (2009). En él, Daparte realiza una labor de búsqueda, recuperación, depuración y selección de obras épicas medievales, en su gran mayoría olvidadas por la doctrina literaria tradicional, con fines orientados a su uso en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria, buscando desarrollar a partir de estas la competencia intercultural. En su tesis, basada en el enfoque comunicativo y en las nuevas tendencias críticas que orientan la enseñanza de la Lengua y la Literatura, hallamos una selección antológica de estos textos, un recurso idóneo para el trabajo de la educación literaria en las aulas, rompiendo así con el canon filológico de lecturas impuesto y establecido por los diferentes currículos. Así, por ejemplo, y tal y como señala este autor, en este caso al hablar de la materia cívica como un recurso al servicio de la mediación lectora, en los textos medievales pervive una fuente inagotable de conocimiento y saber, que pese a los años que nos separan en el tiempo, tiene un valor que sigue vigente:

[...] en un artículo reciente de X. Fernández, aparecido en la prensa, se dice de estos modelos que «son obras irrepetibles que o bien consiguen reflejar la sociedad de su época o manifiestan los sueños más secretos del hombre». He ahí los dos principales valores de la ficción narrativa que ha pervivido como género capaz de entablar todavía una relación dialógica con el receptor actual: modelos de vida y acción que recogen respuestas dadas en el pasado a acontecimientos o anhelos de otra época y los sueños, la fantasía, recurso ineludible de la obra de arte literaria (Daparte Jorge, 2012:34).

Algo parecido lleva a cabo Sáiz Ripoll (2009a; 2009b), pero centrada en los textos literarios medievales de viajes, así como en el trasvase de modelos literarios medievales a textos pertenecientes a la literatura juvenil. En sus textos analiza el tratamiento de algunos personajes, iconos y acontecimientos históricos propios de la Edad Media, pero adaptados a los jóvenes para que puedan ver “de manera directa, cómo se trata la Edad Media” (Sáiz Ripoll, 2009b: sn). De esta manera, la autora nos ofrece un periodo medieval lleno de vida, pasión y misterio. Sin duda, una buena manera de incentivar la lectura, pues convierte la literatura medieval en algo vivo, en parte gracias a las referencias lingüísticas, culturales y sociales que mantiene en sus adaptaciones o reescrituras, versiones nuevas de antiguas historias que se apoyan siempre en el sistema semiótico medieval. Un sistema, que tal como señala Mérida (1992), contiene temas y personajes que han servido de inspiración para muchos de los creadores literarios de épocas posteriores.

Otros estudios que se insertan dentro de esta línea de investigación son los que han llevado a cabo las investigadoras Antonia Ortiz Ballesteros (2008) y Nieves Martín

Rogero (2003). En el primer caso, la autora realiza una explicación teórica de una serie de textos literarios medievales clásicos acompañados de propuestas y actividades para llevarlas al aula de Educación Secundaria Obligatoria. En cuanto a la labor realizada por Martín Rogero, presenta un corpus de novelas medievales con el objetivo de estudiar la incidencia que las mismas pueden tener en la formación literaria de los lectores noveles, por su riqueza de elementos intertextuales y por la posibilidad de brindar el acceso a un sistema semiológico, el de la Edad Media, clave en la historia de la humanidad.

Objetivos de la tesis doctoral

Hemos dividido los objetivos de la presente tesis doctoral en dos grupos, presentando, por un lado, los de índole general y, por otro, los de carácter más específico. Estos últimos, a su vez, se encuentran escindidos en dos subgrupos: uno primero en el que se incluyen aquellos relacionados con la educación literaria, y otro posterior que contiene aquellos que se vinculan al desarrollo de la educación en valores y de la competencia intercultural. Los especificamos a continuación:

- **Objetivos generales:**

1. Proponer un cambio respecto a las lecturas medievales de los siglos XIII y XIV que se recomiendan en el currículo de tercero de Educación Secundaria Obligatoria y primero de Bachillerato con el objetivo de presentar a los estudiantes una visión más fidedigna de la época.
2. Acercar a los/as alumnos/as los textos bajomedievales españoles de procedencia oriental desde una perspectiva literaria ecléctica, a través de la cual se favorecerá el desarrollo de la educación en valores y de la competencia intercultural.

- **Objetivos específicos:**

- a) Relacionados con la educación literaria:**

1. Concienciar al alumnado sobre la dificultad de la diferenciación de los géneros literarios en la época medieval.
2. Potenciar el empleo de la Estética de la Recepción, del Orientalismo Literario y de la Deconstrucción Textual en el análisis del contenido de los textos como método más acertado para el desarrollo de las competencias lingüística, comunicativa y sociocultural.

- b) Relacionados con la educación en valores y el desarrollo de la competencia intercultural:**

3. Constatar que los textos literarios medievales pueden desempeñar un papel efectivo en la creación de situaciones comunicativas entre los distintos agentes educativos, desarrollando así las cinco habilidades lingüísticas básicas del alumnado (hablar, leer, escribir, escuchar y conversar).
4. Estudiar el papel de los valores morales en los textos propuestos y su influencia en los estudiantes de las etapas educativas de tercero de Educación Secundaria Obligatoria y de primero de Bachillerato.
5. Fomentar, a través de nuestra propuesta didáctica de actividades, la observancia de valores fundamentales para la convivencia tales como el respeto por los demás y la tolerancia ante lo diferente.

Presentación de los capítulos que forman la tesis doctoral

Persiguiendo la consecución de estos objetivos, hemos estructurado nuestra tesis doctoral en seis capítulos -los tres primeros de naturaleza teórica y los tres siguientes de índole más empírica- a través de los cuales planteamos un modelo didáctico de actividades mediante el que acercar al alumnado de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria y de primer curso de Bachillerato algunos de los textos bajomedievales más importantes de los siglos XIII y XIV. Dicho modelo se ha diseñado para desarrollar una formación integral de los estudiantes basada en tres tipos de conocimiento -de saberes del período medieval, de educación en valores y de desarrollo de la conciencia intercultural- que, aunque se pueden adquirir de forma separada, cobran un mayor sentido si se interrelacionan y se combinan las destrezas y habilidades necesarias para su obtención. En cualquier caso todo ello se encuentra supeditado, puesto que nos encontramos en el área de Didáctica de la Literatura y vamos a trabajar con textos de un período complejo como el bajomedieval, al conocimiento de la situación lectora en la que se encuentran los jóvenes a los que dirigimos nuestra intervención pedagógica para, así, proceder con la información y fundamentación teórica suficientes en nuestro proceso investigador. Debemos tener en cuenta, en este sentido, que la lectura sigue siendo hoy en día el principal medio de aprendizaje del que dispone el ser humano y una de las herramientas más valiosas para propiciar mejoras educativas.

De esta forma, la investigación planteada comienza con un primer capítulo en el que se abordan, en primer lugar, algunas de las cuestiones actuales más trascendentes relacionadas con la lectura y su importancia en la sociedad en la que vivimos. Entre ellas, nos referimos al papel social y personal que esta desempeña en la formación de

ciudadanos libres y críticos y a algunos de los problemas y dificultades que existen para la implantación de un hábito lector sólido en los jóvenes alumnos en formación. Asociados a ellos, y tal vez como solución a los mismos, nos encontramos con el nacimiento de nuevas perspectivas sobre la lectura vinculadas, sobre todo, a los formatos audiovisual y multimedia, los cuales inciden fundamentalmente en su dimensión lúdica. Posteriormente, describimos algunos de los informes más destacados sobre el nivel de lectura de los estudiantes españoles presentando y analizando los resultados que nos ofrecen el *Programme for International Student Assessment* (PISA), y el *Program for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC). Asimismo, deslindamos y examinamos los datos que nos ofrecen el estudio sobre comprensión lectora realizado por la asociación *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) y el llevado a cabo por el Gremio de Editores Españoles sobre hábitos de lectura y compra de libros en España. Por último, terminamos el capítulo con un epígrafe dedicado a estudiar la situación de la lectura en el currículo oficial y en el canon literario. En esta parte de nuestro trabajo hacemos referencia a la relación entre la ideología que subyace al canon literario y la que se puede apreciar en las leyes educativas que regulan los currículos en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Acabamos este apartado proponiendo una renovación de las lecturas en estas etapas educativas fomentando la inclusión de obras alternativas a las tradicionales, siempre sin perder de vista la importancia de conocer y leer a los clásicos de cada época.

Tras este primer capítulo en el que hemos contextualizado de forma general el panorama en el que se encuentra la lectura entre los jóvenes españoles, realizamos en el segundo capítulo una revisión de las obras bajomedievales seleccionadas para llevar a cabo nuestra intervención didáctica. Con esta finalidad, efectuamos previamente una aproximación histórica a la época que nos ocupa, centrándonos de forma especial en retratar las peculiaridades de esta sociedad respecto a las de otros períodos, así como en poner de relieve los principales atributos que se le presuponían al hombre medieval según la clase social a la que perteneciera. Del mismo modo, a continuación describimos el enfoque de análisis literario que hemos empleado para el tratamiento teórico y práctico de nuestras obras, el cual se ha basado en una combinación de algunos de los presupuestos exegéticos que establecen la Estética de la Recepción, el Orientalismo Literario y la Deconstrucción Textual. Una vez sentadas las bases de acercamiento hermenéutico, llevamos a cabo una introducción filológica de los cuatro textos -*Sendebâr*, *Calila y Dimna*, *Libro del caballero Zifar* y *Barlaam y Josafat*- para, posteriormente, terminar el capítulo exponiendo algunos géneros clave que los mismos contienen, los cuales aparecen vinculados, ya desde la Antigüedad, con formas de enseñanza del conocimiento y de

maneras modélicas de actuar. A este respecto, remarcamos la utilidad que puede tener la literatura sapiencial en las aulas de los niveles educativos intermedios como las que nos ocupan, especialmente en su concreción en forma de fábulas y *exempla*.

En este sentido, hemos podido observar la abundancia de valores educativos que contienen estas dos modalidades literarias, hecho que consideramos puede ser muy útil para la formación intelectual y cívica de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato. Así las cosas, el tercer capítulo de la presente tesis doctoral lo consagramos a realizar un recorrido teórico por el mundo de los valores considerados desde una perspectiva intercultural, pues hemos tenido en cuenta que los textos escogidos para la implementación didáctica son, en su mayor parte, de origen oriental y que el contexto en el que la llevaremos a cabo será multicultural. De este modo, dedicamos un epígrafe a consignar las diferentes definiciones que ha recibido el término “valor” en la literatura especializada. Seguidamente, transitamos por las distintas teorías que se han ocupado de explicar la naturaleza de los valores, centrándonos sobre todo en las axiológicas (subjetivista, objetivista e integradora) y en las psicológicas (basadas en el modelo conductivo, en el modelo de clarificación de los valores, en el modelo cognitivo-evolutivo y en el modelo cognitivo-conductual). En el tercer epígrafe, hacemos mención de las principales características de los valores como son su polaridad, su gradación, su infinitud, su transmisibilidad y su jerarquización para acabar, en el último epígrafe, con una exposición general de las distintas teorías de clasificación de los valores de entre las que destaca, por su utilidad práctica para el ámbito educativo, el *Modelo Axiológico de Educación Integral* realizado por Enrique Gervilla (2000).

El capítulo cuarto de nuestra investigación lo dedicamos a describir la metodología de análisis que aplicaremos en el siguiente capítulo para la detección y clasificación de los valores educativos que podemos encontrar en las fábulas y *exempla* que contienen las obras escogidas. Nos hemos decantado por emplear la técnica de análisis documental conocida como “análisis de contenido” con el fin de determinar el número y la naturaleza de los valores que contienen las obras seleccionadas y, así, escoger los relatos más adecuados para su traslación a las aulas. Para ello, hemos tenido que acotar el contenido de los textos y entresacar de sus páginas un corpus compuesto por veinticinco fábulas y *exempla* siguiendo criterios como el de la variedad de argumentos narrativos, el de la adecuación de la temática abordada en ellos a la edad de los estudiantes a los que se dirigen y el de la originalidad de los mismos en relación con propuestas didácticas ya realizadas por otros estudiosos. Antes de la descripción de nuestra investigación, hemos dedicado dos epígrafes al estudio de aspectos teóricos relacionados con la técnica de análisis empleada. El primero de ellos lo hemos utilizado

para hacer un breve repaso por los antecedentes históricos del análisis de contenido para determinar, al final del mismo, el concepto actual que vamos a manejar incluyendo las características que posee, su alcance y funcionalidad y los objetivos que se persiguen con su aplicación a investigaciones con textos literarios. Por su parte, en el segundo epígrafe hemos reflejado las fases por las que debe atravesar todo investigador para adecuarse a su metodología y la importancia que tiene una correcta categorización de las unidades de análisis para culminar con éxito un estudio de esta naturaleza.

En el capítulo cinco hemos llevado a cabo el análisis cuantitativo y cualitativo de la antología de textos seleccionada y hemos presentado los resultados obtenidos tras ello. Para su ejecución, nos hemos servido del programa informático *Atlas.ti*, a través del cual hemos determinado cuáles eran las fábulas y *exempla* con una mayor densidad valorativa, distinguiendo también los tipos de valores y antivalores que en ellos podemos encontrar (vitales, de desarrollo personal y de tipo sociocultural). El esquema seguido para analizar cada relato de forma individual está conformado por cuatro pasos. A saber: 1) Determinación de su título, 2) Realización de una síntesis de su argumento, 3) Principales valores y antivalores que podemos encontrar en el mismo y 4) Interpretación cualitativa de dicha narración atendiendo a sus posibilidades educativas. Por otra parte, también hemos hecho mención al papel que la mujer desempeña en aquellas fábulas y *exempla* en las que está presente teniendo en cuenta que estamos en un período en el que el comportamiento misógino era muy habitual. A propósito de este asunto, hemos de mencionar que nuestra antología no incluye algunos de los textos en los que aparece mayor violencia física y simbólica hacia el género femenino por considerarlos modelos inaceptables e inadecuados para jóvenes del siglo XXI. Sin embargo, creemos que podría ser interesante una investigación que se centrara en examinar y distinguir los prototipos de mujer existentes en el período medieval para averiguar cuáles eran consideradas de forma más positiva y cuáles eran atacadas de forma sistemática y constante por la sociedad del momento.

Los resultados obtenidos del análisis cualitativo y cuantitativo en la antología de textos seleccionada nos han proporcionado los cinco *exempla* y las cinco fábulas más adecuados para realizar con ellos una propuesta de intervención didáctica en las aulas del tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria y del primer curso de Bachillerato. A partir de los mismos hemos realizado en el capítulo sexto un conjunto de actividades para el trabajo de la literatura bajomedieval basadas en la interculturalidad y en la educación en valores. Hemos trabajado sobre cuatro relatos -dos fábulas y dos *exempla*- para el nivel obligatorio y seis relatos -tres fábulas y tres *exempla*- para el postobligatorio. Dichas actividades se vehiculan en torno al desarrollo de los tres núcleos temáticos que han

vertebrado nuestra tesis doctoral como son la adquisición de saberes literarios de la época medieval, la consecución de unos valores morales óptimos y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Para alcanzar este último objetivo ofrecemos, al inicio del capítulo, algunas referencias de naturaleza teórica acerca del rol que debe adoptar el docente al trabajar con un alumnado de procedencia cultural diversa. Asimismo, nos referimos también a los componentes que toda comunicación intercultural debe poseer y hacemos hincapié especialmente en las posibilidades didácticas que nos ofrecen unos textos que reflejan, a pesar de su evidente occidentalización y cristianización, hábitos y costumbres de procedencia oriental.

La investigación finaliza con un apartado dedicado a la exposición de las conclusiones en el que ofrecemos una recapitulación de los contenidos tratados en cada uno de los seis capítulos. Posteriormente, incluimos un nuevo epígrafe en el que consignamos, por orden alfabético, la bibliografía que nos ha servido de referencia para la redacción de nuestro trabajo. Por último, hemos incorporado una sección de anexos que está conformada, en primera instancia, por la antología de veinticinco fábulas y *exempla* que hemos seleccionado de entre los heterogéneos materiales que se alojan en el *Calila y Dimna*, en el *Sendebär*, en el *Libro del caballero Zifar* y en el *Barlaam y Josafat*.

Capítulo 1

La lectura en el siglo XXI: algunas consideraciones

1.1. La importancia de la lectura en la sociedad actual

Iniciamos este primer apartado de la tesis tratando un tema que ha sido muy debatido y discutido hasta el momento, objeto de atención desde muy diversos ámbitos sociales y académicos. Este no es otro que la lectura, o más concretamente, la promoción de la práctica lectora. Se trata de una cuestión que ha llenado páginas y páginas a lo largo de los últimos años por parte de académicos y críticos, de docentes, psicólogos y hasta de políticos, en las que todos han llegado a una misma conclusión: la lectura es una herramienta primordial para el desarrollo íntegro del individuo dentro de la sociedad. De manera que, por ser el eje vertebrador que guía y fundamenta la culminación de esta investigación en el diseño de una propuesta didáctica, vamos a hacer una breve aproximación a la misma, tratando de delimitar algunas tendencias que guían su estudio en la actualidad. Desde un principio, queremos aclarar que no es nuestro objetivo hacer una exposición exhaustiva de todo lo que se ha dicho sobre el tema, sino simplemente realizar un acercamiento al estado actual de la cuestión, resaltando aquellos aspectos que consideramos más interesantes, y siendo conscientes de que otros tantos, aunque no sean menos importantes, aparecen solo mencionados.

Ya desde mediados del siglo XX, la UNESCO ha venido realizando un esfuerzo para que la alfabetización, y por ende, la educación, sean consideradas como un derecho y un deber para todo ciudadano. Si nos atenemos a nuestro contexto actual, vemos que el número de alfabetizados -entendida la alfabetización como la utilización consciente de la lectura y la escritura-, en nuestro país dejó de ser un problema en la década de los 70. Este avance, desde el analfabetismo hasta el uso social de la práctica lectora, fue motivado, en gran medida, por la generalización de la escolarización obligatoria desde los 4 a los 16 años, y por la preocupación social de las diferentes instituciones políticas por situarnos a la par del resto de países del mundo desarrollado (Viñao, 2009: 16). Pero, tras esta realidad tan alentadora, subyace un hecho mucho más alarmante. No hay duda de que el analfabetismo, al menos como tradicionalmente ha sido entendido, ha disminuido, pero en la actualidad, su puesto ha pasado a ser ocupado por un nuevo problema igual de preocupante: la existencia de personas que, aunque saben leer y escribir, no lo hacen de forma competente. Y eso que, en palabras de Cassany (2009: 9), “pensábamos que la *alfabetización funcional* era la solución de todos los problemas y que las dificultades de

comprensión que tienen los bachilleres son consecuencia de una mala alfabetización previa”.

Pedro Salinas, en su excelente texto *El defensor* (1948), ya denunciaba la existencia de esta situación. Con una agudeza muy particular, el literato español expresaba sus dudas sobre la distinción clara y tajante que separa a los humanos en alfabetos y analfabetos, entre entendidos e ignorantes. En su disertación mencionaba que el que se proclama, tras su paso por la educación básica, alfabeto -esto es, en plena capacidad para hacer uso de la lectura-, tiene en su mano el poder para decidir si hacer realidad esta premisa o no. Por ello, si el recién dotado no aprovecha esta capacidad, esta deja de tener sentido, y la finalidad misma de la alfabetización se frustra, pues tal y como señala su autor, leer bien implica que lo alfabético transmute en espiritual, “que la letra no sea letra muerta, sino viva” (Salinas, 2002: 40). Así, debido a los diferentes grados de perfeccionamiento del estado de alfabetismo distingue entre: analfabeto puro, clásico, natural, y alfabeto impuro, producto directo de una deficiente educación moderna. En estos términos lo expresaba:

[...] la necesidad de reconocer y acusar la existencia, como especie, de un tipo que yo denomino como neo-analfabeto, que libertado del tártaro del no saber leer no ha ascendido a las claras esferas del leer y se columpia como el alma de Garibay por los limbos intermedios. [...] Un analfabeto que convendría titular impuro, contrahecho, artificial, criatura de la educación moderna, que se alza, sin darse él cuenta, frente a ella, como el máximo acusador de sus fallas. Dado que sabe leer, y que, sin embargo, sigue siendo humanamente analfabeto, le denomino neo-analfabeto (Salinas, 2002: 41).

Trayendo al presente las reflexiones de Salinas, desde hace décadas, esta situación a la que puso nombre el autor madrileño, ya había sido bautizada con su propia terminología. Nos referimos al término que la UNESCO acuñó como “analfabetismo funcional” (Londoño, 1990; Jiménez del Castillo, 2005), que se refiere a todos “aquellos usuarios formados de un modo primario, cuyo manejo de la lectura y la escritura no les permite hacer un uso efectivo de estas habilidades, dadas sus limitaciones para interpretar, recrear y crear nuevos textos” (Quiles, 2013: 41-42). En esta definición se habla de una educación primaria, básica, que entendemos como deficiente, pero que no tiene consistencia si atendemos a nuestra realidad, pues las generaciones de niños y adolescentes pasan una media de doce años de escolarización obligatoria, tiempo más que suficiente para que esa educación no se limite a la enseñanza de destrezas básicas, sino que permita ahondar en el desarrollo de estas habilidades en profundidad. Tomando la definición de analfabeto de Freire (1973), según el cual este estado supone pertenecer a una cultura letrada y no dominar las técnicas de escribir y leer, entendemos que el “analfabeto funcional” es aquel que, aun habiendo recibido una educación formal obligatoria y básica, no hace uso consciente de dichas prácticas letradas, o bien no ha

desarrollado de forma eficiente la competencia para hacerlo, reduciéndose su utilidad a un uso meramente mecánico, o relegado a situaciones puntuales de la vida cotidiana.

Esto se convierte en un problema si tenemos en cuenta que nos encontramos en un momento en que la Sociedad de la Información exige una evolución de sus componentes hacia una Sociedad del Conocimiento. En una época en la que la información fluye sin interrupción a través de canales muy diversos, se exige al individuo una comprensión casi inmediata, por lo que resulta primordial saber leer competentemente, comprender e interpretar conscientemente aquello que se lee. Además, cada vez hay más estímulos visuales y escritos, que nos llegan a través de medios no relacionados necesariamente con la educación formal y académica, como pueden ser la publicidad, la televisión, la telefonía móvil o Internet, que hacen que cada vez tengamos menos tiempo para pararnos a reflexionar, a analizar críticamente, a inferir ideas de aquellos mensajes que recibimos de forma constante y que simplemente los asimilemos tal y como nos vienen dados. A esto se une la ingente cantidad de información disponible para casi cualquier usuario, que está alcanzando unas dimensiones impensables hace años. Así pues, la lectura, o más concretamente la lectura crítica, reflexiva, cognoscitiva, y por tanto, libertadora, se convierte en una capacidad esencial para desenvolverse en este contexto social y cultural.

En relación con esto, Mateos (2011: 101) indica, al hablar de la lectura de textos, que “aunque la lectura implica descifrar la palabra escrita, el dominio de las destrezas de decodificación no constituye un fin en sí mismo sino que es solo un instrumento para alcanzar el objetivo primordial: comprender los significados que se transmiten a través de los textos”. Continuando con esta reflexión, Cassany (2009: 10) afirma lo siguiente: “No basta con decodificar letras, inferir implícitos o formular hipótesis: tenemos que aprender la manera particular de usar aquel tipo de escrito en aquel contexto y tenemos que integrarlo en nuestras formas corrientes de usar el lenguaje”.

De manera que, en este trabajo, asumimos que leer es, tal y como señala Mendoza (2004), participar en un proceso activo de construcción de significados, en el que entran en juego las diferentes competencias del lector receptor que, a partir de los estímulos semióticos (texto, imagen,...) que recibe del entorno, interrelaciona dicha información con el bagaje de conocimientos previos que posee. Así pues, este proceso inconsciente y cognoscitivo, que no se limita a la decodificación mecánica de signos gráficos, constituye un proceso de introspección mucho más profundo, en el que actividades como imaginar, inferir, interpretar o realizar conexiones con el fin último de generar significados se

convierten en esenciales para cumplir el propósito de la lectura, de la comprensión lectora.

Aun así, no está de más que sigamos cuestionándonos cada día qué significa leer en la actualidad, o al menos, qué significa leer para las nuevas generaciones de lectores en función a su contexto específico. Según autores como Détrez (2004) las respuestas cambian mucho en función del contexto sociocultural en que formulemos la pregunta. Así, por ejemplo, en contextos populares, en su estudio distingue dos tipos de lectura recurrentes que pueden ser extrapolables a otros ambientes: la que se realiza en la escuela, es decir, en un contexto formal y es de carácter obligatorio; y aquella voluntaria, que soporta el proceso de construcción identitaria del individuo y que también funciona como una forma de entretenimiento. La lectura tiene, pues, una vertiente individual, que adquiere su sentido global cuando la ponemos dentro de un contexto determinado, de una comunidad lectora particular, como símbolo de la propia identidad tanto personal como cultural de un individuo. Así las cosas, parece que resulta necesario atender a este asunto desde un punto de vista más social, desde “una visión más global e integradora, que enfatice lo cultural o contextual” (Cassany, 2009: 10). Esto guarda una relación muy estrecha con el colectivo que aquí nos ocupa, el grupo de adolescentes. El simple contacto con ellos en institutos o ambientes no formales nos deja ver que muchos de ellos declaran abiertamente que no leen. La lectura para ellos es una actividad en la cual se debe invertir mucho esfuerzo y trabajo, por lo que no están motivados y aducen, en la mayoría de los casos, que no disponen del tiempo necesario que esta requiere. Podríamos decir que la lectura es para ellos una práctica individual, que no encuentra base en su mundo interior, y pierde su función socializadora, contextual.

De acuerdo con todo lo expuesto, en los siguientes apartados se abordan, más específicamente, algunos de los principales puntos señalados en líneas anteriores. Así, en primer lugar, hablaremos de la lectura desde un punto de vista interdisciplinar, esto es, como un medio de aprendizaje que da acceso al resto de conocimientos. Más adelante, consideraremos la lectura como una herramienta para el cambio educativo desde el ámbito formal, como una actividad social que entronca directamente con el aprendizaje de todas las habilidades, destrezas y áreas de conocimiento. Finalmente, concluiremos dedicando un espacio a la lectura como actividad social y cambiante que, en los últimos años, ha propiciado que se amplíe el concepto de “leer” que tradicionalmente se tenía, generándose nuevas formas y nuevos modos de abordar esta práctica.

1.1.1. La lectura como actividad social y personal: la formación de ciudadanos libres y críticos

Como ya hemos venido comentando, en la actualidad, la preocupación por los hábitos lectores de la población es grande, siendo tarea común de toda la sociedad mejorar su situación, a través de la colaboración con entidades e instituciones procedentes de diferentes ámbitos y sectores, pues es bien sabido que la contribución de todos en la consolidación de una sociedad lectora resulta primordial para conseguir un avance real. De acuerdo con estos razonamientos, a lo largo del siguiente apartado, trataremos de dar respuesta a algunos de los motivos por los que la lectura es una práctica de interés social común que se encuentra en la base de toda práctica letrada y, en consecuencia, no solo importa a las personas directamente relacionadas con este ámbito. Planteamos, así, como punto de partida el siguiente interrogante: ¿Por qué existe una preocupación por la situación de la lectura en la actualidad?

La lectura, como práctica letrada, ha estado tradicionalmente relacionada con el desarrollo del lenguaje, de la comprensión, y por tanto, de nuestro intelecto y capacidad de raciocinio. Es posiblemente el medio más eficaz para adquirir conocimientos, desarrollar e intensificar nuestro pensamiento creativo y lógico, y mejorar aquellas destrezas relacionadas con nuestra capacidad de expresión. En su papel fundamental de contribuir al desarrollo de nuestra capacidad intelectual incide igualmente sobre el desarrollo del individuo como ser independiente y como ser que habita en sociedad. No resulta extraño, pues, que en las sociedades medievales y las que siguieron estuviera vetada a la mayor parte de la población; o, que en las sociedades totalitarias, se convirtiera en un arma ideológica, pues un pueblo dominado al que se le impone el analfabetismo es un pueblo dócil, incivilizado, menos dado a la revolución, al levantamiento y al reclamo de sus derechos personales y comunitarios.

Leer implica pensar, establecer un diálogo interior con nosotros mismos, en el que se tiene la capacidad de tomar lo más relevante de lo que se lee, se oye o se ve, y formar a partir de esto una opinión propia, de construir un nuevo pensamiento a partir del diálogo con el texto y con nuestro mundo interior. Al mismo tiempo, esta capacidad mental que se desarrolla a través de la lectura nos permite desplegar una voz interior que nos permite comprender las ideas de otros, los puntos de vista de personas que vivieron en contextos temporales y espaciales diferentes a los nuestros, aumentando así nuestra visión de la realidad. Siguiendo con esta reflexión, podemos asegurar que en la sociedad occidental, este desarrollo del intelecto, de la capacidad crítica del individuo, repercute de manera directa en la mejora de la calidad de vida del individuo. Ejemplos de lo dicho los

podemos apreciar en estudios dentro de la de la sociología de la lectura, en publicaciones como *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, de Michèle Petit (2009). En este texto se recogen, a modo de ensayo, las investigaciones llevadas a cabo por la autora francesa en América Latina, donde pone de relieve la recepción que tiene la práctica lectora en comunidades marginales que han atravesado situaciones de crisis económicas y humanitarias. En ellas, la lectura adquiere el valor de práctica terapéutica y dialógica, de superación personal del individuo que colabora en la construcción interior de sí mismo, así como de impulsora de la libertad que nos permite liberarnos de las ataduras sociales. La integración de la lectura dentro de la comunidad genera, ante todo, un efecto positivo en la subjetividad de las personas que participaron del proyecto de la autora francesa:

Todo comienza, con algunas situaciones de intersubjetividad, con encuentros personalizados, un recibimiento, una hospitalidad. A partir de allí, algunas lecturas abren la puerta hacia lugares distintos y hacia momentos de ensoñación que permiten construir un país interior, un espacio psíquico, y apuntalar el proceso de autonomización, la construcción de una posición de sujeto (Petit, 2009: 27).

Entendemos así que, cuanto mayor sea la capacidad del individuo para pensar, más libres, conscientes y consecuentes serán -o al menos en teoría debieran serlo- sus actos. Es, por tanto, la lectura un medio para garantizar la identidad del individuo, su autonomía e independencia dentro de un sistema social, un instrumento que nos conduce a un mejor conocimiento del mundo y a la comprensión de los demás, y con ellos, a la verdadera libertad.

Retomamos en este punto el tema que introducíamos en apartados anteriores y que resulta ineludible para completar nuestra disertación. Inmersos como nos encontramos en la mitad de la segunda década del siglo XXI, hallamos que la presencia de la tecnología es cada vez mayor en los procesos de la vida diaria de todo individuo. El componente tecnológico, así como el discurso audiovisual, han calado en las últimas décadas en los cimientos de la sociedad, dentro de lo que entendemos como mundo globalizado. Esta paulatina penetración no ha dejado al margen el mundo de la lectura y todo lo que esta supone, desde la producción de textos hasta la recepción de los mismos por sus lectores.

En relación con esto cabe destacar que, actualmente, leer se ha convertido en una práctica con fuertes implicaciones sociales, debido en parte a la sobreabundancia de información generada a partir de las facilidades que ofrece la mayor biblioteca en línea conocida hasta el momento: Internet. Esta generación y difusión masificada de la información, y la facilidad para acceder a ella, entraña ventajas sustanciales, pero también acarrea una serie de inconvenientes. Entre ellos, Martínez Ezquerro (2012) ha destacado

el hecho de que la escritura se cuida menos porque impera el principio de inmediatez y con ello se produce un detrimento en la calidad de algunas de las producciones que en él se alojan. Por ello, se hace cada vez más necesario despertar una actitud crítica de los ciudadanos frente al tipo y a la forma en que la información les llega. En este sentido, el individuo no solo se enfrenta al reto de acceder a la información, sino también al de transformarla en conocimiento útil. Aguaded (2014), en la conferencia que dio en el *XI Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, con sede en la Universitat de València, enunció lo siguiente: “hace falta pasar de la información al aprendizaje, y de la comunicación al conocimiento”.

Martí (2009: 208), al hablar sobre las dificultades que los estudiantes encuentran a la hora de procesar y hacer útil toda esta información de la que disponen, señala algunos de los motivos que ella considera como principales barreras para una tarea eficiente:

1. El exceso de información, especialmente si no somos capaces de procesar y encontrar la información que necesitamos.
2. La inexistencia de filtros de calidad y contenido, como pudieran ser en un entorno físico los bibliotecarios.
3. Los alumnos no tienen la destreza suficiente para encontrar lo que buscan, valorarlo y decidir si es pertinente o no.

Por lo tanto, hay un proceso que va más allá, que consiste en la búsqueda de estrategias que tienen en su base una misma tarea: la lectura, pero una lectura que implique una capacidad crítica para comprender la intención y funcionalidad de un texto, y que nos permita decidir qué posición tomar con respecto a él (Cassany, 2006).

Además, los estudiantes -y las personas en general- no solo se ven afectadas por la ingente cantidad de información que reciben, sino también en lo que se refiere al modo de acceder a la misma. Los medios masivos de comunicación ponen la información al alcance de todas las personas de una manera fácil y rápida, lo que hace que el usuario exija constantemente instantaneidad para poder disponer de la información cuanto antes y con los menores esfuerzos físicos y mentales posibles. La consecuencia es que la información se convierte en un fenómeno utilitario que únicamente se emplea para resolver necesidades concretas, perdiéndose así el deseo del usuario por retenerla y enriquecerse cognoscitivamente.

De esta manera, tanto la sobrecarga informativa como su instantaneidad, llevan consigo una serie de problemas que resulta necesario paliar y que alcanzan su máxima concreción en las diferentes etapas educativas -especialmente en las de carácter

obligatorio-. Entre estos, Domínguez (2009: 3-4) destaca los siguientes: 1) el descenso de la capacidad de concentración, 2) la saturación de la superficialidad, 3) la pasividad y pérdida del espíritu crítico, 4) y por último, la pérdida de la capacidad de razonamiento.

La raíz de este problema creemos que se encuentra, tal como señala Ramírez (2001: 122), en que “los sistemas educativos se limitan a cumplir cuantitativamente con los tiempos establecidos y con las metas de enseñanza a que obliga un programa, propiciando que la cultura mediática devore las mentes de las personas”. Se ha dejado de lado el tipo de lectura crítica, aquella que permite apropiarse de las ideas, de los hechos y de los lugares, abogando por un tipo de lectura funcional que solo sirve para intervenir sobre un determinado asunto.

Y esta situación está muy alejada de la consideración ideal de la lectura como base sobre la que se debe sustentar el proceso educativo. La lectura y los textos deberían conducir a las personas a cambiar el mundo que les rodea y a reflexionar sobre sí mismos pues, tal como indica Freire (1985: 7), “la lectura es un acto de conocimiento y un acto político, que tiende a la transformación del hombre en cuanto a clase social y de su mundo”. Sin embargo, frente a este desiderátum, la mayoría de las instituciones educativas no proporcionan un proceso formativo a través de la lectura, sino que solo posibilitan el aprendizaje de unos conocimientos basado en lo enciclopédico y en lo memorístico.

Así pues, en una sociedad en la que la proliferación de la tecnología ha vuelto nuestra realidad efímera e inestable, queremos desde aquí realizar un alegato en favor de la lectura como medio de crecimiento personal y colectivo. En un mundo en el que disponemos de una nueva biblioteca de Babel, se hace más necesario que nunca desarrollar la capacidad crítica para seleccionar y organizar la información, y por supuesto, para transformar esta información en conocimiento. Para ello, tal y como venimos defendiendo, la mejor herramienta es, sin duda, la lectura. Y creemos que lo es porque, tal como indica Millán (2008: 53) “leer es pactar, más que recibir información”. Solamente si la persona decide comprometerse con un texto, realizando un trato de mutua comprensión podrá profundizar en su contenido y aumentar su bagaje experiencial y de conocimientos. De lo contrario, únicamente estará recibiendo datos que, de la misma manera que los ha recibido, procederá a olvidarlos.

De esta manera, para formar ciudadanos competentes se hace necesario el desarrollo de buenos lectores ya que, tal como señala Fernández (2009: 4), “la sociedad del conocimiento presupone y necesita la lectura como instrumento para la alfabetización (digital y analógica), permitiendo desarrollar una ciudadanía autónoma y libre”. Una idea

similar la defiende también Millán (2000) que considera que la base del progreso de la sociedad se encuentra en la práctica de la lectura, siendo esta la herramienta que da acceso al conocimiento. Podríamos afirmar que, sin duda, el tránsito entre la Sociedad de la Información y la Sociedad del Conocimiento pasa por un ejercicio crítico y reflexivo de la lectura, independientemente de su formato o soporte. Así, parafraseando a este autor, coincidimos con él en que:

El desarrollo humano no avanza en zigzag ni a saltos, sino que normalmente se construye sobre lo anterior. La lucha por comprender y utilizar las nuevas tecnologías digitales exige muchas cosas nuevas, sí; pero presupone las antiguas. Y la más importante de ellas es la lectura (Millán, 2000: 20-21).

De manera que para lograr el éxito social y el desarrollo personal se hace imprescindible una buena formación lectora. Así lo expresa Cerrillo (2005: 54):

La sociedad del conocimiento, [...] debiera exigir la competencia lectora de todos sus ciudadanos. [...] Es más necesario que nunca un ciudadano lector, lector competente y crítico, capaz de leer diferentes tipos de textos y de discriminar la abundante información que se le ofrece a diario en distintos soportes. Si la lectura fue, en otro tiempo, una actividad minoritaria, que discriminaba a las personas, hoy debiera considerarse un bien al que todos los individuos deberían tener acceso. Ser alfabetizado es un derecho universal en todas las sociedades, porque el valor instrumental de la lectura permitirá a los ciudadanos participar autónoma y libremente en la sociedad del conocimiento.

Asimismo, vivimos en una sociedad en la que una formación integral se hace necesaria para evitar ser manipulados por un sistema en el que, entre otros, el discurso político y el publicitario -audiovisual-, busca el apoyo ciudadano para la consecución de determinados fines no siempre lícitos. En este sentido, la lectura nos puede ayudar para descubrir los sofismas y engaños que se esconden detrás de determinados discursos y anuncios. Y nos ayuda porque tras los textos encontramos relatadas las experiencias vitales de otras personas, hallamos en cada uno de ellos una pieza del inmenso puzzle que compone nuestro mundo, la cual nos invita a abrir nuestra mente y a interpretar y valorar la parte y el todo de la realidad que nos rodea.

1.1.1.1. Algunos problemas y dificultades asociados a la lectura en los últimos años

En la línea de lo que venimos señalando, podemos apreciar que uno de los principales problemas asociados al desarrollo íntegro de esta actividad es que no se aprovecha la dimensión lúdica de la lectura para promocionar la misma pues, tal como señalan Yubero y Larrañaga (2010), cuando una persona se libera de las tareas de lectura impuestas por la escuela, lo que tiene que hacer para divertirse es salir, viajar, estar con los amigos, etc. Entre estas actividades para el tiempo libre no encontramos, o solamente

de forma marginal, la lectura. Esta suele quedar relegada a los espacios de trabajo y de formación curricular, como una exigencia que hay que cumplir en un tiempo absolutamente distinto a los términos en los que se define el ocio. Este distanciamiento, que sitúa a la lectura en un ámbito formal y lleva asociada la obligatoriedad del sistema escolar, provoca una brecha a veces difícil de superar por aquellos que son los mediadores, esto es, los encargados y responsables de promocionar la práctica lectora entre las nuevas generaciones de niños y adolescentes.

Este hecho se acrecienta todavía más si consideramos la etapa madurativa que atraviesan los alumnos que se encuentran en Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato. Estos jóvenes atraviesan un periodo en el que la práctica silenciosa, pausada y reflexiva de la lectura no tiene cabida en un momento en el que se están descubriendo a ellos mismos y a su entorno, y en el que buscan, fundamentalmente, relacionarse, comunicarse y formar parte de un grupo de iguales. De esta forma, tal como señala Molina Villaseñor (2006: 106-107), las personas de esta edad se caracterizan por encontrarse abrumadas por una infinidad de estímulos procedentes del exterior, por sus rebeldías y por costarles mantener demasiado tiempo la atención en una actividad concreta. A esto se une el contexto en el que estos alumnos crecen y a la manera en que acostumbran a relacionarse con su entorno y sus semejantes. A este respecto, Jover (2003: 83) señala que:

[...] una gran mayoría de quienes hoy frecuentan las aulas de secundaria han crecido ya de lleno en la “cultura del espectáculo”, han sido alfabetizados antes en la imagen que en la palabra, y están dotados de habilidades perceptivas más centradas en la iconicidad y simultaneidad que en la linealidad, por lo que se encuentran más inclinados al uso de las nuevas tecnologías que atraídos por la lectura individual y silenciosa (la misma idea exponen, entre otros, Ferrés, 2000 y Simone, 2000).

Sin embargo, no está de más que nos planteemos el porqué del declive lector durante la etapa de transición entre la niñez y la adolescencia. A esta pregunta trata de aportar luz Rius (2014, en prensa), en su artículo “¿Por qué dejamos de leer?”. Esta autora argumenta, a través de los testimonios de un grupo de expertos, las principales razones de la crisis lectora que se produce en los adolescentes, es decir, por qué en la adolescencia se pierde la afición por la lectura. Entre algunos de ellos, señala los siguientes motivos: 1) el prejuicio adolescente de asociarla con lo académico; 2) la idea generalizada de considerar que la lectura requiere esfuerzo, y solo su ejercicio continuado llevará a adquirir el gusto; 3) la diversificación de formatos y la facilidad de conseguirla a través del cine y los videojuegos; 4) la falta de tiempo y la diversidad de intereses; y 5) la percepción de que padres y profesores tampoco leen.

En líneas posteriores, Rius expone las opiniones de algunos expertos sobre el tema, que ofrecen, en ocasiones, visiones contradictorias. Vemos, por ejemplo, como una de ellas, Carmen Vidal, señala lo siguiente: “Los adolescentes sí leen, leen muchísimo, pero lo hacen sobre todo en pantalla y eligen textos multimedia o divulgativos, no literarios”; o, “los jóvenes de hoy no leen menos de lo que lo hacían los de generaciones anteriores, aunque ahora tienen otras vías para satisfacer su necesidad de historias”. Ofrece, a este respecto, una visión positiva de la lectura entre los adolescentes y también entre los más pequeños, los cuales disfrutaban de las ficciones que les llegan por vía oral, a través de padres y maestros.

Antonia Caño, otra de las personas entrevistadas por Rius, opina que en la lectura es necesario el acompañamiento de un experto que dote de los recursos necesarios a los adolescentes para que aprendan a interpretar los textos y disfruten con estos, pues el placer y la interpretación no llegan solos, sino que requieren esfuerzo, y también, mediación. Así pues, en estos tiempos en que el buen gusto responde al mercado y no al canon, es importante “la figura del preceptor”. De manera análoga, Carmen Vidal manifiesta que los jóvenes leen de manera distinta, ya que lo hacen utilizando teléfonos y ordenadores que les permiten cruzar lecturas en las redes. Buscan, por tanto, una “lectura social” a través del uso de nuevas herramientas y en los formatos que les gustan (Sánchez, Lluch y Río Toledo, 2013; Lluch, 2014, entre otros).

Al respecto, Colomer (Rius, 2014, en prensa: 16) afirma que “la punta de ilusión por leer se registra a los nueve (años) con el final del aprendizaje lector [...] porque ilusiona mucho socialmente; luego ya no se les valora tanto que lean”. Así, vemos que la ilusión, el aprendizaje, la motivación, la valoración afectiva y social son importantes para que un joven se acerque a la lectura. A este respecto, Daniel Pennac, en su ya clásico texto *Cómo una novela* (1991), también reflexiona sobre este asunto y aborda el abandono de la lectura por los adolescentes, donde no importa tanto otorgar culpas, sino encontrar la causa de este distanciamiento. Este autor aboga por el retorno afectivo y social a la palabra, al texto literario, a disfrutar y compartir los textos en voz alta, a crear relaciones, a desmitificar al libro como objeto de culto, condensado en páginas y páginas, para convertirlo en lo que es, una prolongación de nosotros mismos. Como bien señala, antes nosotros “éramos el libro”, éramos nosotros quienes contábamos y quienes, al verbalizar las historias, las hacíamos nuestras, les dábamos el estatus que estas merecen.

Pese a estas buenas intenciones, podemos comprobar que la lectura de textos literarios canónicos, al ser un proceso que requiere de una buena disposición receptiva y de algunas dosis de constancia y paciencia, no suele estar entre las actividades favoritas

del alumnado. De ahí que, a la hora de afrontar un texto de este tipo, más que leerlo, lo circunden. Estos inconvenientes alcanzan su cénit en el momento en que, desde la posición docente, el profesor o profesora ha de presentar a los alumnos una serie de épocas y obras literarias -en este estudio, aquellas pertenecientes al periodo de la Edad Media- que, en principio, están muy alejadas de los intereses, gustos y prácticas lectoras de estos. En nuestro caso tenemos un doble reto: primero motivar a los estudiantes para que estos se acerquen a la lectura de textos “clásicos” y, posteriormente, aprovechar el interés suscitado para promocionar las obras que hemos seleccionado para dar una visión más fidedigna de la época medieval.

Además, paralelamente a estos problemas relativos a la docencia, está teniendo lugar un proceso de mercantilización de la lectura, especialmente aquella destinada al público infantil y juvenil, hasta el punto de convertir estas nuevas obras en fenómenos masivos editoriales (Lluch, 2008). Las editoriales están invirtiendo en los últimos años considerables sumas de dinero en libros impresos y electrónicos, promoviendo la lectura a través de ejemplares cuyos contenidos son producto “del mestizaje o fusión de diferentes modelos narrativos” (*Ibid*, 2008: 7), que cumplen unas características básicas en cuanto a personajes, tópicos, paratextos y construcción del relato, y que, en algunas ocasiones, se comercializan repletos de imágenes y de contenidos que incluyen grupos musicales, ropa de determinadas marcas, comidas, bebidas, etc., muy similares a los que podemos encontrar en los programas de televisión o proyecciones cinematográficas con gran éxito de público.

Textos, además, cuya calidad literaria puede ser puesta en entredicho y que suscitan opiniones controvertidas, argumentando sus detractores que estas formas de comercialización de la literatura controlan y condicionan el pensamiento de las personas convirtiendo a los usuarios en reproductores de modelos impuestos por los medios masivos de comunicación. Sin embargo, y cada vez con mayor frecuencia, la crítica especializada, especialmente desde el campo de la Didáctica de la Literatura, empieza a aceptar estos textos por su capacidad formativa para la construcción del hábito lector (Díaz-Plaja, 2009; Lluch, 2008).

Todavía la situación de la lectura se hace más preocupante en tanto en cuanto se está utilizando cada vez más Internet para acaparar actividades educativas relacionadas con la lectura. No es que Internet no pueda ser utilizado para complementar y coadyuvar a la formación de lectores, antes al contrario, proporciona multitud de espacios y de posibilidades para aumentar el bagaje lector. El problema lo apreciamos en la sustitución de las tareas que el profesor debería llevar a cabo en el ámbito escolar por una red

imbricada de información, en la que se ubican todo tipo de contenidos lectores, algunos adecuados y otros contraproducentes para el fomento de un pensamiento crítico, y que precisan de una labor de mediación para la que muchas veces los docentes no se encuentran preparados.

Como cierre de este apartado, sirva el siguiente fragmento de Poulain (2004), en el que el autor reflexiona sobre la situación lectora de los adolescentes, y cuál es el problema que se esconde tras las encuestas sobre lectura de los mismos:

Sobre la base de una encuesta que se extendió durante cuatro años y se realizó a 1200 jóvenes entre 14 y 17 años, los autores confirman la vulgarización de la práctica de lectura... "Más que a una crisis, asistimos a una mutación del modelo tradicional...". Pero esta manifiesta indiferencia hacia los valores centrales del humanismo clásico no significa que la lectura esté para ellos desprovista de valor: es una práctica como tantas, de diversión o de formación, sometida a la intermitencia de deseos y necesidades, a lo aleatorio de las biografías individuales y a los mandatos de las redes de sociabilidad. Indiferentes a los discursos que sacralizan la lectura y la equiparan con la literatura, establecen una relación más realista y práctica con la lectura. Para ellos la lectura no está investida de valores y significaciones a priori: las situaciones particulares crean la necesidad, el deber o el placer de leer, determinando así el uso de los libros. La lectura, sujeta como la música o el cine a las leyes del mercado, no tiene para los jóvenes un estatuto de excepción" (Poulain, 2004: 43-44).

Como vemos, el gran problema de la lectura es que compite con numerosas ofertas de ocio que resultan, casi siempre, más atractivas para los jóvenes por el modo en que acceden a ellas. Quizá sea este un buen momento para que, desde las instituciones educativas, nos replanteemos cómo transmitir la pasión por la lectura a nuestro alumnado de una manera más atractiva, tratando de diversificar tanto el formato en que presentamos las obras como el tipo de prácticas lectoras que implementamos.

1.1.2. La lectura como medio de aprendizaje

Como ha quedado entreverado anteriormente, es la lectura el medio por excelencia a través del cual accedemos al conocimiento de los distintos saberes. Su importancia es tal que puede producir una metamorfosis en la persona que la practica convirtiéndose así en la acción que puede servir de base para una transformación de la realidad. Y es que, tal como señala Partido (1994: sn), "quien lee adecuadamente, puede utilizar lo leído para ampliar su pensamiento y reflexionar sobre lo escrito y su relación con la realidad". Así, mediante la lectura se sientan las bases de todos los potenciales cambios, atreviéndonos a afirmar que sin lectura ningún cambio en el estado de las cosas es posible.

Precisamente por este poder sugestivo que tiene, saber leer no se constituye en una tarea sencilla, sino que se trata de un proceso con un alto nivel de complejidad en el

que se ven implicados numerosos factores. Entre ellos destacan los afectivos, los motivacionales, los contextuales, los culturales y los personales, de los cuales va a depender el nivel al que se llegue en la construcción de significados y en su aprehensión gnoseológica. Estos factores se hallan implicados en el proceso lector porque este es en sí mismo una forma de comunicación, la cual es utilizada por el autor para dirigirse a los lectores con un determinado propósito, que va a depender del contenido de la misma.

Y es el nivel de dificultad de este contenido uno de los que más va a condicionar la realización de una buena lectura puesto que cada texto va a requerir de un determinado tipo de lector. Por ello, hay que precisar que, cuando afrontamos el aprendizaje de una materia a través de la lectura de un texto, debemos buscar que este tenga el nivel adecuado ya que, como señala Alonso (2005), un lector no afronta una lectura desde el vacío, sino que influyen en él los contenidos previos que tenga sobre la materia. Además, si partimos de la idea de que la lectura por sí sola supone un esfuerzo, el hecho de encontrar barreras lingüísticas o culturales que dificulten notablemente la comprensión global del mismo, solo ayuda a acrecentar el distanciamiento entre el texto y su lector.

Si adoptamos una perspectiva cognitiva, la lectura se constituye en un medio de aprendizaje exitoso siempre y cuando la persona sea capaz de realizar con el texto los procesos oportunos de decodificación, comprensión literal, comprensión inferencial y control de la comprensión. Los mismos se encuentran descritos por Sacristán (2007: 15-17), al cual nos remitimos para explicarlos:

- *Decodificación*. Se encarga de descifrar el código de la letra impresa para activar su significado en la memoria a largo plazo, ya sea de forma directa o indirecta. En el primer caso, al ser una palabra conocida, se reconoce inmediatamente el significado de la palabra y se realiza automáticamente. En el segundo, por tratarse de una palabra desconocida, se requiere de su separación en sílabas, la generación de un patrón de sonido por cada sílaba, la formación de una cadena con los distintos sonidos y la utilización de esta cadena de sonidos para activar el significado de la memoria a largo plazo.

- *Comprensión literal*. Permite al lector formar proposiciones de sentido a partir del significado de las palabras. Los subprocesos que intervienen son el del acceso léxico y el del análisis y es su combinación la que facilita la comprensión literal. El acceso léxico consiste en la identificación de los significados de las palabras a través del uso de su memoria a largo plazo. El del análisis, por su parte, supone una combinación apropiada de estas para formar unidades de sentido más largas -las proposiciones-, para lo cual hay que tener en cuenta aspectos tales como el orden correcto de las palabras, las diferentes funciones que cumplen estas, los complementos que requieren, etc.

- *Control de la comprensión*. El lector experto va más allá de la información contenida explícitamente en un texto, integrando, resumiendo y elaborando las ideas de este en función de las ideas previas que tenía sobre el asunto tratado. De esta manera, los procesos de integración permiten relacionar las diferentes oraciones del texto entre sí, dotando de sentido y coherencia a lo que leemos. En cuanto a los procesos de resumen, llevan aparejados el dominio de la macroestructura de un texto concreto, con el fin de recordar las principales ideas contenidas en el material, reduciendo de este modo la información que se debe activar en la memoria la próxima vez que la necesitemos. Por último, los procesos de elaboración son aquellos que logran y aseguran que el lector alcance de forma eficaz el objetivo o meta propuesta con la lectura. Esto es, sabe por qué y para qué va a leer un determinado texto.

Considerando este modelo, el autor nos indica que podremos distinguir a los buenos lectores de los malos porque:

- a) Decodifican rápidamente y de forma automática.
- b) Integran fácilmente las proposiciones dentro de cada unidad de significado textual.
- c) Conocen mejor la estructura del texto, lo que les permite establecer jerarquías entre las ideas expresadas y realizar un buen resumen.
- d) Relacionan las ideas nuevas que aparecen en el texto con la información ya conocida.
- e) Evalúan la comprensión y son conscientes de los problemas que surgen durante este proceso.
- f) Utilizan estrategias cuando detectan algún problema que les impide comprender lo leído.

Según la opinión de la profesora Rosenblatt (1978), el lector será mejor o peor según haya sido la complejidad de su experiencia de vida y de su experiencia lectora. Esto se debe a que lo que el lector aporta al texto es tan importante como la contribución inversa, en el sentido de que el lector se acomoda a la lectura a través de la mezcla de sus experiencias vitales y literarias. A este respecto, a la hora de considerar la lectura como un instrumento para el aprendizaje, debemos tener presente que son tres sus elementos decisivos: el texto, el lector y el contexto.

Comenzando por analizar el primero de ellos, hemos de indicar que el texto es el factor que ha recibido tradicionalmente un tratamiento más exhaustivo, pues no parece posible el aprendizaje sin textos. De acuerdo con esto, si queremos intervenir en el proceso de aprendizaje mediante el empleo de la lectura, deberíamos considerar los siguientes aspectos:

- Seleccionar un conjunto de textos de diferente naturaleza que contemplen la misma área de conocimiento. Entre ellos, podemos emplear textos expositivos, argumentativos, narrativos, descriptivos, etc., con el fin de adaptarse a las necesidades de cada aprendiz.
- Ponderar los conocimientos previos del lector, ya que la capacidad de comprender un texto depende de la posibilidad de relacionar su mensaje con los esquemas conceptuales propios. No basta con que los textos cumplan ciertos requisitos de adecuación al nivel cognitivo del receptor; es necesario que, a la hora de entablar una relación con los textos, se establezcan enlaces afectivos tan positivos como necesarios entre texto y lector.
- Anticipar, comprobar y controlar la significación obtenida. Es muy útil centrarse en aquello que se va a leer y reflexionar sobre el tema, el interés que despierta en la persona que lo aborda, su manera de afrontar la lectura, etc.

Pero, además de considerar el texto, no debemos olvidar que es el lector quien da vida y sentido a su aprendizaje a través de la lectura. Y es que el texto sin lector existe pero es como un fantasma que solo recobra su sentido cuando alguien lo mira, cuando alguien lo comprende, cuando alguien lo interpreta. Esta concepción se alinea con la Teoría de la Recepción formulada, entre otros, por Iser (1987) en la cual texto y lector interaccionan a partir de una construcción del mundo y de unas convenciones compartidas, es decir, la lectura se contempla como un aprendizaje entre ambos.

De esta manera, tal como señala Castelló (1997: 188), el proceso de comprensión lectora “requiere el esfuerzo deliberado del lector para ir interpretando el significado de un texto”. Se trata, por tanto de un proceso interactivo o dialéctico en el que el lector debe saber desentrañar las características particulares de cada texto. Esto es, debe poner en diálogo sus conocimientos e intereses con los contenidos y propósitos que el texto posee, los cuales se manifiestan a través de indicios lingüísticos, semióticos y retóricos (Santiago, Castillo y Morales, 2007).

Por su parte, Cassany y Aliagas Marín (2009: 13-18) afrontan el estudio de la lectura como medio de aprendizaje desde tres perspectivas diferentes: lingüística, psicolingüística y sociocultural, según pongamos el acento en el código escrito, en los procesos cognitivos o en las prácticas letradas. Estas últimas, se traducirán en las aulas en propuestas didácticas de los tipos “aprender a leer el código”, “aprender a hacer inferencias” y “participar en las prácticas sociales”. Así, en relación con la primera categoría, la perspectiva lingüística, estos autores señalan que comprender un texto exige poner en marcha los procesos de decodificación de las palabras que lo forman. Primero, identificamos las palabras y las convenciones que las organizan, después aplicamos las reglas sintácticas que las relacionan, y finalmente recuperamos las acepciones corrientes de estas palabras y reconstruimos la coherencia proposicional del texto, asociando lo dicho con elementos de la realidad conocida.

Por otra parte, desde una punto de vista psicolingüístico, hemos de considerar que “el significado se construye y la decodificación constituye solo un primer paso de un proceso más complejo: comprende el procesamiento del *código de superficie*” (Cassany y Aliagas Marín, 2009: 15), es decir, se trata de un proceso activo que requiere de la capacidad de realizar inferencias y aportar conocimiento previo. De forma que para comprender, según estos autores, son necesarias dos operaciones más complejas, tales como:

- a) Reconstruir la base del texto, que contiene el significado completo del escrito (lo dicho más lo presupuesto).

- b) Construir el modelo de situación referencial, que representa el contexto comunicativo en el que se sitúa el texto en cuestión.

Por último, atendiendo a la mirada de la lectura como práctica social, desde una perspectiva sociocultural, esta se convierte en un acontecimiento comunicativo que pone en juego roles, identidades y valores propios de una cultura o contexto determinado. “Cada comunidad desarrolla social e históricamente unas formas particulares de lectura y escritura: los textos sirven para hacer cosas distintas, con retóricas diferentes y formulaciones diversas de los roles de lector y autor” (Cassany y Aliagas Marín, 2009: 17).

De hecho, otro de los factores que resulta imprescindible tener en cuenta en el acto de lectura como medio de aprendizaje es el contexto. Este puede ser de muchos tipos, desde el soporte en que se lee el texto hasta el grado de motivación que tiene el usuario por aprender. En cualquier caso, lo que se va a buscar en los procesos de aprendizaje es un contexto sistematizado, esto es, aquel en el que todas las personas se comprometan de forma íntegra para tratar de deslindar el significado de los textos.

López y Encabo (2013: 158-161), a la hora de dar respuesta en su texto a las funciones de la lectura, toman como referencia a Solé (1992: 93-101), autora que describe los diferentes contextos de lectura que, en función de las necesidades específicas de cada individuo, le llevarán a acometer este acto. Al respecto, esta autora distingue las siguientes funcionalidades: a) Leer para obtener una información precisa; b) Leer para seguir unas instrucciones; c) Leer para obtener una información de carácter general; d) Leer para aprender; e) Leer para revisar un escrito propio; f) Leer por placer; g) Leer para comunicar un texto a un auditorio; h) Leer para practicar la lectura en voz alta; y, i) Leer para dar cuenta de que se ha comprendido. Todas ellas abarcan el concepto integral de lectura, ya sea literaria o de otra índole, describiendo los diferentes motivos por los que un texto es o suele ser leído.

Como resultado de lo dicho, se hace necesario que los docentes nos centremos en la enseñanza textual desde el punto de vista de la lectura. Para ello, tal como señala Rincón (2003: 101), es preciso que centremos nuestra manera de enseñar en dos aspectos fundamentales: a) proporcionando al alumnado estrategias de comprensión que involucren lo cognitivo y lo metacognitivo y b) tratando de acercar a los discentes los usos sociales que tiene la lectura.

Respecto a la primera exigencia, seguimos a Isabel Solé (1992) para deslindar las diferentes estrategias que involucra el ejercicio lector, las cuales vienen asociadas a tres

fases diferentes: prelectura, durante la lectura y después de la lectura. En la fase de prelectura se desarrollarían las estrategias relativas a la definición de objetivos, a la indagación de los conocimientos previos, a la formulación de predicciones y al planteamiento de interrogantes con respecto al texto. Por su parte, en la etapa que tiene lugar durante la lectura, se perseguiría el desarrollo de estrategias como controlar la comprensión, identificar afirmaciones, formular hipótesis y evaluarlas, formular preguntas y responderlas y buscar ayuda en caso de tener dificultades de comprensión. Por último, en la fase que acontece después de la lectura, las estrategias cognitivas que se desarrollarán tienen como objetivo dar cuenta del proceso de lectura por medio de recursos como mapas conceptuales, resúmenes, cuadros sinópticos, reseñas, etc.

Por lo que se refiere al segundo requisito, los docentes debemos fundamentar nuestra enseñanza buscando transmitir a nuestros estudiantes cuáles son las diferentes prácticas sociales que puede tener la lectura. Esto significa, siguiendo a Lerner (2001: 85), “tener en cuenta los propósitos de la lectura según la situación, las maneras de leer y las relaciones del lector con otros lectores y con los textos”. Este autor nos indica que algunos de los usos sociales que el docente debe tratar de implementar en sus estudiantes son, entre otros, que estos comenten o recomienden lo que han leído a otras personas, confronten con otros lectores las interpretaciones generadas por un texto y también que discutan sobre las intenciones implícitas del mismo. En definitiva, con la enseñanza de estos usos sociales lo que perseguimos es la formación de lectores competentes, de ciudadanos que mediante la puesta en práctica de diferentes estrategias lectoras puedan desenvolverse de forma exitosa en el mundo que les rodea.

En resumen, y tal como señala Cruz Calvo (2013: 38), la lectura literaria supone, por tanto, una dimensión clave para la formación de lectores versátiles, polivalentes, abiertos a toda forma y modalidad de lectura, buscando que todo esto enlace con el desarrollo de una competencia que consideramos fundamental, como es la comunicativa.

1.1.3. La lectura como herramienta para el cambio educativo

Si analizamos la situación que atraviesa la escuela en particular, y la educación en general, en los últimos años vemos que se viene defendiendo la necesidad urgente de una transformación de la práctica escolar, proponiéndose para ello la asunción de un nuevo paradigma educativo que suponga la superación de presupuestos metodológicos anquilosados en la institución académica siglos atrás. Y, según algunos autores (Marchise, 2005), la herramienta base de esta “revolución escolar” dentro de las aulas no es otra que la lectura. En estos términos lo expresa:

[...] el impulso sostenido a la lectura en la escuela puede ser una poderosa estrategia de mejora, y en torno a ella es posible realizar una pequeña revolución escolar. Es una estrategia que modifica el modo de enseñanza de los profesores y que reclama una mayor dedicación de los padres. Pero es una estrategia que, por encima de todo, compromete a las Administraciones Educativas (Marchise, 2005: 16).

Así, la lectura no solo se convierte en una herramienta para el individuo, sino también para el conjunto de la sociedad. En consecuencia, se debe poner una especial atención sobre ella, cuidando de forma especial el papel que las políticas educativas tienen en lo que se refiere a dotaciones públicas para bibliotecas, en el fomento y promoción de la lectura dentro del ámbito educativo, en los sistemas de evaluación que se emplean, en los contenidos de enseñanza que se tratan y en la formación del profesorado que se dispensa. A este respecto, Cruz Calvo (2013) nos habla también de la gran importancia que tienen las administraciones para incidir en el devenir lector de una comunidad o país:

Sería deseable que las políticas públicas educativas que en casi todos los países de Occidente vienen aplicando Planes Nacionales de Lectura, redunden en formas más justas en la redistribución de la riqueza y en prácticas políticas más democráticas y equitativas; pero consideramos que un solo factor cultural no determinará los destinos sociales, es necesario pero no suficiente, pues se deben combinar diversos factores [...], y ante todo que exista una voluntad política de los dirigentes para mejorar las condiciones de vida, que incluyen las educativas y culturales (Cruz Calvo, 2013: 38).

Estos dos testimonios nos ofrecen varias ideas clave que justifican la relevancia que ha de tener la lectura en el ámbito escolar. Por un lado, se sitúa a la lectura a la cabeza del cambio, como impulsora de una revolución educativa. Por otro lado, se insiste en el papel de la escuela, y del docente, como promotores de las estrategias necesarias para este cambio, que no serán posibles sin que las administraciones educativas concedan la debida atención al fomento de esta actividad, fundamentalmente a través de aportes económicos, que deberán tener un respaldo en proyectos dirigidos por profesionales que hagan un uso eficiente y significativo de los mismos. Pero la cuestión es que la lectura siempre ha estado presente en la escuela, en mayor o menor medida, en todos los currículos y prácticas de aula, y por tanto, esta no es ninguna panacea, ninguna nueva receta de última generación. Por ello, desde aquí queremos significar que quizá la clave no esté tanto en la lectura en sí, ni en la dotación de una cantidad mayor o menor de recursos, sino en la forma de hacer que esta impulse el cambio hacia una sociedad mejor, esto es, en las prácticas lectoras y estrategias de fomento de la lectura asociadas al uso de la misma. En esto, sin duda, adquiere especial importancia la formación de profesionales, mediadores competentes que sean capaces de utilizar esta herramienta para promover el cambio educativo, y con él, la transformación social.

A pesar de lo dicho, no podemos dejar de tener en cuenta las palabras de Petit (2001), la cual señala que la democracia, la cultura y la educación no siempre van de la mano de una sociedad más justa e igualitaria:

Hoy no podemos conjugar lectura y democratización imaginando por ejemplo que la difusión de obras de alto nivel cultural, filosóficas o literarias, tendría un efecto profiláctico contra el totalitarismo, o que bastaría para infundir en los lectores una personalidad democrática, o bien que una élite ilustrada sería por eso más respetuosa de los derechos de los ciudadanos. Sabemos desgraciadamente en qué medida la historia -y el mundo actual- está lleno de perversos y de tiranos cultos (Petit, 2001: 104).

Y es que tampoco podemos ignorar que la lectura ha sido, como otras manifestaciones culturales, una herramienta de control ideológico y político, un medio a través del cual poder manipular y manejar los intereses de los pueblos. Por este motivo, afrontar su estudio desde una perspectiva crítica y consecuente resulta primordial. Asimismo, como docentes debemos ser conscientes también de los cambios que está experimentando la lectura en la sociedad debido a la aparición de las nuevas tecnologías y las nuevas formas que estas arrostran. Las mismas llevan asociadas una nueva manera de entender el acto lector, no solo en cuanto a los soportes en los que se presenta sino, sobre todo, a la manera de afrontarla y a las nuevas perspectivas que nos abren. Así pues, dedicamos a continuación un espacio al estudio de algunos de estos nuevos modos de leer que, sin duda, nos pueden ser de gran utilidad en nuestro ejercicio profesional.

1.1.4. Nuevas perspectivas sobre la lectura

1.1.4.1. La ampliación del concepto de lectura

Hoy más que nunca, el acto de leer ha dejado de limitarse a la mera decodificación de un código lingüístico escrito, pues el hombre ya leía mucho antes de saber decodificar unos signos alfabéticos. Chartier (2008) ya señalaba en uno de sus textos que los modos de comunicarse del ser humano se han ido modificando a lo largo de la historia, indicando, por ejemplo, que antes del nacimiento de la imprenta, existían tres formas de comunicación que confluían en un mismo contexto comunicativo: palabra oral, palabra escrita e imagen. A falta de un sistema de almacenamiento mejor, la memoria retenía la información que la lectura, en este caso la literatura de tradición oral, transmitía. Algo similar ocurría con las representaciones visuales, pues la lectura de imágenes ha sido igualmente un método de lectura que sobrepasaba lo meramente circunscrito a un código escrito. Desde pinturas rupestres hasta pórticos renacentistas donde se trataba de enseñar, de mostrar, de invitar a “leer” al pueblo llano una

información que, a falta de una educación para todos, no decodificaba unos signos que eran privilegio de unos pocos. Una población que no iba a la escuela, pero que heredaba un saber secular. Años después, se produciría la hegemonía de la palabra escrita (que llega aún hasta nuestros días), y con ella, la asociación de la lectura con el código escrito, el cual había que decodificar e interpretar de arriba abajo para comprender su pleno significado.

[...] una creencia común (en relación al proceso de comprensión lectora) es que comprender un texto consiste en ir sumando lineal y secuencialmente el significado de todas las palabras y oraciones que vamos identificando a medida que avanzamos por él. La información se propaga así de arriba-abajo, desde el reconocimiento de las palabras hasta la comprensión del texto como un todo, sin que la relación inversa sea necesaria (Mateos, 2011:106).

Sin embargo, este proceso lineal ha suscitado en las últimas décadas numerosas críticas, debido fundamentalmente a la aparición de nuevos soportes para la lectura. Con la aparición de los mismos, la suma lineal y secuencial del significado de las palabras y oraciones se habría convertido en un mero acto mecánico de decodificación de lo representado, que poco o nada tiene que ver con el complejo acto de “leer”. En este sentido, se haría necesario superar este modelo lineal y llegar a uno más interactivo en el que la lectura sea el resultado de la interacción entre dos fuentes de información que actúan de forma simultánea en el proceso de comprensión: por un lado, el texto, y por otro, el conocimiento previo del lector sobre la situación de lectura que se explicita.

De esta forma, según Aparicio y Castellá (2009: 217-218):

Leer ya no significa tan solo entender lo escrito: se ha convertido en una tarea multimodal. [...] El desarrollo tecnológico ha provocado que gran parte de los textos que nos rodean estén formados de manera intrínseca por más de una modalidad, [...]. Leer hoy es enfrentarse a discursos complejos que integran de forma interactiva varios *modos* o sistemas de representación del conocimiento (escritura, imagen estática, habla, sonido, imagen en movimiento, animaciones, vínculos hipertextuales, etc.).

En consecuencia, en el contexto actual, podemos afirmar que la comprensión lectora en un sentido global es un sistema que va mucho más allá de la mera decodificación de letras, y cuya visión total incluye la correcta interpretación paratextual, paralingüística e hipertextual de todo un entramado de signos, imágenes y demás códigos que se entrelazan entre sí para dar forma a un todo mucho más complejo de lo que cabría esperar: los textos multimodales.

Estaríamos, por tanto, ante lo que Martos García (2008: 169) ha denominado “nuevas prácticas culturales”, entre las que se encuentran las nuevas tendencias de lectura y escritura en los medios electrónicos, y también mediáticos, como el cine y la televisión. Leemos, por tanto, de forma diferente, a través de nuevos medios y nuevos formatos, lo

que desencadena la puesta en marcha de nuevos procesos cognitivos y funciones, diferentes a los requeridos para la lectura lineal de textos.

Esta ampliación del concepto de lectura se asienta, en gran medida, sobre la superación del pensamiento que situaba al libro como un formato estanco que constituía la única forma de acceso al conocimiento, y al que tradicionalmente se ha asociado la lectura. Esta concepción del término “libro” ha experimentado interesantes variaciones y matices que se reflejan, entre otros, en la Ley de la lectura, del libro y de las bibliotecas de 2007: “a) Libro: obra científica, artística, literaria o de cualquier otra índole que constituye una publicación unitaria en uno o varios volúmenes y que puede aparecer impresa o en cualquier otro formato susceptible de lectura” (p. 27143). Esta definición y los cambios acaecidos en cuanto a soportes y medios de lectura han roto el tradicional vínculo que unía al texto con el objeto, es decir, a las obras con los libros (Medina y Maseda, 2012). Así, en la actualidad se le da más valor al contenido, que pasa a ser el libro, que al formato, al medio, que es un simple canal físico a través del cual podemos acceder a un determinado contenido.

1.1.4.2. El nacimiento de nuevas formas y modos de leer

El advenimiento de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (en adelante NTIC) ha propiciado que, durante los últimos años, se hayan desarrollado nuevas formas de leer, las cuales, según Martos Núñez (2013: 16), “tienden a configurar un discurso universalista y cada vez más colectivo y despersonalizado”. Entre estas nuevas formas de lectura destaca como categoría principal la multimedia, a la cual se subordinan las lecturas conectada, fragmentaria, colaborativa, de imágenes y en la nube. A este respecto, siguiendo a Rodero (2013: 354-355), podemos definir la lectura multimedia como:

[...] aquella que nace de la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación a la palabra escrita. Esto es, la lectura que nace de la combinación de la imagen (vídeo, ilustración, fotografía), sonido (música, voz) y texto, bajo la gestión de uno o más programas informáticos.

De acuerdo con esto y siguiendo las ideas de Cordón, Gómez y Arévalo (2011), nos encontramos con que la imprenta y su galaxia repetitiva han devenido con la tecnología en una estructura de yuxtaposiciones múltiples en la que la figura del creador se vincula con la del receptor en la producción del sentido. En consecuencia, lo multimedia se va configurando como un palimpsesto en el que dispositivos, autores y receptores se multiplican en interacciones reticulares, determinando formas de expresión

y consumo en las que lo visual, lo sonoro y lo textual constituyen vías de obligado recorrido.

Con este nuevo tipo de lectura va a cambiar también el modo de leer tradicional, pues ya no se va exigir que los lectores aborden la información de forma lineal, sino que esta va a poder ser realizada de manera selectiva, conectándola e integrándola para generar no una sola significación, sino tantas como combinaciones sean posibles. De esta manera, la lectura multimedia implicaría el desarrollo de lo que ha sido definido por Jenkins (2008) como “cultura de la convergencia”, es decir una cultura participativa basada en la inteligencia colectiva, que se fija menos en la expresión individual que en la presencia activa en la comunidad. Esto supone un cambio sustancial en los lectores, que buscarán una vertiente activa y participativa, esto es, trascender su papel de meros receptores de contenido para pasar a convertirse en productores.

Íntimamente vinculadas a este nuevo concepto de lectura multimedia, tenemos otros tipos de lectura como son la fragmentaria, la conectada, la que se produce en la nube y la colaborativa. La primera de ellas viene definida por Cordón y Gómez (2013a: 382) como “aquella que utiliza los hipervínculos y reenvíos de los textos en red para construir un discurso propio que rompe con la linealidad del texto impreso”. Esto va a implicar que los textos no se constituyan ya en entidades cerradas e impenetrables, sino que se conviertan en objetos manipulables gracias a la actuación participativa de los usuarios lectores. Este manejo de los textos va a hacer que estos pierdan en coherencia sintáctica y en completitud semántica pero, a cambio, van a ganar en interactividad y virtualidad.

El segundo tipo de lectura que viene posibilitado por la aparición de las NTIC es el de lectura conectada. Según Soccavo, Dubec y Denis (2011), la misma tiene que ver con la opción de leer sin límite en cualquier dispositivo de lectura que disponga de una conexión a Internet. Otros, como Cordón y Gómez (2013b: 369), señalan que se trata de un tipo de lectura “que posibilita una vinculación permanente entre el lector y la red, pues el primero participa activamente en la recepción de los contenidos”. Es, por tanto, una lectura que promueve una auténtica experiencia de interactividad con los recursos que se encuentran depositados en la web.

Muy similar al tipo de lectura conectada, nos encontramos con el concepto de lectura en la nube. Cordón y Gómez (2013c: 376) la definen como “el tipo de lectura en el que el contenido no se encuentra en el dispositivo lector, sino alojado en un lugar de Internet, al cual se accede mediante una conexión a la red”. Esta nueva forma de lectura permite al usuario que la utiliza poder leer cuantos libros quiera sin necesidad de

descargar su contenido, pudiendo consultar el texto de forma ágil y sencilla. Asimismo, utilizando el modo de lectura en la nube, las personas cuentan con la posibilidad de subrayar sus textos, realizar anotaciones a los mismos, buscar las palabras que no entienden en el diccionario mediante un hipervínculo automático, usar marcadores en los textos y compartir el resultado de su lectura con otros usuarios. A este respecto, la lectura en la nube proporciona a los lectores un marco para la difusión y sincronización de la lectura desde cualquier dispositivo y, además, ofrece la oportunidad para la recomendación y el descubrimiento de nuevos títulos que hayan suscitado el interés de los lectores.

El último tipo de lectura del que vamos a hablar y que exige disponer de algún modo de acceso a las NTIC es el que se denomina lectura colaborativa. Por tal entendemos “aquella que se desarrolla en plataformas virtuales configurando una comunidad que desarrolla formas de intercambio diversas, compartiendo comentarios, anotaciones y valoraciones” (Gómez y Cordón, 2013: 399-400). Para llevar a cabo este tipo de lectura se suelen desarrollar las que se denominan “plataformas de lectura off line”. Estas proporcionan los medios para dar visibilidad a los comentarios que los lectores van haciendo sobre los libros que van leyendo, permitiendo compartir sus opiniones con el resto de usuarios de la plataforma e incluso encontrar lectores afines en función de su historial de lecturas.

Por otro lado, además de los nuevos tipos de lectura que tienen una relación de dependencia respecto de lo multimedia y de las NTIC, la sociedad del siglo XXI en la que vivimos nos ofrece una visión renovada de dos tipos de lectura que no han nacido al calor del nuevo milenio, pero sí han cobrado una nueva dimensión. Nos estamos refiriendo a la lectura de las imágenes y a la lectura del paisaje. En ambos casos se trata de una decodificación de elementos visuales que no se vinculan a la letra escrita y, por ello, debido a su gran carga semántica, nos ofrecen lecturas alternativas del mundo que nos rodea.

El discurso audiovisual está principalmente formado por imágenes, estáticas o en movimiento (animaciones, vídeos...), que entrañan un código en sí mismas que requiere de otros procesos diferentes de alfabetización y lectura. Nos encontramos inmersos en la cultura de la imagen, convivimos con continuos estímulos visuales que nos transmiten mensajes que es necesario saber decodificar. En relación con este hecho, García Rivera y Martos Núñez (1993) ya nos planteaban en su día la necesidad de introducir en las aulas actividades comunicativas de interacción de los códigos alfabético y visual, ya que en su

conurrencia exigen que los alumnos desarrollen una competencia comunicativa más amplia.

En los últimos años el estudio de este código visual está adquiriendo especial importancia en la educación literaria por dos motivos: el auge del libro-álbum o álbumes ilustrados, destinados a rangos muy variados de edad, y la generalización y masificación de la producción audiovisual y el predominio que está adquiriendo a la hora de construir mensajes. Dos situaciones que han hecho que muchas miras investigadoras centren su estudio en lo que denominaremos como “lectura visual” o “lectura de imágenes”.

Con respecto a la lectura de imágenes, hemos de señalar, siguiendo a Agustín y Gimeno (2013: 373), que se trata de “una actividad compleja que requiere conocimientos, habilidades y estrategias que las personas adquieren y en las que se educan, según las diversas situaciones que experimentan y mediante la interacción con otros sujetos y en los entornos sociales en los que participan”. Y es que leer las imágenes no supone solo decodificarlas, sino que hay que llevar a cabo un proceso de análisis y de interpretación de las mismas. Así, estas autoras indican que para la lectura de imágenes es necesario:

- Identificar los diferentes códigos significativos que articulan los ámbitos en que se despliega el significado de la imagen.
- Conocer los rasgos específicos del lenguaje visual y de su sistema de significación.
- Tener capacidad para comprender la intencionalidad comunicativa que puede tener una imagen en sus diferentes usos. Esto es, poseer el conocimiento necesario para la deconstrucción de las mismas.
- Saber utilizarlas con un fin preciso, de manera que adquieran un determinado valor significativo para el lector hacia el que vayan dirigidas.

En este sentido, resulta indudable que nos encontramos en la cultura de la imagen, y que esta cumple una función narrativa en sí misma, independiente o complementaria al código escrito, con un lenguaje propio y una sintaxis que comparte un código comprensible para la amplia mayoría de la sociedad. Zaganelli (2013: 401) por su parte, entiende que la “*lectura visual* es el proceso de identificación e interpretación de los diferentes textos vinculados a las imágenes”, que se traduce en un proceso multimodal, caracterizado por su modularidad, por la superación de los marcos tradicionales de lectura y por una actividad que complementa la arbitrariedad y la iconicidad para obtener nuevos efectos en la recepción de los textos.

Por otro lado, hay que considerar que, igual que ocurre en la lectura de textos literarios a través del desarrollo del intertexto lector, en el momento de desentrañar el significado de las imágenes, va a influir la experiencia previa de cada persona. Así, tal como indica Pillar (2003), hay que tener en cuenta que la mirada de cada uno está impregnada de las experiencias anteriores y se relaciona con las asociaciones, recuerdos, imaginaciones e interpretaciones que el usuario ha hecho de una determinada imagen. A este respecto, dicho individuo no va a ver -o le va a resultar más difícil- las características reales de la imagen, sino solo aquello que consigue captar significativamente, una vez que ha realizado una filtración semántica.

Abordando ahora el concepto de lectura del paisaje, hay que indicar que el mismo no se refiere únicamente a desentrañar los significados de lo natural, sino que también se incluyen dentro de ella todas las referencias culturales que le han sido asociadas a lo largo de la historia. Así, siguiendo a Martos Núñez (2013: 410), debemos considerar que:

[...] el paisaje es una realidad compleja, integrada por componentes naturales y culturales, tangibles e intangibles. Además, un paisaje adquiere valor cultural no solo por la acción humana concreta que se superpone a la naturaleza, sino también por la acción o investimento de un espacio a partir de una realidad simbólica, hasta el punto de conformar un universo geo-histórico ficcional autoconsistente, es decir, donde todas las piezas encajan en una narrativa que incluye una cronología, la descripción legendaria, los eventos legendarios, etc.

Esta nueva manera de leer el paisaje ha surgido en los últimos años a partir de la búsqueda de nuevas atracciones turísticas y de una revalorización del concepto de patrimonio cultural. Lo más destacado de esta explotación del paisaje es que la misma se ha llevado a cabo a través de una reconstrucción polifónica y dialógica (Bajtín, 1981). Lo que se trató de hacer es ejecutar una serie de cambios en la significación profunda de los paisajes, creando una síntesis entre la visión foránea aportada por los visitantes y la contribución autóctona de sus habitantes. Esto quiere decir, por tanto, que el paisaje va a quedar definido también dependiendo de sus receptores, igual que ocurre con las lecturas literarias y la corriente de la Estética de la Recepción.

Estas y otras denominaciones con sus definiciones dan cuenta de la pluralidad desde la que podemos abordar el estudio de la lectura en el contexto actual. De todas estas, la escuela no tiene obligación de enseñar, al menos de forma prescrita, más que la alfabética, olvidando que en nuestro entorno las distintas perspectivas semiológicas de interpretar o de “leer” el mundo adquieren tanta o más importancia que la lectura tradicional. Por ello, concluimos este apartado con lo que Mariano Baquero Goyanes (1990: 3), años atrás, ya concluyó:

Lo fundamental, lo esencial es leer, cualquiera que sea el modo. Mientras el hombre conserve el gusto por la lectura, cualesquiera que sean las circunstancias que le rodeen, conservará a la vez lo mejor de su condición humana, de su exacta estatura espiritual.

1.2. Informes sobre el nivel de lectura en España (PISA, PIRLS, PIAAC, Gremio de Editores Españoles)

1.2.1. Algunas consideraciones previas sobre la situación del hábito lector en España

En relación con el mundo de la lectura dos temas han acaparado la mayor parte de titulares de prensa y noticias a lo largo de los últimos años. Por un lado, nos encontramos con la preocupación social surgida como consecuencia de los malos resultados de estudiantes españoles en las pruebas de evaluación internacional, donde fueron especialmente alarmantes los niveles de comprensión lectora aparecidos en la publicación del último informe PISA 2012². Por otro lado, el segundo de los temas puesto en liza ha sido la situación del hábito lector en nuestro país, siendo este un indicador del bienestar y desarrollo de la sociedad, cuyo estudio ha abarcado cuestiones que van desde las políticas de mercado en relación con el libro hasta la definición de los perfiles y hábitos lectores de la población española.

Pese a la idea generalizada y catastrofista de que en España no se lee, los medios de comunicación, apoyándose en los diferentes informes de instituciones nacionales (Agencia del ISBN, Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación del Gremio de Editores de España, entre muchos otros) parecen no estar de acuerdo, pues exponen que, posiblemente, hoy se lee más que nunca. Por ejemplo, los datos del “Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de libros de 2012”, publicado por el Gremio de Editores de España, señalaban que el porcentaje de lectores en España alcanza un 63%, cifra superior al de informes pasados³.

El reciente informe llevado a cabo por el Observatorio de la Lectura y el Libro, organismo adscrito al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MEC), titulado “El sector del libro en España 2012-2014”, presenta un resumen contrastado de los

² Algunos titulares de prensa fueron “Suspenseo en la vida real”, “Los españoles a la cola de la OCDE”, “España no alcanza la media”, entre otros.

³ Estos datos aparecen detallados con más profundidad en el punto 2.2.2.4.

principales estudios del sector editorial en nuestro país⁴, a la vez que ofrece un repaso por el panorama actual en la compra, venta y principales tendencias en las prácticas lectoras (lectura según género, comunidades, formato y soporte, etc.). Los datos del sector parecen alentadores:

A pesar del actual contexto de crisis y transformación tecnológica, el informe muestra que el sector editorial español continúa dando muestras de gran solidez. Con más de 89.000 nuevos títulos anuales, España se mantiene como una de las principales potencias editoriales del mundo, y el sector editorial representa un 38,1 por ciento del total de la aportación al PIB de la cultura, con 3.086 editoriales en activo, 326 de las cuales iniciaron su actividad el año pasado (Yuste, 2014, en línea).

Sin embargo, a pesar de esta estabilidad del sector, en el informe se aprecia una tendencia de bajada de algunos indicadores como son la edición total de libros, las ventas totales entre los años 2012 y 2014 (un 14.8% menos que en 2011) y una facturación también inferior de libros. Ha ganado terreno en el sector, según los datos ofrecidos, la edición digital, que se ha visto incrementada en un 23.2% con respecto a años anteriores, aunque, paradójicamente, no se haya visto acompañada por un mayor número de ventas.

Otros datos, en este caso en relación con los hábitos lectores, muestran que un 88.6% de los españoles lee con frecuencia⁵ y que, durante el año 2013, cada español leyó una media de 11 libros. Se sigue manteniendo, igual que en informes anteriores, la estadística de que las mujeres leen más que los hombres y, por grupo de edad, son los jóvenes de entre 15 y 19 años los que alcanzan los niveles más elevados. Por otro lado, centrándonos en la lectura por comunidades, Madrid, Cantabria y Euskadi son las más lectoras. En relación con la lectura digital, el 58% de los españoles la practica, pero solo el 32% de los lectores paga por los libros que se descarga de Internet⁶, una situación que, según afirman algunos estudios sobre venta y lectura digital (Fernández, Cordón, Alonso y Gómez, 2013: 182), se está volviendo imparable y está modificando sustancialmente el uso que se hace de la red y de los textos digitales.

De acuerdo con estos datos, nos encontramos con una situación en la que, por un lado, se nos habla de que los niveles de comprensión lectora de la población

⁴ Los datos recogidos en el informe proceden del análisis conjunto de las siguientes fuentes e informes estadísticos: “Panorámica de la Edición Española de Libros”, “Comercio Interior del Libro en España”, “Estadística de la Producción Editorial”, “Encuesta de Hábitos y prácticas culturales”, “Anuario de estadísticas culturales”, “Estadística de Bibliotecas”, “Sistema de indicadores de gestión económica de la librería en España”, “Barómetro de la actividad de la librería en España”, “Mapa de librerías”, “Evolución de los precios de los libros de texto”, “Estudio de perfil del sector de la distribución de libros y publicaciones periódicas”, “Comercio exterior del libro” y “Hábitos de lectura y compra de libros en España”.

⁵ Según el informe, aquellos lectores que “leen con frecuencia” son aquellos que lo hacen, al menos, una vez a la semana.

⁶ Un resumen del informe se puede consultar en la siguiente dirección: <http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/libro/mc/observatoriolect/redirige/estudios-e-informes/elaborados-por-el-observatoriolect.html>.

(especialmente los de los jóvenes) son malos y, sin embargo, nos encontramos con que la edición y venta de libros se mantiene en niveles altos y está cada día más consolidada en nuestro país, dato que nos indica que posiblemente, a día de hoy, la población lea más que nunca.

Ante esta situación, conocer el nivel de comprensión lectora de la población estudiantil española resulta un requisito imprescindible si se quiere realizar un trabajo como este, que aboga en última instancia por la promoción de la lectura del alumnado de nuestros centros educativos. A continuación, detallamos algunas de las principales encuestas que dan cuenta de la situación del hábito lector y de la comprensión lectora de la población escolarizada en España, tanto en niveles de Educación Primaria como de Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, se exponen los principales resultados, comparándolos con los de otros países de la geografía europea y mundial, pudiendo ofrecer así una panorámica general de la situación que atraviesa nuestro país. Para tal finalidad disponemos de diferentes instrumentos de evaluación lectora, que además nos permiten realizar una comparativa a nivel internacional, dando cuenta de la situación en la que se encuentra el sistema educativo actual español en relación con otros países. De entre los existentes, estudiaremos a continuación los siguientes: el informe PISA, el informe PIRLS, el informe PIACC y el estudio de “Hábitos de lectura y compra de libros en España”, realizado por la Federación de Gremios de Editores de España en colaboración con la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Cultura.

Estos estudios, especialmente los informes PISA (OCDE, 2009 y 2012) y PIRLS (2006) incluyen una nueva dimensión de la lectura en sus pruebas, que nos muestra el paso de la comprensión a la competencia lectora. El dominio de esta implica “saber actuar” en un contexto, en lugar de simplemente “saber” y, por tanto, mide el dominio de la competencia sociocultural que tiene el estudiante en los diferentes contextos comunicativos a los que se enfrenta (Cassany, 2009a).

1.2.2. Informes PISA⁷

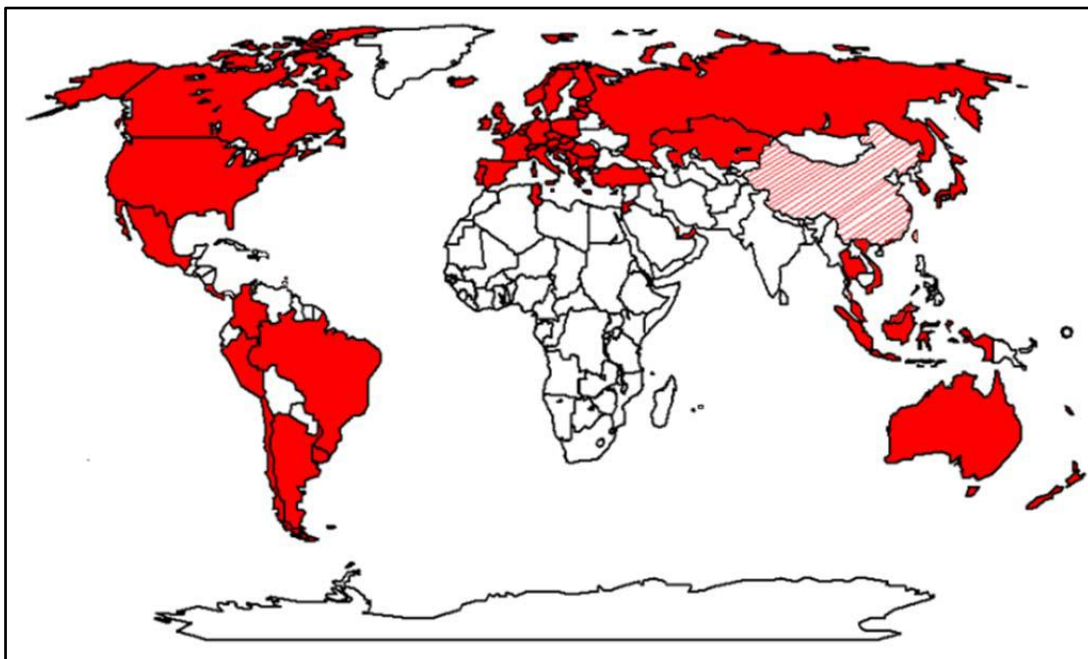
El estudio PISA (Programme for International Student Assessment), realizado periódicamente por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), es una evaluación estandarizada de las capacidades básicas o fundamentales que posee una muestra de jóvenes adolescentes pertenecientes a 65 países diferentes. Dichas

⁷ Informes PISA (2006, 2009 y 2012). Recuperado de la URL: www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.html.

habilidades se evalúan en relación tanto a factores escolares como extraescolares. En el último informe, realizado en el año 2012, se examinaron alrededor de 510.000 alumnos, como representantes de una población escolar de 28 millones de estudiantes. Estos jóvenes tenían 15 años cumplidos y al menos seis años de escolarización (en España se encontraban cursando el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria), que son los requisitos mínimos que se exigen para poder realizar la prueba. Los países participantes en la prueba son los que se indican en la figura 1.

La evaluación tiene lugar cada tres años y el plan estratégico llega hasta el año 2015. En cada uno de estos ciclos el tiempo de las pruebas se concentra en sus dos terceras partes en una de las áreas, siendo la competencia el eje central de evaluación.

Figura 1. Países participantes en la prueba PISA año 2012



Fuente figura: Informe PISA 2012. Informe español

España viene participando en esta prueba desde su primera edición en el año 2000, obteniendo siempre resultados algo inferiores a la media de los países evaluados. En la última prueba realizada en el año 2012, además de la muestra estatal, algunas Comunidades Autónomas participaron para poder recabar datos que fueran comparables a nivel internacional. Estas Comunidades Autónomas, fueron las siguientes: Andalucía, Aragón, Principado de Asturias, Illes Balears, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia, La Rioja, Comunidad de Madrid, Región de Murcia, Comunidad Foral de Navarra y País Vasco.

La prueba, que se realiza en un tiempo máximo de dos horas, se centra en tres materias que se consideran troncales: matemáticas, lectura y ciencias, y evalúa no solo las enseñanzas formales adquiridas en el ámbito escolar, sino también otro tipo de enseñanzas no formales e informales que se adquieren fuera de los centros escolares. Esto es, no solo se valora el rendimiento académico del estudiante, o a la reproducción mecánica de conocimientos aprendidos, sino también su capacidad para extrapolar dichos conocimientos a situaciones nuevas y reales, prestando así especial atención al dominio de procesos, a la comprensión de conceptos y a la capacidad para desenvolverse en diferentes situaciones que impliquen hacer uso de la lectura.

Además, hemos de señalar que dicha prueba combina preguntas de elección múltiple con preguntas abiertas, en las que los encuestados tienen que redactar respuestas de elaboración personal a partir de textos que reproducen situaciones de la vida real. Además, los alumnos cumplimentan un cuestionario de contexto, en media hora, con preguntas sobre ellos mismos, sus familias y sus experiencias escolares. Estas pruebas ofrecen tres tipos de resultados (OCDE, 2014: 12):

- Indicadores básicos que describen un perfil de conocimiento y las competencias de los alumnos.
- Indicadores que muestran cómo se relacionan esas competencias con variables demográficas, sociales, económicas y culturales.
- Indicadores de las tendencias que ilustran los cambios en el rendimiento de los alumnos y las relaciones entre las variables de los resultados de cada estudiante de forma individual y los del centro educativo en el que se encuentra matriculado.

De todas las competencias que evalúa el informe PISA, centraremos nuestra atención en la competencia lectora, estudiando el contenido de la misma, los niveles mínimos que se requieren para que su evaluación sea positiva, y los resultados obtenidos por España en este informe, tanto a nivel nacional como por Comunidades Autónomas, así como la evolución de los datos desde su primera edición en el año 2000.

En el área de lectura se evalúan las competencias adquiridas por los estudiantes para procesar la información escrita en diferentes situaciones de la vida real. El propio informe PISA 2012 subraya la importancia de la lectura, poniéndola en relación con la competencia lectora, y definiéndola como “la capacidad de una persona para comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en sociedad”

(OCDE, 2014: 60). Las características del área de comprensión lectora que regulan el último informe, aparecen resumidas en la tabla 1.

Tabla 1. Contenidos por área de evaluación: capacidad lectora. PISA 2012

ÁREA DE EVALUACIÓN LECTORA	
Definición	La capacidad de un individuo para comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial propios y participar en la sociedad.
Contenido	<p><u>Tipo de textos:</u></p> <p>(1) <i>Textos continuos</i> o de prosa, organizados en oraciones y párrafos (p. ej., narrativos, expositivos, argumentativos, descriptivos, instructivos).</p> <p>(2) <i>Textos discontinuos</i>, que presentan la información en forma de listas, gráficos, mapas, diagramas.</p>
Procesos	<ul style="list-style-type: none"> — Acceder a y recabar la información — Hacerse una idea general del texto — Interpretar el texto — Reflexionar sobre el contenido y la forma del texto
Contextos	<p>El uso para el que se escribe un texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Personal — Educativo — Social — Científico

Fuente: elaboración propia a partir del Informe PISA 2012.

En PISA 2012 se utilizan, al igual que en las pruebas realizadas en 2009, siete niveles de competencia, cuya descripción y puntos de corte de cada nivel se recogen en la tabla 2. El nivel 1 se ha subdividido en los subniveles 1a y 1b para precisar mejor las competencias adquiridas por los alumnos de bajo rendimiento. A partir de esta homogeneización y, teniendo en cuenta la puntuación obtenida por los alumnos, se pueden establecer diversas comparativas a nivel internacional de las competencias lectoras que manifiestan los alumnos de la muestra.

Tabla 2. Descripción y niveles de rendimiento en la competencia de lectura impresa

NIVEL	INTERVALO DE PUNTUACIONES	CARACTERÍSTICAS DE LOS EJERCICIOS
6	Desde 698,3	<p>Por lo general, los ejercicios de este nivel obligan al lector a realizar numerosas inferencias, comparaciones y contrastes de forma minuciosa y precisa. Exigen la demostración de una comprensión completa y detallada de uno o más textos, y pueden entrañar la integración de información procedente de más de un texto. Los ejercicios pueden exigir al lector que maneje ideas que no le son familiares, en presencia de informaciones encontradas que ocupan un lugar destacado, y que genere categorías abstractas para las interpretaciones. Los ejercicios de reflexionar y valorar requieren que el lector formule hipótesis o valore de forma crítica un texto complejo o un tema que no le resulta familiar, teniendo en cuenta diversos criterios o perspectivas, y aplicando conocimientos sofisticados externos al texto. Una condición que destaca en los ejercicios de acceder y obtener es el análisis preciso y la atención minuciosa que debe prestarse a los detalles que pasan desapercibidos en los textos.</p>
5	De 625,6 a 698,3	<p>Los ejercicios de este nivel, en los que hay que obtener información, obligan al lector a localizar y organizar varios fragmentos de información que no resultan evidentes en absoluto y a inferir qué información del texto es relevante. Los ejercicios de reflexionar requieren una valoración crítica o hipótesis, recurriendo a conocimientos especializados. Tanto los ejercicios de interpretar como los de reflexionar requieren una comprensión completa y detallada de un texto cuyo contenido o forma no resulta familiar. Por lo que respecta a todos los aspectos de la lectura, los ejercicios de este nivel suelen entrañar el manejo de conceptos que son contrarios a las expectativas.</p>
4	De 552,9 a 625,6	<p>Los ejercicios de este nivel en los que hay que obtener información obligan al lector a localizar y organizar varios fragmentos de información que no resultan evidentes. Algunos de ellos requieren interpretar el significado de los matices del lenguaje de una sección del texto teniendo en cuenta el texto en su totalidad. Otros ejercicios de interpretar exigen la comprensión y aplicación de categorías en un contexto poco habitual. En este nivel, los ejercicios de reflexionar demandan al lector el uso de conocimientos formales o públicos para formular hipótesis o analizar de manera crítica un texto. Los lectores deben mostrar una comprensión precisa de textos largos o complejos cuyo contenido o forma pueden resultar desconocidos.</p>
3	De 480,2 a 552,9	<p>Los ejercicios de este nivel obligan al lector a localizar y, en algunos casos, reconocer la relación entre distintos fragmentos de información que deben ajustarse a varios criterios. Los ejercicios de interpretar requieren que el lector integre distintas partes de un texto para identificar una idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. Debe tener en cuenta numerosos elementos para comparar, contrastar o categorizar. La información requerida no suele ocupar un lugar destacado o hay muchas informaciones encontradas; o existen otros obstáculos en el texto, como ideas contrarias a</p>

NIVEL	INTERVALO DE PUNTUACIONES	CARACTERÍSTICAS DE LOS EJERCICIOS
		las previstas o expresadas de forma negativa. Los ejercicios de reflexionar pueden exigir al lector que realice conexiones o comparaciones y que dé explicaciones, o bien que valore una característica del texto. Algunos de estos ejercicios obligan al lector a demostrar una comprensión detallada del texto en relación con el conocimiento habitual y cotidiano. Otros ejercicios no requieren una comprensión detallada del texto, pero sí que el lector recurra a conocimientos menos habituales.
2	De 407,5 a 480,2	Algunos ejercicios de este nivel obligan a lector a localizar uno o más fragmentos de información que pueden tener que inferirse y ajustarse a varios criterios. Otros requieren que se reconozca la idea principal del texto, que se comprendan relaciones y que se interprete el significado de una parte delimitada de un texto cuando la información no ocupa un lugar destacado y el lector debe realizar inferencias sencillas. Los ejercicios pueden incluir comparaciones o contrastes basados en una única característica del texto. Los ejercicios de reflexionar típicos de este nivel obligan al lector a realizar una comparación o varias conexiones entre el texto y los conocimientos externos recurriendo a las experiencias y actitudes personales.
1a	De 334,8 a 407,5	Los ejercicios de este nivel obligan al lector a localizar uno o más fragmentos independientes de información explícita; reconocer el tema principal o la intención del autor de un texto que verse sobre un tema familiar, o realizar una conexión simple entre la información del texto y el conocimiento habitual y cotidiano. Por lo general, la información requerida ocupa un lugar destacado en el texto y existen escasas o nulas informaciones encontradas. Se lleva al lector de forma explícita a analizar factores relevantes del ejercicio y del texto.
1b	De 262,0 a 334,8	Los ejercicios de este nivel obligan al lector a localizar un único fragmento de información explícita que ocupa un lugar destacado en un texto breve y sintácticamente sencillo, donde el contexto y el tipo de texto son familiares, como por ejemplo una narración o una lista sencilla. El texto suele ofrecer ayudas al lector, como la repetición de información, dibujos, o símbolos familiares. Las informaciones encontradas son mínimas. En los ejercicios de interpretar, el lector puede tener que realizar asociaciones sencillas entre sucesivos fragmentos de información

Fuente: Informe PISA 2012.

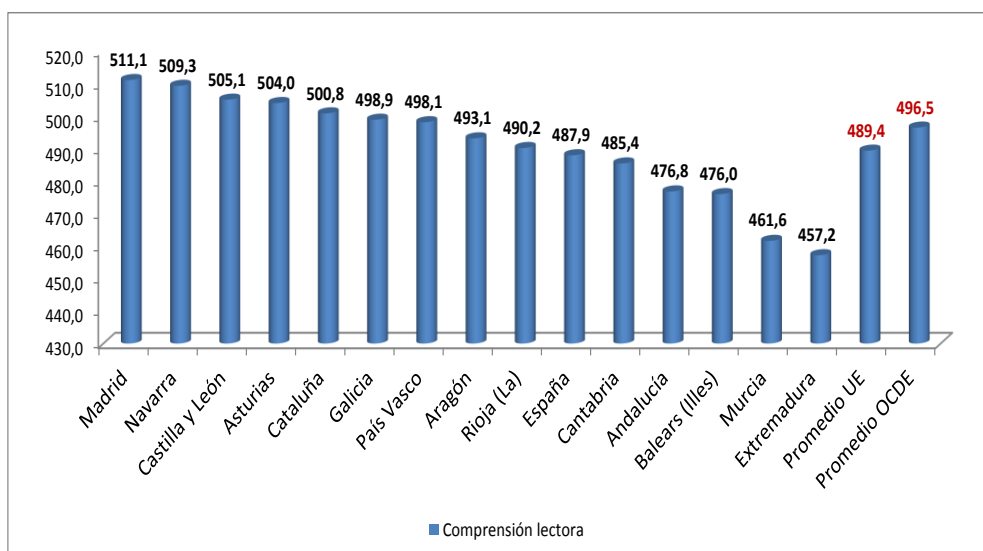
Al observar las puntuaciones obtenidas en la comprensión lectora por Comunidades Autónomas (ver tabla 3 y figura 2), observamos que cinco de ellas han tenido puntuaciones por debajo de la media nacional, sobresaliendo de forma negativa las Comunidades Autónomas de Murcia y Extremadura, que han obtenido las peores puntuaciones, pues ambas se sitúan respectivamente en 461,6 y 457, 2.

Tabla 3. Puntuación de la comprensión lectora por Comunidades Autónomas

ÁREA DE EVALUACIÓN LECTORA POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS	
Madrid	511,1
Navarra	509,3
Castilla y León	505,1
Asturias	504,0
Cataluña	500,8
Galicia	498,9
País Vasco	498,1
Aragón	493,1
Rioja (La)	490,2
España	487,9
Cantabria	485,4
Andalucía	476,8
Balears (Illes)	476,0
Murcia	461,6
Extremadura	457,2
Promedio UE	489,4
Promedio OCDE	496,5

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 1. Competencia lectora por Comunidades Autónomas. PISA 2012



Fuente: elaboración propia.

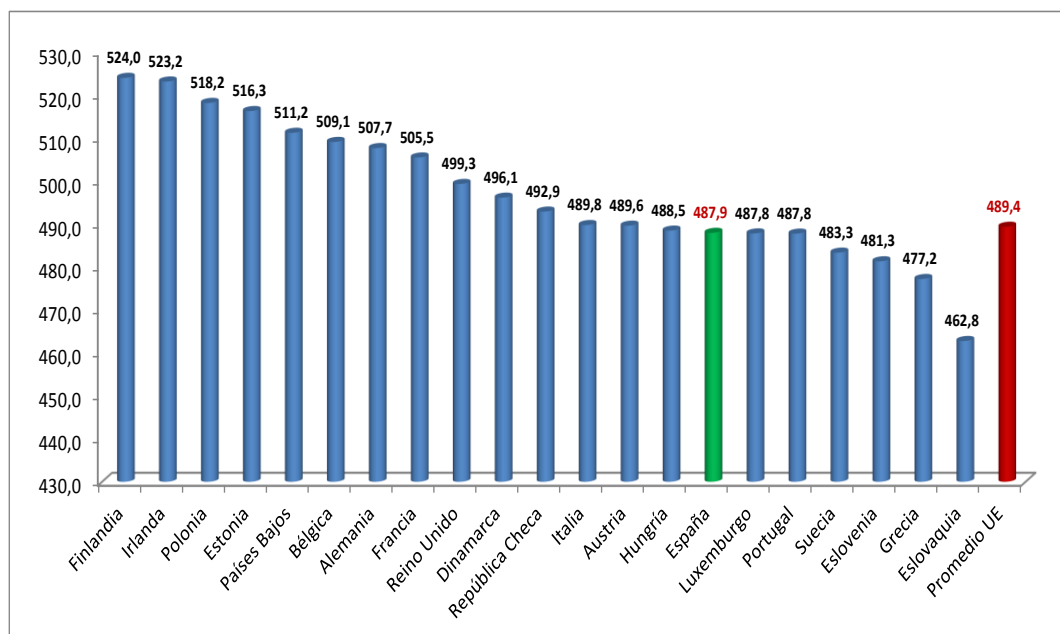
Con respecto al promedio de puntuación obtenida por España en comparación con los países de la Unión Europea (tabla 4 y figura 3), destacamos que la puntuación española se sitúa cerca del promedio de la Unión Europea (487,9 frente a 489,4 respectivamente). El país de la Unión Europea que ha obtenido una puntuación más elevada es Finlandia que supera en más de 36 puntos a la puntuación española, lo que significa una variación porcentual cercana al 7,5.

Tabla 4. Puntuación de la comprensión lectora por países UE. PISA 2012

ÁREA DE EVALUACIÓN LECTORA PAISES DE LA UNIÓN EUROPEA	
Finlandia	524,0
Irlanda	523,2
Polonia	518,2
Estonia	516,3
Países Bajos	511,2
Bélgica	509,1
Alemania	507,7
Francia	505,5
Reino Unido	499,3
Dinamarca	496,1
República Checa	492,9
Italia	489,8
Austria	489,6
Hungría	488,5
España	487,9
Luxemburgo	487,8
Portugal	487,8
Suecia	483,3
Eslovenia	481,3
Grecia	477,2
Eslovaquia	462,8
Promedio UE	489,4

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 2. Puntuación de la comprensión lectora de los países de la UE. PISA 2012



Fuente: elaboración propia.

La puntuación por Comunidades Autónomas desglosada por niveles se explicita en la tabla 5. El porcentaje más común se sitúa en el nivel 3. Las tareas en este nivel requieren que el lector localice y reconozca la relación entre distintos pasajes de un texto y que los integre dentro del mismo para identificar la idea principal; que comprenda una relación existente o construya el significado de una palabra o una frase; que muestre una comprensión notable de un texto en relación con contextos familiares o conocimientos cotidianos, etc. En lo referente a los niveles más bajos, son las Comunidades Autónomas de Murcia y Extremadura las que presentan un mayor porcentaje de personas concentradas en estos, lo que revela los preocupantes niveles de comprensión lectora que manifiestan los estudiantes de dichas Comunidades Autónomas.

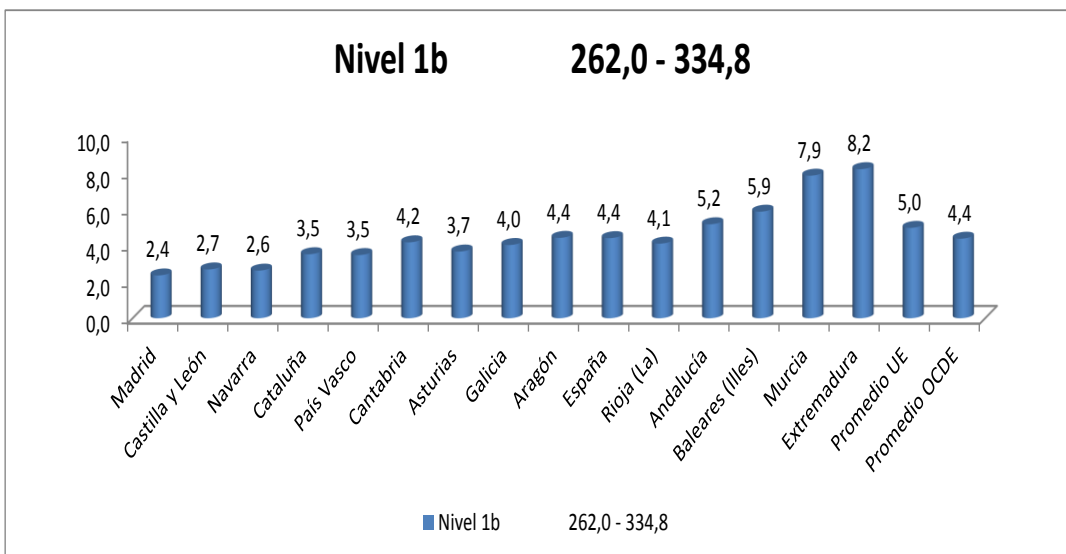
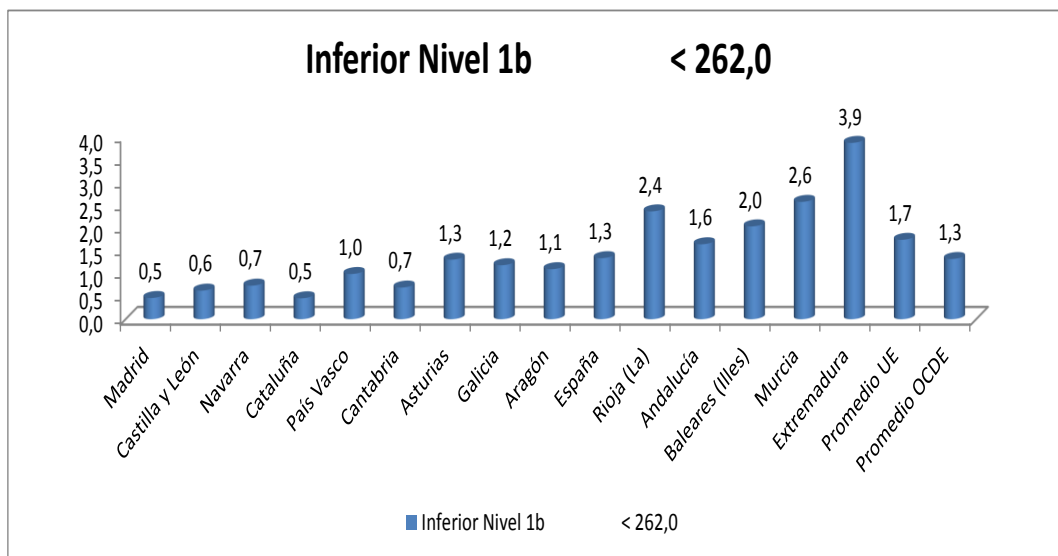
Si la comparación la realizamos teniendo en cuenta los datos obtenidos a nivel nacional con los recabados en otros países componentes de la Unión Europea (figura 5), observamos que los porcentajes obtenidos por España se sitúan por debajo de la media europea, pues hay mucha población estudiantil situada en los niveles segundo y tercero y bastante menos a partir del nivel cuarto. Estas cifras nos indican que la gran mayoría de lectores españoles se sitúa en los niveles intermedios (segundo y tercero), mientras que el porcentaje de altas capacidades de comprensión lectora (que se corresponde con los niveles 4 y superiores) se sitúa en España por debajo de la media de los países de la Unión Europea.

Tabla 5. Puntuación de la comprensión lectora por Comunidades Autónomas y niveles. PISA 2012

	Inferior Nivel 1	Nivel 1b	Nivel 1a	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Nivel 6
Madrid	0,5	2,4	8,4	23,4	32,7	24,3	7,4	0,9
Navarra	0,6	2,7	9,6	23,3	33,2	23,7	6,2	0,6
Castilla y León	0,7	2,6	9,3	22,3	32,3	24,5	7,2	1,0
Asturias	0,5	3,5	11,1	24,2	31,5	21,9	6,7	0,6
Cataluña	1,0	3,5	9,9	23,5	35,0	22,1	4,6	0,4
Galicia	0,7	4,2	13,7	27,4	31,4	18,0	4,3	0,3
País Vasco	1,3	3,7	10,4	22,1	30,5	23,2	7,4	1,3
Aragón	1,2	4,0	11,2	22,9	30,6	23,2	6,2	0,8
Rioja (La)	1,1	4,4	12,4	23,0	32,5	19,9	5,9	0,6
España	1,3	4,4	12,6	25,8	31,2	19,2	5,0	0,5
Cantabria	2,4	4,1	12,4	24,1	29,4	20,9	5,9	0,8
Andalucía	1,6	5,2	14,5	27,9	30,3	16,2	4,0	0,3
Balears (Illes)	2,0	5,9	14,6	26,5	29,5	17,3	4,0	0,3
Murcia	2,6	7,9	16,6	29,1	27,1	13,7	2,9	0,2
Extremadura	3,9	8,2	17,5	26,8	26,3	13,9	3,1	0,3
Promedio UE	1,7	5,0	13,0	24,0	29,3	20,0	6,2	0,8
Promedio OCDE	1,3	4,4	12,3	23,5	29,1	21,0	7,3	1,1

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 3. Niveles inferiores de las puntuaciones en comprensión lectora por Comunidades Autónomas. PISA 2012



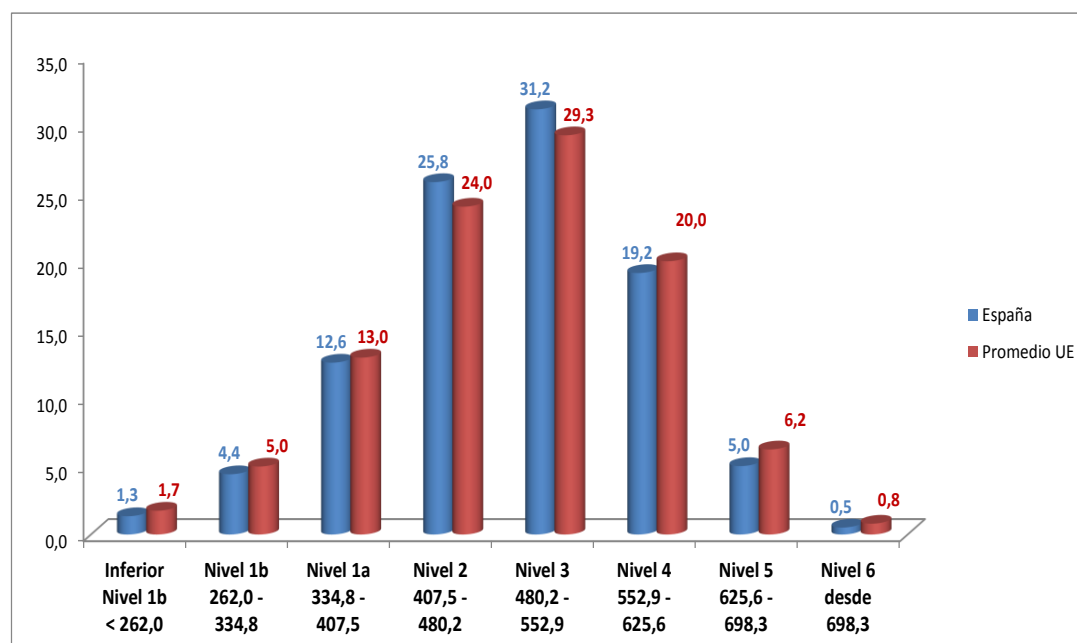
Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Puntuación de la comprensión lectora por niveles en países de la UE. PISA 2012

	Inferior Nivel 1	Nivel 1b	Nivel 1a	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Nivel 6
Estonia	0,2	1,3	7,7	22,7	35,0	24,9	7,5	0,9
Irlanda	0,3	1,9	7,5	19,6	33,4	26,0	10,1	1,3
Polonia	0,3	2,1	8,1	21,4	32,0	26,0	8,6	1,4
Finlandia	0,7	2,4	8,2	19,1	29,3	26,8	11,3	2,2
Países Bajos	0,9	2,8	10,3	21,0	29,2	26,1	9,0	0,8
Alemania	0,5	3,3	10,7	22,1	29,9	24,6	8,3	0,7
Dinamarca	0,8	3,1	10,7	25,8	33,6	20,5	5,1	0,4
República Checa	0,6	3,5	12,7	26,4	31,3	19,4	5,3	0,8
Reino Unido	1,5	4,0	11,2	23,5	29,9	21,3	7,5	1,3
Austria	0,8	4,8	13,8	24,2	29,6	21,2	5,2	0,3
Bélgica	1,6	4,1	10,5	20,2	27,3	24,0	10,7	1,6
España	1,3	4,4	12,6	25,8	31,2	19,2	5,0	0,5
Hungría	0,7	5,2	13,8	24,3	29,9	20,4	5,3	0,4
Eslovenia	1,2	4,9	15,0	27,2	28,4	18,2	4,7	0,3
Portugal	1,3	5,1	12,3	25,5	30,2	19,7	5,3	0,5
Italia	1,6	5,2	12,7	23,7	29,7	20,5	6,1	0,6
Francia	2,1	4,9	11,9	18,9	26,3	23,0	10,6	2,3
Luxemburgo	2,0	6,3	13,8	23,4	25,8	19,7	7,5	1,4
Grecia	2,6	5,9	14,2	25,1	30,0	17,2	4,6	0,5
Suecia	2,9	6,0	13,9	23,5	27,3	18,6	6,7	1,2
Eslovaquia	4,1	7,9	16,2	25,0	26,8	15,7	4,1	0,3
Promedio UE	1,7	5,0	13,0	24,0	29,3	20,0	6,2	0,8

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 4. Comparación de las puntuaciones en comprensión lectora entre España y el promedio de la UE. PISA 2012



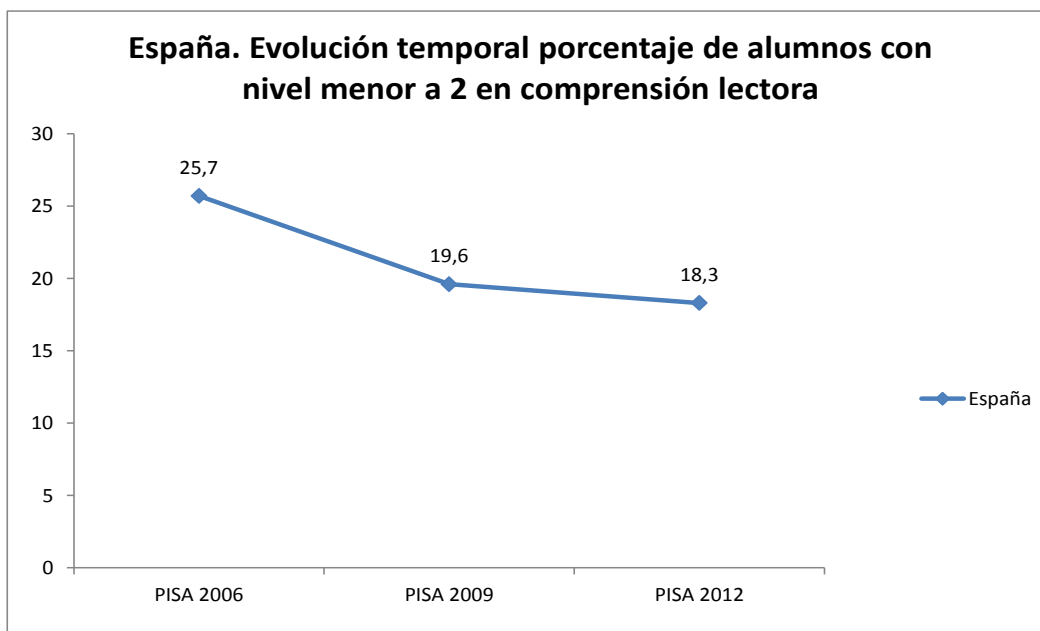
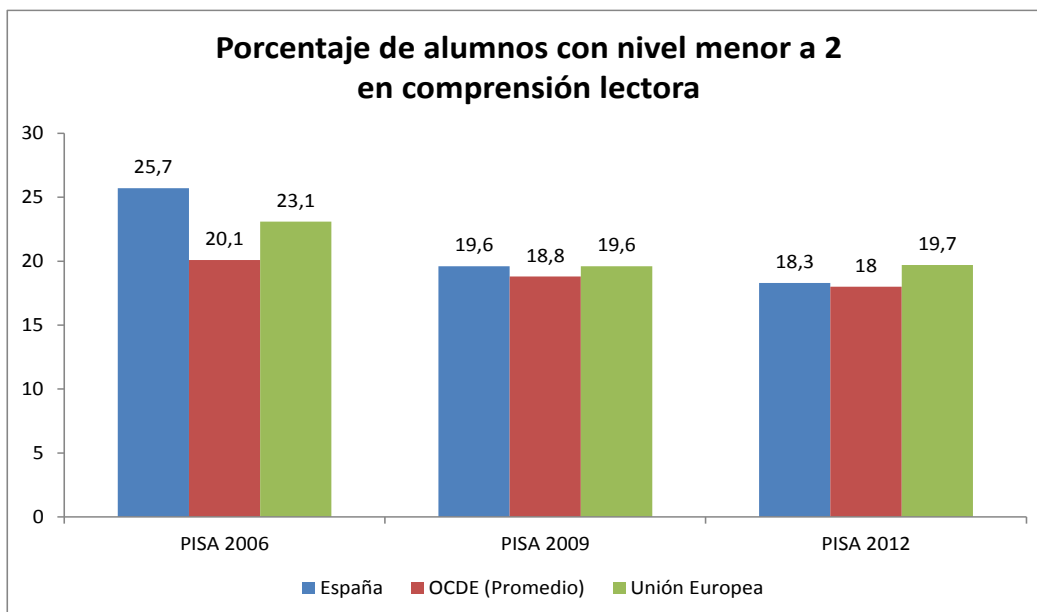
Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Evolución temporal puntuaciones comprensión lectora

	PISA 2006	PISA 2009	PISA 2012
España	25,7	19,6	18,3
OCDE (Promedio)	20,1	18,8	18,0
Unión Europea	23,1	19,6	19,7

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 5. Evolución del porcentaje de alumno con nivel menor a 2 en comprensión lectora



Fuente: elaboración propia.

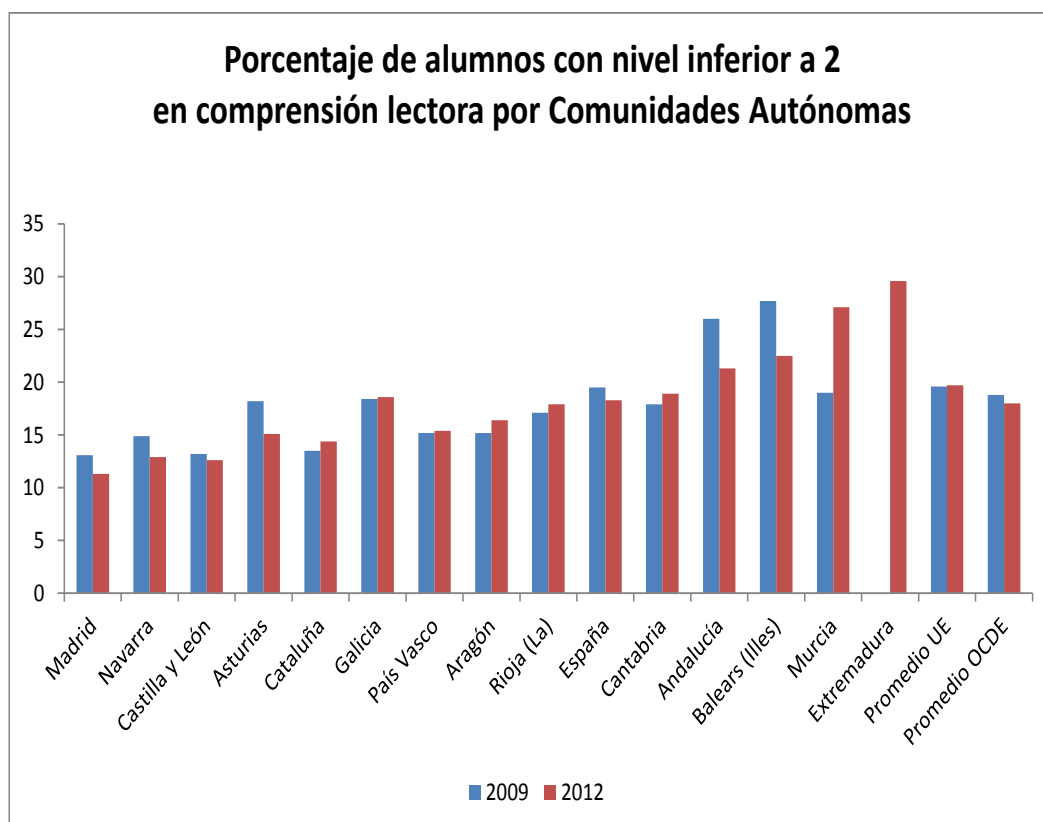
Al estudiar la evolución temporal del porcentaje de alumnos que alcanzan un nivel inferior a dos en comprensión lectora, podemos observar que durante los años analizados (del año 2006 al 2012) se ha producido una mejoría en dicho porcentaje, puesto que para España ha decrecido (del 25.7 por cien que se obtuvo en el año 2006 al 18.3 por ciento del año 2012). Estas cifras son alentadoras puesto que significan que a nivel nacional se ha producido una clara mejoría en este índice. Por lo que se refiere a la comparativa con el promedio de la OCDE y de la Unión Europea, se observa también una mejoría, puesto que en el año 2006 nuestro porcentaje de alumnos que presentaban menores capacidades en comprensión lectora era superior tanto a la media de la OCDE como a la de la UE, mejorando comparativamente en el año 2012, puesto que en él tenemos un porcentaje levemente menor que la media de la Unión Europea y hemos igualado a la media de los países de la OCDE.

Tabla 8. Evolución del porcentaje de alumno con nivel de capacidad lectora inferior a 2 por Comunidades Autónomas

	PISA 2009	PISA 2012
Madrid	13,1	11,3
Navarra	14,9	12,9
Castilla y León	13,2	12,6
Asturias	18,2	15,1
Cataluña	13,5	14,4
Galicia	18,4	18,6
País Vasco	15,2	15,4
Aragón	15,2	16,4
Rioja (La)	17,1	17,9
España	19,5	18,3
Cantabria	17,9	18,9
Andalucía	26,0	21,3
Balears (Illes)	27,7	22,5
Murcia	19,0	27,1
Extremadura		29,6
Promedio UE	19,6	19,7
Promedio OCDE	18,8	18,0

Fuente: elaboración propia.

Gráfico 6. Evolución del porcentaje de alumnos con nivel inferior a 2 en comprensión lectora por Comunidades Autónomas



Fuente: elaboración propia.

Si realizamos la comparación temporal por Comunidades Autónomas entre el año 2009 y el 2012, obtenemos que la mayor parte de las Comunidades Autónomas ha logrado un descenso del porcentaje de alumnos en el nivel 2 o inferior o bien lo ha mantenido. En este sentido, hay que resaltar las cifras obtenidas en Murcia, que es la única Comunidad Autónoma que ha empeorado sus resultados de forma bastante acusada. Esta comunidad ha pasado de un 19 por ciento a un 27 por ciento, lo que supone un incremento de alumnos con bajas capacidades lectoras de hasta el 46.3 por ciento del total de la muestra. Estos resultados son bastante preocupantes e indican que el trabajo con la comprensión lectora debe mejorar en muchos de sus aspectos.

1.2.3. Informes PIRLS⁸

PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) es un estudio confeccionado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento

⁸ Informes PIRLS (2001, 2006 y 2011). Disponibles en www.mecd.gob.es/inee/estudios/pirls.html.

Educativo (IEA), que evalúa la comprensión lectora en alumnos de cuarto curso de Educación Primaria. Este estudio se ha llevado a cabo en 2001, 2006 y 2011, consolidando así una secuencia de ciclos de cinco años de los que España ha participado en las dos últimas ediciones.

El objetivo principal de PIRLS es la evaluación de la comprensión lectora (lo que denomina PIRLS como *reading literacy*). Esta aparece definida por Mullis, Martin, Ruddock, O'Sullivan y Preuschoff (2009: 11) como:

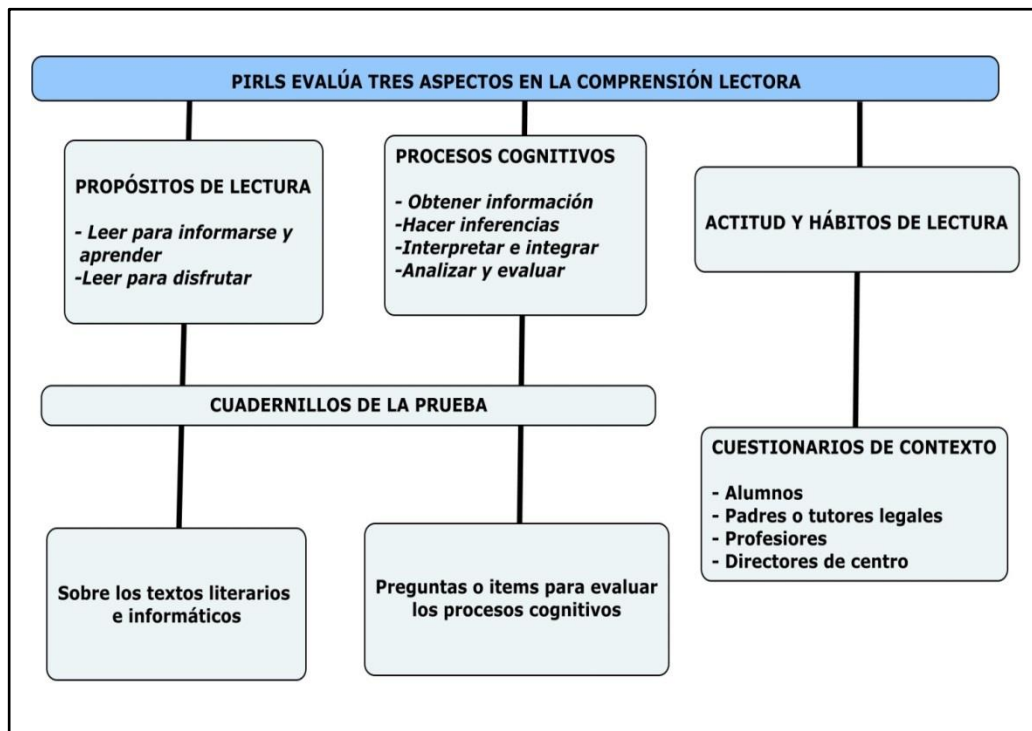
[... la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores de corta edad son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana, y para disfrute personal.

De esta definición se pueden destacar tres grandes aspectos o dominios que se tendrán en cuenta a la hora de evaluar la comprensión lectora:

- Los propósitos de lectura: leer para informarse y leer para disfrutar.
- Los procesos de comprensión en la lectura (procesos cognitivos).
- La actitud ante la lectura (hábitos, comportamientos, etc.).

Los dos primeros marcan claramente la estructura y el diseño de la evaluación que se materializa en los cuadernillos de la prueba, mientras que la actitud ante la lectura ocupa un lugar destacado en los contextos de aprendizaje (familiar, escolar y personal) de los que PIRLS recopila abundante información a través de los cuestionarios a los niños, a sus profesores y a sus padres o tutores.

Figura 2. Aspectos de la comprensión lectora de PIRLS

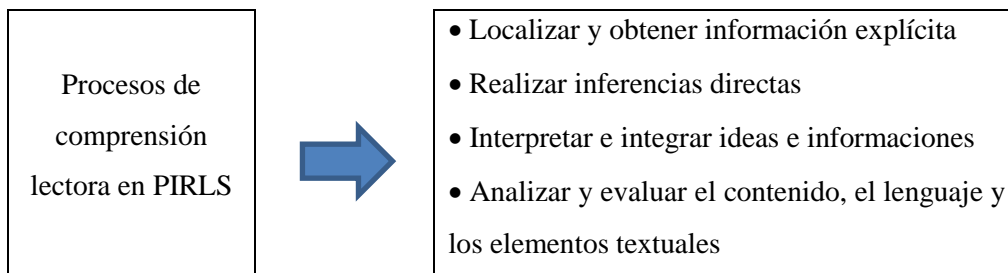


Fuente: elaboración propia a partir Informe PIRLS 2011.

Los textos que se emplean en la prueba son seleccionados por un grupo de expertos internacionales a partir de textos literarios e informativos. En dicha selección, además de los criterios de calidad, interés, adecuación a las distintas culturas internacionales, etc., se tienen en cuenta que sean textos de lectura similares a los que los niños utilizan habitualmente.

En cuanto a los procesos cognitivos que se emplean para la evaluación (Mullis et al., 2009: 23), los evaluadores tienen en cuenta que “los lectores construyen el significado de la lectura de distintas formas, localizan y extraen ideas específicas, hacen inferencias, interpretan e integran información e ideas y examinan y evalúan las características de los textos de forma diferente”. Mediante la interacción de estos ámbitos de conocimiento, el lector realiza una serie de actividades cognitivas o estrategias mentales que PIRLS denomina procesos de comprensión y que sus examinadores tienen en cuenta.

Figura 3. Procesos de comprensión lectora en PIRLS



Fuente: elaboración propia a partir Informe PIRLS 2011.

Para evaluar el rendimiento lector, PIRLS utiliza la metodología conocida como Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), que se caracteriza porque no puntúa el rendimiento de un alumno según su porcentaje de aciertos sobre el total posible, sino en función del nivel de dificultad de los ítems que ha sido capaz de responder. Teniendo en cuenta que hay varios modelos de cuadernillos, cada uno con diferentes combinaciones de ítems, estas pruebas no sirven para realizar comparaciones individuales ni obtener conclusiones por centro, solamente son representativas del alumnado de un país.

Para realizar comparaciones y analizar en profundidad los rendimientos, PIRLS utiliza una escala con una puntuación central de referencia de 500 y una desviación típica de 100 puntos. La puntuación obtenida por cada país equivale al promedio de puntuaciones de su alumnado, lo que permite hacer comparaciones entre países y entre las puntuaciones de un mismo país a lo largo de los años. Tomando las cifras obtenidas como puntos de corte, el informe PIRLS distribuye al alumnado en cinco grandes grupos según las puntuaciones conseguidas.

Tabla 9. Niveles de rendimiento

Nivel de rendimiento	Puntuación
5- Nivel avanzado	Superior a 625
4- Nivel alto	Entre 550 y 625
3- Nivel intermedio	Entre 475 y 550
2- Nivel bajo	Entre 400 y 475
1- Nivel muy bajo	Inferior a 400

Fuente: elaboración propia a partir del Informe PIRLS 2011

En la tabla 10 se describen los conocimientos y destrezas correspondientes a cada nivel de rendimiento.

Tabla 10. Conocimientos y destrezas por cada nivel de comprensión lectora

Conocimientos y destrezas por cada nivel de comprensión lectora		
	Al leer textos literarios los alumnos pueden:	Al leer textos informativos, los alumnos pueden:
Nivel Bajo	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar y obtener detalles explícitos de información 	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar y expresar información del texto.
Nivel intermedio	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar y expresar acciones, acontecimientos y sentimientos indicados explícitamente. • Hacer inferencias directas sobre los rasgos, sentimientos, reacciones o motivos de los personajes principales. • Interpretar razones obvias y causas, y dar explicaciones sencillas. • Empezar a reconocer aspectos de lenguaje y del estilo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar subepígrafes, cuadros de texto e ilustraciones para localizar partes del texto. • Expresar e integrar información de dos o tres fragmentos de texto.
Nivel alto	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar y distinguir acciones y detalles significativos inmersos en el texto. • Hacer inferencia para explicar las relaciones entre intenciones, actos, acontecimientos y sentimientos, con apoyo en el texto. • Interpretar e integrar acontecimientos y sentimientos, con apoyo en el texto. • Interpretar e integrar acontecimientos y acciones y rasgos de los personajes, tomados de distintas partes del texto. • Evaluar la importancia de hechos y acciones a lo largo de todo el relato. • Reconocer el uso de algunos rasgos del lenguaje como metáforas, imágenes o tono. 	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar y distinguir información relevante en un texto denso o una tabla compleja. • Hacer inferencias sobre conexiones lógicas para dar explicaciones y razones. Integrar información textual y virtual para interpretar las relaciones entre ideas. • Evaluar el contenido y los elementos textuales para hacer una generalización
Nivel avanzado	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar ideas y datos de información a lo largo de un texto para apreciar el tema o temas generales. • Interpretar los acontecimientos y las acciones de los personajes para proporcionar razones, motivos, sentimientos y rasgos de carácter con apoyo completo en el texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir e interpretar información compleja desde distintas partes del texto, y proporcionar apoyo completo en el texto. • Integrar información a lo largo de un texto para dar explicaciones, interpretar el grado de importancia, y secuenciar actividades. • Evaluar los rasgos textuales y visuales para explicar su función.

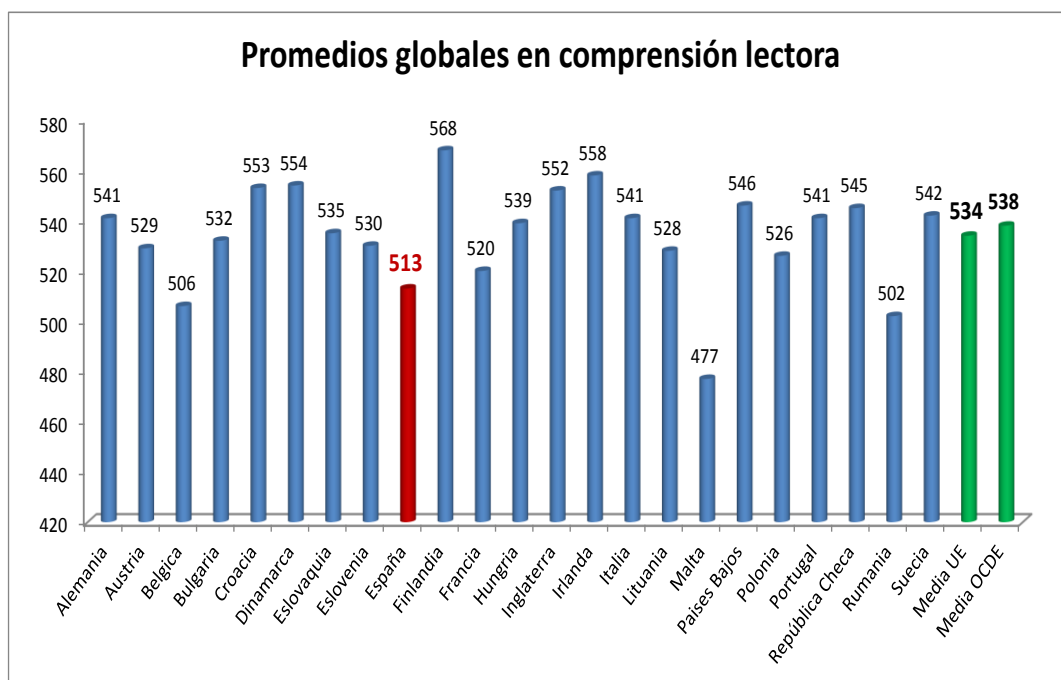
Fuente: elaboración propia a partir del Informe PIRLS 2011.

En la figura 9 se representan las puntuaciones medias globales en comprensión lectora conseguidas por el alumnado de España y por el de los países de la Unión Europea que han participado en la prueba. Los 513 puntos de España la posicionan entre el grupo de países que consiguen una media superior a 500 puntos, aunque por debajo de la media

de los países de la Unión Europea (que han alcanzado 534) y de la OCDE (que alcanzan por término medio 538 puntos).

Cuando comparamos la puntuación obtenida por España con los países de nuestro entorno, observamos que se sitúa por debajo de países próximos como Italia y Portugal (ambos obtienen 541 puntos), aunque nos encontramos a una distancia mucho menor de Francia (consigue 7 puntos más que España, alcanzando los 520 puntos). Por el contrario, aventajamos a países como Bélgica, Rumanía y Malta.

Gráfico 7. Promedios globales en comprensión lectora. PIRLS 2011



Fuente: elaboración propia a partir del Informe PIRLS 2011.

En la tabla 11, y su correspondiente figura 11, se indican los porcentajes de alumnos de cada país agrupados por los niveles de rendimiento definidos en PIRLS. A través de su visualización podemos observar que España duplica el porcentaje de alumnos con puntuaciones en el nivel muy bajo obtenidas por término medio en el grupo de países de la OCDE y de la UE (ambos mantienen un porcentaje del 3 por ciento). Por lo que se refiere al nivel superior (nivel avanzado), el porcentaje alcanzado por España se sitúa en un 4 por ciento, que es sensiblemente inferior a la mediana obtenida por los países de la OCDE y de la UE (10 por ciento y 8 por ciento, respectivamente). Finlandia e Inglaterra alcanzan un porcentaje significativamente superior en este nivel avanzado, puesto que ambos países alcanzan un 18 por ciento, frente al ya mencionado 4 por ciento obtenido

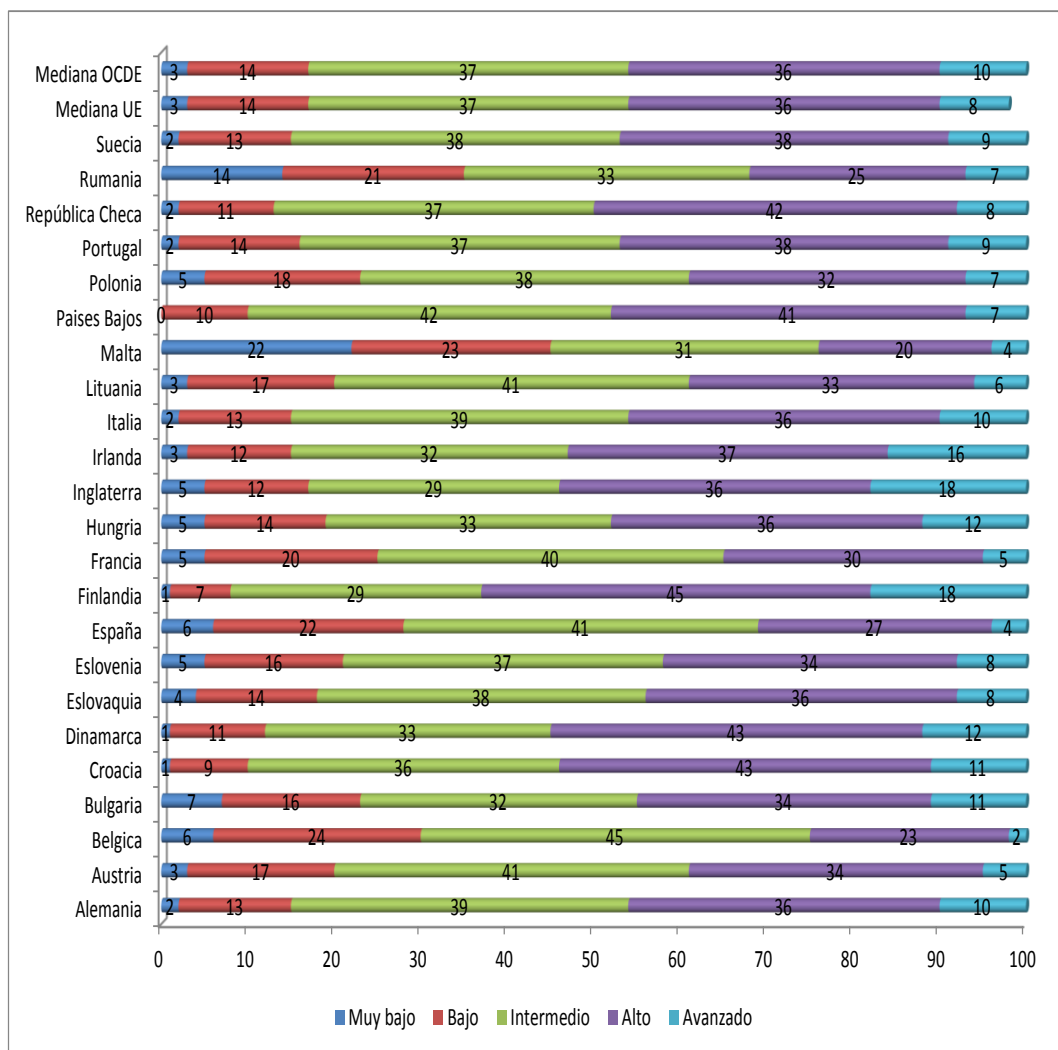
por España. Solo Bélgica alcanza un nivel inferior al nuestro (2 por ciento) dentro del grupo de países de la Unión Europea.

Tabla 11. Porcentaje de alumnos por niveles. PIRLS 2011

Países	Muy bajo	Bajo	Intermedio	Alto	Avanzado
Alemania	2	13	39	36	10
Austria	3	17	41	34	5
Bélgica	6	24	45	23	2
Bulgaria	7	16	32	34	11
Croacia	1	9	36	43	11
Dinamarca	1	11	33	43	12
Eslovaquia	4	14	38	36	8
Eslovenia	5	16	37	34	8
España	6	22	41	27	4
Finlandia	1	7	29	45	18
Francia	5	20	40	30	5
Hungría	5	14	33	36	12
Inglaterra	5	12	29	36	18
Irlanda	3	12	32	37	16
Italia	2	13	39	36	10
Lituania	3	17	41	33	6
Malta	22	23	31	20	4
Países Bajos	0	10	42	41	7
Polonia	5	18	38	32	7
Portugal	2	14	37	38	9
República Checa	2	11	37	42	8
Rumanía	14	21	33	25	7
Suecia	2	13	38	38	9
Mediana UE	3	14	37	36	8
Mediana OCDE	3	14	37	36	10

Fuente: elaboración propia a partir Informe PIRLS 2011.

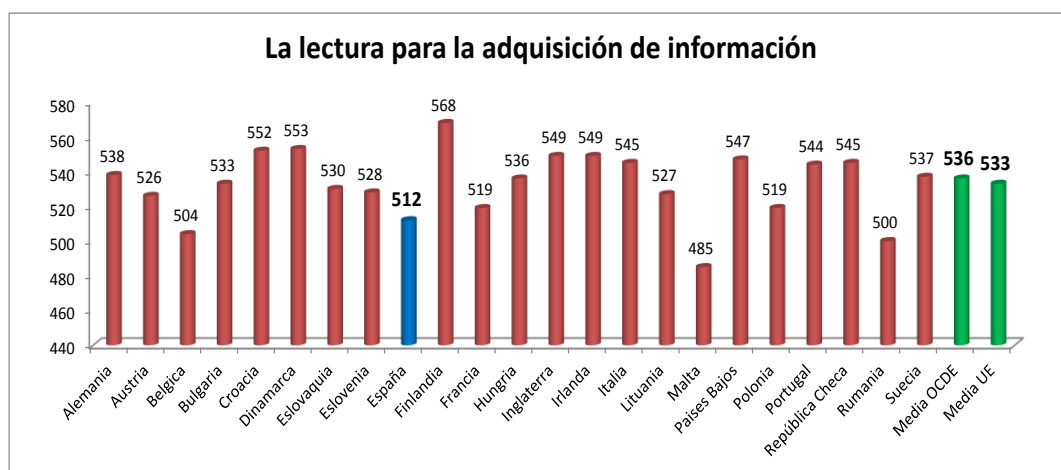
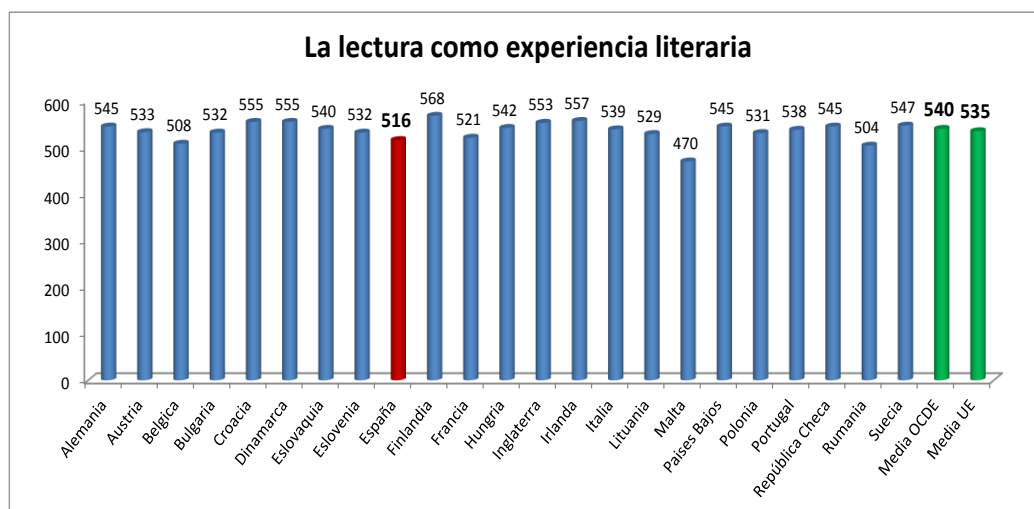
Gráfico 8. Porcentaje de alumnos por niveles. PIRLS 2011



Fuente: elaboración propia a partir Informe PIRLS 2011.

Los resultados obtenidos por propósitos de lectura se muestran en la figura 11. Cuando analizamos la lectura como experiencia literaria, encontramos que España ha obtenido una puntuación de 516 puntos, circunstancia que la sitúa muy por debajo de las puntuaciones medias obtenidas por el grupo de países de la OCDE y de la UE (540 y 535 puntos, respectivamente). Cuando se evalúa el propósito de la lectura como medio para obtener información, la puntuación obtenida por España es de 512 puntos, que también se encuentra por debajo de las medias obtenidas en los países de la OCDE y de la UE (536 y 533 puntos respectivamente). Si comparamos ambos propósitos, observamos que la puntuación obtenida por la lectura con el propósito de obtener información se sitúa siempre por debajo del propósito de tener con ella experiencias literarias, tanto en España como en el resto de países observados.

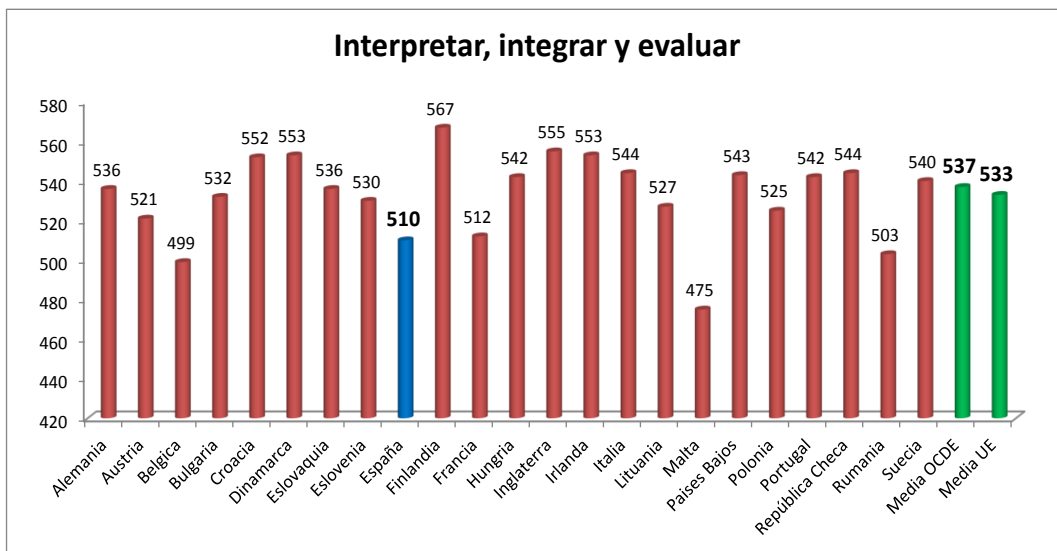
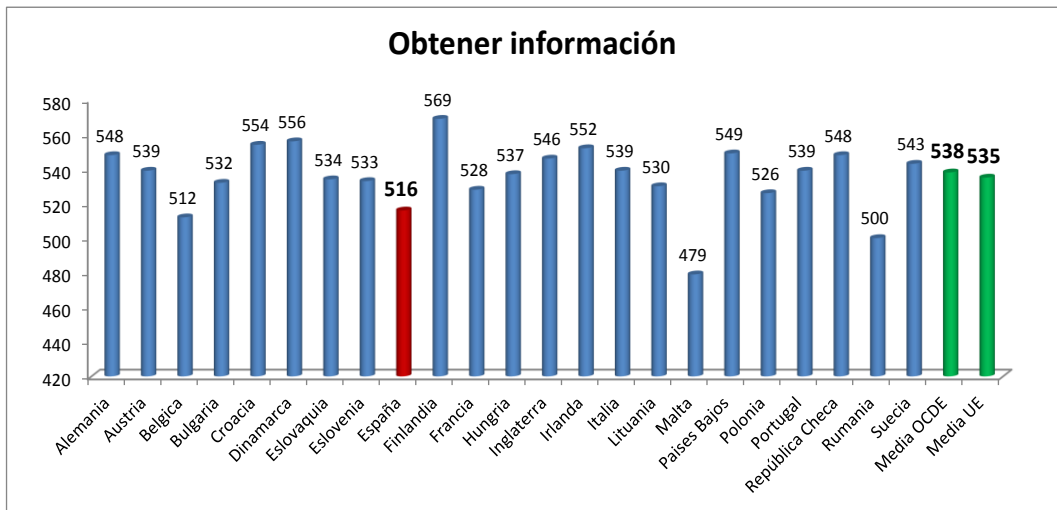
Gráfico 9. Resultados por propósitos de lectura. PIRLS 2011



Fuente: elaboración propia a partir Informe PIRLS 2011.

Los resultados obtenidos en la lectura como proceso de comprensión (obtener información y hacer inferencias directas e interpretar, integrar y evaluar) presentan muy pequeñas diferencias en la mayoría de los países (aunque aun así España está por debajo de la media de los resultados obtenidos por la OCDE), lo que puede indicar que sus currículos conceden similar importancia a ambos procesos. En España se aprecia un rendimiento superior en la escala “obtener información y hacer inferencias directas”, la cual supera en 6 puntos a la de “interpretar, integrar y evaluar”.

Gráfico 10. Resultados de la lectura por procesos de comprensión. PIRLS 2011



Fuente: elaboración propia a partir Informe PIRLS 2011.

1.2.4. Informe PIAAC⁹

El Programa Internacional para la Evaluación de Competencias de la población adulta (PIACC), es una iniciativa de la OCDE para evaluar los conocimientos y las competencias profesionales de la población adulta (16-65 años), de forma similar al conocido programa PISA dirigido a escolares de 15 años. La encuesta, para España, se realizó por los Ministerios de Educación, Cultura y Deporte y de Empleo y Seguridad Social en colaboración con el Instituto Nacional de Estadística (INE) en los temas relacionados con el diseño de la muestra. La recogida de información se llevó a cabo entre el 1 de septiembre de 2011 y el 1 de mayo de 2012 entre 14.000 personas

⁹ Informe PIAAC (2013). Disponible en www.mecd.gob.es/inee/ultimos_informes/piaac.html.

seleccionadas a tal efecto, que recibieron distintos incentivos consistentes en tarjetas de regalo de 20 euros, bien para compras en determinados establecimientos o como donativo en favor de las ONG *Cáritas* e *Intermón Oxfam*.

Esta prueba evalúa dos habilidades básicas:

- Comprensión lectora. Definida como la capacidad de comprender diferentes tipos de textos escritos y de utilizar su información. Se trata de un requisito básico para desarrollar destrezas más avanzadas y para favorecer el desarrollo económico y social. Es la habilidad que estudiaremos más en profundidad en este trabajo.
- Competencia matemática. Es la capacidad de utilizar, aplicar, interpretar y comunicar información y conceptos matemáticos.

Cada competencia se define en relación con las siguientes dimensiones: contenido, estrategias cognitivas y contexto relacionado con cada una de ellas. La concreción para la competencia lectora se resume en la tabla 12.

Tabla 12. Comprensión lectora. PIAAC 2013

Comprensión lectora	
Definición	<p>Se define como la habilidad para entender, evaluar, utilizar y relacionar textos escritos para conseguir objetivos propios, desarrollar el autoconocimiento y el máximo potencial posible y participar activamente en la sociedad.</p> <p>Engloba una serie de habilidades que van desde interpretar palabras y frases escritas hasta la comprensión, interpretación y evaluación de textos complejos. Sin embargo, no implica la producción de textos escritos.</p> <p>Las competencias de los adultos con bajo nivel de desempeño se evalúan mediante ejercicios de vocabulario, comprensión de frases y fluidez en la lectura</p>
Contenido	<p>Comprende distintos tipos de texto, caracterizados por el medio en el que se presentan (papel, digital), y por su formato:</p> <ul style="list-style-type: none"> • continuos o en prosa, • discontinuos o documentos, • mixtos, y • múltiples
Estrategias cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> · Acceder e identificar · Integrar e interpretar (relacionando unas partes del texto con otras) · Evaluar y reflexionar
Contextos	<ul style="list-style-type: none"> · Laboral · Personal · Social y comunitario <p>Educativo y de formación</p>

Fuente: elaboración propia a partir Informe PIAAC.

Tabla 13. Comprensión lectora. Tipos de tareas completadas con éxito en cada nivel de desempeño

Tipos de tareas en cada nivel de desempeño	
<p>Inferior al 1</p> <p>Menos de 176</p>	<p>Las tareas en este nivel requieren que el entrevistado lea textos breves sobre temas cotidianos con el fin de localizar un único fragmento de información específica. Rara vez habrá información contrapuesta en el texto y la información requerida será idéntica, en forma, a la información de la pregunta o del enunciado. Se le puede pedir al entrevistado que localice información en textos cortos continuos. Sin embargo, en este caso, la información puede ser localizada como si el texto estuviera en formato discontinuo. Solo se requiere conocimiento de vocabulario básico y no es necesario que el lector entienda la estructura de las frases o párrafos, ni hacer uso de cualquier otra característica del texto. Las tareas que se encuentran en este nivel no utilizan ninguna de las características específicas de los textos digitales.</p>
<p>1</p> <p>176-225</p>	<p>La mayoría de las tareas en este nivel requieren que el entrevistado lea textos digitales o impresos (continuos, discontinuos o mixtos) relativamente cortos, para localizar un fragmento de información que es idéntico o sinónimo de la información presentada en la pregunta o enunciado. Algunas de las tareas, como las que incluyen textos discontinuos, requieren que el entrevistado introduzca información personal en un documento. Es posible que se presente alguna información contrapuesta, pero poca en todo caso. Algunas tareas pueden requerir relacionar distintos fragmentos de información. Se espera que el entrevistado tenga conocimiento y habilidad para reconocer el vocabulario básico que le ayude a entender el significado de los textos.</p>
<p>2</p> <p>226-275</p>	<p>En este nivel los textos pueden ser presentados en medios digitales o impresos, y pueden ser de tipo continuo, discontinuo o mixto. Las tareas en este nivel requieren que los entrevistados relacionen texto e información y puede ser necesario parafrasear y realizar inferencias a bajo nivel. Pueden presentarse algunos fragmentos de información contrapuesta. Algunas requieren que el entrevistado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • integre dos o más fragmentos de información según criterios establecidos; • compare y contraste o razone sobre la información requerida en la pregunta; o • navegue en texto

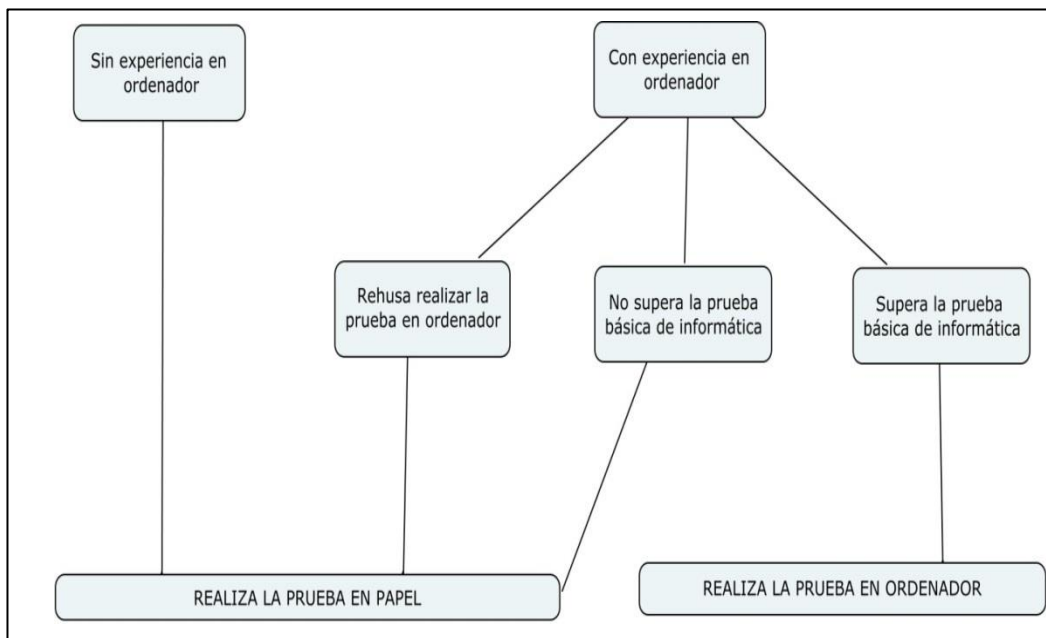
Tipos de tareas en cada nivel de desempeño	
<p>3</p> <p>276-325</p>	<p>En este nivel los textos suelen ser densos o largos, e incluyen múltiples páginas de texto continuo, discontinuo o mixto. Para completar las tareas con éxito es fundamental entender el texto y las estructuras retóricas, especialmente navegando por textos digitales complejos. Las tareas requieren que el entrevistado identifique, interprete o evalúe uno o más fragmentos de información, y a menudo será preciso utilizar distintos niveles de inferencia. Muchas tareas requieren que el entrevistado construya la respuesta buscando en distintos fragmentos de texto o llevando a cabo operaciones en varios pasos que le permitan identificar y formular las respuestas. A menudo, las tareas requieren que el entrevistado elimine información irrelevante o inapropiada para responder de forma precisa. Frecuentemente se presenta información ambigua, pero esta no destacará más que la información correcta.</p>
<p>4</p> <p>326-375</p>	<p>Las tareas en este nivel suelen requerir a los entrevistados que realicen tareas en múltiples etapas para integrar, interpretar, o sintetizar información de múltiples tipos de textos, complejos o largos, continuos, discontinuos o mixtos. Es posible que para realizar la tarea con éxito sea necesario llevar a cabo inferencias complejas y aplicar conocimientos personales previos. Muchas de las tareas requieren identificar y comprender una o más ideas específicas y secundarias en el texto, para interpretar o evaluar evidencias sutiles o relaciones convincentes. Frecuentemente se presenta información condicional en las tareas de este nivel, y esto debe ser tenido en cuenta por el entrevistado. Se presenta información ambigua y algunas veces aparentemente tan importante como la información correcta</p>
<p>5</p> <p>376-500</p>	<p>En este nivel, las tareas pueden requerir que los entrevistados busquen e integren información de textos múltiples y densos, sintetizen ideas o puntos de vista similares y contrastados o evalúen argumentos verídicos. Para cumplimentar las tareas puede ser necesario la aplicación y evaluación de modelos lógicos y conceptuales. Normalmente se requiere seleccionar información clave de fuentes fidedignas para evaluar su fiabilidad. Las tareas requerirán a menudo al entrevistado ser consciente de pistas sutiles y retóricas y hacer inferencias de nivel elevado o utilizar conocimiento previo especializado.</p>

Fuente: elaboración propia a partir Informe PIAAC

Los ejercicios podían realizarse en ordenador o en cuadernillos de papel, en función de la competencia digital de cada uno de los entrevistados (Figura 13). Una amplia mayoría realizó la prueba en ordenador en casi todos los países, siendo el

porcentaje medio de la OCDE del 75 por ciento. En España, el porcentaje de adultos que realizó la prueba en ordenador fue del 66 por ciento, hecho que muestra que hay que seguir trabajando en la implementación de la competencia digital en las personas adultas.

Figura 4. Medios para realizar la prueba PIAAC



Fuente: elaboración propia a partir Informe PIAAC.

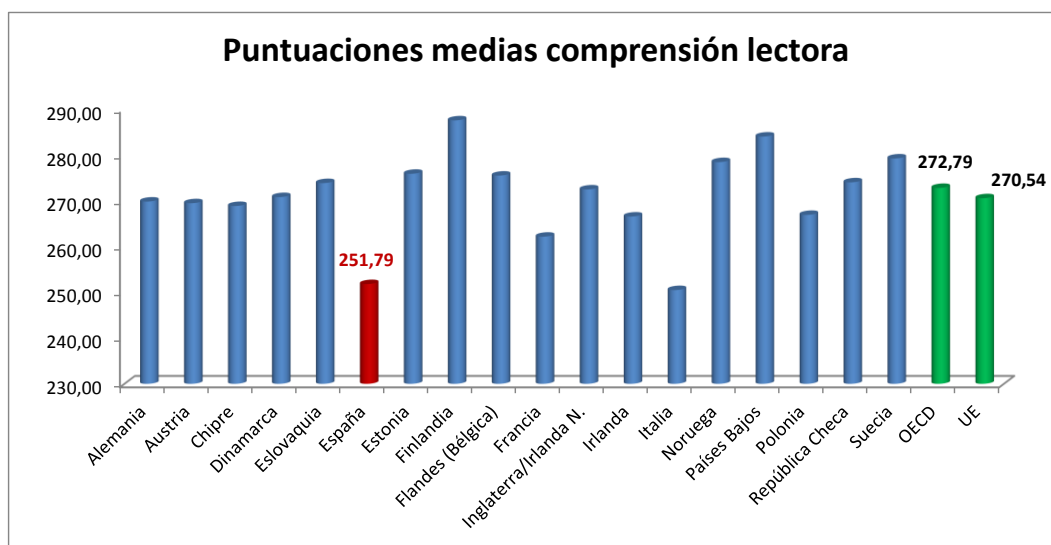
Las puntuaciones medias globales en comprensión lectora obtenidas por los países de la Unión Europea, además de la media de los países de la OCDE, se pueden observar tanto en la tabla 15 como en su correspondiente figura 14. Como puede observarse, la puntuación de España (251.8) se sitúa como una de las más bajas de toda la muestra analizada, puesto que solo Italia obtiene una puntuación inferior (250.5). La puntuación es significativamente inferior a la media de los países de la OCDE (272.8) y de la UE (270.5).

Tabla 14. Puntuaciones medias en comprensión lectora de los países de la UE. PIAAC 2013

ÁREA DE EVALUACIÓN LECTORA PAISES DE LA UNIÓN EUROPEA. PIAAC 2012	
Alemania	269,81
Austria	269,45
Chipre	268,84
Dinamarca	270,79
Eslovaquia	273,85
España	251,79
Estonia	275,88
Finlandia	287,55
Flandes (Bélgica)	275,48
Francia	262,14
Inglaterra/Irlanda N.	272,46
Irlanda	266,54
Italia	250,48
Noruega	278,43
Países Bajos	284,01
Polonia	266,90
República Checa	274,01
Suecia	279,23
OECD	272,79
UE	270,54

Fuente: elaboración propia a partir Informe PIAAC.

Gráfico 11. Puntuaciones medias en comprensión lectora. PIAAC 2013



Fuente: elaboración propia a partir Informe PIAAC.

En la tabla 15 se muestra el porcentaje de adultos de entre 16 y 65 años de la UE y la OCDE que se encuentra en cada uno de los cinco niveles de rendimiento en la escala de comprensión lectora. El porcentaje más alto de adultos en el nivel inferior a 1 lo tiene España (7.3%), seguida de Italia (5.6%). Por otro lado, España no presenta adultos en el nivel 5 de competencia en comprensión lectora. La mayor proporción de adultos se sitúa en los niveles 2 y 3, puesto que el porcentaje de adultos que se sitúan en estos dos niveles en España alcanza un 60 por ciento de la muestra, porcentaje inferior al que se obtiene en la media de la OCDE y de la UE (72 por ciento en ambos casos analizados). Estas cifras indican que el nivel de rendimiento en comprensión lectora de los adultos españoles está muy por debajo del nivel observado en la mayoría de los países participantes, solo equiparable al de la población adulta de Italia.

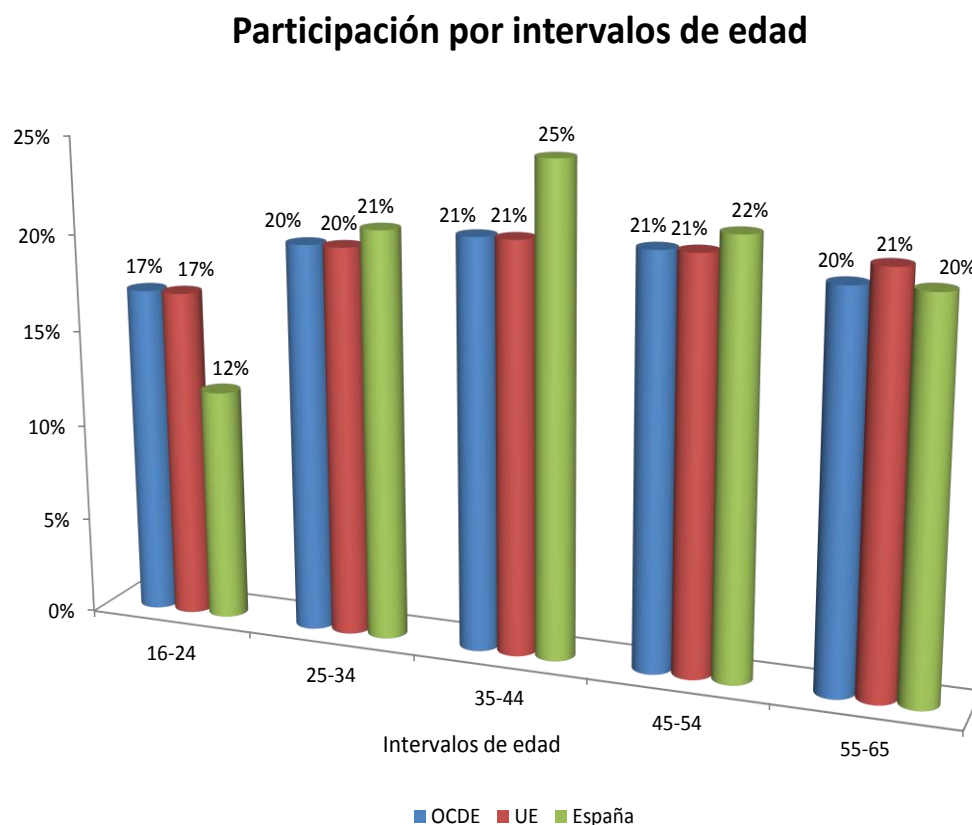
Tabla 15. Porcentaje en cada nivel de rendimiento en la escala de comprensión lectora

Países	Inferior a 1 <176	Nivel 1 175 - 225	Nivel 2 226 - 275	Nivel 3 276-325	Nivel 4 326 - 375	Nivel 5 376 - 500
Alemania	3,33	14,45	34,44	36,97	10,32	#
Australia	3,19	9,61	29,73	40,14	16,01	1,33
Austria	2,50	13,08	37,87	37,99	8,31	#
Canadá	3,85	12,68	31,99	37,62	12,91	0,95
Chipre	1,89	12,51	40,07	39,03	6,30	#
Corea	2,23	10,67	37,13	41,83	7,92	#
Dinamarca	3,83	11,94	34,10	40,09	9,67	#
EEUU	4,09	14,17	33,99	35,73	11,36	0,66
Eslovaquia	1,89	9,77	36,33	44,54	7,32	#
España	7,27	20,44	39,45	28,04	4,66	#
Estonia	2,02	11,05	34,40	40,75	11,01	0,77
Finlandia	2,66	7,95	26,50	40,70	20,01	2,18
Flandes (Bélgica)	2,90	11,89	31,21	40,95	12,59	#
Francia	5,37	16,37	36,18	34,32	7,47	#
Inglaterra/Irlanda N.	3,32	13,32	33,69	36,41	12,49	0,77
Irlanda	4,30	13,22	37,74	36,19	8,15	#
Italia	5,56	22,31	42,27	26,53	3,28	#
Japón	0,57	4,36	23,06	49,17	21,64	1,20
Noruega	3,05	9,49	30,87	42,58	13,39	0,62
Países Bajos	2,62	9,33	27,04	42,44	17,23	1,34
Polonia	3,94	14,83	36,54	35,03	9,00	0,66
República Checa	1,54	10,33	37,71	41,71	8,30	#
Suecia	3,68	9,58	29,08	41,57	14,88	1,20
OECD	3,35	12,31	33,70	38,70	11,27	0,68
UE	3,45	13,08	34,98	37,84	10,06	0,60

Fuente: elaboración propia a partir del Informe PIAAC.

En el gráfico 12 indicamos el porcentaje de participación en la prueba teniendo en cuenta los intervalos de edad. Prácticamente el 50 por ciento de los adultos que participaron en España se sitúa en el intervalo de edad comprendido entre los 35 y los 54 años.

Gráfico 12. Participación en la prueba PIAAC por intervalos de edad



Fuente: elaboración propia a partir del Informe PIAAC.

1.2.5. Gremio de Editores Españoles¹⁰

Los datos sobre el comportamiento lector de los españoles se recogen en un estudio denominado “Hábitos de lectura y compra de libros en España” realizado por la Federación de Gremios de Editores de España con la colaboración de la Dirección General de Política e Industrias Culturales y del Libro del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Este estudio se ha venido realizando desde el año 2000 y hasta 2009 la presentación de resultados se realizaba trimestralmente, siendo semestral en 2011, y elaborando un único informe a partir del año 2012. Los datos que relacionamos a continuación se refieren a este último.

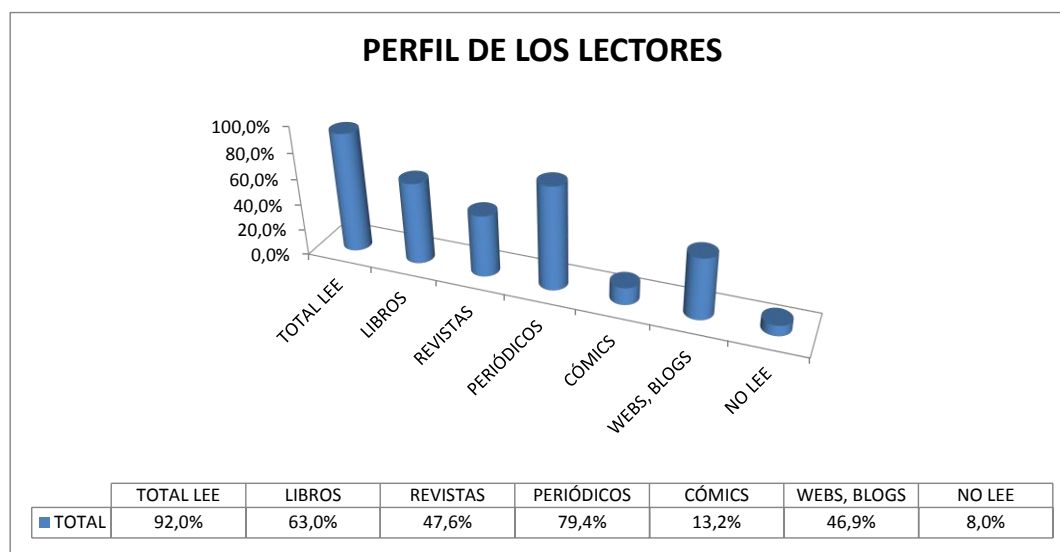
¹⁰ Informe del Gremio de Editores Españoles (2012). Recuperado de la URL: www.clibromadrid.es/habitoslecturacomprarlibros2012.pdf.

El objetivo específico que tiene este informe es el de conocer los aspectos concretos del comportamiento lector que sean relativos a la lectura de diversos medios, libros, periódicos, revistas, cómics y textos en internet, además de identificar las frecuencias, preferencias, motivos, lugares, idiomas de lectura durante la infancia, vías de acceso a los libros, compra de libros, asistencia a bibliotecas y uso del tiempo libre.

La recogida de información del Informe del año 2012 se realizó mediante entrevistas telefónicas a un total de 6.700 personas con más de 10 años de residencia en España. Las conclusiones más relevantes respecto a los hábitos de lectura son las que a continuación comentamos:

Entre la población española de catorce o más años la materia que más se lee es la prensa, con el 79.4 por ciento. Los libros se sitúan en segundo lugar con el 63 por ciento, seguidos de las revistas (47.6 por ciento), las webs, blogs y foros (46.9 por ciento) y los cómics (13.2 por ciento).

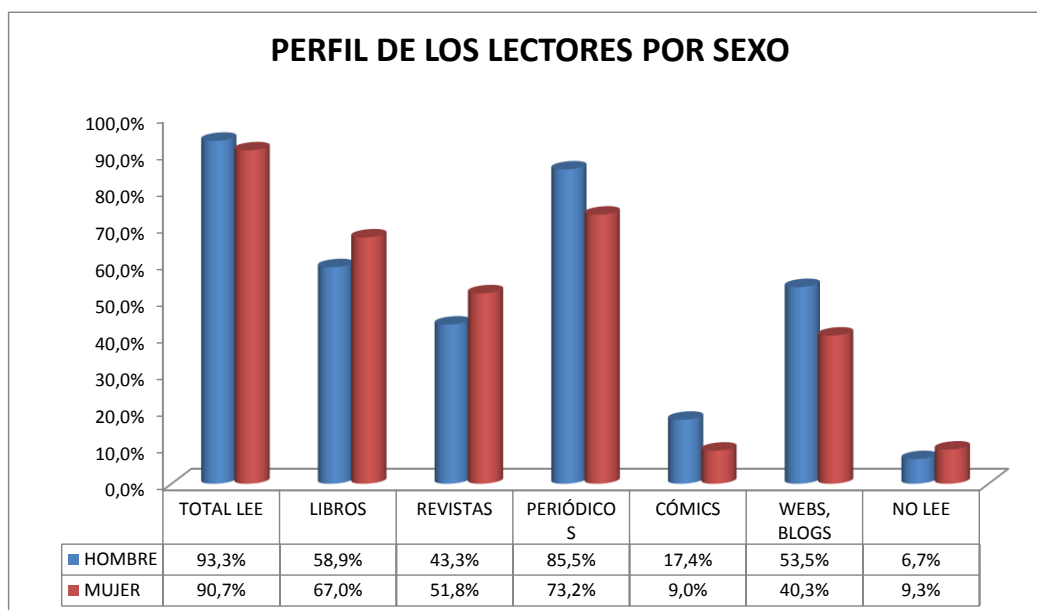
Gráfico 13. Perfil de las lecturas según el material que se lee



Fuente: elaboración propia a partir del Informe “Hábitos de Lectura y compra de libros en España” 2012.

Cuando el análisis se realiza por género, se observa que la lectura obtiene un porcentaje mayor en hombres (93.3 por ciento) que en mujeres (90.7 por ciento). Al concretar el tipo de lectura, hallamos que las mujeres leen más libros y más revistas que los hombres, mientras que, por el contrario, los hombres leen más prensa, webs, blogs, foros y cómics que las mujeres.

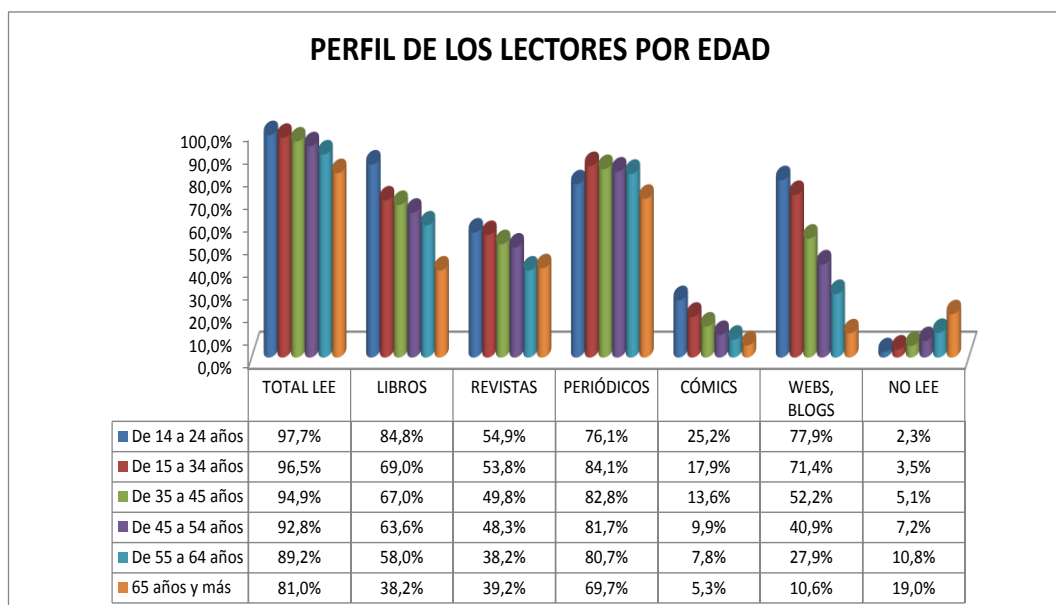
Gráfico 14. Perfil de los lectores por sexo



Fuente: elaboración propia a partir Informe “Hábitos de Lectura y compra de libros en España” 2012.

Al analizar los hábitos de lectura teniendo en cuenta la edad del lector, se observa que, a medida que aumenta la edad, el porcentaje de lectura decrece excepto en la lectura de prensa donde los porcentajes más altos se concentran en las edades intermedias (de 25 a 44 años). El descenso más pronunciado se produce en la lectura de webs, blogs y foros que se sitúa en un 67.3 por ciento a lo largo de todos los tramos de edad estudiados.

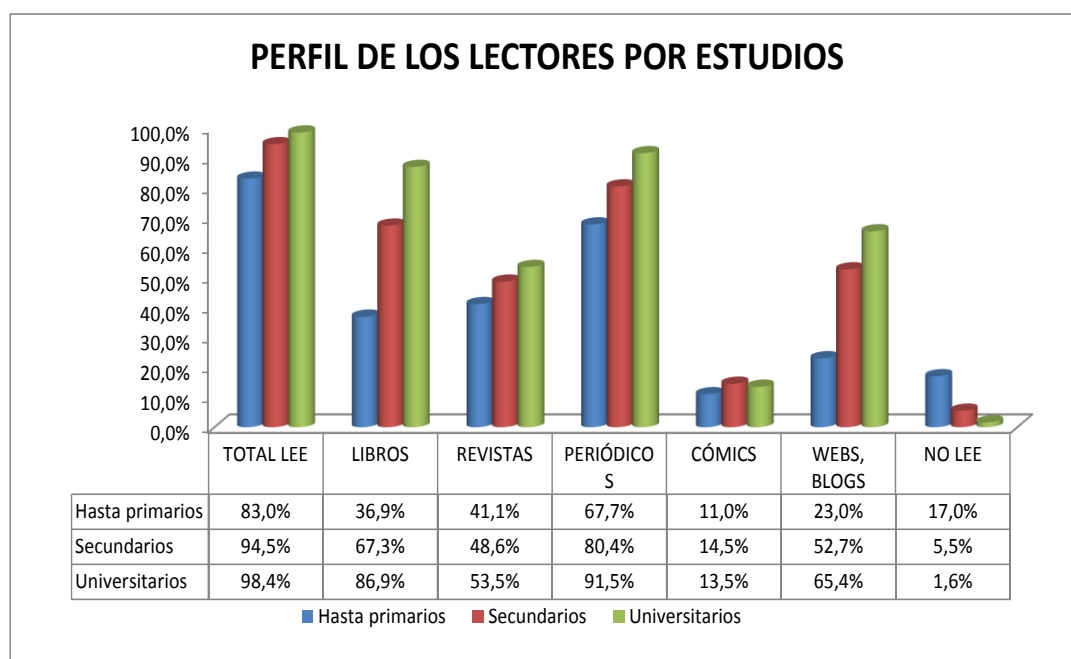
Gráfico 15. Hábitos lectores según edad



Fuente: elaboración propia a partir Informe “Hábitos de Lectura y compra de libros en España” 2012.

Cuando analizamos los hábitos lectores según el nivel de formación del entrevistado encontramos que, a mayor nivel de estudios, el porcentaje de lectura de libros es mayor. Estas diferencias son menos pronunciadas cuando nos referimos a la lectura de revistas y cómics.

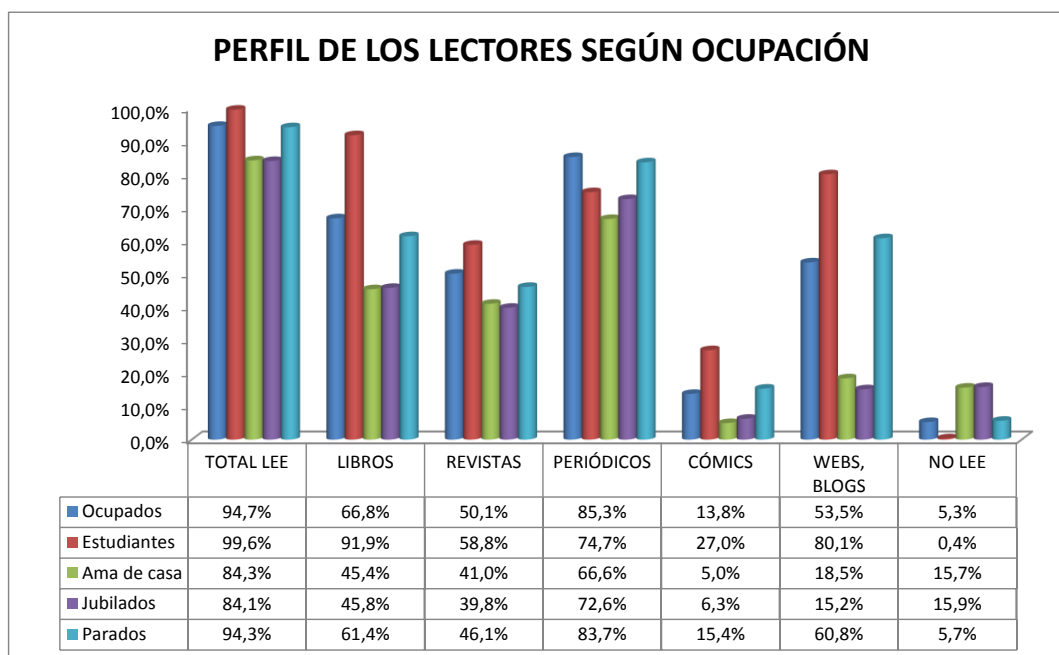
Gráfico 16. Perfil de los lectores según su nivel de estudio



Fuente: elaboración propia a partir Informe “Hábitos de Lectura y compra de libros en España” 2012.

Cuando la ocupación es el elemento diferenciador, son los estudiantes, parados y trabajadores los que concentran los mayores porcentajes de lectura. En el lado opuesto se encuentran las amas de casa y los jubilados.

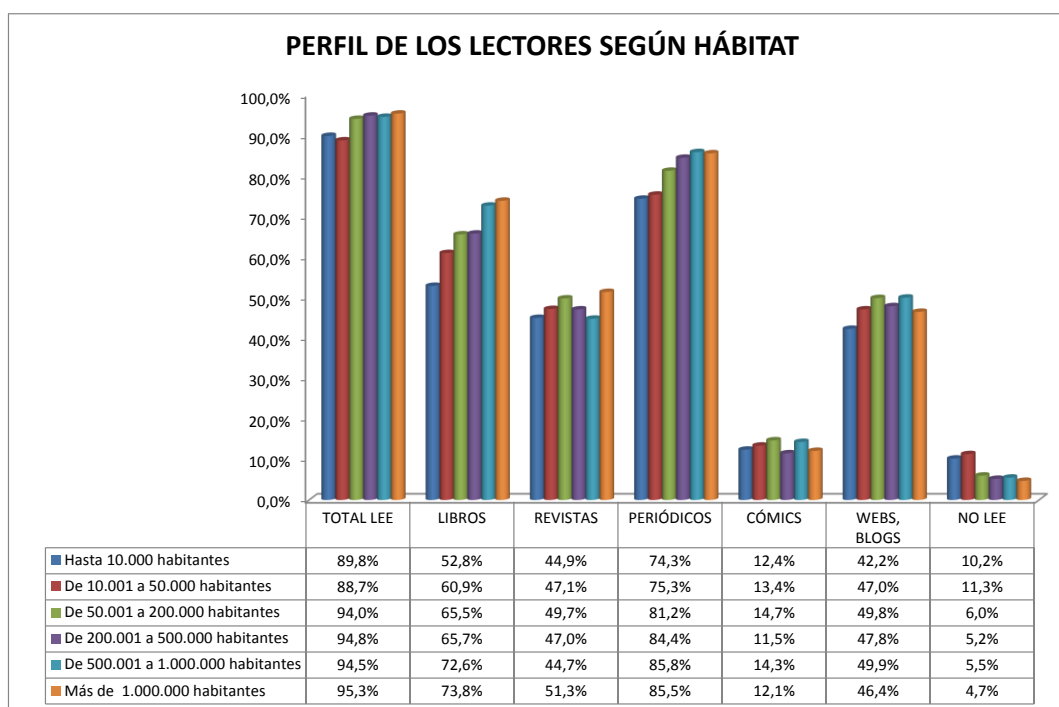
Gráfico 17. Perfil de los lectores agrupados según su ocupación



Fuente: elaboración propia a partir Informe “Hábitos de Lectura y compra de libros en España” 2012.

El número de habitantes también es un factor que influye en los hábitos de lectura. Se observa que en los núcleos con mayor población se registran porcentajes más altos de lectura que en las zonas menos habitadas.

Gráfico 18. Hábitos lectores según número habitantes lugar de residencia

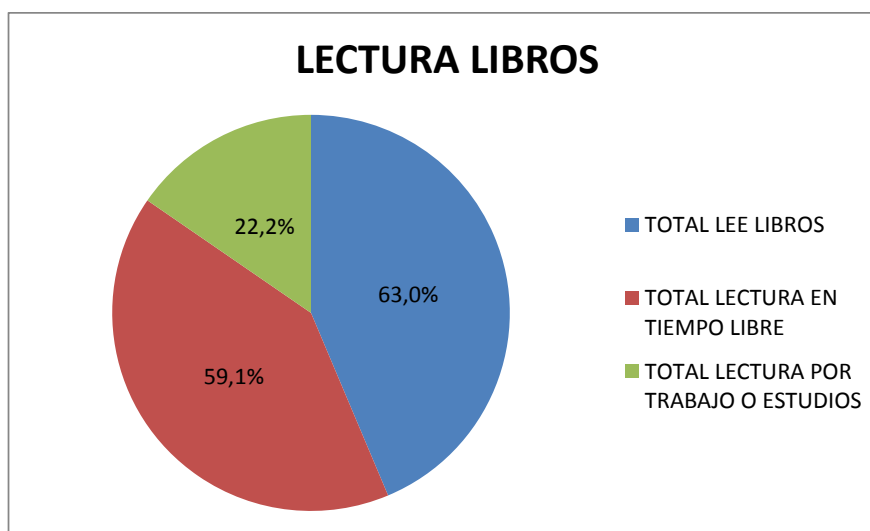


Fuente: elaboración propia a partir Informe “Hábitos de Lectura y compra de libros en España” 2012

LECTURA DE LIBROS

En el estudio se diferencian dos tipos de lectura, la que se hace en el tiempo libre y la que viene motivada por trabajo o estudios. El 63 por ciento de los encuestados afirma leer libros, ya sea por ocio o por trabajo o estudios. El 59.1 por ciento lee libros por ocio, mientras que el 22.2 por ciento lo hace por razones laborales o estudios.

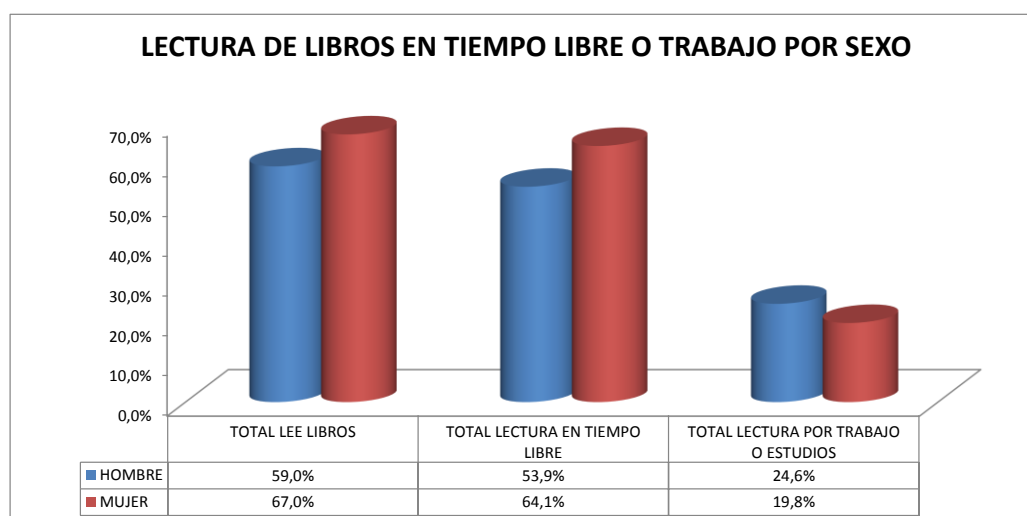
Gráfico 19. Lectura de libros según el motivo (ocio o trabajo)



Fuente: elaboración propia a partir Informe “Hábitos de Lectura y compra de libros en España” 2012

Las mujeres leen más libros que los hombres (8 puntos de porcentaje por encima), aunque en la lectura por razones laborales o de estudio, son los hombres quienes superan a las mujeres en 4.8 puntos.

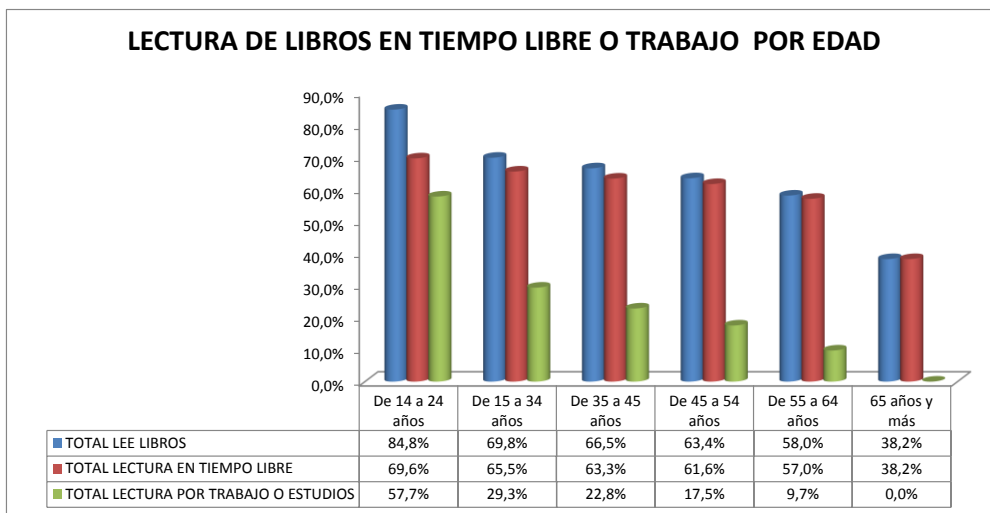
Gráfico 20. Lectura de libros por ocio o por trabajo según el sexo del lector



Fuente: elaboración propia a partir Informe “Hábitos de Lectura y compra de libros en España” 2012

Por edades, son los más jóvenes los que tienen un porcentaje más alto de lectura de libros. A medida que la población aumenta de edad, los porcentajes de lectores de libros disminuyen desde un 84.8 por ciento hasta un 38.2 por ciento. Este descenso es más pronunciado cuando nos referimos a la lectura por trabajo o estudios (pasa de un 57.7 por ciento en el periodo de 14 a 24 años a un cero por ciento al periodo de 65 años y más).

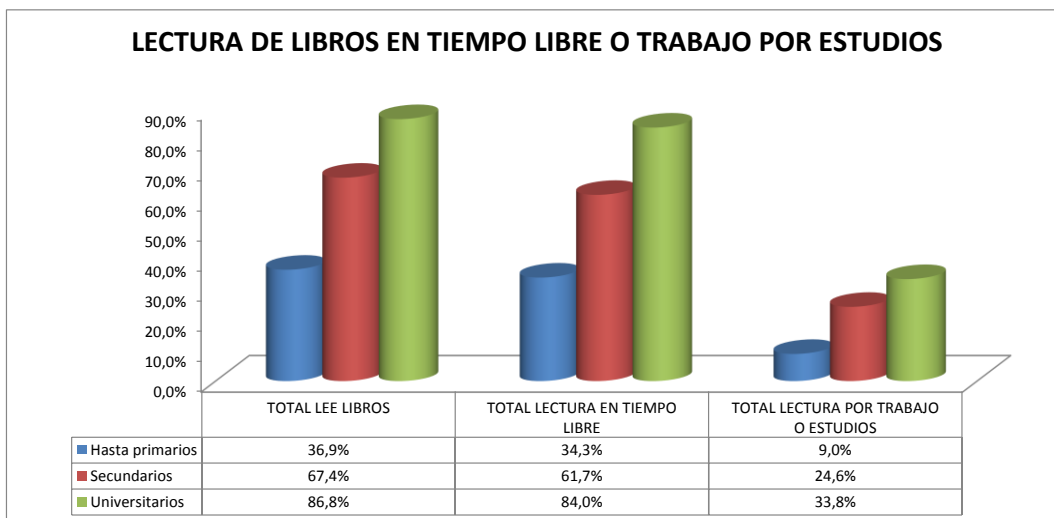
Gráfico 21. Lectura de libros en tiempo libre o trabajo según edad del lector



Fuente: elaboración propia a partir Informe “Hábitos de Lectura y compra de libros en España” 2012

En cuanto a la lectura según el nivel de estudios del entrevistado, son los universitarios los que tienen el porcentaje más alto de lectura de libros (86.8 por ciento). Estos porcentajes son elevados debido a que esta población lee tanto por ocio como por motivos de estudio y/o trabajo.

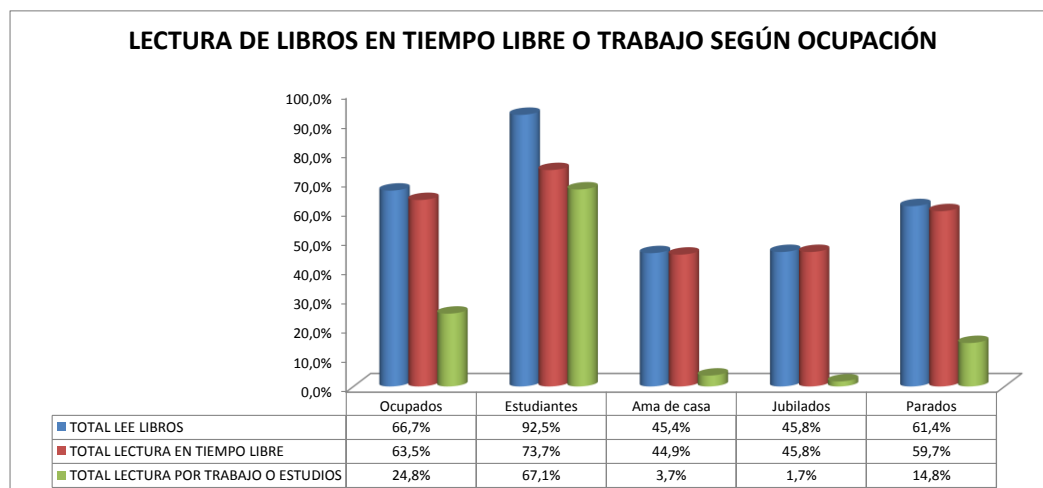
Gráfico 22. Lectura de libros en tiempo libre o trabajo según el nivel de estudios del lector



Fuente: elaboración propia a partir Informe “Hábitos de Lectura y compra de libros en España” 2012.

Respecto a los porcentajes de lectura por grupos ocupacionales, es el colectivo de los estudiantes el que presenta un mayor porcentaje de lectura de libros, ya que estos leen tanto por disfrute personal como por asuntos relacionados con el estudio o el trabajo. En el extremo opuesto son las amas de casa las que menos leen libros en total, tanto por ocio como por estudios o trabajo.

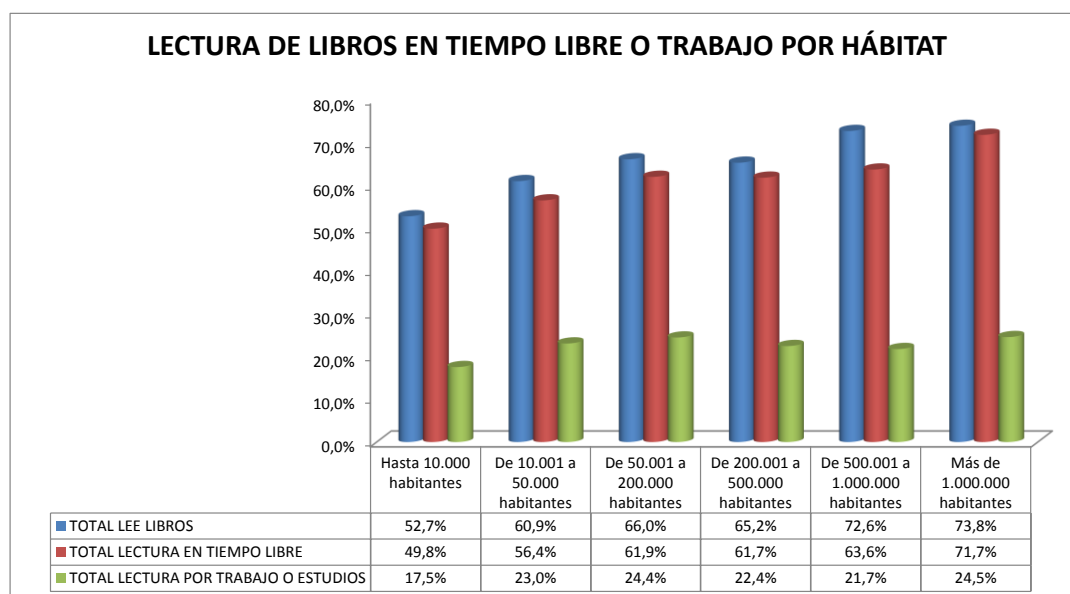
Gráfico 23. Lectura de libros en tiempo libre o trabajo según ocupación del lector



Fuente: elaboración propia a partir Informe “Hábitos de Lectura y compra de libros en España” 2012.

Al igual que ocurría con los porcentajes generales de lectura, el tamaño de la población de residencia influye positivamente en el porcentaje de lectura de libros. Los porcentajes de lectura mayores (tanto por ocio como por trabajo o estudio) se alcanzan en poblaciones de más de un millón de habitantes.

Gráfico 24. Lectura de libros en tiempo libre o trabajo según tamaño población de residencia



Fuente: elaboración propia a partir Informe “Hábitos de Lectura y compra de libros en España” 2012

1.3. La lectura en el currículo oficial y en el canon literario

Si nos referimos ahora de forma general al canon de obras que se suele emplear durante las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, nos damos cuenta en seguida que los libros que se vienen utilizando en la enseñanza de la literatura han permanecido, en su mayoría, inalterables durante las últimas décadas. Y es que, aun siendo opcional para los docentes seleccionar unos textos u otros, el peso de la tradición - que en este caso viene representada por el canon clásico de la literatura escrita en español- hace que, año tras año, se escojan y se lleven al aula los mismos textos. Así, lo más común es que se introduzcan aquellas obras que el peso de la tradición escolar ha convertido en textos paradigmáticos, de obligada lectura y conocimiento por parte de los estudiantes que cursan estudios secundarios. En este sentido, en muchas ocasiones se subordina el fin didáctico que toda lectura representativa de una época debería tener a la consecución de una serie de objetivos propuestos por el currículo. Así pues, este canon escolar, formado mayoritariamente por clásicos de la literatura, responde en muchas ocasiones, tal y como señala Jover (2003: 83), a una mera transposición del que se hace en las facultades de letras, encontrándonos con textos de difícil lectura y comprensión, poco adecuados considerando los que serán sus lectores.

De este modo, libros como *El Conde Lucanor*, *La Celestina*, *El Lazarillo*, *El Quijote*, las poesías de Manrique, de Quevedo, de Góngora y fragmentos líricos de Bécquer, de Machado, de García Lorca y de Miguel Hernández han sido y son tradicionalmente empleados para la enseñanza de la literatura e, indirectamente, para la promoción y fomento de la práctica lectora. Llegados a este punto, cabe matizar una doble vertiente de uso reiterado de estos textos. Por un lado, tenemos aquellas prácticas de aula en la que la lectura completa de estos textos es un requisito obligatorio para la superación de la asignatura de Lengua y Literatura castellana, una lectura que suele ser evaluada mediante un examen (de contenido, comentario de texto, comentario crítico...) o un trabajo. Por otro lado, encontramos también que, independientemente de que estos textos se conviertan en lecturas de aula, fragmentos de los mismos pueblan los libros de texto de Lengua y Literatura, con el fin de ser analizados, comentados, ejemplificados o simplemente leídos.

De esta manera, cuando hablamos de esta selección repetitiva, entendemos que en este proceso están implicados tres agentes que hacen difícil un cambio de las prácticas de

aula en lo referente al estudio de la literatura: a) los docentes, como electores de este canon escolar, junto a los departamentos de ciclo, donde se toman la mayor parte de las decisiones en cuanto a la selección de lecturas; b) las editoriales que, por lo general, suelen tener en cuenta lo que establece un tercer agente, c) el currículo oficial de cada Comunidad Autónoma, que señala, implanta y/o recomienda la lectura de determinados textos, como veremos en siguientes apartados.

Ahora bien, ante esta selección de textos, los estudiantes pueden mostrar desmotivación y falta de interés por la lectura, aduciendo que no los leen porque no les atraen, ya sea porque no los entienden o porque consideran que están alejados de sus intereses personales y de la sociedad en la que viven. Según Mendoza Fillola (2004, 2008), el problema de la desmotivación en la “enseñanza y estudio de la literatura” no es un fenómeno reciente:

Sin duda, muchos profesores somos conscientes de la falta de motivación que el alumno, en general, siente por la literatura a causa de su presentación como materia de estudio, con frecuencia aislada de coordenadas e intereses culturales, y, acaso, por una falta de matizaciones sobre la afirmación de que leer literatura es una forma de adquirir cultura.

En este sentido, el autor señala que la imposición de la literatura (y, correlativamente, de la lectura) como materia obligatoria de estudio, contribuye a aislarla de los intereses y coordenadas culturales, y también personales, de los alumnos que encontramos en las aulas. Además, considera que una reflexión por parte del profesorado puede invitar al cambio y a la innovación didáctica y del canon escolar preestablecido, así como incidir en la búsqueda de los métodos de enseñanza adecuados para favorecer el acercamiento, la participación y el diálogo en la clase de literatura. Mendoza Fillola (2008) incluye, a continuación, el testimonio de Torrente Ballester (1994), docente de secundaria con una larga trayectoria, que aporta luz sobre este asunto:

La enseñanza de la Literatura, de acuerdo con los programas, fue más difícil y más trabajosa. Era fácil convencerlos (a los alumnos) de la utilidad de la Sintaxis, no así de la Literatura. Tuve que recurrir muchas veces a procedimientos folletinescos para mantener su atención. Ni las aventuras de Ulises ni los problemas de Hamlet les importaban gran cosa. Si acaso algún personaje, algún título, alguna invención moderna lograron conmoverles. Sin embargo, siempre creí en la necesidad y en la utilidad del conocimiento de los clásicos y los expliqué cabalmente ante treinta o cuarenta muchachos y muchachas que pensaban en sus cosas, no en Eneas. Habría que encontrar un procedimiento para que estas historias y estos viejos textos mereciesen la atención y el estudio de las generaciones jóvenes. No de uno solo entre cuarenta, porque eso sólo se encuentra siempre.

A lo anteriormente mencionado debemos añadir que la obligatoriedad de la lectura suele convertirse en uno de los principales motivos de rechazo de su práctica entre los estudiantes (Palomares y Montaner, 2014). El hecho de que un texto, independientemente de cuál sea su naturaleza, se convierta en objeto de examen, o sea

sometido a una minuciosa guía de lectura, aleja, en la mayor parte de los casos, el placer derivado del acto mismo de leer, de la lectura placentera y del encuentro o experiencia estética que proporciona la obra de arte. Con todo, somos conscientes de que se debe hacer una clara distinción entre la lectura por ocio (placentera por naturaleza) y la lectura académica, siendo esta última una consecuencia derivada del estudio formal de la literatura, y por consiguiente, del texto como manifestación estética, artística y literaria. Estas dos formas de leer no siempre se dan de forma paralela y conectada, puesto que suelen discurrir por derroteros, en ocasiones, opuestos. Por ello, a partir de este estudio, nos planteamos la posibilidad de encontrar un camino para que textos canónicos, diferentes a los utilizados tradicionalmente e igual de relevantes y ricos, despierten, a la par que contribuyan a formar, esa sensibilidad literaria de la que nos hablaba Baquero Goyanes (1990), tan necesaria, y a veces tan olvidada.

La solución puede estar en la reconsideración del canon educativo de lecturas, tratando de hacerlo más variado a través de la introducción de nuevas obras, e incluyendo, asimismo, algunas lecturas fragmentarias o adaptaciones de los clásicos que puedan servir a los estudiantes como paso previo a la lectura íntegra de los mismos. Es esta una tarea que, en su concreción, lleva asociados algunos problemas como pueden ser la dispersión o la heterogeneidad a la hora de seleccionar las obras, así como la necesidad de poner de acuerdo muchas opiniones, visiones y perspectivas, con el fin de aunar la gran disparidad de criterios de valoración que puedan existir, a partir de los que excluir unas obras e incluir otras. Una tarea selectiva que debe sustentarse en la necesidad de construir un imaginario compartido mínimo y determinado a partir de las lecturas.

Se trata, entonces, de realizar una selección de lecturas que no asfixie las posibilidades de lectura literaria de los alumnos, que no ocupe todo el espacio del que dispone la persona para leer, ni que tampoco responda a un valor, o a unos valores, meramente circunstanciales y coyunturales (Álvarez, 2012). En cualquier caso, proponemos una remodelación, transformación o evolución del canon que debe venir acompañada de una transformación metodológica en el tratamiento de los textos que lo integran. De nada nos serviría un canon abierto si los métodos de enseñanza no se ajustan a la forma de aprender del alumno, a su tiempo, y a sus intereses.

Por otro lado, una autora tan respetada dentro del campo de la Didáctica de la Literatura como es García Rivera, ya nos hablaba en 1995 de la necesidad de renovar un canon que se había centrado en exclusiva en obras escritas en lengua española, obviando la literatura escrita en otras lenguas. Señala, así, la importancia de ampliar la mirada crítica del aprendiz, a fin de que este pueda poner su atención también en obras foráneas.

Se trata, por tanto, de facilitarle el acceso no solo a aquello que se ha producido en su país, sino también a los textos más representativos de otros lugares, aumentando con ello su riqueza cultural y literaria y conformando un canon variado e intercultural que contribuya a hacer más rica su educación literaria.

En nuestro caso, desde la época medieval, proponemos la lectura de una serie de obras de origen y/o influencias marcadamente orientales que, desde nuestro punto de vista, pueden resultar tan atractivas a los alumnos como las ya tradicionales -pero no por ello prescindibles- *El Conde Lucanor* de Don Juan Manuel, y el *Libro de buen amor* del Arcipreste de Hita.

Ahora bien, no debemos olvidar que los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria tienen edades comprendidas entre los doce y los dieciséis años, y son personas que se encuentran todavía en un período de formación del hábito lector. Por ello puede ser conveniente la utilización de determinadas adaptaciones de los textos clásicos o de lecturas fragmentadas de los mismos, tal y como proponen autores como Cerrillo (2013) o Navarro Durán (2013). Entendemos dicha adaptación siempre que sea para hacer estos textos más accesibles al público al que van dirigidos, y con la intención última de que la versión o la selección conduzca, en algún momento, a la lectura del clásico original del que forman parte. Esta estrategia podría ser un buen puente entre los alumnos y los libros clásicos pues, tal como indica Navarro Durán (2006: 18):

(...) ni la capacidad lectora de los adolescentes, ni sus conocimientos de la lengua, les permiten leer, ni con gusto ni con aprovechamiento, buena parte de nuestros clásicos, porque muchos están escritos en una lengua que no es exactamente igual a la que ahora usamos.

De acuerdo con lo expuesto aquí, hay que considerar además que el canon educativo va a pautar el itinerario de los discentes por la educación literaria y, por ello, hay que poner una especial atención y cuidado en su configuración (Mendoza, 2002). Ello no quiere decir, sin embargo, que no debamos exigir un cierto esfuerzo lector a nuestros estudiantes sino que les ofrezcamos entre una serie de posibles lecturas, evitando la obligatoriedad exclusiva de un libro, pues la misma generará, casi con total seguridad, un rechazo hacia el mismo. Esto entronca directamente con lo que señala Ortiz Ballesteros (2007), autora según la cual los dos pilares fundamentales de la formación lecto-literaria de los jóvenes han de ser la libertad para elegir las que serán sus lecturas -dentro de la selección previa que habrá hecho el docente- y la variedad de dichas lecturas. En estos términos lo expresa:

Si no queremos que nuestros alumnos dejen de crecer en su hábito lector debemos buscar vías y métodos desde dos premisas: la libertad y la variedad. Solo a través de la primera es

posible llegar a la segunda y solo a partir de esta es posible complacer a la individualidad concreta que define a cada lector. Para ello no solo es necesario contar con una oferta editorial amplia (...) ni con una biblioteca bien dotada (...), sino que los profesores deben asumir su rol de mediadores (Ortiz Ballesteros, 2007: 29-30).

Por tanto, de acuerdo con Cerrillo (2012: 8-9), creemos que el modelo de canon educativo debe tener como principal característica la del dinamismo, esto es, debe tener cierta capacidad para modificarse parcialmente cada cierto tiempo, fundamentalmente en lo que se refiere a la incorporación al mismo de obras nuevas, de calidad contrastada y aceptación generalizada. Así, por ejemplo, en lo que se refiere a la época medieval, consideramos que *El Conde Lucanor* y el *Libro de buen amor* podrían y deberían alternarse con otras lecturas como las que aquí tratamos, y que son el *Libro del caballero Zifar*, el *Sendebär*, el *Barlaam y Josafat* y el *Calila y Dimna*. Las mismas permitirían al alumnado una cierta libertad decisoria, sirviendo asimismo para que los estudiantes se hagan una idea cabal del tipo de obras que se escribían en la Edad Media, obras que además, son asequibles e incluso, entretenidas.

Después de todo lo expuesto, en el siguiente subapartado vamos a llevar a cabo un recorrido histórico por la presencia que ha tenido la lectura en los diferentes currículos oficiales, con la intención de acotar la importancia que se le ha otorgado en cada época a la misma, tomando también en consideración los diferentes planes de fomento de la lectura que se propugnaron a nivel nacional. Tras ello, en un subapartado posterior procederemos a abordar la lectura a partir de dos conceptos clave en el estudio de la teoría literaria como son las nociones de “canon” y de “clásico literario”.

1.3.1. Lectura y currículo oficial

Que la lectura es una manera de comunicación que guía el aprendizaje del ser humano nos lo revela no solo nuestra propia experiencia como docentes, sino las diversas regulaciones que ha tenido a lo largo de los siglos XX y XXI de nuestro país. De esta manera, tal como indica Sánchez (2013: 1), “la lectura ha sido un eje de nuestro sistema educativo desde el siglo pasado, en el que se buscaba que fuera la protagonista de la enseñanza”. Un protagonismo que empieza a manifestarse ya en las primeras leyes de educación y que ha ido progresivamente en aumento con la paulatina llegada de nuevos modelos educativos, pero que, como veíamos en apartados anteriores, no termina de dar los frutos esperados. Así lo demuestran los últimos estudios sobre competencia lectora, donde encontramos alumnos, tantos niños como adolescentes -e incluso estudiantes universitarios-, que presentan acusadas deficiencias en materia de comprensión lectora.

A estos datos se unen los de los hábitos lectores, cuyos baremos tampoco auguran un buen desempeño de esta práctica en los niveles de escolarización obligatoria. Para hacer frente a esta situación, tal y como señala Rodríguez Rodríguez (2005: 283), “las administraciones educativas y culturales están llevando a cabo, actualmente, diversos programas de apoyo a la lectura”. Entre ellos señala, por ejemplo, las iniciativas presentadas por el Consejo de Ministros, las llevadas a cabo por el Gobierno Andaluz y las auspiciadas desde los órganos de gobierno de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, entre otras instituciones, tanto públicas como privadas, que hacen posible pensar en el compromiso conjunto de todos para el afianzamiento de una sociedad lectora.

Teniendo esto último en cuenta, parece claro que la promoción de la lectura a nivel oficial se intenta abordar desde un planteamiento amplio, siendo numerosos los proyectos que se han puesto y que se ponen en marcha para promocionar dicha actividad, tanto a nivel regional y autonómico como a escala nacional. Una de las medidas más importantes para el desarrollo de la lectura que encontramos en el panorama nacional es la Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y las bibliotecas (2007: 27141) la cual expresa que:

Los planes de fomento de la lectura considerarán la lectura como una herramienta básica para el ejercicio del derecho a la educación y a la cultura, en el marco de la sociedad de la información y subrayarán el interés general de la lectura en la vida cotidiana de la sociedad, mediante el fomento del hábito lector.

De acuerdo con esta regulación vemos que el aprendizaje de la lectura -como medio funcional e instrumental para el desenvolvimiento exitoso de los ciudadanos en la sociedad- se convierte en una aspiración de conjunto para toda la población española. No es de extrañar, en consecuencia, que la misma sea objeto de numerosas investigaciones, y por supuesto, una habilidad que ha de tenerse muy en cuenta desde todos los sectores sociales, independientemente de que estos tengan competencia educativa o no.

En este contexto encontramos desarrollada la ley en el Plan de Fomento de la Lectura del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, que considera que la lectura es una herramienta fundamental para el desarrollo integral del individuo y un elemento de socialización esencial para convivir en democracia y desenvolverse en la sociedad de la información (MECD, 2009). De esta manera, el hecho de tener un buen hábito lector ayudará al sujeto a desarrollarse mejor como persona y a adquirir una serie de destrezas que le permitan ser responsable de su propio aprendizaje, así como disponer de los medios necesarios para superar los obstáculos que encuentre en su devenir existencial.

Al mismo nivel que este último hemos de situar el Plan de Fomento de la Lectura¹¹, propuesto a nivel ministerial, y que entiende la promoción de la lectura desde presupuestos que parten de un acercamiento voluntario al libro por parte de las personas, entre las que la figura del mediador resulta imprescindible. Los principales objetivos que persigue son los siguientes:

- a) Conocer los hábitos lectores para planificar mejor las políticas públicas de lectura.
- b) Crear una conciencia social sobre la importancia de la lectura.
- c) Impulsar, en colaboración con las administraciones competentes, la accesibilidad y dotación adecuada de bibliotecas públicas y bibliotecas escolares.
- d) Realizar y ayudar a la realización de actividades de promoción de la lectura en diferentes ámbitos.
- e) Atender a colectivos con dificultades (inmigrantes, tercera edad, discapacitados o población reclusa) para acceder al libro y a la lectura, apoyados por iniciativas de las ONG y otras instituciones públicas y privadas.

Estas medidas propuestas a nivel estatal han encontrado su concreción en los currículos básicos aprobados en las leyes educativas vigentes durante el período democrático más reciente. Así pues, se hace necesario que realicemos a continuación un breve recorrido histórico por dichas leyes desde el advenimiento de la democracia hasta la aprobación de la LOMCE, haciendo hincapié en el tratamiento y el valor que se le ha otorgado a la lectura en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Posteriormente, realizaremos un análisis más pormenorizado de su regulación en las leyes educativas más cercanas en el tiempo como son la LOE (2006) y la LOMCE (2013).

A este respecto, la primera ley educativa en la que vamos a encontrar regulado el tratamiento de la lectura fue la Ley General de Educación, aprobada todavía durante el Franquismo en el año 1970. En ella ya se insistía en la comprensión, en la velocidad lectora y en desarrollar buenos hábitos de lectura para propiciar su utilización instrumental en el aprendizaje de las diferentes disciplinas del currículo educativo. Por tanto, la lectura era entendida como elemento transversal necesario para la formación integral del estudiante.

¹¹ El historial de Planes de Fomento a la lectura se puede consultar en la dirección web: <http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/libro/fomento-de-la-lectura.html>.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) aprobada en 1990¹², además de los cambios estructurales que introdujo (la enseñanza media pasó a denominarse educación secundaria y fue concebida como una etapa con entidad propia y no en función de una posterior), propuso un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en las teorías constructivistas. Por lo que se refiere al fomento de la lectura es en los Reales Decretos¹³ de desarrollo del currículo tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria Obligatoria donde aparece explícitamente mencionada.

De los diez objetivos generales para la etapa de Educación Primaria, el sexto hace una mención explícita a la lectura cuando dice “Utilizar la lectura como fuente de placer, de información y de aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y de enriquecimiento lingüístico y personal”. En cuanto a la etapa de Educación Secundaria el objetivo sexto explicita “beneficiarse y disfrutar autónomamente de la lectura y de la escritura como formas de comunicación y como fuentes de enriquecimiento cultural y de placer personal”.

En el año 2002 se aprobó la Ley de Calidad de la Enseñanza (LOCE)¹⁴ que no llegó a aplicarse prácticamente, donde la lectura era considerada como una prioridad desde la Educación Infantil hasta el Bachillerato. Esta ley hacía mención explícita a la necesidad del fomento de la lectura tanto en el desarrollo de los objetivos en Educación Primaria como en los de la Educación Secundaria.

Artículo 15

2. La Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

e) Conocer y usar adecuadamente la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, en sus manifestaciones oral y escrita, así como adquirir hábitos de lectura.

Artículo 22

2. La Educación Secundaria contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

e) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, en su caso, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

Además, cuando la ley determinaba los métodos pedagógicos de la etapa de Educación Secundaria, mencionaba de forma explícita la necesidad de fomentar la lectura

¹² Aprobada por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, 4 de octubre de 1990).

¹³ Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria (BOE, 13 de septiembre de 1991).

Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE, 13 de septiembre de 1991).

¹⁴ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE, 24 de diciembre de 2002).

en el desarrollo de todas las asignaturas y no solamente en la de Lengua castellana y Literatura.

Artículo 24. Métodos

1. Los métodos pedagógicos en la Educación Secundaria Obligatoria se adaptarán a las características de los alumnos, favorecerán la capacidad para aprender por sí mismos y para trabajar en equipo promoviendo la creatividad y el dinamismo, e integrarán los recursos de las tecnologías de la información y de las comunicaciones en el aprendizaje. Los alumnos se iniciarán en el conocimiento y aplicación de los métodos científicos.
2. Las administraciones educativas promoverán las medidas necesarias para que en las distintas asignaturas se desarrollen actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura y la capacidad de expresarse correctamente en público.

La Ley Orgánica de Educación (LOE) aprobada en el año 2006¹⁵ presta una mayor atención a la lectura de lo que lo hacían las tres leyes anteriores a las que hemos hecho referencia. Ya en su artículo 2.2 se indica que el fomento de la lectura y el uso de las bibliotecas son dos factores clave para fomentar la calidad de la enseñanza.

Artículo 2. Fines

2. Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, la investigación, la experimentación y la renovación educativa, el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas, la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, la función directiva, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación.

Además de esta reseña general para todas las etapas, cuando se indican los objetivos concretos de cada nivel educativo se señala la función que la lectura debe desempeñar en ellos. Para la Educación Infantil, el artículo 13.g, para la Educación Primaria, los artículos 16.2 y 16.3, para la Educación Secundaria, los artículos 23.h y 26.2 y, finalmente, para el Bachillerato, el artículo 33.d.

Educación Infantil

Artículo 13. Objetivos de Educación Infantil

- g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectoescritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Educación Primaria

Artículo 16. Principios generales en la Educación Primaria

2. La finalidad de la Educación Primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.

Artículo 19. Principios pedagógicos.

3. A fin de fomentar el hábito de la lectura se dedicará un tiempo diario a la misma.

Educación Secundaria

Artículo 23. Objetivos de Educación Secundaria Obligatoria

¹⁵ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4 de mayo de 2006).

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

Artículo 26. Principios pedagógicos.

2. En esta etapa se prestará una atención especial a la adquisición y el desarrollo de las competencias básicas y se fomentará la correcta expresión oral y escrita y el uso de las matemáticas. A fin de promover el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo a la misma en la práctica docente de todas las materias.

Bachillerato

Artículo 33. Objetivos del Bachillerato

d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.

Un ejemplo que demuestra la importancia que concede la LOE al fomento de la lectura es la regulación pormenorizada que realiza en su articulado de la necesidad de contar con bibliotecas escolares que, además, puedan dar servicio al conjunto del municipio donde se ubica el centro escolar. Así, el artículo 133 lo dedica completamente a tal menester, ya que afirma que todos los centros deberán contar con una biblioteca que será dotada de recursos, de forma progresiva, por las distintas administraciones educativas.

Artículo 113. Bibliotecas escolares.

1. Los centros de enseñanza dispondrán de una biblioteca escolar.

2. Las administraciones educativas completarán la dotación de las bibliotecas de los centros públicos de forma progresiva. A tal fin elaborarán un plan que permita alcanzar dicho objetivo dentro del periodo de implantación de la presente Ley.

3. Las bibliotecas escolares contribuirán a fomentar la lectura y a que el alumno acceda a la información y a otros recursos para el aprendizaje de las demás áreas y materias y pueda formarse en el uso crítico de los mismos. Igualmente, contribuirán a hacer efectivo lo dispuesto en los artículos 19.3 y 26.2 de la presente Ley.

4. La organización de las bibliotecas escolares deberá permitir que funcionen como un espacio abierto a la comunidad educativa de los centros respectivos.

5. Los centros podrán llegar a acuerdos con los municipios respectivos, para el uso de bibliotecas municipales con las finalidades previstas en este artículo.

Para completar el papel que otorga la LOE a la lectura será necesario conocer cómo la normativa encargada de la ordenación de las enseñanzas mínimas regula la lectura. Una primera novedad respecto a otras leyes que podemos destacar es el hecho de que la lectura es considerada como uno de los pilares básicos del desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Es la vía por la cual se consiguen las habilidades propias de la comunicación oral y escrita en distintos contextos sociales: privado, público, académico, profesional, etc.

También resulta novedoso en el currículo de la LOE la dimensión epistémica que adquiere la lectura. Para conseguir la competencia de “aprender a aprender” Delors

(1994) indica que, a lo largo de la escolarización, el estudiante ha de ir construyendo una representación de uno mismo como aprendiz competente y progresar en la regulación de los procesos que permiten planificar y supervisar el aprendizaje. Estos logros, aunque no dependen exclusivamente de la habilidad de leer para aprender, sí están estrechamente relacionados con la mejora de esta capacidad (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Por su parte, en el Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria¹⁶, en el momento en que desarrolla los objetivos de esta etapa educativa se refiere a la lectura como fuente para conseguir el objetivo de comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, textos y mensajes complejos.

Artículo 3. Objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

Asimismo, al hablar de las competencias básicas que los alumnos y alumnas deberán adquirir al final de la etapa, se refiere explícitamente a la lectura como factor primordial para el desarrollo de todas ellas, indicando que los centros deberán regular un tiempo para la misma en todos los cursos de la etapa.

Artículo 7. Competencias básicas.

1. En el Anexo I del presente Real Decreto se fijan las competencias básicas que los alumnos y las alumnas deberán haber adquirido al final de esta etapa.
2. Las enseñanzas mínimas que establece este Real Decreto contribuyen a garantizar el desarrollo de las competencias básicas. Los currículos establecidos por las administraciones educativas y la concreción de los mismos que los centros realicen en sus proyectos educativos se orientarán, asimismo, a facilitar la adquisición de dichas competencias.
3. La organización y funcionamiento de los centros, las actividades docentes, las formas de relación que se establezcan entre los integrantes de la comunidad educativa y las actividades complementarias y extraescolares pueden facilitar también el logro de las competencias básicas.
4. La lectura constituye un factor primordial para el desarrollo de las competencias básicas. Los centros deberán garantizar en la práctica docente de todas las materias un tiempo dedicado a la misma en todos los cursos de la etapa.

Por otro lado, cuando se desarrolla la competencia en comunicación lingüística se vuelve a hacer alusión a que la lectura es el instrumento adecuado para mejorar la competencia comunicativa, así como una gran fuente de placer, de descubrimiento de otros entornos, de imaginación y creatividad, y de saber. A este respecto, leer y escribir son acciones que suponen y refuerzan las habilidades que permiten a la persona buscar,

¹⁶ Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE, 5 de enero de 2007).

recopilar y procesar información, y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas o creativas diversas. La lectura facilita la interpretación y la comprensión del código escrito que permite hacer uso de la lengua escrita y es, además, fuente de placer, de descubrimiento de otros entornos, idiomas y culturas, de fantasía y de saber, todo lo cual contribuye a su vez a conservar y mejorar la competencia comunicativa.

Así, no es de extrañar que cuando el Real Decreto desarrolla los contenidos correspondientes a la asignatura de Lengua castellana y Literatura, al citar los contenidos relacionados con la educación literaria se plantea la necesidad de fomentar experiencias placenteras y agradables, de modo que se consoliden en esta etapa los hábitos de lectura.

Los contenidos relacionados con la educación literaria se agrupan en el bloque tercero. La lectura e interpretación de textos literarios requiere unos aprendizajes específicos que se habrán iniciado en la Educación Primaria con el recitado, la práctica de juegos retóricos, la escucha de textos propios de la literatura oral o las dramatizaciones. De este modo se habrá conseguido un primer acercamiento a las convenciones literarias básicas y a las relaciones entre las obras y el contexto histórico de estas, en la medida en que estos datos sean significativos para la interpretación del texto. Junto a todo ello, se habrán favorecido experiencias gratas relacionadas con la lectura y con la recreación de textos literarios. Esta orientación de la educación literaria continúa en la Educación Secundaria Obligatoria, de modo que se favorezca la consolidación de los hábitos lectores, se amplíen las experiencias en los campos de la lectura y recreación de textos, adecuándolas a las nuevas necesidades de simbolización de la experiencia y de la expresión de los sentimientos, se sistematicen las observaciones sobre las convenciones literarias y se establezca, de forma más metódica, la relación entre las obras y sus contextos históricos.

Además, cuando se hace referencia a la contribución de la materia a la consecución de las competencias básicas asignadas a toda la etapa, se resalta que la lectura contribuye de forma relevante al desarrollo de la competencia artística y cultural, entendida como aproximación a un patrimonio literario y a unos temas recurrentes que son expresión de preocupaciones esenciales del ser humano. Asimismo, su contribución será más relevante en tanto se relacione el aprecio de las manifestaciones literarias con otras manifestaciones artísticas, como la música, la pintura o el cine. También se favorecerá esta competencia procurando que el mundo social de la literatura (autores, críticos, profesionales de las bibliotecas y de las librerías, etc.), adquiera sentido para el alumnado.

Del mismo modo, cuando el texto hace referencia a los objetivos de la etapa, en el octavo se refiere a la lectura en su aspecto lúdico e instrumental, resaltando la necesidad de la consolidación de los hábitos lectores en los alumnos.

Objetivos

La enseñanza de la Lengua castellana y la Literatura en esta etapa tendrá como finalidad el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad social y cultural.
2. Utilizar la lengua para expresarse de forma coherente y adecuada en los diversos contextos de la actividad social y cultural, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta.
3. Conocer la realidad plurilingüe de España y las variedades del castellano y valorar esta diversidad como una riqueza cultural.
4. Utilizar la lengua oral en la actividad social y cultural de forma adecuada a las distintas situaciones y funciones, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
5. Emplear las diversas clases de escritos mediante los que se produce la comunicación con las instituciones públicas, privadas y de la vida laboral.
6. Utilizar la lengua eficazmente en la actividad escolar para buscar, seleccionar y procesar información y para redactar textos propios del ámbito académico.
7. Utilizar con progresiva autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información para obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes.
8. Hacer de la lectura fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo y consolidar hábitos lectores.
9. Comprender textos literarios utilizando conocimientos básicos sobre las convenciones de cada género, los temas y motivos de la tradición literaria y los recursos estilísticos.
10. Aproximarse al conocimiento de muestras relevantes del patrimonio literario y valorarlo como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva en diferentes contextos histórico-culturales.
11. Aplicar con cierta autonomía los conocimientos sobre la lengua y las normas del uso lingüístico para comprender textos orales y escritos y para escribir y hablar con adecuación, coherencia, cohesión y corrección.
12. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.

Cuando analizamos el desarrollo de contenidos para los distintos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, en todos ellos el bloque tercero está dedicado a la educación literaria y en él se resalta la importancia del fomento de la lectura de varias obras adecuadas a la edad. También en los criterios de evaluación se resalta la necesidad de evaluar la competencia lectora de los alumnos, en concreto, en los criterios quinto y sexto.

Criterios de evaluación

5. Exponer una opinión sobre la lectura personal de una obra adecuada a la edad; reconocer el género y la estructura global y valorar de forma general el uso del lenguaje; diferenciar entre el contenido literal y el sentido de la obra y relacionar el contenido con la propia experiencia.

En el criterio quinto se evalúa la competencia lectora en el ámbito literario por medio de la lectura personal de obras completas, fomentando el interés por la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal. Los alumnos deberán considerar el texto de manera crítica, reconocer el género, evaluar su contenido, su estructura, y el uso del lenguaje, todo ello de forma general. Deberán emitir una opinión personal sobre los aspectos más apreciados y menos apreciados de la obra y sobre la implicación entre su contenido y las propias vivencias.

6. Utilizar los conocimientos literarios en la comprensión y la valoración de textos breves o fragmentos, atendiendo a los temas y motivos de la tradición, a las características básicas del género, a los elementos básicos del ritmo y al uso del lenguaje, con especial atención a las figuras semánticas más generales.

Con el criterio sexto se pretende evaluar la asimilación de los conocimientos literarios en función de la lectura. A través de la valoración del disfrute de los textos comentados en clase, se observará la capacidad del alumno para distanciarse del texto y evaluar su contenido, su organización, el uso del lenguaje y el oficio del autor. Se atenderá a los aspectos generales del texto literario, la comprensión del tema o motivo central, las características generales del género, las formas de conseguir el ritmo en el verso y las figuras semánticas más generales.

Por lo que se refiere al Real Decreto¹⁷ que regula las enseñanzas mínimas del Bachillerato vuelve a hacer mención explícita de la lectura como pilar fundamental del aprendizaje, tanto al describir los objetivos generales del Bachillerato (artículo 3.d) como en la exposición del currículo (artículo 9.6).

Artículo 3. Objetivos del Bachillerato.

El Bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.

Artículo 9. Currículo.

1. Se entiende por currículo del Bachillerato el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de estas enseñanzas.

2. El presente Real Decreto fija los aspectos básicos del currículo, que constituyen las enseñanzas mínimas del Bachillerato a los que se refiere el artículo 6.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

3. Las administraciones educativas establecerán el currículo del Bachillerato, del que formarán parte, en todo caso, las enseñanzas mínimas fijadas en este Real Decreto que requerirán el 65 por 100 de los horarios escolares o el 55 por 100 en las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial.

4. Los centros docentes desarrollarán y completarán el currículo del Bachillerato establecido por las administraciones educativas, concreción que formará parte del

¹⁷ Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOE, 6 de noviembre de 2007).

proyecto educativo al que hace referencia el artículo 121.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

5. Las actividades educativas en el Bachillerato favorecerán la capacidad del alumnado para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos de investigación apropiados.

6. Las administraciones educativas promoverán las medidas necesarias para que en las distintas materias se desarrollen actividades que estimulen el interés y el hábito de lectura y la capacidad de expresarse correctamente en público así como el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Aunque el artículo 9.6 determina que en todas las materias que componen el currículo del Bachillerato se promoverán actividades que estimulen el interés y fomenten un hábito lector, a continuación nosotros haremos referencia específica a la materia de Lengua castellana y Literatura.

Ya en la introducción de la asignatura se sugiere que después de realizar una selección de obras, fragmentos y autores representativos de las distintas épocas, se dedique un tiempo a la lectura y al análisis y comentario de texto. Se señala, asimismo, que en el discurso literario se ha optado por una presentación lo más sintética posible de los contextos, las formas y los contenidos temáticos, sugiriendo que se realice alguna selección de obras, fragmentos y autores representativos de las diferentes épocas - especialmente de la literatura del siglo XX- y que se dedique un tiempo a la lectura y al análisis y comentario de los textos. En la distribución de los contenidos literarios, parece aconsejable realizar en primer lugar un recorrido por la literatura a lo largo del tiempo, para profundizar sobre todo en las manifestaciones literarias contemporáneas. Sin embargo, la evolución de las formas y de los temas hará necesario muchas veces el establecimiento de relaciones con la de los siglos anteriores. De acuerdo con esto, cuando el texto legislativo regula los objetivos del Bachillerato en el artículo tercero, se hace referencia a que uno de ellos es leer y valorar obras literarias de distintas épocas como expresión de diferentes contextos sociales e históricos y como forma de enriquecimiento personal y de placer.

Objetivos

La enseñanza de la Lengua castellana y Literatura en el Bachillerato tendrá como finalidad el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Comprender discursos orales y escritos de los diferentes contextos de la vida social y cultural y especialmente en los ámbitos académicos y de los medios de comunicación.
2. Expresarse oralmente y por escrito mediante discursos coherentes, correctos y adecuados a las diversas situaciones de comunicación y a las diferentes finalidades comunicativas, especialmente en el ámbito académico.
3. Utilizar y valorar la lengua oral y la lengua escrita como medios eficaces para la comunicación interpersonal, la adquisición de nuevos conocimientos, la comprensión y análisis de la realidad y la organización racional de la acción.

4. Obtener, interpretar y valorar informaciones de diversos tipos y opiniones diferentes, utilizando con autonomía y espíritu crítico las tecnologías de la información y comunicación.
5. Adquirir unos conocimientos gramaticales, sociolingüísticos y discursivos para utilizarlos en la comprensión, el análisis y el comentario de textos y en la planificación, la composición y la corrección de las propias producciones.
6. Conocer la realidad plurilingüe y pluricultural de España, así como el origen y desarrollo histórico de las lenguas peninsulares y de sus principales variedades, prestando una especial atención al español de América y favoreciendo una valoración positiva de la variedad lingüística y cultural.
7. Analizar los diferentes usos sociales de las lenguas y evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios.
8. Leer y valorar críticamente obras y fragmentos representativos de la Literatura en lengua castellana, como expresión de diferentes contextos históricos y sociales y como forma de enriquecimiento personal.
9. Conocer las características generales de los periodos de la Literatura en lengua castellana, así como los autores y obras relevantes, utilizando de forma crítica fuentes bibliográficas adecuadas para su estudio.
10. Utilizar la lectura literaria como fuente de enriquecimiento personal y de placer, apreciando lo que el texto literario tiene de representación e interpretación del mundo.

También cuando se describen los contenidos se hace mención a la lectura como instrumento para reconocer formas literarias y desarrollar un pensamiento crítico ante ciertos temas. Por último, la lectura se integra como uno de los criterios de evaluación que pueden utilizarse en Bachillerato, por cuanto se valorará la realización de trabajos sobre la lectura de obras significativas, relacionándolas con su contexto histórico y literario.

Contenidos:

2. El discurso literario:

- Comprensión del discurso literario como fenómeno comunicativo y estético, cauce de creación y transmisión cultural y expresión de la realidad histórica y social.
- Lectura y comentario de obras breves y de fragmentos representativos de las distintas épocas, géneros y movimientos, de forma que se reconozcan las formas literarias características, se tome conciencia de la constancia de ciertos temas y de la evolución en la manera de tratarlos.

Criterios de evaluación

6. Realizar trabajos críticos sobre la lectura de obras significativas de distintas épocas o movimientos interpretándolas en relación con su contexto histórico y literario, obteniendo la información bibliográfica necesaria y efectuando una valoración personal.

El Congreso de los Diputados aprobó el día 28 de noviembre de 2013 la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que fue publicada en el Boletín Oficial del Estado del 10 de diciembre como Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre.

Esta ley también hace alusión a la lectura como pilar educativo fundamental, bien manteniendo vigentes artículos de la LOE que se referían a ella o bien introduciendo

nuevos contenidos relacionados con dicha actividad. Mantiene el citado artículo segundo de la LOE donde se explicitaba que los poderes públicos prestarán, entre otros aspectos, especial atención al fomento de la lectura y al uso de las bibliotecas.

Para la Educación Primaria añade el artículo 16.2 en el que se afirma que una de las finalidades de esta etapa es, entre otras, el fomento de la lectura:

Artículo 16. *Principios generales.*

2. La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.

Igualmente, cuando desarrolla los objetivos de la Educación Primaria en su artículo 17 mantiene vigente el apartado h del mismo artículo en la LOE, el cual señalaba la importancia de desarrollar hábitos de lectura en el alumnado. Tampoco deroga el artículo 19.3 de la LOE donde se indicaba que uno de los principios pedagógicos de esta etapa era fomentar la lectura, para lo cual se disponía que se dedicase un tiempo diario a la misma.

Por lo que se refiere a la regulación de la Educación Secundaria Obligatoria no modifica la anterior ley en los siguientes aspectos, ya comentados anteriormente:

- Entre los objetivos desarrollados por el artículo 23.h se continúa indicando que la lectura es un medio fundamental para comprender la literatura.
- En el artículo 26. 2 se mantiene la necesidad de promover la lectura, para lo cual se habilita un tiempo para la misma en la práctica docente de todas las materias.
- En el artículo 33 cuando se concretan los objetivos del Bachillerato, se conserva de la anterior legislación el apartado d) consistente en afianzar los hábitos de lectura como condición necesaria para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- También se mantiene en el artículo 35 el hábito de la lectura como principio pedagógico.
- Preserva íntegro el artículo 113 de la LOE referente a las bibliotecas escolares.
- Cuando habla de los recursos para la mejora de los aprendizajes y apoyo al profesorado en el artículo 157, sigue señalando en su apartado b) que las

administraciones educativas proveerán los recursos necesarios para la puesta en marcha de un plan de fomento de la lectura.

1.3.2. El canon de lecturas en el ámbito educativo: la necesidad de su renovación

Una vez considerada la importancia que tiene el hecho lector para la formación de personas competentes en la actual sociedad de la tecnología, surge ante nosotros el problema de dilucidar cuáles son las lecturas y autores más recomendables para tal propósito, teniendo en cuenta además las limitaciones de tiempo inherentes al hecho educativo. Se trata, tal como señala Tejerina (2004: 17), “de no consumir energías más que en escritores de peso y en sus obras relevantes y en no sucumbir ante el agobio aplastante de los libros no leídos”.

Así, para hacer viable la lectura de los textos fundamentales, desde la crítica literaria se ha venido pergeñando desde tiempos muy antiguos la idea de “canon”. A este respecto, Sullà (1998: 11) lo define como “una lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas”. O tal como indica García Gual (1996: 5) “es una selección de textos bien conocidos y prestigiosos, que son usados en la educación y que sirven de marco de referencia en el criticismo literario”. Esto es, se trata de distinguir en un corpus de extensión limitada las mejores obras (y consecuentemente, a sus autores) y relegar a un segundo plano a aquellos otros que no alcanzan tal condición.

Por tanto, como vemos, la idea de canon conlleva la de elección y, consecuentemente, la de subjetividad. A este respecto, habrá tantos cánones como lectores, pues no hay dos gustos literarios iguales por completo. Y no solo eso, sino que en función de cuál sea el motivo, criterio o núcleo en torno al que se estructure el canon (estético, pedagógico, instructivo...), un mismo lector podrá tener distintos autores y lecturas como máximos exponentes. Estos, a su vez, pueden variar a lo largo del tiempo de vida del lector, haciendo que aquellos textos y escritores que consideraba sustanciales en un momento de su vida ya no lo sean en otro posterior. Estamos de esta manera ante la idea señalada por Pozuelo Yvancos (1996: 4) de que “no hay un canon, sino cánones diversos, sistemas que se complementan, se sustituyen y se suplantán”.

En cualquier caso, adscribiéndonos a la opinión de Cerrillo (2012), todo canon debe estar formado por obras y autores que, con dimensión y carácter históricos, se consideren modelos por su calidad literaria y por su trascendencia al tiempo en que

vivieron. Y en este deslinde de los autores y obras más destacados juega un papel trascendental la historia de la literatura porque es ella la que, en primera instancia, selecciona de forma crítica a los mejores autores y obras y ahorra tiempo, dinero y trabajo a los lectores, al informales sobre sus méritos. Es este en general un trabajo muy meritorio aunque, en nuestra opinión, puede hacer que los lectores no conozcan determinadas obras y autores que podrían ser de su interés por no haber superado el tamiz de la crítica literaria.

Precisamente para la realización de esta criba de obras y de textos, la mencionada crítica literaria se ha servido del instrumento de la antología. Esto ha sido así porque, tal como indican Pozuelo y Aradra (2000: 163), “toda antología es una selección, y en tanto selección, supone una reedición interesada de materiales previos”. Estas antologías solían -y suelen- elaborarse con dos finalidades: una primera estética, por la cual se procura reunir dentro de ellas los textos y los autores de mayor riqueza lingüístico-literaria, y una segunda pedagógica, pues estas compilaciones son empleadas para instruir a los estudiantes interesados en conocer lo mejor de las letras de cada región, país o continente.

Enlazando con estos dos propósitos perseguidos por el canon, vamos a continuación a profundizar en algunas cuestiones controvertidas que se encuentran directa o indirectamente relacionadas con él. En primer lugar, analizaremos cuál es la ideología de trasfondo que vehicula toda selección de algún tipo, como es en este caso la configuración de un canon de autores y obras. En segundo lugar, expondremos la conveniencia de leer los libros y los autores clásicos, los cuales forman generalmente parte de los cánones más reconocidos. En tercer lugar, ahondaremos en la necesidad de la renovación del canon escolar, basándonos en la evidencia de que muchas de las obras que integran los cánones clásicos no son atractivas ni sugerentes para promover la lectura en el alumnado de las etapas académicas intermedias. Por último, realizaremos un recorrido por las obras medievales que se suelen presentar en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, proponiendo que se introduzcan en ellas algunos de los textos que son objeto de nuestro estudio.

1.3.3. La ideología en el canon

Todo canon literario, al decantarse por una serie de escritores y de obras, y rechazar a otros, va a traslucir una determinada ideología de fondo que coincide lógicamente con la del autor del mismo. Esto va a tener una relación directa, a su vez, con las obras y autores que se han erigido como dominantes en el entorno contextual en que ha vivido dicho autor, el cual ha conocido ciertos títulos y ciertos nombres gracias a los

intereses del poder cultural dominante del momento. Así, la elaboración de cualquier canon no queda exenta de la influencia de aspectos extraliterarios, pues resulta innegable que los encargados de su confección pertenecen a una tradición cultural determinada, lo que inevitablemente condicionará y repercutirá en su elección final. Por tanto, a la dificultad de encontrar unos criterios estéticos, artísticos y literarios universales, se une ahora lo que podemos considerar como una “contaminación cultural” que los encargados proyectan sobre su compilación de textos. De esta manera, nos encontramos también que dichas elecciones vienen condicionadas en gran medida por la publicidad y la fama que precede a ciertos autores y obras, los cuales serán mucho más fáciles de ser conocidos y leídos que los demás. En este sentido, son las naciones dominantes política y lingüísticamente las que imponen sus autores y obras como los mejores y más dignos de conocerse. Y no solo los autores y las obras, sino que también determinan, por su dominio socioeconómico, el espectro de las personas más dotadas para elaborar un canon.

Así, algunos autores como González del Valle (1993: 30) señalan que “para muchos críticos el canon está vinculado con la fuerza ya que es la expresión del poder político y social que ciertas clases privilegiadas -constituidas más que nada por hombres blancos- han ejercido sobre quienes les rodean”. Continúa defendiendo la idea de que el canon tiene siempre una base política e ideológica, pues su realización tiene que ver con el poder que ostentan ciertos grupos dentro de una sociedad determinada, las minorías dominantes. En una línea similar, Sullà (1998: 11) reflexiona sobre este mismo aspecto y apunta que:

[...] en el proceso de selección de un canon no intervienen tanto individuos aislados, cuanto las instituciones públicas y los dirigentes culturales y políticos. Por ello, suele haber una estrecha vinculación entre el canon y el poder, por lo que aquél es inevitable que suela tener un marcado sesgo ideológico.

De esta forma, resulta fácilmente explicable que los cánones más conocidos sean los realizados por las personas de estas culturas dominantes y suelen incluir, sobre todo, obras y autores procedentes de las mismas y se olviden o desconozcan a otros procedentes de lugares periféricos con menor peso económico y, por tanto, menos mediáticos. El ejemplo más ilustrativo de lo que estamos señalando lo encontramos en el que es el canon literario más famoso, publicitado y controvertido de las últimas décadas. Nos estamos refiriendo a *El canon occidental* publicado por Harold Bloom en 1994. En él, dicho autor aboga por canonizar deliberadamente únicamente a los veinticinco autores (únicamente incluye a tres mujeres) que considera más importantes y relevantes para la zona occidental del mundo, obviando a escritores y obras orientales, y reduciendo a la

mínima expresión la presencia de escritores y obras del hemisferio sur del planeta, incluyendo tan solo a Jorge Luis Borges y Pablo Neruda.

Además de esto, el núcleo de su canon lo va a constituir la literatura anglo-norteamericana, pues incluye hasta doce autores que escriben en lengua inglesa. En él, nos encontramos a Geoffrey Chaucer, John Milton, William Shakespeare, William Wordsworth, Jane Austen, Walt Whitman, Emily Dickinson, Charles Dickens, George Eliot, James Joyce, Virginia Woolf y Samuel Beckett. Además, todo el canon lo hace girar en torno a William Shakespeare, del que dice que es “el más grande escritor que podemos llegar a conocer” (1994: 13). También nos encontramos con tres franceses (Michel de Montaigne, Molière y Marcel Proust), dos checos (Sigmund Freud y Franz Kafka), un alemán (Goethe), un noruego (Henrik Ibsen), un italiano (Dante), un español (Miguel de Cervantes), un argentino (Jorge Luis Borges), un chileno (Pablo Neruda), un portugués (Fernando Pessoa) y un ruso (Leon Tolstói). Además, para añadirle todavía una mayor preponderancia a lo inglés, señala que el mejor crítico literario ha sido también otro inglés: el Dr. Samuel Johnson.

Antes del controvertido texto de Bloom, otros como Mortimer Adler o Alan W. Brown también despertaron la polémica a través de su selección de textos indispensables de la tradición literaria occidental. En *Great Books of the Western World* (1952), el profesor Adler presenta una lista de más de cien autores, donde cerca de la mitad son anglosajones, ingleses y americanos que reúnen las riquezas estéticas y culturales del momento. Así, tal como critica Salinas (2002: 157), “quedan menos de dos tercios para griegos y romanos, para francos y teutones, para toscanos y castellanos, para lusitanos y rusos, es decir, para el resto de la humanidad de todos los tiempos y lugares; sin tocar, por supuesto, a lo oriental”. Una selección que, transcribiendo las palabras del doctor Adler era “fairly representative”. Siguiendo con la estela de Adler, encontramos el texto *Classics of the Western World* (1972), editado por un grupo de profesores de la universidad de Columbia, donde la misma situación vuelve a repetirse, entre otros cientos de autores, los únicos autores españoles que merecen un lugar en esta lista son Cervantes, Lope de Vega y Calderón de la Barca, sin tener en cuenta, por ejemplo, a ningún autor hispanoamericano.

Como vemos, se trata de una serie cánones que otorgan preponderancia a la cultura y literatura occidental (con un gran peso de lo inglés) sobre el resto de literaturas, y eso a pesar de que críticos como López de Abiada (2000: 658) señalen que dichos cánones “surgieron en EE.UU. al socaire de la sensibilidad de lo políticamente correcto y con el deseo imperativo de introducir en los programas universitarios nuevos paradigmas

que relativizaran la supremacía de la cultura occidental”. Desde nuestro punto de vista, esta circunstancia que señala López de Abiada mostraría todavía de manera más clara que dichos cánones vienen sancionados por las instancias político-ideológicas dominantes del mundo actual, y, en consecuencia, están realizados en pos de unos objetivos interesados y partidistas. Y es que solo aquellas instituciones que ostentan el poder tienen licencia para poder considerar la posibilidad de hacer el espectro literario más amplio, siempre desde su control y bajo su supervisión.

De acuerdo con este punto de vista, y siguiendo a Jurisich (2008: sn),

El concepto de canon no se reduce simplemente a una selección de textos y lecturas, sino que además implica una institución reproductora, un repertorio de modelos a imitar que determinan los márgenes y las fronteras y un canal de distribución, que en la sociedad actual es el mercado.

Al tener el mercado una potencialidad tan grande para la difusión de textos e información a la que prácticamente cualquiera puede llegar, tiene lugar un fenómeno paradójico para los lectores. Aparentemente, hay libertad para que cada uno de ellos configure su propia selección de lecturas en función de sus gustos e intereses personales. Sin embargo, como las herramientas interpretativas siguen en manos de las instancias dominantes, la lectura se reducirá a una simple contemplación inofensiva de los textos que cada uno elija, pues no vendrán acompañados del aparato crítico necesario para poder entenderlos plenamente. Asimismo, la producción ingente de libros vuelve difusos los rasgos que distinguen a unos de otros, y el lector que carece de competencia literaria solo puede intuir aquellos a los que la crítica va a elevar por encima del resto. Por tanto, se hace imposible discernir para un lector cualquiera entre lo que la crítica va a considerar como bueno o malo, lo que le llevará a aceptar, sin realizar ningún cuestionamiento, como valiosos los textos que la tradición sanciona como tales.

1.3.4. Los clásicos en el aula: ¿por qué leer a los clásicos?

Muy relacionado con el concepto de “canon literario” nos encontramos con el término “clásico literario”. La confusión o asimilación entre ambos conceptos nos lleva ahora a ofrecer una definición de lo que es un texto clásico y de enumerar las razones por las que creemos que se debe fomentar su lectura, no solo entre el alumnado de las etapas educativas que aquí nos conciernen, sino a cualquier edad y sea cual fuere el grado de instrucción de la persona lectora. A este respecto, y tal y como señala Cerrillo (2013: 20), es importante matizar desde un principio que “no se debe confundir ‘canon’ con ‘clásico’, entre otras razones porque una obra podemos considerarla canónica (...), antes de que haya pasado el tiempo necesario para poder valorarla como clásica”. Así, mientras que el

canon literario -o cánones literarios- constituye un fenómeno plural y dinámico, producto de un momento histórico y cultural específico, y que surge con una finalidad concreta (sin olvidar la institución o colectivo que hace la selección); el texto apodado como “clásico” es atemporal, universal, y trasciende a cualquier cultura y contexto, sin dejar por ello de ser considerado como canónico.

En relación con esto, muchos otros autores, desde críticos de la literatura hasta escritores consagrados (Azorín, 1973; Borges, 2003; Calvino, 1992; Merino, 2004), han tratado de definir esta realidad tan compleja y abstracta. Así, por ejemplo, Borges, en su ensayo titulado “Sobre los clásicos”, incluido dentro de su obra *Otras inquisiciones* (2003: 113-115), define este término como “aquel libro que una nación o un grupo de naciones a lo largo del tiempo han decidido leer como si en sus páginas todo fuera deliberado, fatal, profundo como el cosmos y capaz de interpretaciones sin término”. Más recientemente, encontramos otra definición que responde fehacientemente al concepto de clásico que defendemos. Esta aparece recogida en el texto *Elogio de la transmisión*, que reproduce la entrevista entre George Steiner y Cecile Ladjali (2005: 137-160). En ella, Steiner define la obra “clásica” en los siguientes términos:

Un clásico sobrevive a toda necedad, a la deconstrucción, al postestructuralismo, al feminismo, al posmodernismo, y como los perros de raza, se sacude, resopla y esboza una breve y demoníaca sonrisa, al tiempo que asegura “esas cosas ya han muerto, pero yo sigo vivo”. Cuenta, pues, con un instinto de supervivencia (Steiner y Ladjali, 2005: 128).

Este instinto de supervivencia es el que encontramos también en la conferencia “¿Qué es un clásico?” de Coetzee (2004). Por su parte, para Azorín (1973:9) son libros clásicos aquellos que “fueron de ayer, pero son de todos los tiempos. Vivieron ayer y viven hoy”. Otra visión del término “clásico” la encontramos en el texto de Salinas (2002: 163), donde este autor establece que lo que tradicionalmente ha sido entendido o etiquetado como “clásico” guarda una estrecha relación con aquellos autores cuyos textos son admitidos en lo que él denomina como “suprema categoría de autores óptimos e indispensables, que constituyen, *ipso facto* una especie de aristocracia cerrada, un círculo nobiliario, cuyas puertas no se franquean a los demás autores de los siglos. (...) Aquellos autores en los que coinciden las tres o cuatro listas más difundidas de ejemplares”. Vuelve aquí a plantearse la polémica entre canon y clásico. Por ello expondrá que, para él,

Un clásico debe ser cosa fluida, viva, constantemente abierta a rectificación, a nombramientos, a cesantías, a vacaciones, para ese gran empleo de honor que se confiere a nuestros mayores. La historia de la crítica y del gusto menudea en ejemplos de autores que, según las épocas y las tendencias espirituales, son elevados al rango de clásicos, o descendidos de él, conforme a las querencias de los tiempos. Podría decirse que todos los autores de cierta altura se hallan en estado de disponibilidad, y pueden ser clásicos en

cuanto la demanda de un grupo bastante fuerte los convoque para ese servicio (Salinas, 2002: 163-164).

Continuando con las reflexiones de este autor, en su obra recoge una afirmación muy interesante del profesor de Cambridge Arthur Quiller Couch, quien señaló que “en realidad no hay entre los clásicos una jerarquía positiva. No se puede alabar la obra de Hesiodo a costa de la de Madame de Sevigné; o la de Teófilo Gautier a costa del Dante. Se parecen todos en que todos escribieron, pero más allá de ese parecido todas las comparaciones, sigue diciendo, operan en *impari material*” (Salinas, 2002: 163).

Por su parte, también son muy ilustrativas las aportaciones que el profesor Pedro Cerrillo (2012: 3) hace desde la perspectiva de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Desde su punto de vista, un clásico “es un libro que sobrevive a su presente, a su contexto, e incluso a su autor”. Bastará considerar, a este respecto, que personajes como Don Quijote, Hamlet, Emma Bovary o Fausto son más famosos y conocidos que sus respectivos autores e incluso, entre algunas personas, tenidos por figuras históricas de otros tiempos. Asimismo, hemos de considerar su presencia entre nosotros en el momento en que tildamos a una persona de “quijotesca” o de ser un “Don Juan” por la existencia de determinadas inclinaciones o pensamientos que vertebran su existencia.

Este motivo, el de fundamentar y entender los porqués de determinados comentarios y opiniones de las personas que nos rodean y poder así empatizar con ellas o no, es uno de tantos por los que se estima necesario el conocimiento y la lectura de los libros clásicos. De esta manera, un autor como Italo Calvino, en su célebre obra *Por qué leer los clásicos* (1991) aduce algunas razones para acercarse a ellos. He aquí las que consideramos más importantes:

- a) Porque son vivificaciones de la propia existencia.
- b) Porque constituyen una riqueza para quien los ha leído y amado, pero también están dotados de un tesoro no menor para quien se reserva la suerte de leerlos por primera vez en las mejores condiciones para saborearlos.
- c) Porque son libros que ejercen una influencia particular, ya sea porque se imponen como inolvidables, ya sea porque se esconden en los pliegues de la memoria mimetizándose con el inconsciente individual o colectivo.
- d) Porque toda relectura de un clásico supone una lectura de descubrimiento como la primera.
- e) Porque son libros que nunca terminan de decir lo que tienen que decir.
- f) Porque dejan huella en las culturas por las que han discurrido.

- g) Porque suscitan un incesante polvillo de discursos críticos, de los cuales, sin embargo, se desembarazan.
- h) Porque son obras que cuanto más cree uno conocerlas de oídas, tanto más nuevas, inesperadas e inéditas resultan al leerlas de verdad.
- i) Porque son textos que incluyen dentro de sí un universo entero, a semejanza de los antiguos talismanes.
- j) Porque son libros que no te dejan indiferente y te sirven para definirte a ti mismo en relación y en contraste con ellos.
- k) Porque son textos actuales en todo tiempo, más allá del ruido de fondo que defina a una época u otra.

Todos estos motivos los sintetiza Cerrillo (2012: 3-4; 2013: 17) en cuatro, pues él considera que la lectura de los clásicos se impone como pilar fundamental para una formación humanística porque:

1. En sus historias y en sus textos están contenidas buena parte de la cultura y la tradición del mundo.
2. Son modelos de escritura literaria.
3. Son una herencia dejada por nuestros antepasados.
4. Han contribuido a la formación de un imaginario cultural, aportando una peculiar lectura del mundo en sus diferentes períodos.

Como vemos, hay muchas razones por las que el acercamiento a los clásicos de la literatura se hace imprescindible para la formación de lectores competentes y analíticos respecto del mundo que les rodea. Tal como señala Dámaso Alonso (1974: 11), “la lectura de los clásicos modifica al hombre en su inteligencia, en sus afectos y en su voluntad: toda la esfera moral de su ser”. Y así, desde nuestro enfoque medievalista, consideramos que los clásicos que habitualmente se leen como *El Conde Lucanor* y el *Libro de buen amor*, deberían ganar más peso con respecto a la lectura que se hace de otros clásicos en otros períodos histórico-literarios. Y no solo estos, sino muchos otros textos clásicos orientales que por su interés artístico, cultural y literario, pueden formar parte del canon escolar de lecturas, funcionando, en palabras de Machado (2002: 38) “como una señalización y un aviso”, pues enseñan al joven lector dónde están los caminos y puede que con el tiempo, le inviten a recorrerlos.

En cambio, pese a la buena intención del docente, hacerlo no resulta tarea sencilla. En estos términos lo expresa el catedrático Pedro Cerillo (2013: 23):

Se trata de un objetivo que no siempre se cumple cuando un joven se enfrenta a la lectura de una obra literaria clásica, porque se encuentra con ciertas dificultades que entorpecen

su comprensión del texto: el vocabulario, el contexto en que fue escrita la obra, las causas que pudieron provocar su redacción, etc. Por eso es tan importante, quizá determinante, la buena selección de episodios y fragmentos, de modo que el primer acercamiento a los textos clásicos haga posible el desarrollo del gusto estético y el conocimiento de lo sucedido en otras épocas. En algunos casos será conveniente que exista una preparación previa, de modo que la lectura pueda realizarse con cierto éxito.

Capítulo 2

La producción literaria de los siglos XIII-XIV: revisión de las obras seleccionadas desde una perspectiva histórica, filológica y didáctica

La producción literaria medieval que ha llegado hasta nuestros días destaca fundamentalmente por su marcado carácter didáctico, esto es, por servir a unos propósitos que van más allá de la función estética, y tienen como principal objetivo la doctrina moral. Esto indudablemente ha venido condicionado por el contexto social, el pensamiento de la época y las circunstancias contextuales en las que se recogió por escrito, que hicieron de esta un conjunto de obras con fines eminentemente pedagógicos y religiosos. Así lo señala la experta en literatura medieval, María Jesús Lacarra (2012), pues considera que este tipo de narrativa solo puede ser entendida si partimos de su carácter didáctico.

Al respecto, podemos decir que, en su mayoría, las obras medievales transmiten una enseñanza o unas pautas de comportamiento, rasgos estos que suelen ser comunes, más explícitamente o menos, de la literatura de todo momento histórico, pero que en este periodo literario y cultural están en la base de gran parte de las obras que han llegado hasta nuestros días, convirtiéndose, muy habitualmente, en el fin mismo de su producción y/o recopilación. De hecho, en la antología de textos medievales de María Jesús Lacarra (2012), esta autora recoge textos paradigmáticos que dan cuenta de este periodo literario y que presentan estas características. Algunos de ellos son: *El libro de los buenos proverbios*, *Barlaam y Josafat*, *Calila y Dimna*, *Libro de los engaños*, *Castigos y documentos del rey don Sancho*, *Libro del caballero Zifar*, *El conde Lucanor*, *Libro de buen amor*, *Libro de los gatos*, *Libro de los ejemplos por a.b.c.*, *Ejemplario contra los engaños y peligros del mundo*, entre muchos otros.

Todos ellos contienen en sus páginas un fin moral último que expresan, en muchas ocasiones, a través de diferentes variedades de géneros breves como pueden ser ejemplos, fábulas, sentencias, sermones, castigos... Asimismo, todos tienen de fondo una moraleja, más o menos explícita, mediante la que se busca educar a la sociedad de la época, esto es, formar al buen cristiano, al buen rey, a la buena esposa, al buen siervo o al hombre sabio. De lo dicho, deducimos que difícilmente hallaremos textos datados en la Edad Media que no cumplan una finalidad educativa (así ocurrirá también con nuestra selección que, por ello, será representativa de la época). Igualmente, tampoco debemos olvidar el hecho de que los textos medievales han pasado por un filtro histórico -o religioso- que ha dejado de lado otros modelos de narración oral, con tintes folclóricos y populares, sin fines moralizantes y con una función mucho más estética -incitante-, y menos didáctica. Así expresa Lacarra (2012), esta idea:

Ignoramos otros relatos folclóricos, quizá maravillosos o no, puesto que con ellos pasaría como con la lírica tradicional o los primeros romances. Esto no quiere decir que los cuentos tradicionales de la Edad Media nos sean desconocidos totalmente, sino que, al ser puestos por escrito para su empleo con fines didácticos, han sufrido un proceso de selección y de adaptación, en el que quizá lo más maravilloso, cómico, etc., ha sido desechado (Lacarra, 2012: 10).

Seguidamente la autora justifica los motivos de la pervivencia en las recopilaciones medievales de géneros como el *exemplum*, la *sentencia* o la fábula, textos eminentemente orales, que por sus rasgos estructurales -brevedad, concisión, estructuras reiterativas y fijas...-, han sufrido un proceso de poligénesis que ha traspasado las fronteras geográficas y lingüísticas, dando lugar al intercambio cultural y a la asimilación de formas que, en el caso de la Península Ibérica, tuvo su máximo referente en la tradición oriental.

Posiblemente han perdurado los más fáciles de asimilar y difundir, por presentar unos modelos de conducta, y al ser fijados a través de la escritura, han perdido algunos de sus rasgos más específicamente orales. Son los que circularán del púlpito a la corte y a la escuela o viceversa, sin conocer fronteras territoriales ni lingüísticas. Precisamente la brevedad y la mayor importancia concedida a la historia en sí, frente al modo de contarla, favorecerán su trasvase a otras tierras. Y en estos viajes, la Península se convertirá en un lugar de encuentro de distintas tradiciones narrativas (Lacarra, 2012: 10).

En este sentido, si nos detenemos a estudiar los comienzos de la narrativa en España en lengua vernácula, observamos que la literatura oriental tuvo mucho peso a la hora de dotar de modelos de creación a nuestros primeros escritores reconocidos. No olvidemos, a este respecto, que la primera obra de autor conocido en España (escrita en latín) fue la *Disciplina Clericalis*, datada en el siglo XII y compuesta por Pedro Alfonso, un judío converso en cuya obra recopila, traduce y adapta un compendio de cuentos y sentencias de procedencia oriental. En ella se incluían, como su título explicita, enseñanzas de clérigos, pues sus historias eran mayoritariamente utilizadas con fines pedagógicos durante los sermones religiosos, con intención de ejemplificar situaciones prácticas para afianzar la fe de sus oyentes. Además, a su enseñanza religiosa, se une su estructura dialogada, tema recurrente en este tipo de relatos. Así, nos encontramos con la conversación entre padre e hijo, o discípulo y maestro, como una fórmula que facilita la inclusión de secuencias, relatos o cuentos, consiguiendo con ello un diálogo entre escritor y lector/oyente similar al proceso de aprendizaje al que se encuentra dentro de las páginas del libro.

De manera análoga, podemos observar que muchas de las producciones que fueron consideradas como literarias en estos siglos son traducciones de colecciones de cuentos procedentes de Oriente. En los siguientes términos lo expresa Lacarra (2012: 10-11)

Las circunstancias históricas de la España medieval, con la presencia durante ocho siglos de población islámica sumada a las comunidades judía y cristiana, fueron especialmente favorables para el intercambio cultural. Cuentos de variada procedencia oriental circularían oralmente entre los cristianos, pasando a engrosar nuestro folclore, como lo prueba la reaparición esporádica en los más diversos autores.

Sin embargo, no será hasta entrado el siglo XIII cuando aparezcan, en castellano, cuentos propiamente de procedencia oriental, como consecuencia de un proceso de adaptación y captación cultural. De acuerdo con esto, nos encontramos que tres de las obras que más difusión e importancia tuvieron fueron el *Sendebat* (también conocido como *Libro de los engaños de las mujeres*), el *Calila y Dimna*, y el *Barlaam y Josafat*. Dichas creaciones sirvieron como modelo e inspiraron, ya en el siglo XIV, la aparición de las primeras composiciones propiamente españolas cuyos títulos más importantes fueron, sin duda, primero el *Libro del Caballero Zifar* y, posteriormente, las archiconocidas de *El conde Lucanor* y el *Libro de buen amor*.

Así las cosas, ya que nuestra pretensión es ofrecer una propuesta alternativa de lectura de narraciones medievales de los siglos XIII y XIV, vamos a estudiar la influencia que tuvo la tradición oriental en la creación y el asentamiento de la narrativa española y analizaremos una obra de una calidad indudable que se suele quedar fuera del currículo como es el *Libro del caballero Zifar*. Para conseguir este propósito necesitamos, en primer lugar, contextualizar históricamente la época en que nos encontramos para así entender mejor tanto los temas que tratan las obras -que responden a las preocupaciones sociales que tienen los hombres en este período de tiempo- como las hipótesis que plantearemos sobre ellas -por ejemplo, la de una posible cristianización de algunos de los pasajes de los textos-. En segundo lugar, se hace preciso emplear un enfoque propiamente literario y servirnos de algunas nociones que pone a nuestra disposición la crítica literaria y que emplearemos tanto en la disertación sobre los textos como en su posterior aplicación didáctica.

2.1. Dimensiones históricas

2.1.1. Retrato de la sociedad medieval

Para abordar este marco histórico de la Edad Media durante los siglos XIII y XIV y entender así los temas y contenidos que se integran en sus composiciones literarias, hemos creído conveniente realizar un pequeño retrato de esta época tratando de describir cómo era el hombre que vivía en ella y cuáles eran sus preocupaciones y la realidad social

que le circundaba. De esta manera, hemos encontrado que son tres los rasgos inherentes a este momento histórico que más nos interesan para el estudio de nuestras obras. El primero de ellos sería el asunto de la religiosidad que viene expresado en ideales tales como la concepción de Dios como centro del mundo cultural y artístico y la combinación de elementos sagrados y profanos en el propio transcurrir de la existencia. El segundo sería el inmovilismo social existente en la Edad Media fruto del orden divino impuesto, de la peculiar concepción del pecado y del sentimiento colectivo que imperaba. El tercero radicaría en la diferencia que existía en esta época entre lo masculino y lo femenino.

En lo que respecta al tema de la religión en esta época, nos encontramos con que la vida del hombre medieval estaba presidida por Dios, el cual se situaba como centro del universo y presidía todos sus actos. A pesar de esto, la relación con lo divino era complicada y en cierto sentido paradójica. Así, un autor como Green (1969) nos muestra que la religión para el hombre del Medioevo era una compleja vivencia en la que se fundían lo sagrado y lo profano integrados en un conjunto de hábitos y costumbres inalterables y a veces incomprensibles. Esto se debe, según nos indica dicho autor, a que en el hombre medieval existía un dualismo contradictorio entre el temor por el castigo divino y el disfrute de los actos pecaminosos. Un ejemplo que nos sirve para apreciar lo dicho es la manera que se mezclaban y confundían el rigor de la penitencia (flagelaciones públicas, mortificaciones...) y la actitud tan laxa ante muchos comportamientos tenidos por inmorales (simonía, amancebamiento, venganza, etc.).

En nuestra relación de obras podemos observar cómo la religión está presente en todas ellas tiñéndolas de un marcado sentido cristiano. Así, las dedicatorias y gracias a Dios son muy habituales y, además, se busca siempre que el comportamiento de los protagonistas sea virtuoso, circunstancia que persiguen mediante la imitación de los actos divinos. En este sentido, destaca especialmente la obra *Barlaam y Josafat*, pues en ella se nos cuentan los pasos que sigue Josafat para convertirse al cristianismo (bautismo, comunión, votos de fidelidad a Dios...). De este modo, todo el texto gira en torno a la fascinación ineludible que ejerce la figura de Dios sobre Josafat pues, a pesar de que todos sus allegados (en especial su padre el rey Avenir) no desean que el infante se haga cristiano, el poder divino es tal que ningún impedimento humano consigue su propósito.

Por su parte, la obra en la que mejor se aprecian las contradicciones entre lo sagrado y lo profano es un texto que queda en un segundo plano en nuestra propuesta por haber sido suficientemente difundido como es el *Libro de buen amor*. En ella el autor mezcla elementos divinos que en principio son temas muy serios para el hombre medieval y que solo se pueden abordar con una determinada rectitud moral, con determinados

hechos profanos de contenido amoroso. Por este motivo, la crítica ha llegado a considerar el texto como una burla a la religiosidad imperante en esa época. Baste recordar el episodio carnavalesco de don Carnal y doña Cuaresma o el del Arcipreste y las serranas, los cuales se encuentran mezclados con loas a la virgen y con oraciones a Dios.

Respecto al segundo rasgo que caracteriza a la sociedad medieval en esta época, hemos de señalar que la visión teocéntrica del universo analizada hasta aquí va a derivar en una concepción inmovilista de la sociedad. Las relaciones humanas están prefijadas en todos sus ámbitos porque se supone que eran las deseadas por Dios. Intentar cambiar esta situación no era solo un acto de rebeldía terreno sino que también suponía atentar contra el orden cósmico establecido por la divinidad. Tal como señala Bousoño (1981: 429), cualquier cambio que se produjera era entendido como un abuso, “un error moral, un desorden, un contrasentido, una monstruosidad que iba contra la naturaleza, torciendo y desbaratando la manifestación normal de las cosas”.

En consecuencia con lo dicho, la sociedad de esta época aparece rígidamente dividida. Cada persona pertenece por nacimiento, es decir, por predestinación, a un estamento cuyas fronteras no pueden traspasarse sino con carácter excepcional. En las pocas ocasiones en que dichos saltos se produjeron, la mentalidad medieval los justificó como una manifestación de la Providencia o como restauración de un buen uso antiguo, alterado por la perversidad del hombre. Por tanto, según Pedraza y Rodríguez (1981: 24) cuando Santo Tomás, en el siglo XIII, define la justicia (“dar a cada uno lo suyo”) lo que hace es admitir que “lo de cada uno es distinto porque entre los hombres hay diferencias esenciales según el estamento al que pertenecen”.

La naturaleza [ser natural de un país o región], además de definir fronteras políticas entre los hombres y las mujeres, también marcaba diferencias de clase, pues se nace en un determinado grupo social, noble o campesino. La frontera que dividía a las personas atendiendo a su clase social era muy difícil de eludir. Las fronteras sociales estaban totalmente consolidadas. Solamente por la norma jurídica se podía ascender de clase como premio o méritos hechos; o descender como castigo a una felonía. Solo el rey tenía capacidad para dictar estas normas. Por ello los cambios fueron mínimos. La sociedad feudal fue una sociedad cerrada, sin intercambio interclasista. La separación entre las personas venía marcada por el nacimiento pero se refrendaba y consolidaba con la ley. La pertenencia o no a un grupo [sic] determinado dependía de una norma jurídica estable por lo que el tránsito de unos grupos a otros estaba cerrado (Segura Grañó, 1999: 1491).

Puesto en relación este carácter estanco y cerrado de la sociedad medieval con nuestra selección de obras, nos encontramos que las mismas se encuentran dirigidas a un público en concreto: el de la corte y el de los grandes señores. Esta orientación de los contenidos hacia las clases más altas se hace especialmente evidente en una obra que nos gustaría que estuviera incluida en el currículo como es el *Sendebarr* y en otra que sí lo está como es *El Conde Lucanor*. En la primera de ellas el protagonista es un rey que tiene por

nombre Alcos y que va a juzgar un caso relacionado con su estado privilegiado y que se ha desarrollado íntegramente en su corte: debe dilucidar si manda matar a su hijo por haber abusado de su mujer o, por el contrario, si todo ha sido un invento de esta por no haber podido obtener los favores amorosos de su hijastro. En la segunda, es el conde Lucanor el que pide consejos a su ayo Patronio sobre cómo debe proceder ante determinados acontecimientos relacionados con su hacienda y con el poder que debe ejercer de manera ecuánime entre sus súbditos. Así pues, vemos que el público al que estas obras se dirigía era muy limitado y elitista. A este respecto, solo se podrían sentir identificados con el contenido que en ellas se trataba los hombres que tuvieran un elevado estatus social y económico.

Acabamos de emplear el término “hombres” de forma deliberada para enlazar con el tercer rasgo distintivo que caracteriza a esta etapa bajomedieval y que no es otro que la preponderancia de lo masculino sobre lo femenino. Y es que, desde los albores de la Edad Media, las ideas predominantes en torno a la imagen de la mujer estuvieron asociadas a su “inferioridad” y “sujeción” frente al hombre, y cuenta de ello lo daba la separación jurídica (se legislaba de forma diferente en función de si eras hombre o mujer) y el sistema patriarcal, que consagraba diferentes modelos de comportamiento para unos y otras (Segura Graíño, 1999). De esta manera, en general, las mujeres tenían vedado el acceso a los puestos de poder y la realización de tareas intelectuales¹⁸. Ni la política ni la organización de los acontecimientos sociales eran labores femeninas, pero sí la práctica religiosa y la procreación, el cuidado y la alimentación de los hijos. Además, dependiendo de la edad que tuvieran y de su estado civil, tal como señalan García de Cortázar y Sesma Muñoz (2008: 449):

(...) la hija o esposa debía someterse al padre o esposo, no pudiendo tomar ninguna decisión sin contar con la sanción expresa del padre o marido, ni realizar peregrinaciones ni generar documentos públicos; además, en el caso de mujeres casadas, el adulterio (exclusivamente femenino) se podía castigar con la muerte¹⁹.

Asimismo, en la línea de lo que afirma Corleto (2006: 658), durante la Baja Edad Media (finales de los siglos XIII y XIV) se alimentó en España una especie de

¹⁸ Cabe matizar que, pese a la idea preconcebida de la mujer medieval como analfabeta, encontramos estudios que nos hablan de una mujer medieval diferente. Especialmente interesante al respecto es el texto de Elienne Power (1999), *Mujeres medievales*. Otros estudios ahondan también en este asunto, especialmente aquellos relacionados con los tópicos de “la mujer cruzada” (Pernoud, 2000) o las mujeres trovadoras. Igualmente, cabe destacar aquellos relativos a la educación de la mujer medieval -sobre todo aquellas pertenecientes a las clases altas o al clero- (Corleto, 2006; Segura-Graíño, 2007, 2008), en los cuales se las relaciona igualmente con la formación de “maestras”, que se inicia en el Medievo y se enraza en siglos ulteriores (Sánchez Rodríguez, 2005).

¹⁹ En lo referente al castigo infligido sobre la mujer, el texto de Segura Graíño (1993), “La sociedad y la Iglesia ante los pecados de las mujeres en la Edad Media”, traza un marco bastante completo en torno a este tópico. Dicha realidad social repercutirá igualmente en el tratamiento de la imagen de la mujer en la producción literaria, como veremos más adelante.

“misoginia” que empeoró, más si cabe, la imagen de la mujer, pues a través de cuentos picarescos (*contes gras*) y de las trovas (*fabliaux*) que los juglares narraban en los días de fiesta, y que eran escuchados con gusto por los diferentes estamentos sociales, frecuentemente se ridiculizaba a las mujeres, presentándolas como taimadas, brujas, dominadoras de sus maridos, etc.

Esta concepción tan degradante de lo femenino se puede apreciar de manera bastante clara en nuestra selección de textos. En ellos, las mujeres o bien tienen un papel secundario y vinculado al del varón (el caso más evidente es el de Grima, la esposa del caballero Zifar), o bien aparecen adornadas con una serie de atributos negativos (mentirosas, taimadas, manipuladoras...) y vinculadas al pecado. En este sentido, encontramos en el resto de las obras analizadas una asociación de la figura de la mujer con la tentación que las corporeiza en forma de serpiente o de diablo. El episodio más llamativo se desarrolla en la obra *Barlaam y Josafat* en la que se utiliza a la bella hija de un poderoso rey para seducir a Josafat. De ella, Barlaam dirá que era la representación del diablo que se le había aparecido para que Josafat pecara carnalmente antes del matrimonio y se alejara de la senda del cristianismo y de Dios.

2.1.2. Principales características del hombre medieval según su clase social

En el subapartado que vamos a desarrollar a continuación tratamos de describir las principales características de los hombres de la Edad Media, las cuales dependían en buena medida de la condición social, es decir, había que tener en cuenta sobre todo el orden al que se pertenecía: noble, clérigo, caballero o vasallo. De este modo, tal como señala Fossier (1996: 297), hay que considerar que:

[...] la idea de clase social como un agrupamiento inestable al que se puede acceder no se puede admitir en la Edad Media. Para ello tendrían que poner en entredicho el orden jerárquico establecido, algo que rechazan su conservadurismo y su fe, e imaginar que entre estos grupos en movimiento hay una competencia, una rivalidad, totalmente ajenas a la noción del lugar asignado a cada cual por Dios en su creación.

Si comenzamos a analizar la pirámide social que se configuró en la Edad Media por su parte más alta, en ella nos encontramos con el rey y la nobleza, los cuales se caracterizaban por disponer de un conjunto de honras, franquicias, libertades y privilegios que les separaban del resto de la sociedad. Este distanciamiento era muy abrupto pues hemos de considerar que la estructura nobiliaria funcionaba a través de lazos de sangre, es decir, que el linaje era condición imprescindible para formar parte de ella. Un estudioso como Moxó (1969) ya señalaba que la importancia real y simbólica del linaje era tan

grande que los integrantes de la nobleza eran considerados de mayor o menor importancia de acuerdo a la estructura jerárquica que este imponía.

Así, debido a que el acceso a este estamento social estaba muy limitado y siempre formaban parte de él las familias de los mejores linajes, con el paso del tiempo estas decidieron desarrollar una educación para enseñar a los más jóvenes a desenvolverse con éxito en sus futuros desempeños. Y es que, tal como señala Duby (1977: 60), “la consecuencia de la mentalidad de grupo permite el desarrollo de un tipo de educación nobiliaria cuyo objetivo es imbuir poco a poco en el joven las reacciones mentales propias de su grupo social”. Entre los propósitos de esta se encontraba el de instruir a los hijos en diferentes campos: cómo debían actuar y comportarse en la alta sociedad, cuáles eran las decisiones más apropiadas para gobernar su herencia, qué códigos de conducta debían seguir en su relación con el pueblo, etc.

Fruto de esta mentalidad educativa y didáctica que poseían las familias de la nobleza resultan algunas de las obras que se encuentran en nuestra selección. A este respecto, este carácter pedagógico es muy destacado en el *Calila y Dimna* y el *Sendebar* (y también en el *Conde Lucanor*). Estas tres producciones están construidas en torno a un marco ejemplar en el que una persona de la más alta nobleza (generalmente un rey, un conde, etc.) solicita a sus consejeros (o a uno de ellos) ayuda sobre cómo debe actuar ante algún problema que se le haya presentado. Lo habitual es que los consejeros narren una historia de naturaleza similar a la cuestión que les plantea su señor con el objetivo de que este la imite o la evite y así pueda tomar lección y no equivocarse en su decisión final.

En el segundo escalón de la sociedad medieval nos encontramos con el clero que era el único estamento abierto de los que la componían aunque, en la práctica, los puestos de mayor jerarquía estaban reservados para los más poderosos. Dada la mentalidad religiosa del período que estamos analizando, el clero era considerado como el representante de la divinidad y el único dotado para dar lecciones de moralidad y de justicia. Este hecho, unido a la escasa o nula cultura del hombre medieval, hacía que las doctrinas y discursos presentados desde el púlpito fueran asumidos sin paliativos por el pueblo puesto que estos tenían un origen divino.

En nuestro caso, encontramos que la mejor representación de esta realidad se muestra en una obra que tradicionalmente sí suele incluirse en el currículo: el *Libro de Buen amor*. En ella un Arcipreste (dignidad eclesiástica por encima del sacerdote) es su autor. Nos estamos refiriendo a Juan Ruiz, el Arcipreste de Hita y a su *Libro de buen amor*. Del texto se traslucen ciertos comportamientos y costumbres que no están acordes con la mentalidad austera y disciplinada que los clérigos debían en teoría poseer (los

realizados por don Melón de la Huerta) y, muchas veces, parece incluso que se burla de ciertas prácticas cristianas (el período de la Cuaresma, por ejemplo). Ello no obsta, sin embargo, para que el libro fuera publicado y tuviera amplia difusión entre sus contemporáneos ya que el origen supuestamente religioso del autor hacía que el pueblo y las autoridades lo considerasen instructivo y edificante.

Por otra parte, lo que distinguía al hombre religioso de los hombres del pueblo eran los votos monásticos con los que se accedía a este estamento, los cuales constituían un juramento a través del que se hacía una renuncia a los placeres terrenales y se accedía a la salvación mediante la consagración a la vida espiritual. Tal como señala Tuñón de Lara (1998) eran tres los votos: pobreza, castidad y obediencia. En primer lugar, el religioso tenía que ser pobre y no poseer nada, ni siquiera el hábito que vestía. En segundo lugar, debía ser casto, no podía casarse ni mantener relaciones sexuales. En tercer lugar, tenía que jurar obediencia a sus superiores y, en consecuencia, se encontraba subordinado a las disposiciones y mandatos del Papa y de los obispos. Con todo, nos encontramos en esta época con casos especiales entre los que destaca la orden de los caballeros templarios que se creó en torno a las Cruzadas. Los componentes de la misma eran monjes guerreros quienes, además de estos tres votos, tenían un cuarto conocido como de conquista y conservación de la Tierra Santa.

Este grupo de los templarios nos permite introducir la tercera clase que constituía la sociedad de la Edad Media y que estaba formado por los caballeros. Estos, según Quintanilla (1996), eran hombres pertenecientes a la élite social que, provistos de corcel y armas, combatían a caballo con la misión de defender los intereses de los grandes señores. A este respecto, el cometido de los caballeros medievales era el de restaurar el orden religioso y social impuesto desde las altas instancias a cambio de cuantiosas remuneraciones. Estaban, pues, al servicio de una ideología que a ellos también les repercutía innumerables beneficios. Este orden caballeresco constituía el brazo armado de los más poderosos y servía de sostén al sistema de jerarquías medieval.

Además, ser caballero en esta época implicaba comprometerse en determinados actos formales dotados de un fuerte simbolismo por lo que formar parte de este orden implicaba seguir un modo de vida que implicaba tener una mentalidad determinada. En este sentido, el caballero tiene que obedecer a un código de honor en el que es tan importante el servicio a las armas como el servicio a las damas y, además, tiene que tener virtudes como la largueza, la lealtad y la obediencia. Esto lo podemos ver en una obra de nuestra selección de textos, el *Libro del caballero Zifar*, en el que el protagonista deja frecuentemente de lado su misión principal para ayudar a damas en peligro. Un ejemplo

de ello es el episodio de Galapia en el que libera a la gobernadora viuda de esta ciudad del asedio de sus enemigos.

Por último, en el escalón más bajo de la sociedad medieval nos encontramos con el grupo más numeroso que era el constituido por el pueblo llano. Era la base sobre la que se cimentaba el bienestar económico de los poderosos y formaba parte de él más del noventa por ciento de la población. Tal como señala Boutruche (1976), este era el soporte sobre el que se erigía la sociedad feudal, ya que sus componentes se dedicaban a la labranza y a la cría del ganado, siendo vasallos de alguno de los grandes señores de su zona. Mediante un pacto de vasallaje los miembros del pueblo se comprometían a servir a su amo, cultivar sus tierras y ofrecerle consejos a cambio de que el señor los alimentara y los apoyara con las armas en caso de guerra.

Por lo que se refiere a nuestras obras, la representación que tiene el pueblo llano en ellas es muy escasa ya que, como hemos señalado, las mismas están escritas para un público muy selecto. Más allá de alguna aparición esporádica de algún representante típico del pueblo en algunos *exempla* del *Calila y Dimna* (en el que aparecen, entre otros, una alcahueta, un barbero y un carpintero) del *Sendebar* (en el que consta la presencia de un bañero y de un labrador, entre algunos otros más), o del *Libro del caballero Zifar* (en el que destacan las figuras de un ladrón y de un criado), la obra que más claramente nos muestra el estado en que vivía el pueblo llano es el *Barlaam y Josafat*. Y lo es porque nos describe desde la perspectiva de un príncipe (en este caso Josafat) a algunas personas que ve durante un paseo por una de sus poblaciones. Así, se encuentra con un inválido, con un ciego y con un anciano hambrientos y solitarios, incapaces para el trabajo y que, por tanto, son marginados por el resto. De esta manera, vemos la realidad más dura por la que pasaron algunos de los componentes del pueblo.

2.2. Enfoque literario

Para llevar a cabo el análisis de las obras narrativas que hemos seleccionado, las cuales consideramos claves para entender la literatura de este período, hemos optado por hacerlo a través de un enfoque literario en el que entran en juego tres movimientos críticos fundamentales: la Estética de la Recepción, el Orientalismo Literario y la Deconstrucción Textual, que será llevada a cabo desde el punto de vista del investigador. A este respecto, consideramos conveniente realizar un recorrido histórico-conceptual por cada uno de ellos con el fin de presentar las nociones metodológicas que asumiremos en

nuestro posterior análisis textual, siempre considerando que las metodologías se crean para estudiar los textos y no son estos los que se deben acomodar a aquellas.

2.2.1. Estética de la Recepción

En lo que se refiere a la Estética de la Recepción, hemos empleado algunos de los presupuestos que la guían, especialmente en tres sentidos: el primero, a través de una interpretación de los textos desde una perspectiva sincrónica que nos ha permitido realizar analogías, hacer comparaciones y dar explicación a determinados pasajes de los textos de acuerdo con determinados fenómenos sociales del momento que, creemos, tuvieron influencia en sus autores y/o traductores. El segundo, desde un punto de vista diacrónico, tomando en consideración determinados fenómenos actuales, tanto estéticos como sociales y culturales, para comprobar si tienen su origen en esta época y el tercero, mediante la asunción del postulado que concibe la obra literaria como un fenómeno comunicativo cuyo significado no se agota en el texto, sino que varía dependiendo de la interpretación de los receptores. Así, hemos realizado nuestra particular revisión y adaptación de las ideas sustentadas por esta escuela teniendo en cuenta que la aplicación de estos planteamientos teóricos no se va a poder observar de forma directa, sino que en la práctica trataremos los textos de acuerdo con ellas, siempre que las circunstancias lo permitan y a veces combinando las diversas aportaciones que tomamos en consideración.

Respecto a la interpretación de las obras desde una perspectiva sincrónica, nuestra intención es poner en relación los contenidos que encontramos en los textos con la mentalidad y la forma de entender el mundo del hombre medieval, así como con los acontecimientos que tuvieron lugar en esa época. Es decir, queremos ahondar, tal como señala Vodička (1982), en el punto de vista de la sensibilidad predominante en el momento de la producción del escrito. Debemos, por tanto, realizar un acercamiento a la recepción y concreción de las obras en el tiempo en que se difundieron y fueron juzgadas y aceptadas de forma positiva. En el caso de nuestros textos, hay que indicar que tuvieron una buena acogida porque los mismos se acogieron, en mayor o menor medida, a la finalidad didáctica y moralizante imperante en esta época. Hemos de recordar, a este respecto, que en el período histórico en el que nos encontramos únicamente sabía leer un grupo muy reducido de personas perteneciente a la clase alta de la sociedad y se dirigían a ellos las enseñanzas contenidas en las obras. Por este motivo, en todas ellas se incluyen contenidos relativos a intrigas palaciegas, con trasfondo religioso, y adornados con episodios bélicos que eran muy del gusto de los grandes señores de estos tiempos.

Por lo que se refiere al análisis de los textos desde una perspectiva diacrónica, consideramos que para entender la valoración sistémica de los mismos de acuerdo con la tradición literaria en la que se imbrican, resulta necesario también tener en cuenta la recepción y concreción de estos desde una visión contemporánea. Y es que, tal como indica Gadamer (2006), desde el presente se levantan las direcciones literarias del pasado, esto es, desde su óptica se construyen abstracciones en las que se concreta un horizonte histórico a partir del cual se mira y se valora el pasado. En relación con esta idea, hay que tener en cuenta que ponderamos las obras desde una perspectiva contemporánea y utilizamos, muchas veces de forma inconsciente, determinadas teorías y criterios que son posteriores a la aparición de los textos. El hecho mismo de aplicar a nuestra selección de obras una metodología basada en un pensamiento de crítica literaria contemporáneo supone realizar un estudio de carácter retrospectivo. Así pues, aunque este modo de proceder nos pueda servir para comprender y realizar un mejor tratamiento del fenómeno literario al que nos enfrentamos, no podemos perder de vista nunca que el estado de cosas del presente no se corresponde con el del pasado.

En cuanto a la consideración de la obra como producto comunicativo, nos adherimos al punto de vista defendido por Jauss (2000) en el momento en que concibe que el mensaje codificado en un texto y, por tanto, su significado va más allá de la propia intención con que el autor lo compuso. Esto significa rechazar el objetivismo en la valoración de un texto y expandir las interpretaciones del mismo a cada una de las lecturas que de él se puedan hacer. Esto se debe a la circunstancia de que, tal como señala Iser (1987), toda lectura es un acto creativo y diferente; no solo la de un lector con respecto a la de otro, sino la de un mismo lector que separa dos lecturas por un determinado lapso de tiempo. De acuerdo con estas ideas, en la aplicación de nuestra propuesta didáctica hemos tratado de no constreñir el universo interpretativo de nuestros alumnos a la hora de leer los textos, sino de propiciar un ambiente creativo en el que se integren las opiniones de todos ellos.

2.2.2. Orientalismo Literario

Del mismo modo que hemos tomado nociones procedentes de la corriente crítica de la Estética de la Recepción, también asumimos una perspectiva orientalista en nuestro tratamiento de los textos, aun sabiendo de las limitaciones que se imponen para su aplicación en Occidente. La asunción de este enfoque, tal como señala Said (2002), no implica dotar de preponderancia a las obras de procedencia oriental sobre las demás, sino realizar un análisis de su influencia en el resto de sociedades (en particular en la occidental) y el tratamiento que de Oriente se ha hecho a partir de determinadas

manifestaciones culturales, en este caso, la literaria. Este mismo autor arguye que el “orientalismo” surge como una corriente que pretende dar cuenta de los falsos prejuicios imperantes en las actitudes occidentales con respecto a Oriente. Así, solemos encontrarnos con imágenes romantizadas, exageradas, degradadas y quiméricas del Medio Oriente y de Asia, que a lo largo de los años han servido de justificación implícita a las ambiciones coloniales del llamado Occidente, integrado por Estados Unidos y Europa.

En relación con todo lo expuesto, en nuestra selección de textos vamos a estudiar los elementos de la cultura oriental que perviven en las versiones castellanas de las narraciones del *Calila y Dimna*, *Sendebâr* y *Barlaam y Josafat* y también la influencia que estos textos en particular, y la narrativa oriental en general, tuvo en el nacimiento de la prosa narrativa castellana. Igualmente, prestaremos especial atención a aquellos componentes que dejen ver una imagen estereotipada y/o prejuiciosa del mundo oriental, pudiendo así determinar la visión o las actitudes occidentales hacia los mismos desde bien entrada la Edad Media.

Por tanto, a través de la asunción de este método de estudio, hemos indagado en nuestros textos en las marcas que en ellos se contienen de autores y obras literarias procedentes de Oriente, ya que es esta una buena manera de apreciar las costumbres y la concepción particular de la vida que tiene dicha cultura. Se trata de un método de análisis literario alternativo al occidental que permite el trazado de una concepción de los textos diferente a la dominante e incluye las aportaciones de Oriente en la construcción de un canon universal de lecturas (Gómez Redondo, 2008). No obstante, hemos de señalar que, igual que ocurría anteriormente con las nociones que hemos asumido de la Estética de la Recepción, este modo de proceder y de deconstruir las obras se aplica también de forma retrospectiva.

2.2.3. Deconstrucción Textual

Cuando nos referimos a que hemos empleado la Teoría de la deconstrucción en el análisis de nuestros textos, aludimos a ella desde el punto de vista de leer los textos de una manera renovadora que elimine prejuicios estéticos, es decir, lo que Derrida (1989) concibe como un acto lector realizado con total libertad recreativa y creadora del universo de referencias que se alberga en el interior del texto. En este sentido, la Deconstrucción plantea una visión que estudie el texto desde la interacción entre el emisor, el mensaje y el destinatario y que cuente con la importancia del código o códigos empleados, así como de los sucesivos contextos en que se inserta el acto discursivo. Todo

ello, considerando la idea que proponía la Estética de la Recepción de que la lectura es un proceso de comunicación y de significación constante puesto que, sin connotaciones y lectores, sin un diálogo permanente con el texto y sin efectos y experiencias estéticas, no existiría la literatura.

Para realizar este proceso deconstructivo con los textos de los siglos XIII y XIV hemos tenido que considerar el estado de lenguaje que estos presentan y tener en cuenta que muchas de las expresiones que en ellos se utilizan pueden querer significar mucho más de lo que literalmente dicen. A este respecto, hemos de considerar que la fijación del lenguaje por escrito en estos siglos todavía está en proceso y el uso de estructuras y giros retóricos que aumenten la expresividad de los mismos aún estaba muy poco desarrollado. Esto debemos tenerlo en cuenta a la hora de enfrentarnos a los textos como docentes de literatura ya que, aunque podamos considerar la posibilidad de presentar a nuestros alumnos versiones modernizadas o simplificadas de los textos, debemos sumergirnos antes en la experiencia estética de la lectura de los originales, ya que esto nos permitirá ofrecer a los estudiantes una visión crítica propia que pueda matizar o suplir las carencias de determinadas adaptaciones.

2.3. Introducción filológica e histórica de los textos

2.3.1. *Sendebār*

El *Sendebār* es una colección de relatos de autoría anónima mandada traducir por Alfonso X (a instancias de su hermano el infante don Fadrique) a mediados del siglo XIII. Se trata de una de las aportaciones más importantes de la cuentística oriental, organizada, tal como señala Lacarra (2007), en torno a tres temas principales: el saber, la corte y la misoginia. Como es común en los relatos de esta época, el *Sendebār* contiene una trama principal a la que se van insertando cuentos o fábulas, dando forma a un marco narrativo en el que el arte de contar es el medio para impedir el cumplimiento de una actuación determinada. Así, de forma análoga a las historias que salvaron la vida a Sherezade en las *Mil y una noches*, estos relatos suspenden la trama principal a la espera de que el desarrollo de los acontecimientos secundarios modifique sustancialmente aquella.

Los veintitrés relatos insertados que forman parte del texto proceden de una tradición folclórica de origen múltiple, y se estructuran sobre la base de un marco narrativo en el que se establece un constante diálogo entre los actantes que lo conforman,

facilitando así su transmisión oral. Lacarra (2012: 21-22) expresa esta misma idea en los siguientes términos:

La síntesis del argumento general permite vislumbrarla en la estrecha conexión que guarda con el folclore: la falta de heredero, la plegaria por conseguirlo, el horóscopo, la acusación falsa, el castigo del antihéroe (en este caso, la mala mujer), la rehabilitación del infante..., son todo motivos que resuenan en los cuentos tradicionales de todo el mundo.

A este respecto, conviene señalar que la obra tiene una finalidad didáctica, común a todas las obras orientales, que se materializa en la educación de un príncipe y, por extensión, del rey. Nos encontramos así con un texto de gran valor en tanto que es un representante cultural muy cualificado de la tendencia medieval a escribir colecciones de *exempla* o cuentos morales. Estos son, según Kantor (1988: 22), “los instrumentos didácticos por excelencia ya que presentan la función persuasiva necesaria para la instrucción al basar su desarrollo en las preguntas-respuestas de un emisor y de un receptor”. Recordemos que son muchos los grandes autores de esta época que se aplicaron a la redacción de este tipo de composiciones: don Juan Manuel con *El Conde Lucanor*, Giovanni Boccaccio con su *Decamerón* o Godofredo de Chaucer con sus *Cuentos de Canterbury*, entre otros.

En el caso de esta obra, nos encontramos con que las principales características que ha de cumplir el buen gobernador son que este ha de ser un hombre sensato, justo y sabio, fiel a las opiniones y recomendaciones de sus consejeros y, especialmente cauto con las mujeres y sus ardidés. Sin embargo, y tal y como señala Lacarra (2012), no se insiste en este hecho, sino que la enseñanza se desprende de las historias que se suceden en boca de los personajes, en las que la acción avanza con rapidez no exenta a veces de esquematismo.

Desde una perspectiva general, y siguiendo a Navarro Peyró (1988), podemos decir que el *Sendebár* desarrolla sus acciones narrativas de acuerdo con la siguiente división:

Nos encontramos, en primer lugar, un prólogo en el que se nos presenta la angustia de un rey sin sucesor que se verá pronto transformada en alegría por el nacimiento de un varón. Sin embargo, pronto surge de nuevo la preocupación en el rey por los problemas que plantea la educación de su hijo. La figura del sabio Sendebár se destaca entre las de otros sabios por su arriesgada oferta de educar al príncipe a cambio de su vida. A pesar de que asegura que su empresa ha tenido éxito y ha conseguido inculcar sabiduría al infante, el prólogo termina de un modo dramático pues el príncipe ha llegado a los veinte años y está amenazado por un fatal vaticinio de muerte si no es capaz

de guardar silencio durante siete días. Esto llevará a que no pueda mostrar lo que ha aprendido con su maestro hasta entonces.

A partir de aquí comienza el núcleo de la historia que está formado por los siete días de silencio y se divide, por tanto, en siete partes. Durante el primer día tendrá lugar el incidente entre el príncipe y la concubina del rey que provocará la condena a muerte del primero. A continuación se desarrollará la lucha dialéctica entre los siete consejeros y la mujer. El debate que se produce entre ellos es indirecto ya que el rey interviene de mediador y su opinión se inclinará de un lado o de otro según las diferentes historias que va escuchando. Tanto los privados como la mujer hablan a solas con el rey y hasta el final no se producirá una reunión conjunta.

La obra termina con un epílogo que temporalmente se corresponde con el día octavo en el que el príncipe ya puede volver a hablar pues se ha cumplido el fatal plazo. Su sabiduría produce el asombro de la corte y el rey decide castigar a muerte a la mujer por su ignominia.

Este sería el desarrollo resumido del argumento de la obra pero, si optamos por realizar un estudio de los motivos folclóricos que sirven de eje a la narración, podemos estructurar el texto, de acuerdo con Fradejas (1981), en torno a cinco aspectos fundamentales:

- a) El nacimiento del hijo. El rey ansía un hijo pues, aunque tenía hijas nacidas de sus noventa mujeres, quería un hijo al que legar su herencia. Solo a través del consejo de su concubina favorita y, mediante la petición cordial a Dios, obtiene la dicha de que aquella quede preñada de un varón. Tenemos aquí tres temas procedentes del folclore popular: 1) el deseo de tener un hijo, 2) la oración a Dios para obtenerlo y 3) la alegría por el nacimiento de un vástago.
- b) Los horóscopos. Es frecuente encontrarnos con el tema del vaticinio de una desgracia para un recién nacido en las historias de naturaleza folclórica. En el caso del *Sendebar* cuando nace el bebé se le hace el horóscopo y, a través de él, se sabe que a los veinte años estará en peligro de muerte.
- c) La ira regia. El enfado de los reyes o de los poderosos y la necesidad de aplacar sus funestas consecuencias mediante la acumulación de méritos es uno de los motivos folclóricos más comunes en las narraciones folclóricas. En el *Sendebar* la cólera del rey es hacia su hijo, el príncipe, por haber abusado supuestamente de su esposa predilecta. La misma avanza de manera zigzagueante ya que aumenta o disminuye en función de quién tenga la palabra: si son los siete sabios baja el nivel y, si es la mujer, aumenta. Los

privados, conforme van relatando sus historias, consiguen detener, de manera momentánea, la decisión irreflexiva y antijurídica de su rey. Encontramos, asimismo, un desequilibrio entre el tiempo que toman la palabra los privados y el que lo toma la mujer ya que mientras esta narra solo cinco cuentos, aquellos trece. Esto es debido a que, tal como indica Finke (1930), la concubina se apoya en su belleza y su aspecto patético y los privados tienen que atender a dos frentes: contener y encauzar la ira real hacia la mesura y deshacer la intriga femenina que acarrea la precipitada muerte del infante. Además, parece evidente que la mujer tiene prisa porque se produzca la resolución del rey y los sabios intentan dilatarla hasta que el príncipe pueda tomar la palabra en su defensa.

- d) La elección de los maestros. Se hace necesario confiar la educación del príncipe a personas que estén capacitadas para ello y la asignación de un tutor lleva a un proceso de selección que suele ser muy frecuente en los relatos tradicionales y que, generalmente, se realiza mediante un debate entre los más doctos. Así, en nuestra obra se lleva a cabo un examen previo de las cualidades y calidades del sabio Sendeban, el cual además tiene que ofrecer ciertas garantías (en este caso su vida) para que se le deje la posibilidad de demostrar sus conocimientos y aptitudes en materia de educación.
- e) Los cuentos misóginos. La tradición folclórica se ha caracterizado por incluir de manera muy asidua relatos en los que se ataca a las mujeres y se habla de los muchos vicios y defectos que poseen²⁰. En el *Sendeban* se incluyen dos variantes de los más conocidos y que reciben los títulos de “la mujer de Putifar”, que se corresponde con el argumento principal del libro de una madrastra que acusa falsamente al príncipe, y “la huella del león”, que es el primer cuento que se incluye en la colección y que habla sobre cómo los reyes deben evitar que se cometa adulterio en sus reinos.

2.3.2. Calila y Dimna

El *Calila y Dimna* es también una colección de relatos de origen oriental de autoría anónima (aunque en su versión árabe se le atribuye a Abdalá Benalmocaffa) y que fue traducida al castellano por Alfonso X durante el siglo XIII. Dicha obra nos introduce

²⁰ De este texto destaca sobremanera su tono misógino, que lo acercan a otras colecciones de sentencias medievales como los *Bocados de oro* o el *Libro de los buenos proverbios*, y la *Disciplina Clericalis*. Como señala Lacarra (2012: 22) “de los veintitrés cuentos insertados, siete presentan ejemplos de esposas infieles, dedicadas a engañar al marido, con o sin la colaboración de alguna vieja alcahueta. A ello habría que sumar el carácter misógino de la trama principal, ya que es una mujer la culpable de todo el enredo, dispuesta primero a matar al rey y después, al no contar con la complicidad del infante, a causar la muerte del joven”.

en el universo cultural hindú que, tal como señala Grande Esteban (1981), se caracterizó por poseer un elevado componente religioso que consignó por escrito grandes colecciones de cuentos y apólogos con finalidad pedagógica y moral. En este sentido, la influencia de estas producciones puede rastrearse en una línea de continuidad que arrancó hace más de dos mil quinientos años en Cachemira y que se desplazó con el paso del tiempo lentamente hacia el oeste, en la que encontramos ya muy próximos a nosotros a La Fontaine o a Samaniego.

En lo que se refiere a la estructura del texto, en el *Calila y Dimna*, igual que en el *Sendebar*, podemos encontrar empleado el recurso de la narración marco. Así, tal como señalan Cacho Blecua y Lacarra (1984), la historia principal se ve interrumpida en su desarrollo por la inclusión de relatos contados por los personajes que en ella intervienen.

Normalmente las narraciones insertadas tienen un carácter funcional y pueden sustituirse y combinarse entre ellas ya que son hechos que los distintos narradores han vivido, escuchado, presenciado y leído y cuyo desarrollo temático viene condicionado por la historia inicial. Por el contrario, el marco principal se conserva inalterado para respetar la intencionalidad de conjunto de la obra.

En el *Calila y Dimna*, según indica Parker (1978), cada capítulo constituye una historia distinta e independiente (a excepción del IV), hasta sumar un total de quince narraciones extensas. A su vez, estas historias pueden servir de marco para otros cuentos insertados en ellas, si bien no todas cumplen esta función. Para él, cabría establecer una distinción entre las primeras cuatro (III, IV, V y VI) que tienen una estructura más compleja y que encuadran numerosos cuentos y los restantes capítulos, los cuales siguen unos esquemas organizativos simples cumpliendo un papel accesorio, condicionado a la acción principal.

Por otra parte, los personajes que se incluyen en cada una de las historias intercaladas son frecuentemente animales y representan tipos universales. “Una cultura familiarizada con el fabulismo esópico, como era la europea, se presentaba como un campo apropiado para recibir historias de animales parlantes que se conducían igual que los humanos” (Tabernero, 1992: 295). Además, es muy frecuente que entre ellos entablen diálogos directos por lo que, en muchas ocasiones, esta abundancia de conversaciones hace que los textos parezcan más propios de una presentación escénica que de una narración en tercera persona.

La misma Rosa Tabernero (1992: 296), basándose en el estudio de Rodríguez Adrados (1985), afirma que son numerosos los elementos que la fábula griega aporta al *Calila y Dimna*. Entre dichas influencias destacan la historia de las liebres y el león, la del

perro engañado por el reflejo del agua, la alegoría de los peligros del mundo, novelitas como la del ladrón y el rayo de luna, la fábula del cazador que mató a los cachorros de la leona... Continuando con las influencias, esta autora destaca igualmente el ascendente de la fábula oriental sobre la occidental: el arte de enseñar a través de relatos, el arte de narrar, el de dotar de nombres propios a los animales, algunos temas como el de la corte del león o el del lobo-monje, entre otros. “Estas traducciones del siglo XIII renuevan las interrelaciones ya existentes entre una tradición y otra. Todo esto permite hablar de la fábula como un punto de unión entre dos civilizaciones” (*Ibidem*, p. 296).

Por lo que respecta al hilo argumental vamos a servirnos de las aportaciones de Keller y Linker (1967) que lo resumen de forma muy sintética. Burzoe, médico de un rey persa, pide a este permiso para ir a la India, donde tiene noticia de que existen unas hierbas medicinales capaces de curar todas las enfermedades y resucitar a los muertos. El rey se lo concede pero, al llegar allí, no encuentra ninguna hierba que resucite a los muertos, a pesar de que los reyes de aquellas tierras le prestan ayuda. Entonces Burzoe dice a los médicos de la India que le habían dicho que aquellas hierbas también curaban la enfermedad de la ignorancia y, por tanto, contenían la sabiduría. Estos, reflexionando, llegan a la conclusión de que lo que realmente buscaba Burzoe no eran hierbas, sino el libro de *Calila y Dimna*. Con él, regresa a su tierra y se lo entrega al rey.

En este momento la historia principal de Burzoe se ve interrumpida por la lectura del texto a su rey y ya no se retomará. La historia comienza con dos capítulos que narran la historia de Calila y Dimna. Esta se introduce en la obra a través de otro marco en el que el rey indio Dibxalim le pide al filósofo de confianza de su corte, Paydeba, que le narre un cuento sobre cómo las intrigas pueden llegar a separar a dos amigos. Paydeba le cuenta entonces la historia de cómo un león, que era el rey de los animales, y un toro, que era su privado, fueron enemistados por la mediación de un chacal llamado Dimna. Merced a las intrigas que este llevó a cabo (a pesar de las advertencias de su hermano Calila), el león mató al toro. Finalmente se descubre la verdad y Dimna es juzgado y condenado a muerte tras descubrir sus injurias.

Tras este episodio que da título a la totalidad de la obra, el resto de cuentos que se introducen en el libro y que son contados también por el filósofo Paydeba a petición de su rey Dibxalim, tal como señala Villegas (2008), tratan de introducir dos tipos de sabiduría distintos: una social, que trata de enseñar a conocer al prójimo de acuerdo con la realidad en la que vive y otra individual, que propugna como ideal una conducta mesurada, lejana del apresuramiento.

Sobre el tipo de sabiduría social, los diferentes cuentos van ejemplificando los peligros que acechan a las personas por no saber identificar la auténtica naturaleza del prójimo. Así, el error del león en el capítulo III consiste en no darse cuenta de la maldad de Dimna y obrar erróneamente guiado por su consejo; el de los búhos en el capítulo VI en dejarse engañar por la aparente humildad del cuervo, que en realidad era un espía que se había infiltrado entre ellos; el del león del capítulo XIV el no descubrir la envidia que motivaba el comportamiento de sus consejeros, etc. No obstante, no todos los ejemplos son negativos ya que, por ejemplo, el ratón del capítulo IX es consciente de las limitaciones de su amistad con el gato, y el ave del capítulo X también sabe que no puede haber amistad donde ha habido rencor.

Por su parte, refiriéndonos al tipo de sabiduría individual, en los relatos se suele aconsejar obrar con prudencia y mesura y evitar el apresuramiento y la ligereza a la hora de tomar decisiones. El arrebatamiento hace que el león mate al toro Senceba en el capítulo III o que otro león acepte las falsas acusaciones que imputan al chacal religioso en el capítulo XIV. Son la sagacidad y la sabiduría las que llevan al éxito en situaciones difíciles, como sucede en la fábula de los tres peces del capítulo III.

Por otro lado, más allá del análisis particular de cada cuento de la colección, hemos de destacar, siguiendo las aportaciones de Montiel (1975), la concepción de los valores morales que se trasluce de su lectura. Así, las conclusiones o moralejas de los cuentos vienen a elogiar fundamentalmente cuatro comportamientos humanos: la generosidad para ayudar a aquel que está en apuros (por ejemplo dándole una limosna), la prudencia ante la complejidad de las acciones y situaciones de la vida humana, la astucia frente a la fuerza bruta y el agradecimiento como muestra del buen talante del hombre. En un sentido opuesto, las moralejas condenan tres tipos de defectos o actitudes: la traición al superior o al amigo motivada por una ambición desmedida, la imprudencia al obrar y al tomar decisiones y la ociosidad por la que se dejan pasar las buenas ocasiones para medrar que se nos presentan.

2.3.3. Barlaam y Josafat

El *Barlaam y Josafat* es una historia religiosa que gozó de gran popularidad durante la Baja Edad Media en el Occidente cristiano gracias al papel preponderante que el cristianismo tiene en ella. A este respecto, tal como señala Carnero Burgos (2001), entre las preocupaciones principales de los escritores medievales destacaba la de hacer apología de la religión cristiana frente a otras religiones, especialmente el judaísmo y el Islam. Había que luchar por defender al Señor de la fe verdadera ante la idolatría, la

superstición o la incredulidad. Este hecho aparece sobre todo destacado en el momento en que el ritmo de la obra se hace especialmente lento en la primera entrevista que tiene Barlaam con el príncipe, pues es en estas páginas donde se explica la doctrina cristiana de forma suficientemente simple para que pueda ser entendida por el hombre de su tiempo.

Así pues, en general podemos decir, de acuerdo con Aguirre (1988), que el tono de la obra es solemne y en ocasiones trágico y el estilo es claro y directo y todas las descripciones sirven a un fin didáctico-moralizante muy propio de la Edad Media. Además, en ella se incluyen una serie de *exempla* que sirven como refuerzo del argumento principal y que son conocidos con los títulos de “El rey y su camarero”, “La trompeta de la muerte”, “El ruiseñor y el cazador”, “El hombre que huía del unicornio”, “Los tres amigos”, “El rey por un año”, “El rey y los pobres dichosos”, “El joven rico que se casó con doncella pobre”, “La cabra salvaje o montés” y “El joven que prefería a los diablos”.

Más allá de los particulares desarrollos de cada uno de estos *exempla*, el argumento principal de la obra es la conversión del príncipe Josafat al cristianismo. Este es un proceso que se va produciendo poco a poco a través de las enseñanzas que le va inculcando el monje Barlaam. De un modo general, siguiendo a Keller y Linker (1979), podemos resumir el argumento de la obra de acuerdo con las siguientes dieciséis secuencias narrativas que ocupan cada una de ellas un párrafo:

En los primeros siglos de la Iglesia, en el reino de la India, un rey, de nombre Avenir, persigue cruelmente a los cristianos y, de modo particular, a los monjes y eremitas. En contraposición, encontramos que hasta alguno de sus más leales servidores lo abandona ante el descubrimiento de la fe cristiana.

Este rey, poderoso y cruel, padecía, en lo más profundo de su ser, un insufrible tormento: era incapaz de tener hijos. Después de mucho suplicar a los dioses, obtuvo del cielo un hijo; pero consultados los astros, tuvo conocimiento de que algo terrible se cernía sobre su futuro y el de su reino: su hijo se convertiría al cristianismo. Enfadado por esta noticia, Avenir decide realizar una persecución aún más intensa contra los cristianos y encierra a su hijo en un palacio en el que, bajo la tutela de un maestro, no conocerá las desdichas que acompañan a los hombres ni tendrá noticia alguna acerca de la nefasta religión.

El infante Josafat va creciendo no solo en edad y belleza sino también en inteligencia, y poco a poco, se planteará, con tristeza, el porqué de su encierro. Así

descubre la verdad: su padre trata de impedir que tome contacto con los peligros de la vida.

Un día, Avenir descubre la razón de la tristeza del príncipe y decide permitirle conocer el país, no sin antes ordenar a sus vasallos que aparten de su paso todo aquello que pueda contaminarlo y que todo aparezca a sus ojos agradable y maravilloso. El infante sale a descubrir el mundo exterior y, a pesar de todas las precauciones de los criados, tiene tres trascendentales encuentros: con un gafo, con un ciego y con un viejo.

De regreso en su palacio, intenta descubrir por sí mismo las razones de todo lo que han contemplado sus ojos y cuál es la causa última de su propia existencia. Pide ayuda a su consejero, Sardan, pero este se muestra incapaz de ofrecerle una respuesta.

De pronto, llega a su palacio Barlaam, un ermitaño que, conocedor de la pureza e inteligencia del joven príncipe, ha abandonado su soledad para enseñarle el camino de la verdad. Después de haberse hecho pasar por mercader y convencer al maestro del infante, logra establecer contacto con Josafat y, tras una serie de encuentros, lo instruye en la fe cristiana y, convertido, lo bautiza y recibe la eucaristía. Una vez que Sardan se entera del hecho decide comunicárselo al rey Avenir.

El rey no se da por vencido y acude al astrónomo Archis. Este propone a Avenir que organice un debate público sobre la verdadera religión en el que enfrentará a Barlaam contra los sabios de la corte. Sin embargo, ante la imposibilidad de hallar a Barlaam, el cual se ha ido a vivir ascéticamente, se elige para suplantarlo a Nator, un antiguo maestro de Archis.

Se celebra la disputa sobre las religiones. Nator actúa, fingiendo ser Barlaam, como defensor del cristianismo. Pero, ante la sorpresa del rey y sus seguidores, Nator defiende, con pasión y gran rigor filosófico, la fe de los cristianos, refutando uno por uno todos los argumentos posibles en favor de las religiones paganas politeístas -caldeos y persas, griegos y egipcios- y judaísmo.

Josafat, conocedor por inspiración divina de la identidad de Nator, logra convencerlo para que abandone su fe y abrace el cristianismo.

El rey, abatido ante el fracaso de sus sabios y filósofos, los hace martirizar.

Pese a esta derrota, Teodás, maestro en artes diabólicas, convence a Avenir para intentar socavar la inocencia de Josafat; en lugar de hombres que le sirvan, tendrá en su palacio a hermosas mujeres; de este modo, la carne operaría lo que no habían logrado ni

las persecuciones ni las disputas dialécticas. A partir de ese momento, Josafat sufre el acoso sexual de sus sirvientas y, ante la belleza y argumentos de una de ellas, está a punto de sucumbir. Pero la gracia de Dios le ayuda y logra salir airoso de la diabólica prueba y, además, consigue la conversión de Teodás.

Como último recurso para lograr su victoria, el rey Avenir, aconsejado por Archis, divide su reino en dos mitades (una para el padre y otra para el hijo) con objeto de que Avenir demuestre que en su zona se vive mejor gracias a profesar la religión politeísta. Sin embargo, Josafat se muestra como un líder sabio y prudente en su parte de forma que esta crece y progresa mientras la de Avenir se queda desierta.

Finalmente, el rey Avenir se convierte a la religión cristiana y abdica del trono para dedicarse a hacer penitencia por sus muchos pecados.

Muerto Avenir, Josafat emprende, a pesar de la oposición de todo su pueblo, el camino del desierto. Allí vive en compañía de Barlaam, y mueren después de superar duras pruebas.

Gracias al testimonio de un monje ermitaño, Barachías, el sucesor en el trono de Josafat, recupera los cadáveres de los santos hombres y les da sepultura en la capital del reino.

Algunos críticos han señalado los paralelismos entre la vida de Josafat y la de Gautama Buda. Entre ellos destaca Menéndez Pelayo (1894), quien señaló que las similitudes tienen un doble aspecto: por un lado están la multitud de rasgos anecdóticos y detalles biográficos (indicios prodigiosos al nacer, predicciones de los magos, aislamiento deliberado del príncipe, etc.) y, por otro, existen hondas semejanzas en cuestiones filosóficas (descubrimiento del dolor, la vejez y la muerte, enseñanza y práctica del ascetismo, etc.). No obstante, las sucesivas reescrituras y transformaciones de la obra hicieron que, en el aspecto doctrinal y metafísico, se produjeran profundas modificaciones debido al pensamiento imperante en los distintos adaptadores que tuvo la historia (maniqueos, árabes, judíos, cristianos...).

La línea argumental del libro tiene, como hemos visto, dos personajes destacados: Barlaam y Josafat. El primero es el monje que tiene la misión de que la palabra divina cale en el pensamiento del infante y el de situar a la religión por encima del resto de cosas profanas. El segundo, Josafat, es un joven príncipe en cuya figura se asume no solo la preeminencia del cristianismo y de Dios imperante en el mundo medieval contemporáneo, sino que además, tal como indica Raglan (1975), presenta muchas de las características del modelo de héroe que queda ya fijado en la Antigüedad Clásica. Así

pues, leer el *Barlaam y Josafat* permite a los lectores imbuirse no solo en la tradición literaria medieval, sino conocer indirectamente otros modelos y arquetipos literarios. En el caso que nos ocupa, tal como indica Campbell (2005), se cumple el guion establecido para que un personaje se consagre como un héroe ya que Josafat supera las seis etapas que se consideran necesarias para ello y a las que este autor denomina, respectivamente, “ruta de las pruebas”, “la mujer como tentación”, “el encuentro con la diosa”, “reconciliación con el padre”, “apoteosis” y “don final”. Vemos cómo Campbell nos describe el desarrollo de este proceso en el texto:

Con respecto a la primera etapa, la figura del rey Avenir es uno de los obstáculos más grandes que tiene que superar el príncipe Josafat. El rey tratará de cerrar el camino a Josafat para evitar que llegue a su destino, pero una y otra vez el joven saldrá vencedor ayudado por su fe en Cristo, que se va fortaleciendo con la oración, llevándole la seguridad que siente en el alma, de que cuando la necesite, la ayuda de su protector llegará.

El segundo período se desarrolla en el palacio del príncipe. Siguiendo el consejo del mago Theodas, el rey Avenir ordena la salida de todos los sirvientes y acompañantes que viven en el palacio de Josafat, y los sustituye por hermosas jóvenes que deben permanecer constantemente al lado del infante, con la misión de tentarle para hacerle caer en el pecado de la carne y que deje así de consagrar su vida a Dios. De entre todas ellas, hay una joven más bella y de más alto linaje que las demás que consigue acercarse a Josafat y tentarle por boca del diablo.

Pensando tenerlo ya en su poder, la joven le pide que se case con ella, pero la luz ilumina y salva a Josafat cuando este le dice que cada uno se puede casar si así lo considera oportuno, pero los que han prometido guardar la virginidad para Jesucristo no se pueden casar, porque ya lo están. Josafat alude con estas palabras a las bodas místicas, en las que el elemento femenino es el alma que se desposa con su creador.

Este matrimonio origina la tercera etapa, es decir, la del encuentro con la diosa. Una vez que el alma ha obtenido su purificación al desposarse con Jesucristo, Josafat ha salido victorioso de su lucha contra los demonios de la concupiscencia y de las tentaciones de la mujer, y ha encontrado a la diosa. La unión con ella propicia que el héroe encuentre la armonía consigo mismo y pueda dedicarse a la tarea social de expandir el cristianismo en su reino.

Tras esta superación de la prueba comienza la cuarta etapa en la que se produce la reconciliación entre el príncipe Josafat y su padre, el rey Avenir. La misma se produce en

el momento en que este último se da cuenta del error en el que ha vivido y le pide al hijo que le ayude a seguir el camino de la salvación eterna. El hijo acepta convertirse en guía del padre y lo bautiza e introduce en la fe cristiana. Poco tiempo después, el padre muere y deja a Josafat como señor de todo su reino.

La quinta etapa se produce cuando Josafat deja el gobierno de su pueblo y decide consagrar su vida a la oración. Durante este tiempo su alma se va purificando con la superación de una serie de pruebas a las que se ve sometido, alcanzando con ello el éxtasis interior que culmina en la apoteosis de sus sentidos.

La última etapa es la del don final y tiene lugar una vez que Josafat ha triunfado frente a los obstáculos y ha alcanzado la perfección cristiana. Va a regresar, una vez que ha fallecido, a la capital de su reino para llevar el don que ha ganado a sus pobladores: la posibilidad de alcanzar la salvación y felicidad eterna junto a Dios. Convertido en un símbolo de gracia, Josafat hace que la palabra de Jesús llegue a sus súbditos consiguiendo así que la prosperidad, el bienestar y la dicha presidan sus vidas.

Así pues, la historia de Barlaam y Josafat puede ser calificada de manuscrito que sirve de compendio de la doctrina cristiana, pero también de tratado de moral para uso de gobernantes, de relato de la forja de un héroe y de narración de marcado carácter exótico. Todos estos atributos hicieron que la obra tuviera un gran éxito en los últimos siglos de la Edad Media porque, tal como señala Bádenas de la Peña (1993), la historia se constituyó en una fuente inagotable para la predicación, en un verdadero retablo de virtudes expresadas a través de *exempla* y su lectura se hizo algo habitual en los refectorios de los conventos, porque invitaba a las almas relajadas a recuperar el fervor religioso.

2.3.4. Libro del Caballero Zifar

Es el *Libro del caballero Zifar* una de las obras más eclécticas que podemos encontrar en la época bajomedieval. Se trata de un texto que contiene, en la naturaleza de su contenido, todas o casi todas las modalidades textuales que fueron empleadas por los autores del período (relato caballeresco, narración hagiográfica, novela bizantina, etc.). Encontramos así que esta composición, tal como señala González Muela (1982: 9-10), es “una vida de santo, un tratado de educación de príncipes, un romance fantástico, un sermón universitario y es mucho más...”. Se trata, como vemos, de un escrito inclasificable en el que se mezcla el contenido novelesco, el jurídico, el didáctico-moral y el épico que, a pesar de ello, forma un todo unitario. Pero es que además y ante todo, el

Libro del caballero Zifar es la primera novela de caballerías²¹ que se conserva escrita en castellano y también un canto de exilio como el Cid.

Así, tal como ocurría en esta obra, el caballero protagonista se ve obligado a abandonar su patria por la mala fortuna (se le muere su caballo a los diez días de montarlo) y por los malos consejeros. El destino sitúa a Zifar en una posición desventajada, en un camino ascendente del que va a salir gracias a su fe y a la de su mujer (Grima) en un antiguo vaticinio de su abuelo. En su trayecto, el caballero Zifar va a vivir todavía más desventuras pues va a perder a sus dos pequeños hijos (Garfín y Roboán) y a su mujer en la simbólica ciudad de Mella, y no los recuperará hasta que no sea coronado Rey de Mentón.

Tras estos acontecimientos, Zifar vivirá una serie de aventuras en las que tendrá que intervenir como representante de la bondad cristiana -en la liberación de una ciudad sitiada y en la derrota que inflige a los enemigos que hostigaban al rey de Mentón- que le darán acceso, a través del casamiento “puro” con la hija del rey de Mentón, a la corona de dicho reino. Pues bien, situados en este punto en que ha recuperado su honra, su dicha va a culminar con el regreso de su mujer y de sus hijos, previo fallecimiento de la reina de Mentón, quien es premiada por Dios llevándosela a su lado por su comportamiento virginal, el cual permite al caballero Zifar mantener su honor ante la divinidad y ante los hombres.

En este punto la historia se va a centrar en la instrucción que el caballero Zifar debe dar a sus hijos, Garfín como su heredero y Roboán como el hijo pequeño que, imitando la actuación de su padre, quiere emprender una aventura caballerescas en busca de un reino y llegar incluso a ser emperador. Antes de que Roboán parta en busca de lo que la providencia le depara, nos encontramos en la obra con un largo pasaje en el que el caballero Zifar va a enseñar a sus hijos la manera correcta -de acuerdo al contexto bajomedieval- en que los vástagos de un rey deben comportarse.

En la obra, la duración de la lección que el padre da a sus hijos va a ser de un día aunque, paradójicamente, va a tener prácticamente la misma extensión que el resto de aventuras que han ocurrido anteriormente, las cuales tienen una duración de varios años. Así pues, el ritmo del relato se hace moroso, detenido, pues al anónimo autor de la obra (se apunta sobre todo a Ferrand Martínez) le interesa que la misma se entronque con los *exempla* didácticos existentes en la época. La historia no debe quedarse en un mero

²¹ Tanto es así que, tal como señala Porrinas González (2005: 42), es una obra que “nos permite contemplarla como suma de conocimientos bélicos y caballerescos de toda una época, como una síntesis en la que se dieron algunas innovaciones y muchas reinterpretaciones de ideas más antiguas”.

deleitarse con el viaje físico y simbólico que emprende Zifar, sino que la misma debe contener un apartado de marcado contenido moral que proporcione al lector un modelo de actuación que le oriente en el mundo terrenal.

De esta manera, tal como señala Vallejo Rico (2007), el caballero Zifar “como maestro que quiere mostrar a escolares” va a ofrecer a sus hijos una serie de “castigos” muy similares a los que encontramos recogidos en el *Sendebar*, el *Calila y Dimna* y el *Barlaam y Josafat*, cuyo origen procede de la reelaboración castellana de la filosofía grecolatina y oriental. En este sentido, para analizar este tipo de literatura ejemplar medieval, debemos aplicar el concepto de tradición abierta ya que no es posible establecer un único arquetipo en el que confluya todo el torrente textual. Asimismo, hay que tener en cuenta que no sabemos en qué medida la literatura sapiencial fue traducida y en qué medida reelaborada. Es difícil, en muchas ocasiones, establecer la influencia que tuvieron los traductores castellanos en esas reelaboraciones, aunque sabemos que fue bastante importante.

Tras este largo paréntesis instructivo, la historia va a alcanzar su fin con las aventuras de Roboán quien va a dotar a la narración de un relato duplicado, pues el destino le va a deparar la misma suerte que a su padre. Al culminar su viaje va a consagrarse como emperador de Triguidia, no sin antes haber tenido que sucumbir a las tentaciones del demonio en el episodio de las Yslas Dotadas. Este suceso, unido al hecho de que sus peripecias van a ser la renovación de las de su padre, parece relacionar el texto con el antiguo y el nuevo testamento de la *Biblia*. El destino de Roboán es más alto que el del caballero Zifar pero también son mayores los peligros.

2.4. Claves didácticas de las obras

Una vez realizada la introducción filológica de las obras seleccionadas y expuestas las dimensiones históricas y literarias de las que nos vamos a servir para su análisis, procederemos a continuación a centrarnos en la parte didáctica que contienen las mismas. En este sentido, consideramos que la literatura ejemplar en las formas que aquí se nos presenta -*exempla* y fábulas- puede tener un gran valor didáctico en las aulas de hoy en día si se es capaz de aprovechar el conocimiento histórico y sapiencial que en ellas se encierra, así como sus posibilidades sensibilizadoras y persuasivas. No olvidemos, a este respecto, que ya en la Edad Media se sentó precedente al utilizar este tipo de literatura ejemplar para la educación de las clases altas de la sociedad, pero también como

mensaje dogmático y ortodoxo para el resto de la sociedad estamental. Tanto es así que parte de esta producción literaria suele ser frecuentemente conocida con el nombre de “espejo o instrucción de príncipes”²².

De hecho, en su estudio sobre el nacimiento de la narrativa en la Edad Media, María Jesús Lacarra (2012) solo entiende la importancia del cuento medieval si partimos de su valor didáctico, idea que sustenta igualmente la base de su permanencia, al considerarse provechosa para ser recogida por escrito.

Sin embargo, la dimensión o finalidad didáctica de estos textos en el Medievo no resulta suficiente para justificar su aprovechamiento con fines educativos en las aulas actuales. El recorrido histórico y filológico expuesto en anteriores apartados nos deja ver que en este estudio enfrentamos dos momentos históricos totalmente diferentes, con modelos sociales y humanos, en ocasiones, divergentes, cuestiones que pueden llevar a pensar que difícilmente sus textos puedan servir para educar en contextos tan distintos.

Entonces, si esto es así, si damos este hecho por definitivo, ¿el único motivo que justifica la presencia de textos medievales en la enseñanza formal de la literatura es su imborrable presencia en un eje cronológico literario? ¿Por qué, en ese caso, las historias puestas en boca de Patronio y el conde Lucanor, han seguido reescribiéndose, adaptándose, leyéndose y formando parte del imaginario colectivo popular en diferentes *ethos* culturales? Pensemos, por ejemplo, en el *exemplum* conocido como Doña Truhana (que ha llegado hasta nosotros con el nombre de la lechera), ¿se encuentran los sueños de esta joven campesina tan alejados de los de miles de niños y adolescentes de todo el mundo? Las condiciones de escritura del texto, su funcionalidad y, por supuesto, sus receptores han cambiado, pero el fondo sigue teniendo vigencia en la actualidad. Es por

²² La literatura ejemplar conocida con la denominación “espejo o instrucción de príncipes” constituye un subgénero próximo a los manuales didácticos, cuyo origen se remonta mucho más allá de su manifestación medieval. Según Rucquoi y Bizzarri (2005:8) “la necesidad de formación del príncipe, y de los miembros de la alta nobleza en general, originó la elaboración de tratados que, si bien no han tenido por lo general influencia en el resto de Europa, no por ello han poseído características menos específicas”. Así, el fin último de estos textos era enseñar a aquellos que iban a ocupar las capas altas de la sociedad estamental (reyes, gobernantes, nobles...) a administrar bien sus reinos o estados, aquellos que debían gobernar con sabiduría, piedad y misericordia, en función a dos virtudes: la justicia y la verdad. En el caso de la Península Ibérica, nos encontramos ante un género en constante oscilación entre formas occidentales y orientales, estas últimas ocasionadas por la presencia de población árabe -y todo lo que su cultura supone (lengua, costumbres, tradición, religión...-), tanto antes como después de la Reconquista: “Entre los siglos XII y XIV, el proceso que dio origen a una serie de tratados relativos a la educación del príncipe se desarrolló en medio de la confrontación de formas orientales y occidentales y, en el curso de la segunda mitad del siglo XIII, innumerables obras didácticas y moralizantes, atribuidas a filósofos o a sabios, fueron de hecho traducciones o adaptaciones de formas llegadas de Oriente. El modelo occidental de “espejo de príncipes”, creado por Gil de Roma con su *De regimine principum*, acabó por imponer su estructura, aunque la conjunción de elementos orientales y occidentales, que había dado al reino de Castilla un perfil específico y particular frente al resto de Europa, y el impacto de obras transmitidas en árabe, ampliamente favorecido por Alfonso X, el Sabio, nunca desaparecieron del todo” (Rucquoi y Bizzarri, 2005: 8-9).

ello que desde este trabajo nos planteamos hasta qué punto han cambiado los valores y los antivalores dentro de la ética social desde la época en que estos textos fueron concebidos. Pues... realmente, ¿son tan diferentes como cabría pensar?

Es en todas estas cuestiones en las que encontramos un filón didáctico, una brecha en la literatura medieval desde la que poder incidir, y en la que apoyar y asentar esta propuesta de inclusión de textos. Así pues, creemos que mediante una actualización y adaptación de los temas que en ellos se incluyen, contamos con un instrumento educativo y axiológico muy válido para trabajar en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato²³.

De acuerdo con lo señalado, pretendemos aprovecharnos de la “humanidad” que se desprende de este tipo literario y que ya señalara Pérez Rodríguez (1973:23): “la sabiduría ínsita en la literatura ejemplar es profundamente humana ya que en ella los sabios deducen sus enseñanzas de la razón y de la experiencia”. Sin embargo, hemos de ser conscientes también que algunos modelos de conducta que se incluyen dentro de esta literatura no contienen valores morales aceptables para emplear en las aulas y, por ello, nuestra manera de tratar los textos debe ser cuidadosa y, en algunas ocasiones, deberemos recurrir al contraejemplo o ejemplo *a contrario*.

A este respecto, parafraseando a Marreiros, Balça y Azevedo (2010), hemos de considerar que los textos literarios de esta índole

[...] transmiten, inevitablemente, muchos de los valores y de la ideología dominantes en la época en que fueron escritos. Con el paso del tiempo, las sociedades, los grupos y los individuos que las componen, sufren transformaciones, lo que lleva a que la ideología predominante en una determinada época se altere y, por consiguiente, los valores e ideologías vehiculados por los textos se modifiquen asimismo (Marreiros, Balça y Azevedo, 2010: 67).

Así pues, se impone desarrollar en los alumnos una perspectiva axiológica basada en el desarrollo de una capacidad analítica y crítica mediante la que realicen un recorrido por la evolución de los valores y antivalores en cada época histórica y en cada sociedad.

En definitiva, con el acercamiento y la introducción de las partes didáctico-morales de las obras seleccionadas buscamos contribuir a la consecución de una educación en valores que ayude a los estudiantes a formarse para la vida, a que sus decisiones estén siempre de acuerdo con un pensamiento crítico, reflexivo y consecuente, capaz de rechazar normas y valores sin sentido (Sánchez y Yubero, 2004). Igualmente,

²³ La utilización de estos instrumentos medievales actualizados al contexto educativo actual se puede ver en la propuesta didáctica de actividades final.

deseamos que sepan apreciar el legado literario de sus antepasados y que estimen en su justa medida las aportaciones que otras culturas han hecho a la suya propia.

2.4.1. La literatura sapiencial como recurso educativo histórico

Una vez discutida su dimensión didáctica, próxima a la educación en valores, consideramos igualmente afrontar la evolución histórica que ha tenido el tipo de literatura que podemos denominar como “sapiencial”. En un artículo previo, López, Montaner y Jerez (2013) ya señalaron las implicaciones didácticas actuales que pueden tener algunos de los fragmentos de sabiduría general contenidos en los textos del Medievo, centrándose en la utilización de los presentes en dos obras como son *El conde Lucanor* y *El libro del caballero Zifar*.

De acuerdo con esto, creemos que es necesario definir el alcance de lo que se ha entendido históricamente por “literatura sapiencial” desde sus orígenes hasta el periodo que aquí nos ocupa. En la Antigüedad Clásica, siguiendo a Rodríguez Adrados (2001), era entendida como un tipo de literatura que comprendía toda una gama de variados tipos de textos que tenían un punto práctico de convergencia que les daba una cierta unidad y cohesión: enseñar el arte del buen vivir, asegurar el éxito en las diversas empresas y negocios de la vida y mostrar la rectitud moral con que debía conducirse toda buena persona en la vida. Tiene un origen muy antiguo (anterior al siglo VI a. C.) y en sus formas primigenias presentaba dos características básicas: 1) los textos en los que se reflejaron sus máximas no eran uniformes, puesto que primaba el contenido de lo que se decía frente a la forma en que se expresaba y 2) se solía utilizar un recurso estilístico como el paralelismo con mucha frecuencia, casi siempre para comprobar la aplicación de conceptos abstractos en la vida práctica. Con el paso del tiempo, una forma típica en que se reflejaron los contenidos sapienciales en literatura fueron las fábulas ejemplares de la Alta Edad Media, las cuales las encontramos en numerosos textos de la época tales como sermones religiosos, colecciones de cuentos, prosa didáctica, prosa narrativa, etc.

Por lo general, en esta etapa histórica por “ejemplar” se entendía un discurso breve -sentencia, dicho- y en general abstracto con un fin didáctico-pragmático que asumía la prueba práctica en una argumentación retórica. Además se caracterizaba por los siguientes rasgos: (a) el carácter narrativo, que se articulaba sobre el tiempo retrospectivo de la fuente, y la lógica atemporal de las distinciones, (b) la brevedad, (c) sus protagonistas eran animales, (d) la veracidad o autenticidad, (e) la dependencia comparativa respecto a un referente discursivo, (f) la estrecha relación con la acción predicadora, (g) la finalidad era persuasiva, (h) existía una estrecha relación entre el

enunciador y los interlocutores, (i) el didactismo, (j) su finalidad no era solo generar una buena conducta, ni divertir, sino que el hombre se salvara.

De este modo, un crítico como Payen (1968) consideraba el ejemplo fabulístico medieval como un relato edificante integrado en un discurso de predicación, que traducía un cierto aspecto de la realidad, con el fin de sensibilizar religiosamente al auditorio. El motivo del arrepentimiento y el encadenamiento lógico de motivos -pecados, confesión y penitencia- era fundamental en esta literatura de *exempla*. Por su parte, Sempoux (1973) señalaba que el *exemplum* era todo relato que contuviera una lección moral o religiosa, el cual procedía de relatos moralizantes orientales y grecolatinos o de leyendas religiosas y anécdotas de sucesos contemporáneos. No obstante, siempre debía tratarse de un relato corto, y era mejor que sus protagonistas fueran animales con el objetivo de que la razón hiciera a los lectores discernir entre cuáles eran los actos dignos de imitar y cuáles no.

Llegando a la Baja Edad Media, y más concretamente situándonos en la obra de don Juan Manuel, se va a producir un cambio sustancial en cuanto al significado fundamental de los *exempla*. Siguiendo a Gómez Redondo (1987) el término *exemplo* va a pasar de ser mera anécdota fabulística, esto es, “una acción o conducta propuesta para que sea imitada” a ser “un hecho sucedido en otro tiempo, que se cuenta para que se siga, si es bueno, o se evite, si es malo”. Esta nueva manera de entender el ejemplo la va a vincular con el cuento literario que se desarrollará en épocas posteriores. Es decir, la gran aportación de don Juan Manuel va a ser el hecho de que abra la posibilidad de que los ejemplos fabulísticos se adecúen a nuevas posibilidades narrativas y estructurales.

En cualquier caso, no cabe duda de que en la Edad Media los *exempla* fueron, ante todo, obras cuya intención era la de adoctrinar a los individuos de las clases sociales superiores (aunque también eran aplicables a personas de estratos sociales más bajos) a través de toda una serie de consejos, avisos o “castigos” que sirvieran para ser empleados como recursos educativos que les instruyeran en la moralidad cristiana que la época exigía. Y aunque no todos ellos pueden ser dirigidos a la formación de valores cívicos en la actualidad, algunos de ellos sí que nos pueden servir, aún hoy en día, de elemento reflexivo que enseñe a los estudiantes ciertas reglas de convivencia y ciertos parámetros desde los que actuar.

2.4.2. El *exemplum* como estrategia de enseñanza

Es el *exemplum* una de las técnicas narrativas que encontramos empleada con mayor frecuencia en nuestra selección de textos. Estamos ante un fenómeno literario que

surgió en la literatura clásica pero que tuvo su auge entre los siglos XII y XV. En él convergen distintos géneros de tradiciones y culturas variopintas y lo podemos definir, en palabras de Lacarra (2012), como un relato breve, propuesto como paradigma para extraer de él unas reglas de conducta acordes con una moral religiosa y/o dogmática, difundido principalmente por cauces orales. En la Edad Media, aparecía asociado a la figura de un personaje ejemplar (héroe) o a un argumento narrativo. Así, Welter (1973, citado por Lacarra, 2012: 30-31) entiende por *exemplum*, en el sentido amplio de la palabra, “un relato o una historieta, una fábula o una parábola, una moralidad o una descripción que pudieran servir como apoyo a una exposición doctrinal, religiosa o moral”.

También encontramos otras definiciones afines a la idea que tratamos de defender del *exemplum* desde este trabajo. Entre ellas disponemos de la de Nieto (1993: 7), quien define este término como un “relato de finalidad esencialmente ética, cuyas raíces se encuentran en la antigüedad oriental y greco-latina y cuya magnitud varía dentro de los márgenes de la brevedad”. Además, esta autora señala que una de las finalidades principales del mismo en la Baja Edad Media era la transmisión de valores éticos y morales impuestos por un contexto enunciativo concreto. En este sentido, en el empleo que haremos de los *exempla* en las aulas, asumimos la idea bajomedieval de utilizar este tipo de literatura para la difusión de valores pero no compartimos la idea de que estos sean unívocos y vengan exigidos desde fuera. Antes al contrario, nuestra intención es, de acuerdo con Bravo (2000: 324) que “sea el lector quien despeje por deducción o por inducción el sentido didáctico que encierra cada ejemplo”.

Asimismo, hay que considerar que nuestra manera de enfocar el análisis de esta literatura ejemplar se va a sustentar en la división estructural de los mismos efectuada por Suleiman (1977: 475), la cual distingue en ellos un nivel narrativo, uno interpretativo y otro pragmático. Con el primero haremos hincapié en el estudio de los componentes literarios y de las técnicas narrativas que son empleadas en el ejemplo, así como en la promoción de la escritura creativa basada en el desarrollo de argumentos e historias que se adapten a la moraleja final y en los que aumente progresivamente la complejidad de la trama. Con el segundo, trabajaremos la capacidad de los estudiantes para inferir normas de comportamiento y de actuación presentes en los *exempla* y también su espíritu crítico mediante la relativización de las mismas (puesto que el mismo texto, leído de una forma u otra, puede interpretarse de diferentes maneras). Por último, con el nivel pragmático, deseamos instar al alumnado a actuar en consonancia con las enseñanzas positivas extraídas ya que el *exemplum*, en última instancia, tal como señala Welter (1973: 3),

busca “mover los afectos de los oyentes, incitándoles a actuar”, apelando a la dimensión afectiva del lector.

Estas emociones suscitadas en los lectores u oyentes y las reacciones de simpatía o antipatía causadas en ellos por los protagonistas de las narraciones ejemplares, pueden revelarnos parte del sistema de valores imperante en un momento y en una sociedad concretos y, de esta manera, pueden ser modificados o reorientados si fuera necesario. Además, el hecho de que los *exempla* provengan de una época y de una cultura diferentes permite desarrollar en el alumnado una competencia intercultural pues, sin duda, de ellos pueden rescatar valiosas nociones de ética universal, en tanto que pueden ser empleadas en un espectro muy amplio de situaciones y contextos.

Por otro lado, otro elemento que se encuentra en la base sobre la que se fundan los *exempla*, tal como indica Cepedello Moreno (2003-04: 214), es el diálogo. Es este un recurso muy extendido que se estructura en torno a una estrategia pragmática enunciativa en la que la respuesta dada a una pregunta determinada adquiere el valor de norma para tales casos. Como vemos, en la literatura ejemplar se encuentra implícita la dimensión oral del lenguaje, de la cual nos podemos servir para mejorar la competencia comunicativa de nuestros estudiantes mediante la creación de actividades discursivas en las que se formulen preguntas y respuestas de carácter ejemplar. Y ello con el fin no solo de transmitir saberes o conocimientos para que los aprendan, sino también buscando fomentar en ellos estrategias oratorias que les sirvan para persuadir a otras personas.

Asimismo, un tipo de marco especial a través del que se presentan los *exempla* medievales son los *castigos*. Estos eran avisos o consejos dados por personas de autoridad moral superior a otras con las que tenían un vínculo de filiación sanguínea o de amistad. Entre los castigos literarios más famosos de esta época nos encontramos con los realizados por el caballero Zifar a sus hijos Garfín y Roboán en el *Libro del caballero Zifar* y también los formulados por Sancho IV a su hijo Fernando IV en la obra *Castigos y Documentos de Sancho IV*. Esta modalidad ejemplar puede servir, sin duda, para que los estudiantes realicen una reflexión acerca de la importancia que tienen en su vida las recomendaciones de las personas más allegadas a ellos y sobre la conveniencia o no de contar con sus opiniones.

2.4.3. La fábula como elemento transmisor de normas de comportamiento

La situación de la fábula en la Edad Media es similar a la del *exemplum* pues, aunque se trata de un género cuyo nacimiento se sitúa en el siglo VI a. C. bajo el auspicio

de las legendarias figuras de Esopo para el mundo occidental y de Bīdpai y Lokman para el arábigo, es en esta época en la que el género experimenta un gran resurgimiento gracias al éxito que alcanzó entre el pueblo. De acuerdo con esto, para su definición, consideramos pertinente remontarnos en el tiempo y retomar las palabras de García Gual (1978: 14) que define la fábula esópica como aquel

[...] tipo de fábula cuya estructura se compone canónicamente de 1) una situación de base, en la que se expone cierto conflicto entre dos figuras, generalmente de animales; 2) la actuación de los personajes, que procede de una libre decisión de los mismos, que eligen entre las posibilidades de la situación dada, y 3) la evaluación del comportamiento elegido, que se refleja en el resultado pragmático de su acción, calificada así de inteligente o necia.

La relación que la fábula esópica guarda con sus homónimas medievales ha sido largamente estudiada, así como el éxito que sus precedentes tuvieron en la educación en la época medieval (Cascarejo, 1991; Esteban, 1994). Autores como Fontán y Moure Casas (1987: 419) dicen al respecto que “en el siglo XIII empezaron a ser conocidas en la Europa de la cultura latina fábulas orientales que se sumaban al caudal de narraciones de origen esópico, (...). Se compusieron varios conjuntos de relatos, independientes entre sí en el proceso de elaboración, incluso aunque en algunos casos tuvieran la misma fuente”.

Se trata, por tanto, de una forma literaria vinculada desde sus orígenes a la transmisión de valores comportamentales que, por ello mismo, también sirvió muy pronto como instrumento para ejercer la crítica social. Y es que, tal como señala Dido (2008: 5), en ella están

[...] en fiel retrato o en ridícula caricatura, el poderoso, el débil, el rico, el dirigente, el marginado, el explotador, el egoísta, el dadivoso, el usurpador, el victimario, la víctima, el usurero, el despreciable, el indiferente, el comprometido, el magnánimo, el mísero... La fábula es una galería infinita de la tipología humana que exhibe a las personas [...] con crueldad o simpatía, con una mueca cómplice o un gesto de censura.

Conceptualmente la fábula puede ser definida, siguiendo a López Casildo (2011: 7), como “una composición literaria, en prosa o en verso, en que, mediante una ficción de tipo alegórico y la personificación de animales irracionales, objetos inanimados o ideas abstractas, se intenta dar una enseñanza práctica, a veces incluso con la intervención de personajes humanos y divinos”. Estamos, pues, ante una composición de carácter ejemplar, formada por un relato, generalmente breve, al que sigue un consejo moral o regla de comportamiento dirigida a enseñar un principio general de conducta, presentando un modelo específico de actuación.

Asimismo, otra de las características del género, alude a una doble finalidad de estos relatos. Así, encontramos una vertiente lúdica tras el discurso didáctico-moralizante

de la fábula. La narración, en su conjunto, proporciona el entretenimiento, y el mensaje moral aparece explicitado, generalmente, por la moraleja. Esta última, según Maynet (2014) “consiste en una sentencia simple, ubicada al comienzo (*promitio*) o al final (*epimitio*) de la narración, que resume de manera general e indeterminada lo que el contenido de la narración transmite de manera concreta y específica, explicitando el mensaje moral que encierra el (aparente) divertimento de la narración”.

Esta manera particular de proceder sitúa los hechos que suceden en la fábula en un entorno real, presentando un conflicto alegórico entre dos o más animales -aunque también es frecuente la presencia de humanos-, a quienes se evalúa según su conducta o forma de proceder ante un acontecimiento que se les plantea. De este modo, tal como señala Meynet (2014: 44) “la fábula representa, con un fin didáctico-moralizante, ciertas situaciones abstractas por medio de casos concretos. Los animales son, en general, los personajes que ofrecen los modelos más eficaces, porque presentan ciertas características famosas y reconocibles por todos”.

A este respecto, siguiendo a Santana Henríquez (1993-1994), los animales parlantes, dotados de logos, invitan a una meditación sobre el mundo humano del tiempo histórico en el que está compuesta la fábula. Así, sus acciones resultan, por lo general, igualmente prototípicas -y predecibles- respecto de los acontecimientos en que los animales se ven envueltos: “sus acciones, coherentes con su naturaleza, se adecúan a un *script* según relaciones de causalidad o contigüidad altamente predecibles” (Meynet, 2014: 44). Además, es muy habitual que las conductas que guían sus actuaciones y la subsiguiente moraleja sirvan de vehículo propagandístico de las ideas imperantes en cada sociedad.

Como consecuencia de ello, en determinados períodos históricos la fábula se utilizó con un marcado cariz ideológico y doctrinal en el contexto educativo, lo que ha ocasionado que estas composiciones se encuentren actualmente solo de forma marginal en los contenidos que se imparten en las clases de Lengua y Literatura en Educación Secundaria y Bachillerato y que, por su brevedad y concisión, suelen aparecer relegadas a niveles educativos inferiores como Educación Primaria. Son muy pocos los docentes que apuestan por su uso y por la explotación de las posibilidades didácticas inherentes al género, ignorando así que estas composiciones pueden constituirse en un medio pedagógico muy válido para fomentar actitudes y comportamientos positivos en los adolescentes, y en textos que ofrecen un amplio abanico de posibilidades didácticas para el trabajo de la educación literaria y de la competencia intercultural.

Un autor como Alfonso Francia, que se caracteriza por preparar propuestas didácticas y actividades con fábulas para jóvenes, reflexiona sobre el importante papel que puede desempeñar este género en las aulas educativas:

Todos sabemos que se trata de un género, asociado casi siempre a la intención didáctica, a través de moralejas acomodadas a la cultura y sensibilidad de quien las escribe y quien las utiliza. Esta misma flexibilidad, en un ambiente educativo dialogal y de confrontación con la vida y con otros saberes, es una riqueza [...] que permitirá llegar a convicciones personales muy sólidas y a un respeto sumo a las metas y a los caminos de los otros. Y no llevará, como algunos pueden pensar, a un relativismo total (Francia: 1992: 7).

No conducirá a esta situación que justifique todas las formas de actuación incluidas en las fábulas porque, precisamente en sus contenidos, el docente encontrará también los ejemplos que reprobren determinadas formas de proceder y será su labor guiar a los estudiantes en su lectura y en sus reflexiones. Además la fábula, por su carácter universal y por su multiplicidad genética, puede constituirse como un instrumento al servicio del desarrollo de la competencia intercultural pues, tal como señala Abraham López (2009: 7), “la fábula se presta a superar las fronteras, tanto geográficas como culturales que, cada vez de manera más creciente y globalizada, surgen en el aula como un reto y una exigencia de enseñanza-aprendizaje”.

Capítulo 3

La literatura bajomedieval: fuente de valores e instrumento para el desarrollo de la interculturalidad en la época actual

En este apartado de nuestro estudio consideramos la oportunidad de emplear las obras seleccionadas de la Baja Edad Media como instrumentos educativos que sirvan para la transmisión de valores al alumnado del siglo XXI. Para ello, realizamos un acercamiento a las distintas definiciones existentes del término “valor”, así como a las teorías subjetivas, objetivas e integradoras que explican su naturaleza, fundamentan su existencia y definen su relación con otros valores. Asimismo, estudiamos las características que les son inherentes y esbozamos una posible clasificación de los mismos en función de criterios jerárquicos afines a los existentes en la actual sociedad española.

De este modo, tomamos especialmente en consideración la pertinencia de utilizar nuestros textos para el desarrollo de un principio que debería sustentar las relaciones entre personas en los tiempos en que vivimos: el de la interculturalidad. Esta noción la vemos reflejada en el trabajo con nuestro corpus en dos sentidos muy diferentes. Por una parte, tenemos en cuenta que el origen de las producciones bajomedievales seleccionadas, o bien es oriental, o bien contiene numerosos elementos de las culturas allí presentes y, por tanto, las analizamos y manejamos desde parámetros expansivos. Por otra parte, valoramos también los diferentes niveles de comprensión y de identificación con los textos de los alumnos receptores de acuerdo con las realidades ideológicas, culturales y de costumbres que en ellos se presentan. No debemos olvidar que una de las principales características de las actuales aulas españolas es su heterogeneidad y la diversidad de personas y de pensamientos que en ellas confluyen. A este respecto es labor del docente buscar los mecanismos que faciliten los intercambios comunicativos que ayuden a sus componentes a conocerse y entenderse mejor.

Uno de estos mecanismos es, sin duda, la lectura de textos literarios pues estos son susceptibles de emplearse para la formación integral de la persona a través de la educación en los valores que contienen sus historias. Esto no significa, tal como señalan Rodríguez Gutiérrez y Gutiérrez Sebastián (2013:39), dejar de lado la educación estética de los textos, sino centrar nuestra mirada en los receptores y, así, “recuperar una de las esencialidades más básicas del arte literario: la obra literaria transmite valores; toda obra literaria es una transmisora de valores”.

En efecto, se hace necesario profundizar en los discursos humanos que están presentes en cada texto, realizando en cada lectura una actualización y una

reinterpretación de los valores en clave histórica y cultural reconociéndole a la literatura la función pedagógica que desempeña. Y es que, según defiende Cárdenas Páez (2009:10),

la literatura expresa el sentido de la totalidad immanente y trascendida, y genera valores vitales para la existencia humana, cuyo origen se encuentra en diferentes campos del mundo de la vida. [...] La literatura nos propone autores y personajes, héroes y hombres comunes, principios y símbolos, concepciones e ideologías que, por sobre todas las cosas, dan testimonio de vida como lo hacen.

Esta deconstrucción de los valores que contiene toda obra debe sustentarse en el principio de libertad de recepción y de interpretación de acuerdo con el pensamiento de cada persona. De acuerdo con esto, el docente no debe arrebatar a sus alumnos su capacidad de interpretar y su derecho a posicionarse en favor de lo que representan unos valores u otros sino que, tal como propone Fernández Soto (2011:92), “la tarea del educador será la de generar un clima de diálogo que favorezca la toma de posturas y el desarrollo de un pensamiento crítico”.

En nuestro caso, hemos de tomar en consideración que los textos y los valores que en ellos se recogen requieren de una interpretación y de un análisis que aúne y complemente el horizonte de expectativas del lector medieval con el del lector contemporáneo. No debemos olvidar que en la Edad Media la legitimación última de las producciones era de índole religiosa y todas las enseñanzas estaban encaminadas, en mayor o menor medida, a la defensa del teocentrismo imperante y al establecimiento de un orden moral regido por la divinidad. Por su parte, parece evidente que en la época antropocentrista actual la educación en valores solo tiene sentido en la medida en que interviene en la mejora de las relaciones humanas en los diferentes contextos en que estas se producen.

Con todo, consideramos que las fábulas y los *exempla* presentes en los textos de nuestro corpus están repletos de enseñanzas para la vida que son perfectamente utilizables en las aulas con los alumnos. En ellos, podemos encontrarnos con situaciones cotidianas que, adaptadas al contexto actual, pueden aplicarse para generar modelos positivos de comportamiento mediante la utilización de valores y de antivalores. Igualmente, sirven para estudiar la confluencia cultural de las tradiciones de Oriente y de Occidente y profundizar en la concurrencia ética de determinadas conductas y de ciertos valores.

En relación con esto se hace indispensable que consideremos los valores como una fuente de identidad cultural. Así, tal como señala Arroyo González (2000:105), “la identidad cultural entronca transversalmente con el desarrollo del pensamiento humano y

entra en relación con el origen y la historia de una comunidad humana”. En nuestra muestra literaria van a entrar en relación diferentes identidades culturales y, en consecuencia, los valores en que estas se apoyan y se definen. Será labor del docente la de buscar nexos de unión entre ellas a través de valores supraculturales o universales, es decir, “nociones de tales características que sean compatibles con todas las culturas, entendidas como la respuesta igual dada por distintas comunidades de personas respecto al mismo problema de la existencia” (Fernández Palomares, 1996:33).

De acuerdo con lo dicho hasta ahora, como docentes del área de Lengua y Literatura, hemos de ser conscientes de que en muchos textos literarios es tan importante su presentación estética como su valor ideológico (asociado a parámetros de validación cultural). Es por ello que, tal como señala Etxaniz (2011), estos son susceptibles de convertirse en excelentes medios para la formación individual y colectiva del alumnado ya que nos permiten realizar “una reflexión crítica sobre los problemas que en este mundo se suscitan” y constituyen el espacio para el desarrollo de “un conocimiento a la vez crítico, relacional y por qué no, placentero” (Mula, 2007:155). De esta forma, partiendo de la base de que ningún texto es inocente y tampoco las lecturas que de ellos realicemos, vamos a procurar un acercamiento educativo a nuestras obras literarias propugnando los valores integradores y rechazando los estereotipados y prejuiciosos.

3.1. El mundo de los valores

Como ya ha quedado señalado anteriormente, todo acto educativo conlleva siempre una relación, explícita o implícita, con un valor, ya que la educación es esencialmente valiosa²⁴. El valor como cualidad o el valor como realidad es inseparable del ser humano, de la sociedad y, por lo mismo, de la educación. Siempre la educación buscará la perfección y la optimización, aunque las divergencias surgirán al delimitar el contenido concreto de tal perfección u optimización, es decir, qué valores, qué sentido y qué orden jerárquico han de fundamentarla.

Tras realizar esta sucinta aproximación al concepto y dimensiones educativas de los valores, en el siguiente subapartado, vamos a encargarnos de determinar el concepto de valor, eligiendo, de entre las numerosas definiciones que la literatura especializada en el tema nos ofrece, aquella que más se adapte a la finalidad de nuestra investigación.

²⁴ Como afirma Gervilla (2000:39): “De aquí que sea reiterativa la expresión ‘educar en valores’, ya que no hay otra posibilidad de educar más que en valores”.

Seguidamente, en el tercer subapartado analizamos las distintas teorías que explican los valores. Varias son las disciplinas que se ocupan de reflexionar e investigar los valores, elaborando diversas teorías explicativas de su naturaleza y su función con respecto al hombre y a la cultura en la que habita. De acuerdo con ello, nos referimos a las teorías axiológicas para, posteriormente, centramos en el estudio que realiza la psicología con el fin de comprender cuál es la función de los valores en el comportamiento del hombre y como este los aprende y transmite. A continuación, en el cuarto subapartado estudiamos las diferentes características de los valores, centrandó nuestra atención en aspectos como la jerarquía, la polaridad, la gradación, la infinitud y la transmisibilidad.

Después de presentar y analizar las características de los valores, concluimos este apartado analizando distintas clasificaciones de los mismos, centrandó nuestra atención de forma especial en el modelo axiológico de educación integral propuesto por el profesor Gervilla y estudiando las características que debe contener un modelo intercultural de valores. A partir de este análisis, proponemos un modelo de valores que va a regir el análisis empírico que emprendemos en los siguientes apartados del presente trabajo de investigación.

3.2. Definiciones del término “valor”

El término “valor” ha sido definido de muy diversas formas por la literatura especializada, dependiendo de si se considera que es algo inherente al sujeto, al objeto, a ambos o si se concluye que es una idea trascendente a objetos y sujetos. Tanto es así que podríamos afirmar que, casi cada persona que ha intentado acercarse a esta noción de “valor”, ha aportado su propia definición. En relación con esto, tal como indica Pérez (2008), debemos considerar que desde sus orígenes la noción de “valor” se ha ido confundiendo e identificando con un concepto propio de la realidad objetiva como es el de “bien”, alejándose así del mundo de las ideas en el que adquiriría una identidad trascendental y absoluta. De acuerdo con esta situación, a continuación expondremos algunas de las principales definiciones del término realizando, previamente, una aproximación etimológica al mismo con el fin de comprender y asimilar mejor las diferentes aportaciones.

Como acabamos de mencionar, la primera aproximación al concepto de “valor” la realizamos mediante el significado etimológico del mismo. Como afirma Lerena

(1983:9), “si se quiere empezar por el principio, el principio son las palabras”. El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE), en su vigésimo segunda edición (2001), concede al término trece acepciones diferentes, de las que hemos seleccionado las siguientes (por ser afines al significado que aquí nos interesa):

- 1) Grado de utilidad o aptitud de las cosas, para satisfacer las necesidades o proporcionar bienestar o deleite.
- 2) Cualidad de las cosas, en virtud de la cual se da por poseerlas cierta suma de dinero o equivalente.
- 3) Alcance de la significación o importancia de una cosa, acción, palabra o frase.
- 4) Cualidad del ánimo, que mueve a acometer resueltamente grandes empresas y a arrostrar los peligros.
- 5) Subsistencia y firmeza de algún acto.
- 6) Fuerza, actividad, eficacia o virtud de las cosas para producir sus efectos.
- 7) Persona que posee o a la que se le atribuyen cualidades positivas para desarrollar una determinada actividad.
- 8) Cualidad que poseen algunas realidades, consideradas bienes, por la cual son estimables. Los valores tienen polaridad en cuanto son positivos o negativos, y jerarquía en cuanto son superiores o inferiores.

Del análisis de estos ocho significados podemos inferir que el término “valor”, desde su concepción etimológica, es todo aquello que no nos deja indiferentes, que satisface nuestras necesidades, que destaca por sí mismo. Especial interés tiene la octava acepción del término, la cual fue introducida en la edición del diccionario de 1992 y que hace referencia a que, determinadas concepciones de los valores están asociadas a unos contextos sociales concretos, ya que estos son inseparables de los presupuestos ideológicos y, por tanto, del contexto social en que se producen. Asimismo, nos informa de las dos características más importantes de los valores, como son su polaridad (positivos o negativos) y su posible ordenación jerárquica (en superiores e inferiores).

Así pues, el origen del término nos ayuda a clarificar el concepto de “valor”. Son varias las procedencias del término latino (Fullan, 1988), que van desde el étimo *valeres* (ser fuerte y vigoroso) hasta el más semejante *valor, -oris*. Además, al consultar este término en un diccionario de latín-español, nos remite a conceptos como *pretium -ii* (precio); *aestimatio -onis* (valor legal); *audacia -ae* (atrevimiento); *fortitudo -inis* y *virtus -utis* (valentía) y *animus -i* (ánimo, valentía espiritual).

De esta relación de significados primigenios podemos observar que, a lo largo del tiempo, se han reunido en una sola expresión varios significados que confluyen en un mismo término. Del mismo modo, a lo largo del tiempo se han ido introduciendo nuevas significaciones más acordes con el momento histórico actual y que, en su esencia, se encuentran recogidas en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Por tanto, nos encontramos que con un solo término se designan varias realidades, algunas de ellas totalmente diferentes entre sí y otras, por el contrario, íntimamente vinculadas y diferenciadas solo en unos pocos matices. Esta circunstancia ha llevado muchas veces a la confusión y a la utilización inapropiada del concepto “valor” en determinados contextos.

Sin embargo, el estudio etimológico no es suficiente para concretar el contenido del concepto “valor”, ya que para ello necesitamos realizar una revisión de las diferentes definiciones que los estudiosos han realizado. A este respecto, las más significativas son las siguientes²⁵:

En primer lugar, el profesor Feroso (1976:40) sostiene que el valor es “un aprecio individual o colectivo de un bien real y objetivo. El valor tiene un fundamento ontológico -el ser de las cosas- y una entidad individual o colectiva, que es subjetiva y relativa; las cosas son, pero los valores son la cosa de importancia atribuida a ellos por los hombres”. Por su parte, Frondizi (2001:213) señala que los valores están dotados de una cualidad estructural, esto es, son “una cualidad que surge de la reacción de un sujeto frente a las propiedades que se hallan en un objeto”.

Por su parte, el profesor Marín Ibáñez (1991:718) entiende el valor como “todo aquello que rompe nuestra indiferencia, lo que anteponemos y preferimos, lo que enciende nuestras estimaciones e imanta nuestra tendencia para su goce, consecución o realización, porque lo estimamos mejor que su contrario, porque le reconocemos alguna dignidad”. En la misma línea, Castillejo (1983:1395) los define como “todo aquello que no nos deja indiferentes, que satisface nuestras necesidades o que destaca por su dignidad”.

Otros autores como Escámez y Ortega (1986:114) los definen como “fenómenos psicosociales interpersonales muy característicos y, por lo tanto, conformados a partir de la interacción del sujeto con su ambiente”. Esta concepción se ve complementada por Dreeben (1985:82) quien afirma que los valores son “normas de conducta moral amplias y perdurables que aplicamos a una gran variedad de situaciones en nuestras vidas”.

²⁵ Tal y como afirma Gervilla (2010:133), “existen tantas definiciones de valor cuantas concepciones o teorías del mismo”.

De diferente índole, aunque enfocadas ambas a una relación bidireccional sujeto-objeto, son las aproximaciones que realizan Quintana (1998:134), por un lado, y Ortega y Mínguez (2001:20-21), por otro. Para el primero el valor es una “cualidad abstracta y secundaria de un objeto, estado o situación consistente en que, al satisfacer una necesidad de un sujeto, suscita en este interés (o aversión) por ella”. Para los segundos, el valor es...

Un modelo ideal de realización personal que intentamos, a lo largo de nuestra vida, plasmar en nuestra conducta, sin llegar a agotar nunca la realización del mismo. El valor es una creencia básica a través de la cual interpretamos el mundo, damos significado a los acontecimientos y a nuestra propia existencia.

Por último, el profesor Gervilla (2010:134) define el término “valor” como “una cualidad real o ideal, deseada o deseable por su bondad, cuya fuerza estimativa orienta la vida humana. Con esta definición de valor afirmamos la dimensión ideal y real del valor, así como su vinculación con la naturaleza humana, pues un valor no tiene sentido existencial, ni en la educación, si carece de vinculación con el ser humano”.

Estas maneras de entender un concepto tan ambivalente como el de “valor”, seleccionadas de entre las múltiples que existen en la literatura especializada, definen parte de las realidades que abarca y de los fenómenos que define. Todas ellas parecen coincidir en dos aspectos fundamentales de lo que se entiende por “valor” y que son:

- El valor es una creencia prescriptiva y perdurable, ya que es una concepción de lo deseable. Es preceptiva puesto que incluye, en mayor o menor grado, una obligación que se aprende dentro de un grupo social. No obstante, resulta también una noción individual puesto que cada valor es interiorizado por cada persona dentro de esa comunidad.
- El valor tiene una naturaleza perdurable y flexible. Esto hace que sea susceptible de recolocarse en la jerarquía de las prioridades preferibles e incluso introducir otros nuevos. Dicha inclusión dará resultados comportamentales que repercutirán en la experiencia personal, en la sociedad y en la cultura.

Considerando las diferentes aportaciones que se hacen sobre el término “valor”, comprobamos que nos encontramos ante un término de difícil concepción, que engloba multitud de significaciones y de acepciones diferentes, pero que siempre nos orienta hacia algo positivo y deseable, que merece la pena alcanzar en la realidad educativa actual.

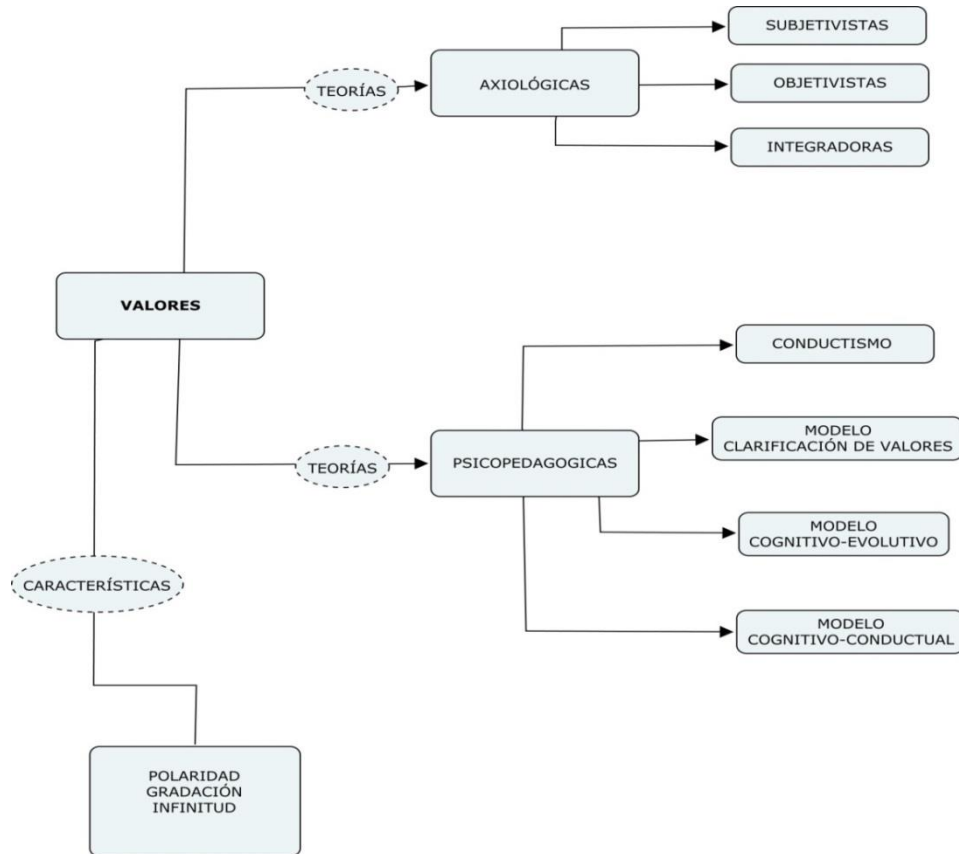
3.3. Teorías explicativas del valor

Varias son las disciplinas que se ocupan de reflexionar e investigar sobre los valores, elaborando diversas teorías explicativas de su naturaleza. Entre ellas, resaltamos las contribuciones de la Filosofía y, más concretamente, de una de sus ramas, la Axiología (*axios* -valioso, estimable, digno y bueno y *logos* -tratado, conocimiento), que se puede definir como “la ciencia que estudia los valores, su esencia y juicios de valor” (Gervilla, 1988:20). Para esta rama del conocimiento, tres serían los fundamentos que imprimirían obligatoriedad a los valores. Estos serían:

- a) Dios. Este ser divino otorgaría unos atributos perfectibles en el hombre, en el cual se desarrollarían mediante la intervención de la voluntad divina (revelación). Estos atributos se manifestarían en los valores cuyo depositario primero y legítimo es el Ser Supremo.
- b) La sociedad y la comunidad. Cada sociedad configura unos valores que orientan un ideal de hombre y un modelo de vida, y los miembros de esta se ven obligados a atender a ellos como señal de pertenencia a la misma. Estos valores se objetivan en las leyes y normas jurídicas, tradiciones, costumbres comunitarias, lenguajes propios, etc.
- c) El ser humano. Los hombres son quienes se hayan en necesaria relación con el valor ya que sin estos no hay valores, de igual modo que no existen valores sin personas que los realicen y los capten. Esta relación de necesidad nace de la conveniencia de subjetivar los valores para el desarrollo íntegro de la persona y de situaciones insatisfactorias, que obligan al hombre a tender hacia el bien y a hacer realidad aspiraciones, tendencias y preferencias, las cuales surgen de su propia dinámica de desarrollo.

Otra rama del saber que se ocupa del valor para tratar de comprender cuál es su función en el comportamiento del hombre y cómo se transmite es la Psicología. Dentro de la misma, podemos encontrar diferentes teorías explicativas: a) basadas en el conductismo, fundamentadas en un modelo de clarificación de valores, cimentadas de acuerdo a un modelo cognitivo-evolutivo y, por último, sustentadas en un modelo cognitivo-conductual de la persona.

Figura 5. Teorías explicativas del valor



Fuente: elaboración propia.

3.3.1. Las principales teorías axiológicas de los valores

Desde el punto de vista filosófico, las distintas teorías explicativas de los valores, tal como señala Frondizi (2001:26), centran sus diferencias en la respuesta a dos preguntas fundamentales. Estas son: “¿Tienen valor las cosas porque las deseamos o las deseamos porque tienen valor?” “¿Es el deseo, el agrado o el interés lo que le confiere valor a una cosa o, por el contrario, sentimos tales preferencias debido a que los objetos poseen un valor que es previo y ajeno a nuestras reacciones psicológicas u orgánicas?”.

Según respondamos de un modo u otro a estas dos preguntas, nos estaremos situando dentro de una de las tres grandes corrientes axiológicas que explican y fundamentan los valores. Desde una perspectiva subjetivista es el sujeto quien otorga valor a las cosas, mientras que el objetivismo axiológico considera que el valor está desligado de la experiencia individual. Finalmente, existe un tercer enfoque integrador que afirma que tanto las teorías subjetivistas como las objetivistas proponen explicaciones reduccionistas, ya que el valor no tiene por qué ser objetivo o subjetivo. Esto es así porque tanto el objeto como el sujeto son condiciones necesarias pero no suficientes para

explicar los valores y, por tanto, se puede trazar una posible relación de conjunción entre la naturaleza objetiva y subjetiva de estos.

3.3.1.1. Subjetivismo axiológico

Para los representantes de esta corriente filosófica el valor es un estado subjetivo, que depende de las circunstancias personales del individuo de tal forma que habrá tantas concepciones del valor como sujetos existan. Garzón y Garcés (1989:365) afirman al respecto que “el valor depende y se fundamenta en el sujeto que valora: así desde estas posiciones teóricas, el valor se ha identificado con algún hecho o estado psicológico”. De esta forma, tal como señala Seijo (2009:147), “desde esta perspectiva se parte de la idea de que es el sujeto quien otorga valor a las cosas. Este no puede ser ajeno a las valoraciones ya que su existencia solo es posible en las distintas reacciones que produzcan en él”.

Además, dentro de este marco general de clasificación, encontramos a su vez dos corrientes que modulan las perspectivas subjetivas desde las que ponderar los valores. Una primera viene representada por la Escuela Austríaca y por la Escuela de Praga. Meinong fue el primero en plantear formalmente esta propuesta en su obra *Investigaciones psicológico-éticas para una teoría del valor* (1894). En ella, sostiene que un objeto tiene valor cuando nos agrada y en la medida en que nos agrada. En este sentido, un autor como Ehrenfels añade que el fundamento del valor se encuentra en lo deseable existente y también en lo no existente. Así, ambos estudiosos entienden que el valor es una relación entre un sujeto y un objeto que determina un estado emotivo intenso en el sujeto.

De acuerdo con esto, el valor respecto al sujeto que valora será relativo, habrá tantos relativismos como clases de sujetos haya (individual o colectivamente considerados). Esta concepción del subjetivismo radica en destacar el momento de nuestro agrado, que es condición inevitable para descubrir el mundo de los valores y, en consecuencia, el problema queda reducido a una pura estimación personal (Marín Ibáñez, 1993a). Este reduccionismo elimina todo valor universal y la obligatoriedad de sometimiento a unas normas o leyes éticas, no acordes con los intereses personales.

Según Frondizi (2001:54), esta interpretación subjetivista define el valor como “un estado subjetivo de orden sentimental que hace referencia al objeto, en cuanto este posee la capacidad de suministrar una base afectiva a un sentimiento de valor”. El valor, por tanto, no se encuentra en el objeto sino que el origen y fundamento está en el sujeto

valorante. De este modo, las cosas adquieren valor por el interés que nos suscitan y este último nacerá de lo que nos agrada personalmente.

La segunda corriente dentro del subjetivismo axiológico es la que tiene en la Escuela Neokantiana su representante más destacada. Iniciada por Windelband en su *Introducción de la Filosofía* (1914) defiende que el valor es ante todo una idea y que, como tal, desempeña un papel más importante en la conducta humana que los estados de placer o de dolor. Sin embargo, al contrario que en las Escuelas Austriaca y de Praga, esta sería una idea global, no individual, ya que siempre que enjuicamos una conducta propia o ajena lo hacemos teniendo como referencia unos valores. Como resultado de esto, el valor sería una pura categoría mental, una forma subjetiva *a priori* del espíritu humano, sin más contenido que aquel que le presta la estructura formal de la mente, una idea dependiente del pensamiento colectivo humano.

3.3.1.2. Objetivismo axiológico

Desde el punto de vista del objetivismo axiológico el valor es algo objetivo, puesto que su existencia es independiente del sujeto, es decir, se encuentra al margen de cualquier conciencia valorativa. Las teorías objetivistas trascienden la singularidad del individuo en cuanto a la concepción del valor, y surgen como una reacción contra el relativismo implícito de la corriente subjetivista. Igual que en aquella, en esta también encontramos dos formas diferentes de entenderla.

La primera vendría representada por la Escuela Fenomenológica, cuyos primeros representantes fueron Scheler, Ortega y Gasset, Hartman y Simons. Desde sus postulados se defiende que los valores no son ni reacciones subjetivas ante los objetos, ni formas apriorísticas de la razón, sino cualidades objetivas independientes de los bienes (cosas valiosas) e independientes con respecto a la conciencia que valora (sujeto), ya sea en forma de ideas (neokantianos) o como estados psicológicos (empiristas).

Esta independencia de los valores implica dos cualidades de los mismos: su inmutabilidad en el sentido de que los valores no cambian, y también la circunstancia de ser absolutos, dado que no están relacionados con ningún hecho de naturaleza histórica, social, biológica o individual. En síntesis, para los seguidores de esta corriente, los valores son cualidades absolutas e ideales, independientes de las cosas o de las estimaciones. La persona no crearía los valores, se encontraría con ellos convirtiéndolos en bienes. Considerada así, esta teoría presenta una debilidad evidente: los valores

quedarían exentos de fundamentación, presentándose como arquetipos ilusorios que se situarían en una región irreal.

Como contrapunto a esta concepción, nació la Escuela Realista en la que los valores se identifican, de forma parcial o total, con el ser en el que residen. A este respecto, los seres son portadores de valor y, por tanto, se produce una identificación entre estos y los valores. Así las cosas, los valores no son reacciones gratas o ingratas, ni formas *a priori* sin contenido alguno, ni cualidades separadas del ser. “Valor” sería aquel bien que la persona ama y que descubre en cuanto le rodea y, por ende, es merecedor de estima. De esta forma, los valores están siempre en relación con la persona pero, a su vez, son independientes de ella, puesto que se ubican en el ser objetivo y es el individuo el que los descubre y estima.

3.3.1.3. Teoría integradora

Este planteamiento, tal como indica su denominación, intenta conciliar las dos propuestas que hemos explicado anteriormente. Critica a ambas por proponer explicaciones parciales. Tal como indica el profesor Gervilla (1988:42),

El subjetivismo tiene razón cuando sostiene que no hay valor sin valoraciones, no así al negar el elemento objetivo adicional. El objetivismo, a su vez, acierta al indicar la importancia de las cualidades objetivas, pero se equivoca al dejar de lado la reacción del sujeto frente a tales cualidades.

En consecuencia, se afirma que los valores no tienen por qué ser subjetivos ni objetivos, sino que pueden ser a la vez subjetivos y objetivos. Serán subjetivos porque no se puede separar el valor de las reacciones psicológicas, necesidades y apetencias de la persona, y objetivos porque el valor posee unas cualidades objetivas independientes del sujeto que valora. Garzón y Garcés (1989:370-371) resumen los principales pilares en los que se sustenta esta perspectiva:

- El sujeto de valoración es una condición necesaria pero no suficiente ni única. El valor se va a definir como el producto de una interrelación de un sujeto que valora y un objeto de valoración, por ello, no puede definirse exclusivamente desde uno de los dos elementos que lo abarcan.
- Los valores poseen una dimensión espacio-temporal y son relativos de acuerdo con estas coordenadas, puesto que sus dos elementos (objeto y sujeto) no son estables ni homogéneos. El valor depende de las condiciones socioculturales específicas en que se produzca la relación entre sujeto y objeto.

- La relación dinámica entre objeto y sujeto es la causa por la que en unos valores pesa más la realidad objetiva y, en otros, al contrario, pesa más la actividad psicológica.

Un autor como Frondizi (2001:213) se manifiesta partidario de este enfoque holístico, ya que al definir el concepto de “valor” relaciona las facetas subjetiva y objetiva: “el valor es una cualidad estructural que surge de la reacción de un sujeto frente a propiedades que se hallan en un objeto”. La cualidad estructural del valor sería ideal en tanto que existe y cobra sentido en situaciones concretas, condicionadas tanto por la complejidad que caracterizan al sujeto y al objeto, como por la situación y ambiente donde se desenvuelven. Al mismo tiempo puede ser material, gracias a las propiedades del objeto. También Gervilla (1988) se posiciona en favor de esta concepción de los valores ya que entiende que pueden ser cualidades reales o ideales, deseadas o deseables por su bondad, y dotadas de una fuerza estimativa que orienta la vida humana.

3.3.2. Las teorías psicológicas de los valores

La psicología también se ocupa del análisis de los valores, aunque lo hace adoptando un enfoque empírico, puesto que esta ciencia aspira a expresar los valores en magnitudes que sirvan de apoyo para la medición de las diferencias individuales. Por consiguiente, el estudio de los valores se puede dividir en una línea teórica de la que se ocupan ciencias como la filosofía y la ética, y una dirección empírica, que incluye el enfoque desde las restantes ciencias sociales, especialmente el psicológico.

Tomando en consideración la perspectiva aplicada, hemos de señalar que los valores no existen como abstracciones fuera del individuo. Por el contrario, imperaría la configuración subjetiva de los valores caracterizada por la integración de lo cognitivo y de lo afectivo. Esta unidad se expresaría en la articulación de los elementos dinámicos que se estructuran en su conformación, mientras que su expresión intencional se produciría a través de las representaciones conscientes que el sujeto construyera sobre ellos.

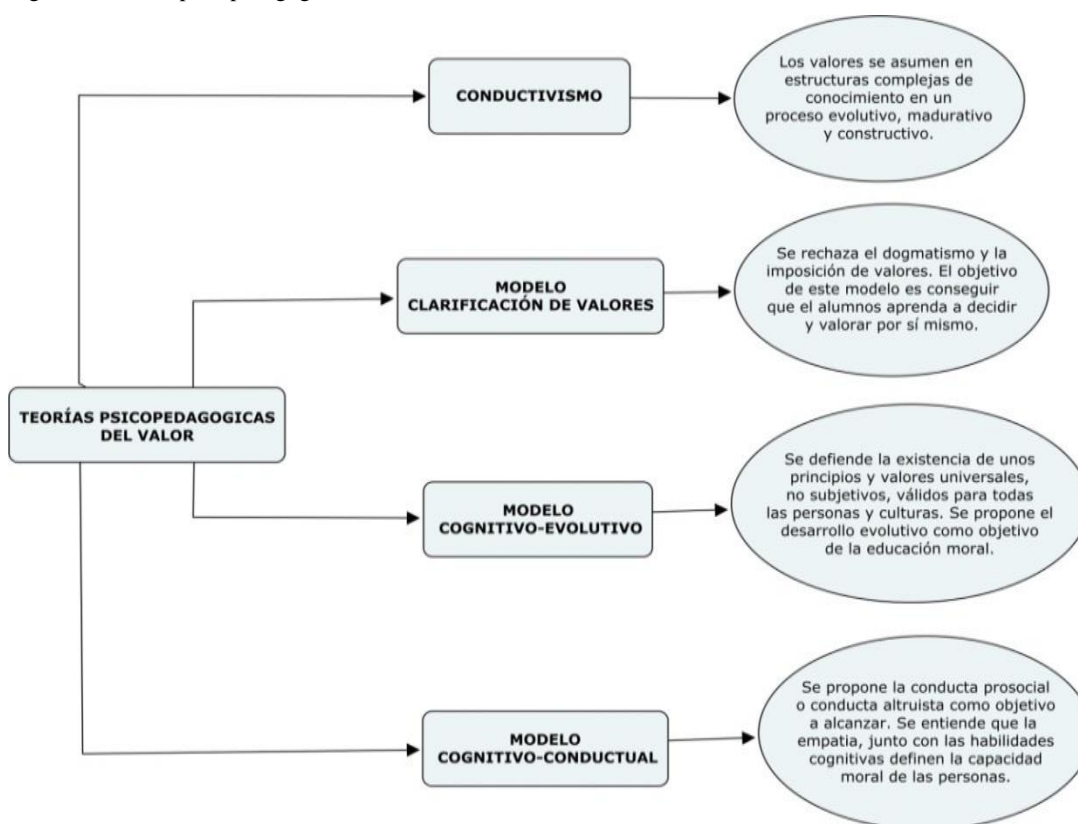
Además, desde este prisma de análisis, los valores tienen un carácter eminentemente dinámico, puesto que se van construyendo a través del compromiso emocional y la expresión de las distintas necesidades, estructuradas en la historia individual del sujeto, dentro de un proceso de socialización de la persona. En este sentido, González Rey (1998:5) afirma que “la lógica del desarrollo de los valores sociales es inseparable de la de los valores individuales, pues todo valor social declarado que no

aparezca configurado a nivel individual deja de serlo en la praxis, y se convierte en formal y vacío, presente solo en el discurso oficial, pero sin ningún sentido para el comportamiento humano”.

3.3.2.1. Teorías psicopedagógicas de educación en valores

De los diferentes modelos psicológicos existentes que se aplican para educar en valores hemos seleccionado los cuatro principales: el modelo conductivo, el modelo de clarificación de los valores, el modelo cognitivo-evolutivo y el modelo cognitivo-conductual. Los mismos quedan explicitados en la figura que sigue a continuación:

Figura 6. Teorías psicopedagógicas del valor



Fuente: elaboración propia.

Refiriéndonos en primer lugar a la corriente conductista, hemos de mencionar que surgió a principios del siglo XX con los planteamientos de Watson. El punto de partida de la nueva psicología de Watson es el hecho de que los organismos, tanto humanos como animales, se adaptan a su entorno, por ello su enfoque psicológico se dedica al estudio de la conducta adaptativa, no de los contenidos conscientes. La descripción de los propios actos llevaría a la predicción de la conducta en términos de estímulos y respuestas. Así lo exponía el propio Watson (1913:167): “En un sistema de psicología completamente

elaborado, dada la respuesta se puede predecir el estímulo; y dado el estímulo, se puede predecir la respuesta”. Posteriormente, quizás el conductista más conocido e influyente, Burrhus Frederick Skinner, propuso sustituir la tradición intelectual de la Psicología por una Psicología Científica que ahondase en la búsqueda de las causas de la conducta fuera de los seres humanos. Para Skinner, las personas no merecen ni alabanzas ni críticas por lo que hacen, sino que es el entorno el que controla su conducta, de modo que el bien y el mal, si es que existen, residen en él, no en la persona.

Si considerásemos aplicar los planteamientos de esta corriente psicológica a la enseñanza, la educación en valores comunes al ser humano resultaría imposible, ya que los valores solo servirían para su aplicación en la sociedad concreta en la que viviera el individuo y sería a ella a quien le correspondería decidir cuáles debieran ser transmitidos. En este modelo se pretende que la persona aplique por sí misma las normas, valores y patrones sociales que le son transmitidos en la infancia, a través de unas buenas prácticas educativas. Así las cosas, se favorecería el desarrollo de una mentalidad relativista según la cual nada es bueno o malo en sí mismo, sino bueno o malo para una sociedad concreta.

Ante este panorama, en la década de los años setenta del siglo pasado apareció una nueva manera de entender los valores que se conoce comúnmente como modelo de clarificación de valores. Los defensores del mismo adoptaron una posición de rechazo al dogmatismo y a la imposición de valores preconizada por la corriente conductista. Esto les llevó a situarse en el extremo opuesto y a considerar que las personas eran potencialmente buenas, víctimas frecuentes de las presiones sociales externas, a las que les han negado su capacidad de elegir qué es lo bueno para ellas. Según este planteamiento, basta con dejar que cada persona esté en contacto con su propio interior, para que sepa elegir lo valioso sin necesidad de tener que indicarle qué y cómo debe hacerlo.

Este modelo pretende facilitar el camino hacia la autorrealización a través de “aprendizajes significativos” (Rogers, 1978). El alumno puede y debe descubrir sus propios valores mediante un aprendizaje significativo que le capacite para elegirlos, defenderlos y aplicarlos tanto a hechos e intereses de la vida personal como a problemáticas sociales. El estudiante aprenderá, de este modo, a decidir y a valorar por sí mismo. A este respecto, este modelo propugna un proceso de valoración en el que se ven implicadas la dimensión cognoscitiva, la dimensión afectiva y la dimensión conductual de las personas.

Respecto a la dimensión cognoscitiva, el alumnado tendría, en primer lugar, que descubrir el valor y el significado que se le da a un hecho o problema. Este proceso ha de

servirle para clarificar cómo percibe y vive, desde su experiencia, la situación y vislumbrar posibles alternativas de actuación con sus aspectos positivos y negativos. En segundo lugar, habría de optar por una alternativa una vez que hubiera conocido y clarificado todas ellas.

Por su parte, en lo que concierne a la dimensión afectiva, el alumnado tendría que aceptar el valor como propio e incorporarlo dentro de su repertorio personal de experiencias y vivencias. Finalmente, dentro de la dimensión conductual, tendría que realizar aquello que considere y sienta como valioso, tanto de cara a sí mismo como de cara a los demás, comprometerse en la realización de estos valores, comunicarlos y tratar de hacerlos extensivos a otras personas y, por último, organizar y jerarquizar estos valores dentro de una escala que le sirva de ayuda para la resolución de conflictos.

Otra corriente de pensamiento que surgió también en la década de los años setenta del siglo pasado frente al conductismo fue el modelo cognitivo-evolutivo. Apareció en los Estados Unidos como resultado de aplicar los principios constructivistas al estudio de los diferentes aspectos sociales y morales. Trata no solo de conseguir un clima que permita que el sujeto aprenda a expresar, estimar y practicar los valores elegidos (igual que hace el modelo de clarificación de valores), sino que incide sobre el tipo de razones y justificaciones que la persona tiene para defender esos valores y no otros, es decir, sobre los esquemas que conforman la estructura del razonamiento. Estos esquemas son patrones de pensamiento que organizan las experiencias pasadas y le sirven al individuo para ajustar e interpretar las situaciones interpersonales, valorándolas en un sentido o en otro y canalizando sus inclinaciones y resoluciones.

Dentro de este modelo, el conjunto de esquemas y patrones de razonamiento que el sujeto utiliza para valorar los problemas interpersonales y los conflictos surgidos en sus relaciones define lo que es un “estadio moral”. Estos se caracterizan por tres rasgos: 1) cada estadio representa una estructura total de valores, circunstancia que implica un tipo de razonamiento relativamente consistente en diferentes contenidos y contextos, 2) su desarrollo es secuencial, lo que supone un orden invariable en la adquisición de estadios de desarrollo moral y 3) su ordenación es jerárquica, de tal forma que los estadios superiores son más completos que los inferiores en cuanto a los esquemas de valor.

Como podemos observar, este modelo preconiza la existencia de unos principios y valores universales, no subjetivos, válidos para todas las personas y culturas. También defiende una organización jerárquica de los valores ya que postula la supremacía de unos valores respecto de otros. Para alcanzar las metas más elevadas, el modelo cognitivo-evolutivo propone ayudar a que la estructura del razonamiento sea cada vez más rica y

evolucionada. Para ello, se intenta que el sujeto avance en cuanto a los tipos de razones que le mueven a defender unos u otros valores.

La última de las reacciones contra las premisas conductistas vino a través de la aplicación de la teoría del aprendizaje social a la investigación de los valores. Se propuso, a finales de los años setenta del siglo XX, un modelo cognitivo-conductual que buscaba alcanzar en las personas conductas prosociales y conductas altruistas. Staub (1978) diferencia ambos conceptos al definir la conducta prosocial como aquella que beneficia a las dos partes implicadas (por ejemplo, la cooperación), y reserva el concepto de conducta altruista para aquellas que se realizan en beneficio de alguien sin que el sujeto benefactor reciba recompensas o beneficios.

Los partidarios de este modelo estudian la contribución que desempeña la empatía en la adquisición de valores, proponiéndola como factor básico de la conducta altruista. Entienden la empatía como la capacidad para experimentar el estado emocional de otra persona y dar una respuesta afectiva inmediata ante las situaciones de angustia, peligro o desgracia que pueda estar viviendo. Desde este enfoque, se considera que los cambios que se producen en los razonamientos y evaluaciones morales son producto tanto de factores cognitivos como afectivos que se aprenden a través de patrones sociales y de prácticas educativas.

3.4. Características de los valores

Del análisis realizado hasta ahora, podemos concluir que los valores no se pueden considerar ni cosas, ni ideas, ni vivencias, sino que todos estos aspectos forman parte de ellos. Los valores, por tanto, son entidades que abarcan todas las dimensiones de la realidad humana, es decir, comprenden tanto la realidad objetiva como la subjetiva que, a su vez, los impregnan de una serie de características fundamentales que los diferencia de otros conceptos afines. Para conocer mejor la naturaleza de los valores se hace necesario profundizar en dichas características, que se refieren a su polaridad, su gradación, su infinitud y su transmisibilidad. Posteriormente, también abordaremos la cuestión de la posible jerarquización de los valores, de acuerdo con el sistema sociocultural en el que nos encontremos inmersos.

3.4.1. Polaridad, gradación, infinitud y transmisibilidad de los valores

Mientras que las cosas son lo que son, los valores se manifiestan desdoblados en un polo positivo y en uno negativo, hecho que marca la existencia de valores y antivalores. Esto quiere decir que todos los valores van a tener su correspondiente antivalor, de tal forma que a un concepto como el de “belleza”, se opondrá otro como el de “fealdad”; a lo “malo”, lo “bueno”; a lo “justo”, lo “injusto”; a la “salud”, la “enfermedad”; a la “alegría”, la “pena”, etc. A esta característica se le denomina polaridad de los valores.

De acuerdo con ella, los valores van a ser deseados gracias a los beneficios que reportan al sujeto que los detenta. En cambio, los antivalores van a ser rechazados por representar carencias o perjuicios. Con todo, es necesario resaltar, como hace Frondizi (2001), que la ausencia de un valor no implica necesariamente la presencia de su correspondiente antivalor, ya que este último existe por sí mismo y no por la ausencia del valor correspondiente.

La siguiente propiedad de los valores a la que nos vamos a referir es la gradación. Esta hace referencia a la intensidad o fuerza con que se presenta un valor o un antivalor. Esta característica se encuentra íntimamente relacionada con la polaridad e interviene directamente en la construcción de la jerarquía. Cuanto mayor sea la fuerza de un valor, más elevado será su lugar en la escala jerárquica.

Refiriéndonos ahora a la infinitud de los valores, hemos de señalar que es la propiedad relacionada con su dimensión ideal, ya que los valores suelen ser finalidades que nunca se llegan a alcanzar del todo. A este respecto, Gervilla (2003:9) afirma que “bajo distintas nomenclaturas se expresa una pluralidad de realidades valiosas de la vida individual de las personas, que son siempre aspiraciones y conquistas inacabadas”.

Por su parte, la transmisibilidad de los valores resalta la idea de que estos pueden cambiar o transmutarse de forma involuntaria o por el esfuerzo cognitivo y/o por la mediación de otros semejantes. En cualquiera de estos casos, este proceso tiene lugar siempre en situaciones sociales, generalmente con fines educativos. Así, los contextos educativos suelen tener la misión de transmitir y universalizar ciertos valores, extender sus significados, ofrecer criterios comunes y compartidos para su jerarquización y someter a examen crítico esa escala de valores, que consciente o inconscientemente, influye en todas las dimensiones de la vida humana.

3.4.2. Jerarquización de los valores

Todos los valores tienen su dimensión valiosa, pero no todos valen lo mismo. Por este motivo, es posible ordenarlos según una determinada jerarquía, de tal forma que, ante alguna disyuntiva entre varios valores, se elegirá el superior en el orden jerárquico. Sin embargo, jerarquizar los valores no es una tarea fácil y, además, es muy habitual que un valor ocupe diferentes lugares en distintos órdenes, pues los valores preferenciales son consustanciales al orden escogido.

No obstante, estos órdenes han de entenderse desde una perspectiva dinámica, ya que en situaciones de cambio social acelerado se suele dar una mayor y más profunda transformación en la escala de los valores. Tal como señala Frondizi (2001:222),

Que exista una clase de ordenamiento jerárquico, no significa que sea necesariamente fijo y absoluto; puede sufrir cambios similares al de los valores. El tipo de jerarquía depende de la naturaleza del valor. Si lo interpretamos como una cualidad estructural dentro de una situación, tendremos que llegar a una situación similar al referirnos a su jerarquía.

Considerando así la noción de jerarquía, resulta fácilmente comprensible que cada una de las tres teorías axiológicas comentadas anteriormente haya establecido unos criterios propios para la jerarquización de los valores. El profesor Gervilla (1988) ha recogido los criterios aportados por los autores más representativos de cada una de ellas y las ha sintetizado de la siguiente forma:

- Dentro de la perspectiva subjetivista destaca a Ralph Barton Perry quien consideró que las bases fundamentales de la ordenación jerárquica de valores dependían de los intereses del sujeto. Así, la jerarquización de valores estaría sujeta a criterios como: a) la intensidad: cuanto más intenso sea el interés, mayor valor poseerá el objeto. Este interés se medirá por el grado de dominio sobre el cuerpo; b) la preferencia: se jerarquizarán los valores según el grado de preferencia del individuo. Si este criterio entra en conflicto con el de la intensidad, la persona elegirá el valor considerando la intensidad, porque esta tiende a inhibir cualquier otro interés, eliminando así la preferencia, mientras que esta última no interfiere en la intensidad del primero y c) la amplitud del interés: cuanto mayor sea el número de gente interesada, mayor será el valor.
- Por otro lado, al situarse en el enfoque objetivista de los valores distingue la figura de Max Scheler, autor que ordena los valores en distintos niveles yendo de los más bajos (biológicos o corporales) a los más altos (religiosos), y en cuyos peldaños intermedios estarían los valores intelectuales, los morales y los estéticos. Los criterios empleados para su jerarquización serían: a) la durabilidad del valor: los valores inferiores son los más fugaces,

mientras que los superiores, por el contrario, son los más duraderos; b) la divisibilidad del valor: esta es inversamente proporcional a su jerarquía, de tal forma que los valores superiores jerárquicamente son menos divisibles que los inferiores; c) la fundación: si un valor funda a otro, el fundante es jerárquicamente superior al fundado; d) la profundidad de la satisfacción: el valor es tanto más alto cuanto mayor sea la profundidad de la satisfacción que produce y e) la relatividad: aunque los valores considerados de forma separada son absolutos, ya que son independientes de los bienes y de las personas, es posible, sin embargo, hablar de relatividad de unos valores en relación con otros.

- Por último, como representante más significativo de la teoría integradora destaca a Risieri Frondizi. Según sus postulados, la jerarquía de los valores debe atender al sujeto, al objeto y a la situación. Por ello considera fundamentales: a) las reacciones del sujeto: son las necesidades, intereses, aspiraciones, preferencias y demás consideraciones fisiológicas, psicológicas y socioculturales del sujeto y b) las cualidades del objeto: estas hacen que un objeto sea preferible para el sujeto en una situación dada. De esta forma, cuantas más cualidades posea un objeto, mayor valoración tendrá.

3.5. Clasificación de los valores

Para determinar los valores que vamos a utilizar en nuestro estudio, resulta necesario revisar las propuestas de clasificación que han realizado los axiólogos más destacados. Aunque cada uno de ellos realiza clasificaciones diferentes, influenciadas por las concepciones de valor que defienden, existen coincidencias fundamentales que permiten su agrupamiento en las mismas categorías de análisis. A continuación, siguiendo a Marín (1993b), exponemos los más importantes:

En 1909, un autor como Hugo Münsterberg clasificó los valores en torno a dos categorías fundamentales: vitales y culturales. Esta clasificación responde a la exigencia de identidad, que es la idea clave del idealismo en el que se inspira este autor. Esta identidad presenta cuatro vertientes: valores lógicos, valores estéticos, valores éticos y valores metafísicos. Además, cada uno de estos se bifurcan en tres, según se refieran al mundo exterior, a las demás personas o al mundo de la intimidad. En la tabla 16 se recogen los veinticuatro valores explicitados por este autor.

Tabla 16. Los valores según Hugo Münsterberg

	VALORES LÓGICOS	VALORES ESTÉTICOS	VALORES ÉTICOS	VALORES METAFÍSICOS
VALORES DE LA VIDA	VALORES DE LA EXISTENCIA	VALORES DE UNIDAD	VALORES DE EVOLUCIÓN	VALORES DIVINOS
Mundo externo	<i>Cosas</i>	<i>Armonía</i>	<i>Crecimiento</i>	<i>Creación</i>
Mundo del prójimo	<i>Caracteres</i>	<i>Amor</i>	<i>Progreso</i>	<i>Revelación</i>
Mundo interno	<i>Valoraciones</i>	<i>Felicidad</i>	<i>Autodesarrollo</i>	<i>Redención</i>
VALORES DE LA CULTURA	VALORES DE CONEXIÓN	VALORES DE LA BELLEZA	VALORES DE PRODUCCIÓN CUALIFICADA	VALORES FUNDAMENTALES
Mundo externo	<i>Naturaleza</i>	<i>Artes Plásticas</i>	<i>Economía</i>	<i>Universo</i>
Mundo del prójimo	<i>Historia</i>	<i>Poesía</i>	<i>Derecho</i>	<i>Humanidad</i>
Mundo interno	<i>Razón</i>	<i>Música</i>	<i>Eticidad</i>	<i>Supra-yo</i>

Fuente: elaboración propia

Ya en 1941, el estudioso Max Scheler va a realizar una clasificación propia de los valores en los que enumera de forma exhaustiva los criterios que utiliza para determinar su orden jerárquico. Estos son los siguientes: a) temporalidad: los valores inferiores son fugaces (por ejemplo, el placer de la comida), mientras que los espirituales tienen una permanencia más duradera (por ejemplo, la santidad); b) (in)divisibilidad: los valores materiales son divisibles, de tal forma que, si uno los posee, excluye a los demás. En cambio, los valores espirituales no se dividen ni se agotan porque los disfrute más de una persona o la humanidad entera; c) fundación: hay unos valores que son fundamentales, que valen por sí mismos, mientras que otros tienen sentido como instrumentos para conseguir aquellos; d) profundidad de la satisfacción: hay valores menos profundos y más efímeros (los corporales) y otros más profundos y más duraderos (nacimiento de un hijo).

Por otra parte, este autor va a distinguir entre valores que son relativos a nuestra condición y estado orgánico y otros morales más absolutos, a quienes les reconocemos su rango, independientemente del placer o desagrado que produzcan en nosotros. Igualmente, va a diferenciar entre valores de disposición de ánimo y valores de éxito. Estos últimos son inferiores, ya que la acción y la disposición de ánimo tienen un claro sentido moral, mientras que el éxito depende a veces de condiciones tan extrínsecas que no puede aumentar o disminuir el valor moral de la persona.

Otra contraposición que va a efectuar es entre los valores individuales y los colectivos. A este respecto, en cada hombre podemos considerar su personal valía y la que le corresponde en cuanto representante de un grupo. También separa los valores referenciales de los valores válidos por sí mismos. Lo que vale por sí mismo tiene una cierta independencia y autosuficiencia. En cambio, los valores referenciales son medios para conseguir algo. Finalmente, indica que hay valores que afectan solo a la persona y otros que se refieren a las personas y a las cosas (por ejemplo, los económicos). Los más considerados deben ser los personales.

Siguiendo todas estas pautas, Max Scheler nos da su propia ordenación jerárquica de los valores, que recogemos en la figura 7.

Figura 7. Categorización de los valores, según Scheler



Fuente: elaboración propia.

Posteriormente, en el año 1998, el filósofo Enrique Muñoz Pérez completó la propuesta de Max Scheler en la que reflejó la polaridad de los valores y cambió la categoría de “valores de lo agradable” por la de “valores útiles”. La reflejamos a continuación en la figura 8.

Figura 8. Categorización de los valores, según Muñoz



Fuente: elaboración propia.

El siguiente autor destacado que realizó una clasificación de los valores fue Enrique Rickert (1943). Para él, la vida solo tiene sentido en función de una organización filosófica de los valores, que le prestan una iluminación y una fundamentación últimas. Al realizar el catálogo de los valores, Rickert tiene en cuenta los bienes en los que se realizan, la actitud subjetiva con la que nos enfrentamos a ellos y el dominio en el que aparecen. Entiende por dominio la consideración reflexiva de cada zona de valor, que viene a reflejarse en los tratados o materias correspondientes en el ámbito de la cultura.

De acuerdo con lo expresado, para realizar su clasificación va a emplear tres pares de criterios: a) persona o no persona (cosa); b) actividad o no actividad (contemplación) y c) social o asocial, según nos enfrentemos con los valores en tanto integrantes de algún grupo o de forma individual. Asimismo, tiene en cuenta que un valor no se consigue jamás de un modo total, ya que el camino para su conquista es interminable y, en consecuencia, los bienes a los que van asociados son siempre de futuro, representan una totalidad infinita, siempre inacabada. Otros bienes, sin embargo, tienen un fundamental carácter de presente porque se circunscriben a una particularidad finita. Por último, hay otros bienes de naturaleza eterna, tales como los religiosos, pues se refieren a una totalidad plena. Poniendo en liza todas estas consideraciones, Rickert presenta una clasificación de los valores que se refleja en la tabla 17.

Tabla 17. Los valores según Enrique Rickert

	Objetos asociales	Personas sociales	Grados de valor de
	Contemplación	Actividad pluralista	la perfección o
	monística		consumación
DOMINIO	<i>Lógica</i>	<i>Ética</i>	<i>Primer grado</i>
VALOR	<i>Verdad</i>	<i>Moralidad</i>	
BIEN	<i>Ciencia</i>	<i>Comunidad de personas libres</i>	<i>Totalidad indefinida</i>
ACTITUD SUBJETIVA	<i>El juzgar</i>	<i>Conducta autónoma</i>	<i>Bienes de futuro</i>
DOMINIO	<i>Estética</i>	<i>Erótica</i>	<i>Segundo grado</i>
VALOR	<i>Belleza</i>	<i>Felicidad</i>	
BIEN	<i>Arte</i>	<i>Unión amorosa</i>	<i>Particularidad finita</i>
ACTITUD SUBJETIVA	<i>Contemplación</i>	<i>Indagación-entrega</i>	<i>Bienes de presente</i>
DOMINIO	<i>Mística</i>	<i>Filosofía religión</i>	<i>Tercer grado</i>
VALOR	<i>Santidad impersonal</i>	<i>Santidad personal</i>	<i>Totalidad infinita</i>
BIEN	<i>El Uno y el Todo</i>	<i>Mundo de los dioses</i>	
ACTITUD SUBJETIVA	<i>Retiro</i>	<i>Piedad</i>	<i>Bienes de eternidad</i>

Fuente: elaboración propia.

Siguiendo con la clasificación del anteriormente mencionado Max Scheler, José Ortega y Gasset realizó su propia estructuración de los valores. Así, la pareja de lo agradable y desagradable fue sustituida en su catálogo por los valores útiles y los intelectuales. En ella, aparecen los valores morales (en los que lo justo y lo injusto son solo uno de los grupos) y, sobre todo, los valores estéticos que, sorprendentemente, se sitúan por encima de los intelectuales y los morales. Podemos ver esta clasificación en la subsiguiente tabla 18.

Tabla 18. Los valores según Ortega y Gasset

CATEGORÍAS	VALORES
ÚTILES	Capaz ↔ Incapaz Caro ↔ Barato Abundante ↔ Escaso
	Sano ↔ Enfermo Selecto ↔ Vulgar Enérgico ↔ Inerte Fuerte ↔ Débil
VITALES	Conocimiento ↔ Error Exacto ↔ Aproximado Evidente ↔ Probable
	Bueno ↔ Malo Bondadoso ↔ Malvado Justo ↔ Injusto Escrupuloso ↔ Relajado Leal ↔ Desleal
ESPIRITUALES	Bello ↔ Feo Gracioso ↔ Tosco Elegante ↔ Inelegante Armonioso ↔ Inarmonioso
	Santo ↔ Profano Divino ↔ Demoníaco Supremo ↔ Derivado Milagroso ↔ Mecánico
RELIGIOSOS	

Fuente: elaboración propia.

Otra nueva clasificación de los valores fue la efectuada por el filósofo francés Louis Lavelle (1951). La suya, como partidario de las teorías subjetivistas, es una ordenación jerárquica de los valores basada en que estos son tan múltiples como sujetos, funciones, situaciones y cosas entran en relación entre sí. Operando desde este punto de vista, obtiene seis grupos fundamentales de valores. En un primer plano estarían aquellos que se relacionan con el cuerpo: son los que afectan al individuo como ser que forma

parte de la naturaleza, del mundo. A su vez, estos se escindirían en una vertiente objetiva (los valores económicos) y en una vertiente subjetiva (los valores afectivos).

En un segundo plano, situaría al hombre frente al mundo y, desde el punto de vista objetivo, aparecerían los valores intelectuales mientras que, desde el punto de vista subjetivo, aparecerían los valores estéticos. Finalmente, en un plano superior, situando al hombre por encima del mundo, aparecerían, desde una perspectiva objetiva, los valores morales y, desde una subjetiva, los valores propiamente espirituales, religiosos. Un esquema de la ordenación jerárquica de los valores según este autor, se puede observar en la tabla 19.

Tabla 19. Ordenación jerárquica de los valores según Louis Lavelle

Aspecto objetivo	Aspecto subjetivo	
Morales	Espirituales	Hombre sobre el mundo
Intelectuales	Estéticos	Hombre frente al mundo
Económicos	Afectivos	Hombre en el mundo

Fuente: elaboración propia.

Más recientemente, Ricardo Marín Ibáñez (1993a), ha propuesto una clasificación en la que incluye tanto valores como antivalores, distinguiendo tres categorías principales de valores: valores mundanos (en los que incluye tres subcategorías que serían los valores económicos y los valores vitales), valores espirituales (que los divide a su vez en las subcategorías de los valores intelectuales, los valores morales y los valores estéticos) y valores trascendentales (que estarían integrados por las subcategorías de los valores religiosos y los valores filosóficos). Esta disposición jerárquica de los valores se puede observar en la tabla 20.

Tabla 20. Categorización de los valores según Marín (1993a)

Categoría de valor	Subcategoría de valor	Valores ↔ Antivalores	Reacción subjetiva
Valores mundanos	Económicos	Caro ↔ Barato Abundante ↔ Escaso Rico ↔ Pobre	Goce de posesión
		Útil ↔ Inútil Capaz ↔ Incapaz	Sentimientos periféricos
	Vitales	Sano ↔ Enfermo Fuerte ↔ Débil Enérgico ↔ Inerte	Placer ↔ Dolor Emociones orgánicas Sentimientos centrales
Valores espirituales	Intelectuales	Verdadero ↔ Falso Lógico ↔ Ilógico Probable ↔ Improbable	Satisfacción de la evidencia y certeza
		Consecuente ↔ Inconsecuente	Inquietud por la duda y la ignorancia
	Morales	Bueno ↔ Malo Justicia ↔ Injusticia Leal ↔ Desleal Heroico ↔ Cobarde Altruismo ↔ Egoísmo	Sentimiento de obligación y respeto a la ley
	Estéticos	Bello ↔ Feo Sublime ↔ Ridículo Armonioso Desproporcionado	Goce desinteresado de contemplación
Valores transcendentales	Religiosos, filosóficos	Santo ↔ Pecaminoso Divino ↔ Demoníaco Sagrado ↔ Profano Absoluto ↔ Relativo	Sentimiento de dependencia y de adoración. Felicidad y desesperación.

Fuente: elaboración propia.

3.5.1. Modelo axiológico de educación integral

Uno de los modelos axiológicos más utilizados en España para su aplicación en el ámbito educativo es el realizado por el profesor Enrique Gervilla Castillo (2000). En él, plantea una serie de valores que pueden servir como meta o ideal pedagógico, puesto que se ordenan teniendo en cuenta el fundamento axiológico de toda educación y la necesidad de que el conjunto de los valores dé respuesta a la formación integral de la persona.

Y es que, para el profesor Gervilla, todo problema educativo es un problema axiológico²⁶, puesto que la educación perseguirá la perfección y la optimización. Por este motivo, surgirán problemas a la hora de delimitar el contenido concreto de tal perfección, especialmente para concretar qué valores, qué sentido y qué orden jerárquico han de fundamentar la educación. Además, va a utilizar el término “educación integral” en el sentido de total, ya que con ella se persigue la educación de todas y cada una de las facultades y dimensiones del ser humano.

Para tratar de abarcar todas y cada una de las dimensiones del hombre (biológica, intelectual, afectiva, individual y social), va a organizar los valores en torno a categorías y subcategorías jerárquicamente organizadas²⁷. La primera categoría está formada por la inteligencia emocional y la capacidad de sentir, que son las que transforman al hombre en animal humano. La segunda, va a considerar al hombre como ser singular (no existen dos seres humanos totalmente iguales, ni en lo físico, ni en lo psíquico, ni en lo moral), autónomo y libre, capaz de tomar decisiones y dotado, por tanto, de un conjunto de valores individuales, liberadores, morales y volitivos. La tercera categoría va a tener en cuenta que la persona es una singularidad abierta a todo cuanto le rodea, de tal forma que no se puede llegar a ser hombre por uno mismo, sino que esta condición solo puede alcanzarse adoptando una relación de comunicación con el resto de sus semejantes. Esto ocurre de tal modo que la relación humana con otras personas origina una comunicación en igualdad; la relación con el cosmos y las cosas es de superioridad, de dominio en su beneficio y, por último, la comunicación con Dios se establece en una relación de inferioridad respecto de su Creador, de quien es imagen y semejanza. La cuarta categoría incluiría, por su parte, los valores espaciales y temporales que también desempeñan su rol en la vida del hombre.

Ofrecemos, a continuación, la tabla 21 en la que mostramos, de forma sintética, esta división de los valores que realiza el profesor Gervilla.

²⁶ Para este investigador, todo acto educativo conlleva una relación directa o indirecta con el valor. En este sentido, llega a afirmar (2010:39) que la expresión “educar en valores” es reiterativa, “ya que no hay otra posibilidad de educar más que en valores”.

²⁷ Así el propio Gervilla (2000:43) nos ofrece una imagen potencialmente ilimitada de la naturaleza humana: “El ser humano, desde nuestra visión, es un animal valorante, singular y relacional, de razones, pasiones y decisiones. De modo más preciso podemos afirmar que la persona es un ser corpóreo, dotado de inteligencia emocional, singular y libre en sus decisiones, relacionado con las personas y las cosas, en el tiempo y en el espacio”.

Tabla 21. Categorización de los valores según Enrique Gervilla (2000), basada en su Modelo axiológico de educación integral

DIMENSIONES DE LA PERSONA		CATEGORÍAS DE VALOR	VALORES ↔ ANTIVALORES
1. El ser humano: un animal de inteligencia emocional o sentiente			
CUERPO	Valores corporales		Alimento, salud, descanso, disfrute, dinamismo ↔ hambre, sed, enfermedad, cansancio, sufrimiento, embriaguez, obesidad.
RAZÓN	Valores intelectuales		Razón, sabiduría, reflexión, lógica, ciencia ↔ analfabetismo, ignorancia, dogmatismo.
AFECTO	Valores afectivos		Comprensión, cariño, empatía, amor, sensibilidad ↔ incomprensión, odio, miedo, dolor, temor, angustia, melancolía, desagrado, insensibilidad, odio.
2. El ser humano: singular y libre de sus decisiones			
SINGULARIDAD	Valores individuales		Intimidad, conciencia ↔ dependencia, alienación.
	Valores liberadores		Libertad, fidelidad ↔ esclavitud, pasividad.
	Valores morales		Justicia, verdad ↔ injusticia, mentira.
	Valores volitivos		Querer, decidir ↔ indecisión, pereza.
3. La apertura o naturaleza relacional de los humanos			
APERTURA	Valores sociales		Familia, fiesta ↔ enemistad, guerra.
	Valores ecológicos		Río, montaña, playa ↔ contaminación, desechos.
	Valores instrumentales		Vivienda, vestido ↔ chabolismo, consumismo.
	Valores estéticos		Bello, agradable ↔ feo, desagradable.
	Valores religiosos		Dios, oración, fe ↔ ateísmo, increencia.
4. La persona, ser espacio-temporal			
	Valores espaciales		Grande, pequeño ↔ grande, pequeño.
	Valores temporales		Hora, día, año ↔ hora, día, año.

Fuente: elaboración propia.

Considerando que este va a ser, en buena medida, el modelo clasificatorio de los valores que va a servir de base para nuestra investigación, a continuación, describimos de forma más detallada cada uno de los valores y antivalores que componen cada una de las categorías y subcategorías que lo integran.

1) El ser humano como animal de inteligencia emocional

- Valores y antivalores corporales. El ser humano ha sido calificado desde épocas muy antiguas con el sustantivo “animal” adjetivado de formas diferentes para resaltar múltiples aspectos propiamente humanos. Así, se le ha denominado, entre otras cosas, como “animal racional”, “animal simbólico”, “animal religioso”, etc. De su aspecto animal se consideran una serie de valores, unos necesarios y otros imprescindibles para su desarrollo biológico, estético, dinámico, placentero, etc. Aparecen así los valores corporales, como conjunto de cualidades relacionadas directamente con el cuerpo o la materia viva de la persona.
- Dentro de los valores corporales podemos considerar, a su vez, dos grandes categorías: los valores primarios, que son aquellos que afectan a la animalidad del hombre, de tal forma que su carencia conduce a la debilidad e incluso a la muerte (alimento, salud, descanso, etc.); otros, los de naturaleza secundaria, son prescindibles en cuanto sirven para mejorar la apariencia del cuerpo (belleza, dinamismo, placer, etc.).
- En oposición a estos, los antivalores corporales son la negación o carencia de los valores corporales, rechazables en cuanto que suponen un atentado contra la integridad física. Ejemplos de este tipo de antivalores serían el hambre, la enfermedad, el cansancio, el sufrimiento, la obesidad, etc.
- Valores y antivalores intelectuales. La razón es la facultad humana que diferencia al hombre del resto de los animales. Los valores intelectuales son el conjunto de bienes necesarios para el desarrollo intelectual de la persona. Existen unos primarios (como saber leer y escribir), y otros más secundarios, aunque también imprescindibles para vivir como humanos (el saber especulativo, la creatividad, la reflexión, la crítica, la ciencia, etc.).
- En el lado opuesto, nos encontramos con los antivalores intelectuales que estarían conformados por carencias y dificultades para el desarrollo de la naturaleza racional de los hombres. Ejemplos de estos antivalores serían la ignorancia, el analfabetismo, el dogmatismo, etc.
- Valores y antivalores afectivos. La afectividad es un elemento constitutivo de la naturaleza de los seres humanos. De esta dimensión humana surgen los valores afectivos cuyo contenido afecta a nuestros estados sentimentales, emocionales y pasionales. Existen una serie de valores afectivos de tal importancia que su carencia conlleva deficiencias de orden psíquico (por ejemplo, la carencia de afecto materno en las primeras edades de la vida);

otras, por el contrario, son necesidades importantes pero de menos gravedad en la formación de los seres humanos (tales como la amistad, el enamoramiento, el cariño, etc.).

- Los antivalores afectivos estarían formados por un conjunto de carencias que harían reaccionar a la persona con muestras de desagrado o de tristeza (algunos ejemplos serían el dolor, el temor, la angustia, la melancolía, el odio, la inestabilidad, etc.).

2) El ser humano como sujeto singular y libre en sus decisiones

- Valores y antivalores individuales. Son aquellos valores que se refieren al aspecto singular, íntimo y único de la persona. La conciencia, la intimidad, la individualidad, etc., son ejemplos de este tipo de valores. Por el contrario, los antivalores individuales estarían conformados por la negación o carencia de esta dimensión individual humana. Ejemplos de estos últimos serían la alienación, la masificación, el egocentrismo, etc.
- Valores y antivalores liberadores. La máxima expresión de la autonomía individual es la posesión y el uso de la libertad, definida como la capacidad que posee la persona de elegir, aceptar y decidir por sí misma con el fin de autorrealizarse y perfeccionarse. Estas se ejercen mediante la configuración y el desarrollo de valores libertadores que nos permiten actuar con autonomía, sin imposición alguna. Como ejemplo de estos valores podemos citar la soberanía, la emancipación, la independencia, etc. En la posición contraria tendríamos los antivalores liberadores, definidos como aquellas decisiones que están sometidas a la coacción interna o externa, o bien aquellas otras que son imposiciones sin ninguna otra opción de actuación. Como ejemplos de estos antivalores podemos citar la esclavitud, la dependencia, el autoritarismo, etc.
- Valores y antivalores morales. El ser humano es un ser moral, en el sentido de que puede actuar con bondad o malicia, dependiendo del fin o deber al que esté sujeto. Estos valores afectan a la persona en su más profunda intimidad y dignidad, siendo ejemplo de los mismos la verdad, la honestidad, la justicia, la honradez, la tolerancia, etc. Los antivalores vendrían representados por la negación de estos valores morales y tendríamos claros ejemplos de ellos en la mentira, la violencia, la corrupción, la injusticia, etc.
- Valores y antivalores volitivos. Los valores de la singularidad se desarrollan mediante el ejercicio de la voluntad humana, entendida como la capacidad de tomar decisiones sin ser sometido a coacción alguna, unida al interés y al

esfuerzo personal por mantenerse en tales posturas o decisiones. Son valores volitivos la firmeza, el compromiso, el esfuerzo, etc. En oposición a estos, tenemos los antivalores volitivos que se refieren a la carencia del individuo para decidir. Ejemplos de ellos serían la apatía, la indecisión, la pereza, la pasividad, etc.

3) El ser humano: su dimensión relacional y su naturaleza abierta

- Valores y antivalores sociales. Dentro de este grupo de valores se incluyen aquellos que afectan directamente a las relaciones personales con el resto de grupos humanos e instituciones. Son valores de este tipo la familia, la política, la amistad, etc. Los antivalores sociales serían la negación u oposición a estas relaciones en cualquiera de sus formas o modalidades. Como paradigmas de estos últimos tendríamos la enemistad, la guerra, las discordias, etc.
- Valores y antivalores ecológicos. Son aquellos que relacionan al ser humano con el conocimiento, el cuidado y el disfrute del medio ambiente. Valores de este tipo serían el reciclaje, la reutilización de los recursos, el uso del transporte público, etc. En oposición a los mismos tenemos los antivalores ecológicos que se refieren al descuido del entorno natural. Ejemplos de ello serían la contaminación, los desechos tóxicos, el armamento nuclear, etc.
- Valores y antivalores instrumentales. Son aquellos que se utilizan como medios para conseguir otros fines que, a su vez, reportan beneficios. Pueden ser ejemplos de este tipo de valores los medicamentos, la vivienda, el vestido, los ordenadores, etc. Por el contrario, los antivalores instrumentales son aquellos rechazados por su uso o abuso y sus consecuencias negativas. Ejemplos de ellos serían el consumismo, la miseria, el chabolismo, etc.
- Valores y antivalores estéticos. Estos valores están relacionados con la belleza en la naturaleza, en las personas, en los acontecimientos o en lo instrumental. El prototipo de estos valores serían la literatura, la música, la pintura, la escultura, etc. En el lado opuesto, los antivalores estéticos son aquellos rechazables por carecer u oponerse a la belleza. Ejemplos de ello serían lo antiestético, lo feo, lo desagradable, etc., en diferentes acciones relacionadas con las personas, las cosas, las acciones o los acontecimientos.
- Valores religiosos. Vienen definidos por aludir directamente al sentido último de la vida, más allá de la propia existencia, y también a las acciones e instituciones relacionadas con lo trascendente: Dios, la fe, la oración, etc. En contraste con ellos, los antivalores religiosos son la negación u oposición de

lo trascendente. Ejemplos de ellos serían el ateísmo, la increencia, el materialismo, etc.

4) La persona en el espacio y en el tiempo

- Valores y antivalores espaciales. Los valores espaciales son aquellos que se refieren al lugar o al espacio como algo positivo y deseable para un mejor desarrollo de la vida humana. Como antivalores del espacio tendríamos aquellos cuyos contenidos se refieren a una carencia o a un exceso del mismo y, por tanto, son rechazables. Ejemplos de estos valores y antivalores, según sean interpretados en un sentido positivo o negativo serían los conceptos de grande, pequeño, amplio, estrecho, etc.
- Valores y antivalores temporales. Las personas, además de ocupar un espacio, son también seres temporales. La temporalidad es consciencia de la caducidad, autorreflexión, mundanidad o amenaza de destrucción. El tiempo como valor se refiere a la duración relacionada con algún bien que nos agrada, y en consecuencia, cuanto mayor sea el tiempo del que lo disfrutemos, mejor. Los antivalores temporales se refieren al período en el que el bien o la bondad están ausentes y, de ahí que, cuanto menos duren, mejor. Por ejemplo, el tiempo del dolor, de la guerra o de la enfermedad. De esta forma, el aspecto temporal puede ser valor o antivalor según se relacione con el bien o con el mal.

3.5.2. Valores e interculturalidad

Uno de los objetivos de nuestro estudio es el de estudiar los valores que contienen las fábulas y *exempla* de nuestra selección de textos medievales. A este respecto, hemos de considerar que los mismos son traducciones de obras orientales y, por tanto, contienen tradiciones, costumbres y formas de actuar de los pueblos hindúes e islámicos. Así pues, para poder analizar correctamente estas producciones y valorar, en su justa medida, los bienes de estos pueblos y, de esta manera, poder aplicarlos en la enseñanza en contextos también pluriculturales, se hace necesario ahondar en la idea de “currículo intercultural”. Este nace con la pretensión de alcanzar un sistema de valores que garantice el respeto de los derechos y dignidad de todos los pueblos implicados en la educación. En consecuencia, debe contener valores de las distintas culturas consideradas en cada contexto formativo.

Según Arroyo (2000:117), el currículo intercultural debe recoger los valores de cada cultura, sobre todo los trascendentales que se refieran a aspectos nunca satisfechos de las personas y las culturas. Además, esta inclusión debe ser el resultado del diálogo y la expresión de los distintos estilos de vida, valores y actitudes que afiancen las identidades de las personas implicadas. Por tanto, debe de ser un currículo abierto y comprometido con activos como la tolerancia, el cambio, la diversidad, la identidad, la igualdad, la universalidad, etc., que permitan superar las diferencias culturales.

Asimismo, el currículo intercultural debe basarse en la clarificación del sentido de la existencia humana y una axiología de síntesis integradora y crítica de los saberes y valores de cada grupo humano. En este sentido, supone una búsqueda permanente y coherente con el modelo de transformación cultural y creativa de la escuela del siglo XXI. Por este motivo, creemos que debe ser diseñado y desarrollado en realidades educativas concretas en las que entren en contacto culturas concretas, y donde sea posible el análisis y el compromiso con valores comunes a todas ellas.

Una vez hechas estas consideraciones, y teniendo en cuenta la realidad española y la mayor influencia que tiene la cultura islámica en nuestras aulas, hemos concretado, siguiendo a la profesora Arroyo (2000), una serie de valores que sirvan para la convivencia entre ambas culturas, es decir, que fundamenten un currículo intercultural islámico-occidental. En esta línea, vamos a considerar dos grandes grupos de valores, unos que son comunes a ambas culturas y otros que contienen significados o implicaciones diferentes para ambas.

Comenzando por los valores que son contingentes a las dos culturas, hay que señalar que están constituidos por cuatro categorías, entre los que se incluyen los vitales, los productivos, los de desarrollo personal y los afectivos. Respecto a los primeros, los valores vitales, hacen referencia a las condiciones fisiológicas, físicas y/o psíquicas de la existencia humana. Dentro de ellos se identifican tres subgrupos: a) las necesidades básicas, que vienen relacionadas con las funciones fisiológicas del organismo para la supervivencia; b) las necesidades de diversión, que se refieren a las actividades realizadas para romper el aburrimiento, que causan sensaciones físicas de placer, gozo y actividad y c) las necesidades de salud e higiene, que tienen que ver con el cuidado biológico y funcional del cuerpo. Ejemplos de estos valores vitales serían la satisfacción, la comodidad, la diversión, el placer, etc.

Respecto a la segunda categoría, los valores productivos son aquellos que incluyen todo aquello referido a objetos y/o méritos personales considerados valiosos socialmente. Se distinguen dos subtipos: a) bienes materiales, que incluyen los objetos de

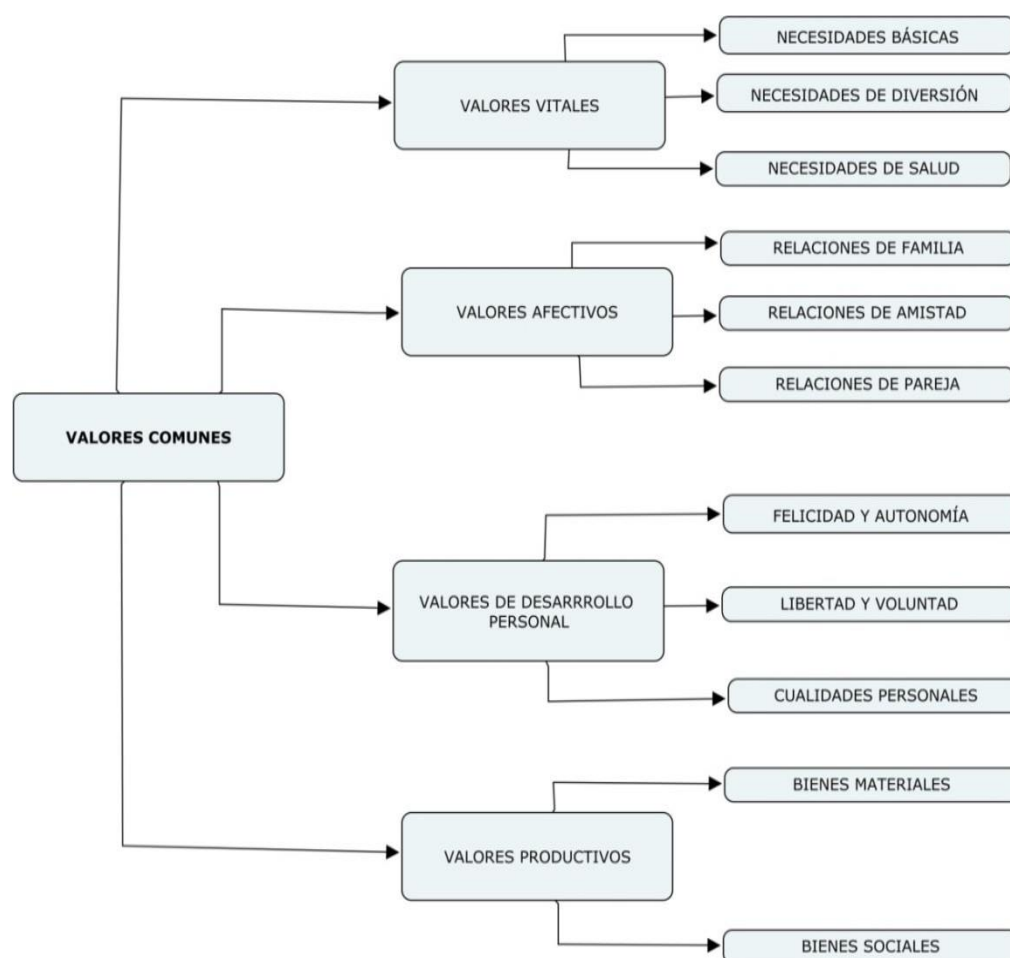
consumo que satisfacen necesidades de tipo personal y que proporcionan utilidad, eficacia, riqueza, comodidad o estatus y b) bienes sociales, que son los premios, títulos y honores que se otorgan a una persona por su trayectoria de trabajo o por el cultivo de especiales cualidades personales. Son ejemplos de este tipo de valores productivos la prosperidad, el progreso, el desarrollo, la utilidad, etc.

En la tercera categoría se encuentran los valores de desarrollo personal, los cuales hacen referencia a la conciencia de sentimientos, intereses, gustos, deseos y rasgos de personalidad y carácter en uno mismo y en los demás. Se diferencian los siguientes subgrupos: a) felicidad y autonomía, referida a la búsqueda de la autorrealización como fuente de autoestima, independencia y plenitud; b) libertad y voluntad, que tiene que ver con el control externo y/o interno de la vida en todas sus dimensiones y c) cualidades personales, que se relacionan con la percepción personal en uno mismo y en los demás de aptitudes cognitivas, emocionales, sociales y espirituales. Paradigmas de estos valores de desarrollo personal serían la sensibilidad, la personalidad propia, las capacidades individuales, etc.

La cuarta y última categoría contiene los valores afectivos que son los que aluden al amor en relación con los demás. Se diferencian tres subtipos básicos de relaciones afectivas: a) relaciones de familia, referidas a los lazos afectivos mantenidos con parientes con distinto vínculo de consanguinidad (padres, hermanos, primos, etc.); b) relaciones de amistad, que tienen lugar entre personas con las que, sin pertenecer al clan familiar, se ha establecido algún tipo de empatía y c) relaciones de pareja, referidas a aquellas relaciones con personas por las que existe algún tipo de interés erótico, con posibles vivencias de ilusión, alegría, fidelidad, etc. Ejemplos de valores afectivos serían el cariño, el amor, el respeto, etc.

Presentamos a continuación, en la figura 9, un esquema sintético en el que se pueden apreciar los valores que, según Arroyo (2000), son comunes a las culturas occidental e islámica.

Figura 9. Valores comunes en las culturas islámica y occidental



Fuente: elaboración propia a partir de la clasificación realizada por Rosario Arroyo (2000).

Una vez descritos los valores comunes entre ambas culturas, procedemos ahora a presentar los valores que son susceptibles de producir algún tipo de conflicto. Estos están compuestos por cuatro categorías principales, entre los que se incluyen los morales, los sociales, los trascendentes y los geográficos. El análisis y la confrontación de estas posiciones valorativas en conflicto puede ser un recurso formidable para fomentar la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y permitirnos llegar a acuerdos que establezcan unos mínimos comunes en el contenido de estos valores y en cómo jerarquizarlos. Para ello, debemos proporcionar al alumnado la libertad necesaria para elegir aquellos valores que sean más acordes con su proyecto de vida personal.

Analizando, en primer término, la categoría de los valores morales, hemos de señalar que estos hacen referencia a opciones autónomas del comportamiento personal y

social. Se diferencian dos subcategorías: a) opción por el bien, que se vincula con aquellos pensamientos y/o conductas que manifiesten deseo por la optimización de uno mismo y de los demás. Ejemplos de ello serían la bondad, la generosidad, la misericordia, etc., y b) opción por el deber, que se refiere a la búsqueda y realización del bien aún en los casos que suponga un perjuicio de los intereses y necesidades de uno mismo. Valores de este tipo serían la honradez, el sacrificio, la obediencia, la integridad, etc.

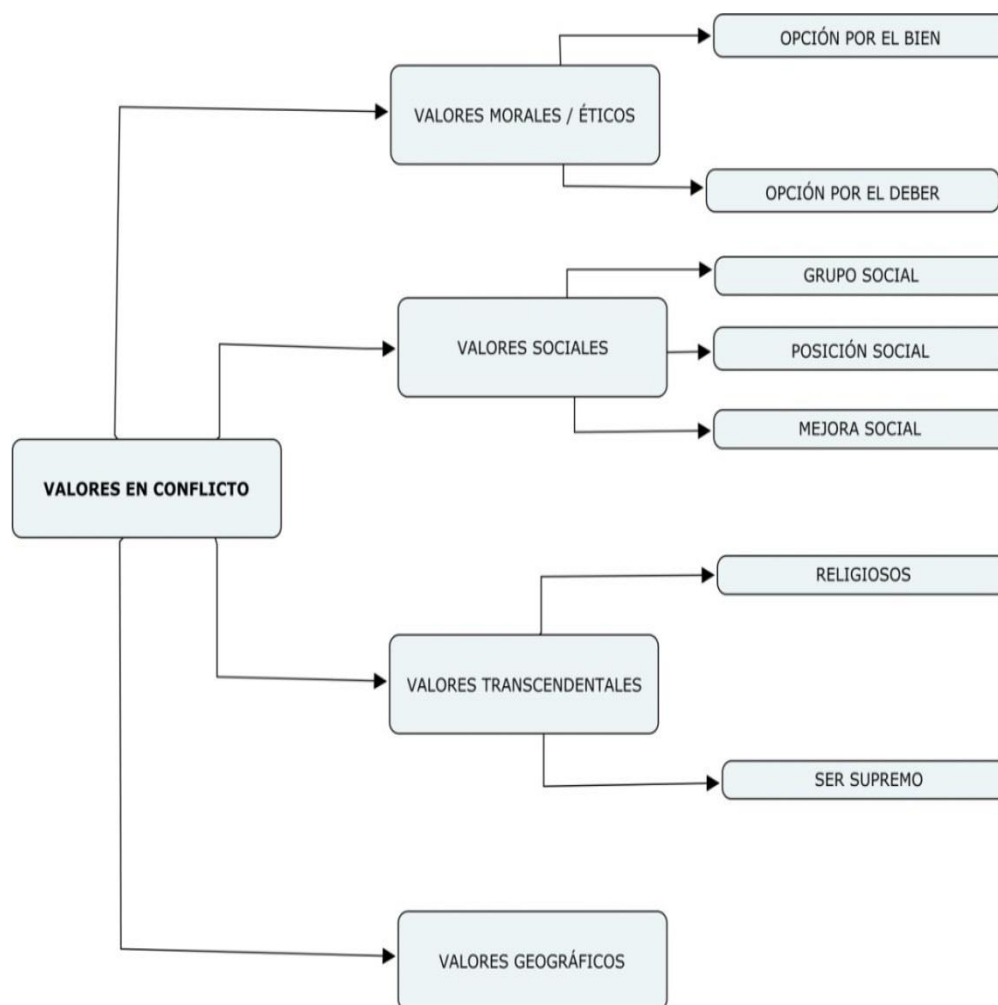
La segunda categoría de los valores en disputa, está integrada por los valores sociales. Estos aluden a productos, organizativos e ideológicos, de interacción grupal. Se distinguen tres subcategorías: a) grupo social, que tiene que ver con la pertenencia a una comunidad; b) posición social, que incluye la promoción en el trabajo por el ejercicio competente de las propias funciones, la responsabilidad, la profesionalidad y la vocación y c) mejora social, que entra en relación con el mantenimiento de la justicia y la paz social mediante el ejercicio de la solidaridad, la cooperación, la participación, la crítica, etc.

En la tercera categoría, nos encontramos una de las más conflictivas como son los valores trascendentes. Los mismos se asocian a las concepciones del sentido último de la vida, más allá de la propia existencia del ser humano. Se distinguen dos subtipos; a) religiosos, referidos a toda explicación holística de lo inmanente y trascendente de la vida humana, de la naturaleza y del cosmos. Son valores entre los que se incluye la fe, la piedad, la glorificación, la santidad, etc., y b) Ser Supremo, que da esperanza, sentido y proyección a la vida del ser humano. El hombre tiene conciencia de la existencia de una entidad de naturaleza desconocida, que se encarga de sustentar el cosmos y a cuyos designios se pliega.

En último término, la cuarta categoría incluye los valores geográficos. Estos hacen referencia a concepciones del espacio geográfico como elemento configurador de la vida humana, tanto individual como social. Dentro de ella encontramos atribuidas distintas significaciones espaciales, topográficas, físicas y meteorológicas en cada una de las dos culturas.

Seguidamente, ofrecemos, en la figura 10, un esquema sintético en el que se pueden apreciar los valores que, según Arroyo (2000), entran en conflicto entre la cultura occidental y la cultura islámica.

Figura 10. Valores en conflicto entre la cultura islámica y la cultura occidental



Fuente: elaboración propia a partir de la clasificación realizada por Rosario Arroyo (2000).

3.5.3. Modelo elegido para nuestro análisis

Para adaptar nuestra investigación a diferentes contextos culturales hemos decidido operar con un modelo axiológico de educación integral propio que presentaremos en el siguiente epígrafe. A este respecto, hemos tenido en cuenta sobre todo el modelo que nos ofrece Enrique Gervilla (2000), en el sentido de que las categorías que determinan el desarrollo de valores o antivalores son en todas las culturas los mismos o casi los mismos. Lo que ocurre es que los diferentes *ethos* culturales²⁸ que se integran dentro de la humanidad tienen, frecuentemente, maneras distintas de interpretar, clasificar

²⁸ Siguiendo a Wierzbicka (1991:25), por *ethos* cultural debemos entender “un conjunto de esquemas de acción con el que cada cultura construye, defiende y realza una imagen social ante el resto de culturas”. Y, como indica Palmer (2000:23-30), diferentes *ethos* culturales representan distintas maneras de construir un edificio social, el cual está formado a su vez por una imaginaria compartida, esto es, por diferentes maneras de entender el mundo.

y jerarquizar el contenido que se incluye dentro de las citadas categorías. Así, por ejemplo, dentro de la categoría o subcategoría “justicia” tendríamos que en determinadas culturas se permite para su ejercicio el castigo de “pena de muerte” ante ciertos delitos de suma gravedad. Es más, se considera un acto necesario para la restitución del orden establecido y la dignidad de las personas dañadas y en otras, en cambio, esta medida está prohibida y reprobada socialmente.

Así pues, observamos cómo la regulación de los contenidos de ciertas categorías y subcategorías entran en conflicto en las diferentes culturas y, muy especialmente en nuestro caso, en el que confrontamos la cultura islámico-oriental de los textos elegidos con la hispano-occidental en la que los vamos a utilizar para educar en valores. De acuerdo con esto, trataremos de implementar en las aulas una visión que favorezca el desarrollo de la competencia intercultural²⁹, entendiendo que el primer paso para su efectiva aplicación es el de presentar y conocer las costumbres y formas de entender el mundo del otro.

En consonancia con lo dicho, vamos a hacer un análisis subjetivo de los textos escogidos tratando de considerar en toda su dimensión las características culturales que presentan. Para ello, adoptamos una posición transcultural en la que, de forma abierta y comprensiva, analizamos los hechos desde los puntos de vista de la época, de la cultura en que se gestaron y de la cultura que los recibe. Esto, sin embargo, no quiere decir que admitamos o veamos con naturalidad algunas de las actuaciones que se dan en los mismos.

No podríamos educar en valores de forma responsable y crítica si no nos situáramos en contra de algunos actos que aparecen en las historias y que atentan de forma flagrante contra la dignidad de las personas, por más que una cultura pueda legitimarlos esgrimiendo tradiciones, ritos o costumbres propios. Las diferencias entre los grupos humanos son necesarias y contribuyen a ampliar el horizonte de pensamiento del individuo, pero adoptar una actitud de apertura y de respeto por lo ajeno no significa desentenderse de las realidades más sórdidas, y con ello secundar actos moralmente inadmisibles.

²⁹ La misma se puede definir, siguiendo a Friedman y Berthoin (2005:75), como “la capacidad del individuo de explorar su propio repertorio vital y construir activamente una estrategia adecuada para comunicarse con los demás. La competencia intercultural conlleva, pues, la separación de las limitaciones inherentes al repertorio de la persona, conformada culturalmente, y la creación de nuevas respuestas, ampliando, por tanto, el repertorio de posibles interpretaciones y comportamientos disponibles en las interacciones culturales”.

Capítulo 4

Metodología de la investigación: el análisis de contenido

Las actualmente vigentes leyes educativas (Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, modificada parcialmente por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa) desarrollan, de forma respectiva en sus artículos primero y segundo, los principios y fines a los que se orienta el sistema educativo español. En ambos artículos se explicitan una serie de valores que deben transmitirse a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como aquellos que favorecen la libertad, la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto, la justicia, la prevención de la violencia de género, el cuidado del medio ambiente y otros que preparan al individuo para el ejercicio de una ciudadanía democrática.

Aunque en todas las áreas de la educación se pueden transmitir estos valores, consideramos que el ámbito literario resulta especialmente adecuado para tal fin. Además, en el desarrollo curricular del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria y en el primer curso de Bachillerato, en su bloque cuarto titulado “educación literaria”, se incluye la lectura y análisis de obras significativas de la Edad Media. Para enlazar ambos objetivos hemos seleccionado un corpus de veinticinco fábulas y veinticinco *exempla* de origen oriental extraídos del *Calila y Dimna*, del *Sendebâr*, del *Barlaam y Josafat* y del *Libro del Caballero Zifar*. A través de la realización de este corpus planteamos la posibilidad de que tanto fábulas como *exempla* puedan ser utilizadas para la transmisión de una serie de valores que, por su procedencia oriental, pueden favorecer el desarrollo de la interculturalidad en el alumnado, especialmente si las aulas en las que se introduce son también multiculturales. De acuerdo con esto, determinar la metodología que aplicaremos para saber qué tipo de valores contiene nuestra selección de textos es el objetivo inmediato que nos hemos planteado en el presente epígrafe.

Así, tras esta breve introducción, hemos realizado en la siguiente sección un análisis de las técnicas que utilizaremos para concretar los valores, explícitos e implícitos, que contienen nuestros textos y que se basarán en el uso de la metodología conocida como “análisis de contenido”. A continuación, estudiaremos los antecedentes históricos de dicha metodología y, después de revisar la literatura especializada existente sobre el tema, elegiremos la definición de este procedimiento que mejor se ajusta a los objetivos y características de nuestra labor.

Por su parte, en el apartado posterior describiremos, de forma pormenorizada, los diferentes pasos que hemos seguido en el análisis de contenido axiológico. Estos van a ser

los siguientes: una fase de diseño, en la que delimitaremos los textos que formarán el corpus que vamos a analizar y concretaremos los objetivos inmediatos que nos hemos planteado en nuestro trabajo; una fase de análisis, en la que, después de realizar una categorización de los valores, se especificarán qué valores aparecen en cada texto; una fase final que consistirá en la exposición de los recursos obtenidos ayudándonos para ello de cuadros, figuras, esquemas, etc., que faciliten la comprensión y resalten las nuevas informaciones alcanzadas tras nuestra investigación.

Finalmente, en el último apartado nos ocuparemos de la descripción pormenorizada del trabajo que hemos llevado a cabo. En él, se describen los objetivos propuestos, la metodología empleada, el procedimiento que hemos seguido para la selección del corpus de textos de la Edad Media y, por último, el proceso de categorización utilizado, explicitando las variables utilizadas que están relacionadas con los relatos y las categorías de valores consideradas, las cuales se han agrupado en tres dimensiones: valores vitales, valores de desarrollo personal y valores socioculturales.

4.1. Desarrollo conceptual del análisis de contenido

La expresión “análisis de contenido” referida a las técnicas utilizadas para el análisis de comunicaciones apareció por primera vez en los años cuarenta del siglo pasado. Sin embargo, el interés por los fenómenos simbólicos se remonta en el tiempo muy atrás, puesto que la hermenéutica, arte de interpretar los textos sagrados o misteriosos, es una práctica muy antigua. Así la exégesis religiosa llevada a cabo en los primeros siglos después de Cristo de obras como la *Biblia* o el *Corán*, la explicación crítica de ciertos pasajes literarios o la utilización de técnicas psicoanalíticas aplicadas a estos, revelan ya la existencia de un proceso hermenéutico.

Pese a ello, los esfuerzos modernos realizados para el análisis de las comunicaciones son significativamente distintos, tanto en el método como en sus finalidades. Tres son las características diferenciadoras del moderno análisis de contenido respecto a sus antecedentes históricos:

- 1) El análisis de contenido tiene una orientación fundamentalmente empírica. Los griegos mostraron interés por el lenguaje desde una óptica prescriptiva y clasificatoria, mientras que la lógica aristotélica tenía como propósito crear expresiones claras. Asimismo, una parte fundamental de la retórica se

dedicaba a realizar una tipología de las argumentaciones apropiadas. No obstante, solo en la actualidad se han superado las barreras del pensamiento normativo, de tal forma que la característica práctica de estos tipos de análisis es la que distingue el análisis de contenido actual de las epistemologías clásicas. Hoy en día, el análisis de contenido es un método de investigación que contribuye al conocimiento, especializándose en hechos simbólicos.

- 2) El análisis de contenido trasciende las nociones convencionales de contenido. Actualmente, el análisis de contenido se centra en el estudio de los hechos simbólicos en los que los mensajes no se pueden analizar de forma aislada, ni reducir la comunicación a una interpretación lingüística, sino que es necesario adoptar una definición estructural del contenido en la que se tengan en cuenta los canales de información, los procesos de comunicación y sus funciones y efectos en la sociedad.
- 3) El análisis de contenido ha desarrollado una metodología propia. El propósito de la metodología es describir y examinar la lógica de la creación de métodos y técnicas de investigación, poner de relieve su eficacia y sus limitaciones, generalizar sus éxitos y fracasos, descubrir los ámbitos apropiados de aplicación y predecir sus posibles contribuciones al conocimiento. Aunque todos los análisis de contenido son diferentes entre sí debido a las peculiaridades de cada disciplina que utiliza estas técnicas, todos ellos comparten la lógica de la composición, una forma de razonamiento común y ciertos criterios globales de validez.

4.1.1. Antecedentes históricos del análisis de contenido

Conocer la evolución histórica del análisis de contenido es esencialmente conocer el desarrollo de los instrumentos utilizados para la descripción del contenido de los mensajes. Por este motivo, vamos ahora a presentar las distintas propuestas metodológicas que se han ido planteando conforme esta técnica ha ido avanzando en complejidad, la sistematización de las distintas reglas que se deben observar y la utilización del ordenador como herramienta imprescindible en esta tarea. A continuación, basándonos en Bardin (1996) y Krippendorff (1990), resaltaremos de forma sintética los principales acontecimientos históricos relacionados con el desarrollo del análisis de contenido.

4.1.1.1. Los antecedentes

El primer caso de análisis cuantitativo de contenido que se conoce de forma bien documentada se remonta al siglo XVII. Dorving (1955) describe que en la Suecia de 1640 existía una colección de noventa himnos religiosos de autor desconocido denominados “Los cantos de Sion” que, aunque habían pasado inicialmente la censura oficial, fueron acusados de albergar contenidos apócrifos. Para conocer el verdadero contenido de estos textos, una serie de eruditos se dedicaron a su estudio formando, para ello, dos grupos de trabajo diferentes. El primero de ellos comenzó a realizar el cómputo de los símbolos religiosos que aparecían en dicho texto, mientras que el otro comprobaba que esos mismos símbolos se encontraban en el cantoral canónico. Con esta técnica de trabajo comparativa se hizo evidente que existían elementos apócrifos. Lo importante de esta actividad es que estimuló un debate metodológico sobre las diferentes técnicas que se debían utilizar para conocer el verdadero contenido de diferentes tipos de textos.

Ya a finales del siglo XIX, el francés B. Bourbon, con objeto de ilustrar un trabajo sobre la expresión de las emociones y de las tendencias en el lenguaje, investigó un pasaje de la *Biblia*, el “Éxodo”, realizando, para ello, un estudio en profundidad del texto y una clasificación de las palabras que contenía. Por su parte, Loebel (1903) publicó en alemán un elaborado esquema clasificatorio para el análisis de la “estructura interna del contenido” de las funciones sociales de los periódicos. Aunque este estudio tuvo una especial importancia en ciertos círculos periodísticos, no consiguió estimular ninguna investigación empírica posterior.

Unos años más tarde, Max Weber, en la primera reunión de la Sociedad Sociológica Alemana de 1910, propuso llevar a cabo un amplio análisis cuantitativo de los contenidos de los medios de prensa, que no llegó a materializarse por una variedad de razones. En 1913, Markov trabajó en una teoría sobre las cadenas de símbolos y publicó un análisis estadístico de una muestra extraída de la novela en verso de Pushkin, *Eugenio Onegin*.

De modo análogo, entre 1908 y 1918 Thomas (profesor de la Universidad de Chicago) y Znaniecki (antropólogo polaco) emprendieron un amplio estudio sociológico sobre la integración de los emigrantes polacos en Europa y América. A partir de diversos documentos (cartas, diarios íntimos e informes oficiales y artículos de periódicos) utilizaron una técnica elemental de análisis cuantitativo de contenido consistente en una sistematización de una lectura normal.

4.1.1.2. Análisis cuantitativo de la prensa escrita (1900-1925)

Durante el primer cuarto del pasado siglo XX, tal como señala White (1924), la técnica del análisis de contenido se desarrolló principalmente en Estados Unidos, ocupándose principalmente del contenido de los artículos periodísticos de la época. Speed (1893) mostraba en su artículo “Do newspapers now give the news?” que las cuestiones religiosas, científicas y literarias habían desaparecido de los principales periódicos neoyorkinos entre 1881 y 1893. Estudios similares como los de Steet (1909) y Mathews (1910) comprobaron que el espacio destinado por los periódicos a temas “triviales” y “desmoralizadores” era sensiblemente superior al que ocupaban temas que “valían la pena”. Para poder realizar estas aseveraciones, se sirvieron de una técnica de análisis de contenido muy sencilla, que consistía en medir los centímetros de columna que un periódico dedicaba a ciertos temas. A partir de estos estudios, otros autores como Fenton (1910) intentaron demostrar la influencia de ciertos tratamientos periodísticos sobre el aumento del delito y otras actividades antisociales.

4.1.1.3. Los primeros análisis de contenido (1925-1940)

Acabada esta fase inicial, comenzó una segunda fase en el desarrollo del análisis de contenido en la que destacaron, sobre todo, tres factores. En primer lugar, la aparición de nuevos medios electrónicos de comunicación, no asociados directamente a los periódicos. En segundo lugar, la existencia de numerosos problemas sociales y políticos que eran consecuencia de los nuevos medios de comunicación de masas. En tercer lugar, la aparición de métodos empíricos de investigación en las Ciencias Sociales.

Respecto a este tercer factor, podemos reseñar la importancia que tuvo la sociología, la cual empezó a hacer un amplio uso de las investigaciones de campo, a través de encuestas y sondeos de opinión. Por otro lado, en el ámbito de la Psicología se desarrolló en esta época el concepto de “actitud” que añadió al análisis de contenido tanto dimensiones evaluativas como actitudes favorables-desfavorables y patrones como los de “objetividad”, “equidad” y “equilibrio”.

Además de esto, el interés por los símbolos políticos acrecentó los estudios dedicados al análisis de contenido. Mcdiarmid (1937) analizó treinta discursos pronunciados por presidentes norteamericanos al inicio de su mandato en función de los símbolos de identidad nacional, de sus referencias históricas y de la alusión a conceptos fundamentales de la administración pública. Igualmente, Lasswell (1938) examinó las comunicaciones públicas desde el punto de vista de su teoría psicoanalítica de la política,

en la que clasificó los símbolos en categorías correspondientes al “sí mismo”, a “los otros”, a las “formas de indulgencia” y a la “carencia” o “privación”.

Otra circunstancia que favoreció el avance en los estudios del análisis de contenido fue el advenimiento de la Segunda Guerra Mundial. Durante el transcurso de la misma, se reunieron una serie de investigadores pertenecientes a la *American Federal Communication Commission* (FCC) para espiar las emisiones radiofónicas del enemigo intentando comprender los sucesos que tenían lugar en el interior de la Alemania nazi. Con tales actividades se plantearon problemas metodológicos de medición, fiabilidad y validez de las categorías establecidas, que se formalizaron y discutieron en los años inmediatamente posteriores.

En conjunto, los rasgos que distinguieron los primeros análisis de contenido del análisis cuantitativo de los periódicos fueron los siguientes: a) la incorporación de científicos de otras especialidades, los cuales proporcionaron al análisis de contenido importantes marcos teóricos; b) se añadieron al análisis de contenido conceptos como los de “actitud”, “estereotipo”, “estilo”, “símbolo”, “valor” y métodos de propaganda; c) se aplicaron al análisis de contenido herramientas estadísticas más perfectas; d) los datos provenientes del análisis de contenido pasaron a formar parte de trabajos de investigación de mayor envergadura.

4.1.1.4. La sistematización de las reglas usadas en el análisis de contenido (1940-1950)

Siguiendo la influencia del análisis de contenido desarrollado en la Segunda Guerra Mundial, la mayor parte de los estudios empíricos realizados en Estados Unidos se inscribieron en el ámbito de la investigación política. H. D. Lasswell prosiguió sus trabajos sobre el análisis de los símbolos y de las mitologías políticas en la Universidad de Chicago y en la *Experimental Division for the Study of Wartime Communications* de la *Library of Congress*. En esta última, durante el período de tiempo al que nos estamos refiriendo, aumentó de manera muy significativa el número de especialistas en el análisis de contenido. Entre otros, podemos destacar a Leites, Fadner o Godsen.

Otro campo de estudio que se interesó por el desarrollo de estas técnicas fue el psicológico. Así, R. K. White (1947) analizó la novela autobiográfica *Black Boy* de Richard Wright buscando los valores que llevaba implícitos. Para ello, realizó anotaciones marginales codificadas con la ayuda de tres tipos de símbolos: las metas u

objetivos (alimentos, sexo, amistad...), las normas (de moralidad, de verdad, de civilización, etc.) y las personas (el propio autor, los blancos, los negros, etc.).

Por otra parte, un grupo importante de investigadores dedicados fundamentalmente al ámbito psicociológico, llevó a cabo un análisis de un conjunto de treinta cartas escritas por Jenny Gove Masterson (una paciente cuya personalidad fue estudiada), en un afán de sistematización y objetivación de técnicas fiables de análisis de contenido. Así, Baldwin (1942) empleó estas cartas para realizar análisis de la personalidad de Jenny de los que más adelante se sirvió Allport (1946). Este último llevó a cabo un estudio de la neurosis que padecía la paciente desarrollando técnicas basadas en la contingencia de los contenidos que se incluían en los escritos.

Finalmente, hay que remarcar que el final de los años 40 estuvo marcado fundamentalmente por las reglas de análisis expuestas por B. Berelson y F. Lazarsfeld que expusieron la necesidad de trabajar con muestras de datos reunidas de forma sistemática. De este modo, sobre dichas muestras podrían realizarse estudios que sirvieran para determinar la validez de los procedimientos y de los resultados que podía ofrecer la técnica del análisis de contenido. Además, servirían incluso para verificar la fidelidad de los codificadores empleados en cada caso, e incluso, medir la productividad de los diferentes análisis.

4.1.1.5. Generalización del análisis de contenido (1950-1960)

A principios de los años cincuenta el análisis de contenido se encontraba en una situación complicada, ya que un gran número de investigadores mostraron su desinterés por el uso de esta técnica, dado el escaso nivel de progreso que había alcanzado. Por este motivo, algunos autores que todavía apostaban por la bondad de estas técnicas, comenzaron a renovar diferentes aspectos metodológicos en numerosos congresos y reuniones científicas. Uno de los más importantes tuvo lugar en 1955 y fue organizado por la *Social Science Research Council's Committee on Linguistics and Psychology*. En él participaron investigadores provenientes de diferentes disciplinas como la Sociología, la Psicología, las Ciencias Políticas, la Literatura, la Historia, la Antropología y la Lingüística. Sus aportaciones aparecieron en un volumen compilado por Pool con la denominación *Trends in content analysis* (1959) en el que se observaron dos aspectos coincidentes de todas las contribuciones: por una parte, existía una aguda preocupación por los problemas de las inferencias realizadas a partir de material verbal con respecto a las circunstancias anteriores y, por otra, se insistía en el estudio de las relaciones internas entre símbolos y no en el cómputo de las frecuencias de aparición de los símbolos.

Asimismo, en el plano metodológico se inició una disputa entre el análisis de contenido cuantitativo y cualitativo. Según los partidarios del análisis cuantitativo se debía hacer hincapié en la mayor o menor frecuencia de aparición de ciertas características del contenido. Por su parte, para los defensores del análisis cualitativo lo más interesante era la presencia o no de una característica de contenido concreta, o de un conjunto de características en un cierto fragmento del mensaje que era tomado en consideración.

La disputa se resolvió llegando a un punto intermedio. Por una parte, los analistas cuantitativos hicieron más flexible la norma que relaciona la comprensión del texto con la aproximación estadística a sus diferentes formas. Por otra parte, los partidarios del análisis cualitativo asumieron que el análisis de contenido no podía tener únicamente un análisis descriptivo, sino que debía tener una naturaleza inferencial. De esta forma, tanto si las inferencias se hacían sobre la base de indicadores frecuenciales o con la ayuda de indicadores combinados, estas coadyuvaban a que los investigadores se pudieran remontar a las causas que habían producido unos determinados resultados según las técnicas de análisis de contenido empleadas.

4.1.1.6. Uso del ordenador en el análisis de contenido (1960-1980)

A finales de la década de los años cincuenta se desarrollaron lenguajes de computación especialmente apropiados para el procesamiento de datos alfabéticos que alentaron la aparición de programas diseñados para el análisis de contenido, convirtiendo al ordenador en un aliado natural para los especialistas en este ámbito. Sebeok y Zeps (1958) fueron los primeros que abordaron el análisis de contenido por ordenador aplicando rutinas de recuperación de información para analizar unas cuatro mil leyendas populares. Hays (1960) en su obra *Automatic Content Analysis* publicada por la *Rand Corporation* exploró la posibilidad de utilizar el ordenador para el análisis de documentos políticos. En 1966, Stone programó la versión definitiva de un sistema muy conocido en su momento como fue el *General Inquirer*. Este se convirtió en uno de los primeros programas informáticos especializados en el análisis de contenido y fue utilizado por diferentes ciencias como la Psicología, las Ciencias Políticas y el análisis literario.

Un año más tarde, en 1967, la Escuela de Comunicaciones de Annenberg convocó una importante conferencia dedicada al estudio del análisis de contenido en la que cuatrocientos investigadores, pertenecientes a diferentes disciplinas, debatieron sobre distintas técnicas informáticas relacionadas con los sistemas de codificación. También se establecieron debates sobre el papel del ordenador en el registro de las comunicaciones no

verbales, la necesidad de establecer categorías estandarizadas, el problema de la obtención de inferencias, y en particular, el rol de las teorías y de las construcciones analíticas, intentando resolver los problemas metodológicos no computacionales existentes en aquella época.

Posteriormente, en la década de los setenta, comenzó a intensificarse la utilización del *General Inquirer* como programa de ordenador por excelencia dedicado al ámbito del análisis cuantitativo. Debido a su éxito pronto surgieron otros programas competidores como el *Words System Manuel*, diseñado por H. P. Iker y que ofrecía la ventaja de que la clasificación de las palabras emanaba de las propias características de la naturaleza del texto que se analizaba.

4.1.1.7. La generalización del análisis de contenido (1980-actualidad)

Desde los años ochenta hasta la época actual el uso generalizado de los ordenadores ha posibilitado, además del perfeccionamiento del conteo de las frecuencias, una mejora en las técnicas del análisis cualitativo que permiten identificar correspondencias, estructuras y dimensiones a escala del relato que analicemos. Los principales programas informáticos para la ayuda al análisis de contenido (*Nvivo*, *Atlas.ti.*, *Aquad*, *Ethnograph* *Winmax* y *Maxqda*) combinan métodos de estadística multivariante con las técnicas cualitativas más sutiles (análisis de redes semánticas, análisis de intensidad y árboles jerárquicos, etc.) de tal forma que llevan a combinar dos métodos de análisis (cuantitativo y cualitativo) que normalmente se han considerado como antagónicos). De su estudio se han ocupado, entre otros, Navarro y Díaz (1995), López Noguero (2002), Andréu (2003), Cáceres (2003), Igartua (2006), Alonso, Volkens y Gómez (2012), Bernete (2013) y Bigné y Royo (2013).

4.1.2. Concepto, objetivos y características del análisis de contenido

El contenido de un texto puede ser interpretado de forma directa o manifiesta o de una forma latente. En el primer sentido se resalta el contenido explícito del texto que el autor pretende comunicar y en el segundo sentido se destaca el sentido oculto del mensaje. A este respecto, tanto los datos expresos (lo que el autor dice) como los latentes (lo que expresa de forma solapada o de manera involuntaria) cobran sentido y pueden ser captados dentro de un texto. Ello ha dado lugar a la existencia de dos paradigmas en el análisis de contenido: el cuantitativo y el cualitativo.

De acuerdo con esto, podemos señalar que el análisis de contenido ha ido variando con los años, desde enfoques centrados en la cuantificación de los resultados (paradigma cuantitativo) hasta enfoques que se centran en la incorporación de los datos cualitativos (Bardin, 1966). Esta circunstancia ha implicado que el análisis de contenido se haya definido de muy diversas formas a lo largo de su existencia. A continuación reseñaremos las definiciones más características del mismo, así como los distintos elementos que las componen.

Berelson (1952: 18) define el análisis de contenido como “una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación”. Según esta definición, esta técnica debe ser objetiva en cuanto que los procedimientos utilizados pueden ser empleados por otros investigadores y, por tanto, pueden ser susceptibles de verificación. Ha de ser también sistemática, pues debe hacer referencia a pautas ordenadas que abarquen el total del contenido observable.

Estos dos requisitos mencionados han sido considerados por la mayoría de las definiciones existentes en la literatura especializada. Sin embargo, los otros dos requisitos que incluye Berelson, el de que los contenidos sean manifiestos y el de que necesariamente hayan de ser descritos de forma cuantitativa, no han sido incluidos en las sucesivas definiciones de la técnica. Esto ha ocurrido así porque, tal como indica Krippendorff (1990: 29), una presentación de este tipo “resultaría demasiado restrictiva y no serviría para presentar de una forma completa el alcance de los resultados obtenidos”. Añade, además, que pese a estas objeciones, la principal impugnación que puede hacerse a la definición de Berelson es que no explica en qué consiste el contenido o, en otras palabras, cuál debería ser el objeto de un análisis de contenido.

Otros autores como Hostil y Stone (en Andreu, 2003: 2) definen el análisis de contenido como “una técnica de investigación para formular inferencias identificando de manera sistemática y objetiva ciertas características específicas dentro de un texto”. Como vemos, en esta definición desaparecen los requisitos de “manifiesto” y “cuantitativo”, incorporando de esa manera la posibilidad de que el análisis de contenido pueda ser cualitativo. Además, se añade un nuevo elemento, la inferencia, que se erige como el propósito fundamental del análisis de contenido, ya que la misma se refiere fundamentalmente a la comunicación simbólica que analiza fenómenos distintos de aquellos que son directamente observables.

Krippendorff (1990: 28), por su parte, concibe el análisis de contenido como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto”. La novedad que añade este

autor es la inclusión del “contexto” como marco de referencia donde se desarrollan los mensajes y los significados. Las inferencias que sugieren los textos son formuladas por una persona concreta a partir de los datos sobre su contexto y, por ello, es esta persona quien distingue si sus experiencias son vicarias o directas, si algo es simbólico o no o si el dato obtenido hace referencia a alguna otra cosa o es un hecho que despliega su propia existencia y estructura.

Matizando esta definición, Bardin (1996: 32) señala que el análisis de contenido es

Un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por medio de procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes.

Según esta concepción, pertenecen al campo del análisis de contenido todo un conjunto de técnicas parciales pero complementarias que sirven para explicar y sistematizar el contenido de los mensajes con ayuda de indicios cuantificables o no. El analista tiene a su disposición un conjunto de operaciones analíticas, más o menos adaptadas a la naturaleza del material y al problema que trata de resolver, para realizar un análisis objetivo que tiene como meta afianzar las impresiones, los juicios intuitivos, etc., con operaciones conducentes a resultados fiables. Una definición posterior a estas fue la planteada por Mayring (2000), quien, basándose en su propia experiencia con el tratamiento de datos señala que el análisis de contenido es “una aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos y de los contextos de comunicación en los que se presentan, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio”.

Finalmente, dentro de las últimas aportaciones teóricas, Piñuel (2002: 2) define el análisis de contenido como...

Un conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basándose en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías), tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior.

De acuerdo con esto, Guthrie y Abeysekera (2006), consideran el análisis de contenido como una técnica de recogida de datos que trata de codificar información cualitativa y cuantitativa en categorías predefinidas con el fin de obtener unos patrones de

presentación de la información, siendo necesario demostrar en el análisis la fiabilidad y la validez del mismo.

Del estudio de las diferentes maneras de entender la técnica del análisis de contenido, podemos deducir algunas de las principales metas que se persiguen con el uso de la misma. Son las siguientes: sirve para mostrar tanto el contenido expreso como el latente en los documentos analizados (Bardin, 1996; Krippendorff, 1990; Mayring, 2000) con dos funciones que pueden o no ser complementarias, una heurística de exploración de contenido y otra probatoria de hipótesis que se utiliza para confirmar o rechazar estos planteamientos iniciales (Gervilla, 2004); es muy eficaz para agrupar los datos en “clusters” o conjuntos homogéneos que dan sentido al material a través de pasos sucesivos hasta llegar a una conceptualización que justifique su agrupamiento (Miles y Huberman, en Buendía, 1994); permite integrar los datos para establecer relaciones e inferencias entre los diversos temas analizados y de estos con nociones teóricas previas (Mayring, 2000); genera información válida y confiable, comprensible intersubjetivamente, que permite comparar los resultados con otras investigaciones (Carey y otros, 1996).

En cualquier caso, para conseguir que los análisis de contenido sean rigurosos y acordes con la naturaleza del saber científico, pueden identificarse, siguiendo a Bardin (1996), Krippendorff (1990) y Piñuel (2002), las siguientes características diferenciales:

- a) Los procedimientos aplicados por el análisis de contenido operan directamente en la comunicación humana en cualquiera de sus formas.
- b) Combina aproximaciones tanto cualitativas como cuantitativas. Se trata de armonizar dos metodologías consideradas, en principio, como antagónicas con el fin de determinar la ausencia o la presencia y la intensidad de ciertos elementos presentes en la comunicación.
- c) Permite analizar documentos existentes en diferentes periodos de tiempo. Utilizando indicadores apropiados, puede evaluarse cuantitativamente la existencia de cambios culturales, sociales, económicos, comerciales, políticos e institucionales durante épocas determinadas.
- d) No es una técnica intrusiva. La mayor parte de técnicas de recogida de información poseen una alta intervención del investigador en relación con su influencia sobre el sujeto investigado. En el análisis de contenido no se

produce esta interacción, por lo que se puede considerar como una técnica de carácter neutral³⁰.

- e) Es una técnica no orientada y no estructurada. Algunas técnicas de recogida de información pueden denominarse “orientadas”, pues solo recogen lo que realmente requiere el investigador. Por el contrario, el análisis de contenido parte de información no estructurada que posteriormente es codificada a través de unidades de análisis creadas por el investigador y, por tanto, podemos afirmar que no está inicialmente orientada.
- f) Es sensible al contexto y, en consecuencia, es capaz de procesar formas simbólicas. En el análisis de contenido se parte del contexto para identificar la información.
- g) Permite abordar un gran volumen de información. Actualmente se utilizan programas informáticos para analizar el contenido facilitando el análisis conjunto de una misma información por varios investigadores a la vez.
- h) Es flexible en cuanto que la elección de las unidades de análisis y las categorías se realiza de forma individual teniendo en cuenta el universo analizado y los objetivos planteados.
- i) Emplea procedimientos sistemáticos y objetivos para la descripción del contenido de la comunicación. El análisis de contenido es objetivo en la medida en que todo el proceso se desarrolla para que se reduzca la subjetividad mediante el establecimiento de reglas claras de clasificación, y en cuanto que se promueve la independencia del investigador y de los jueces en el desarrollo del análisis. También supone la realización de un estudio sistemático, ya que se requieren procedimientos de investigación que eliminen el sesgo de selección, clasificación y análisis de las categorías de comunicación.

4.2. Análisis de contenido axiológico: principales pasos del procedimiento

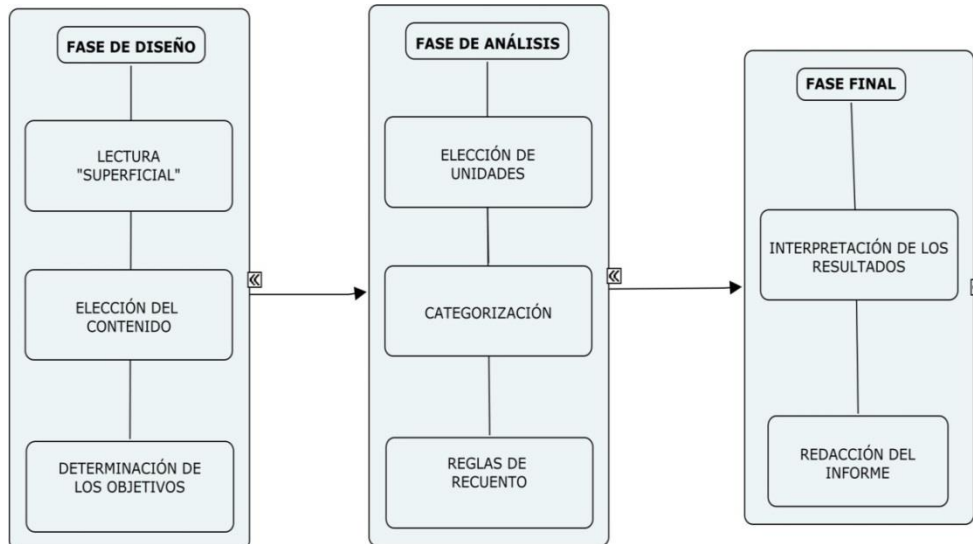
Tras haber analizado las características generales que posee el análisis de contenido, vamos ahora a describir las diferentes etapas que se deben seguir en la

³⁰ No todos los autores opinan que el análisis de contenido es neutral. Gervilla (2004: 96) afirma al respecto: “El método no vale en sí mismo, sino que está obviamente en función de la textura de lo que se pretende averiguar. Ello, en modo alguno, puede inducirnos a pensar en la neutralidad del método”.

realización de un análisis de contenido axiológico para, posteriormente, describir las características específicas de la investigación que planteamos. Así pues, las fases de la investigación en un análisis de contenido axiológico son las siguientes:

- a) Fase de diseño. En esta primera etapa se determinan aspectos de gran trascendencia para el análisis como la acotación del objeto de estudio, la determinación de los objetivos planteados y el preanálisis, entendido como el primer intento de organización de la información.
- b) Fase de análisis. En ella se eligen las unidades que se van a emplear en el análisis, se definen las distintas categorías en las que se ordenará y clasificará el contenido y, finalmente, mediante programas informáticos, se produce el recuento y la enumeración del mismo.
- c) Fase final. Después de todo el desarrollo analítico realizado en etapas anteriores, toda esta información se vierte en una síntesis final en la que se exponen los resultados obtenidos. A través de la misma, se ha de facilitar la comprensión de las nuevas informaciones alcanzadas tras la investigación.

Figura 11. Fases del análisis de contenido axiológico



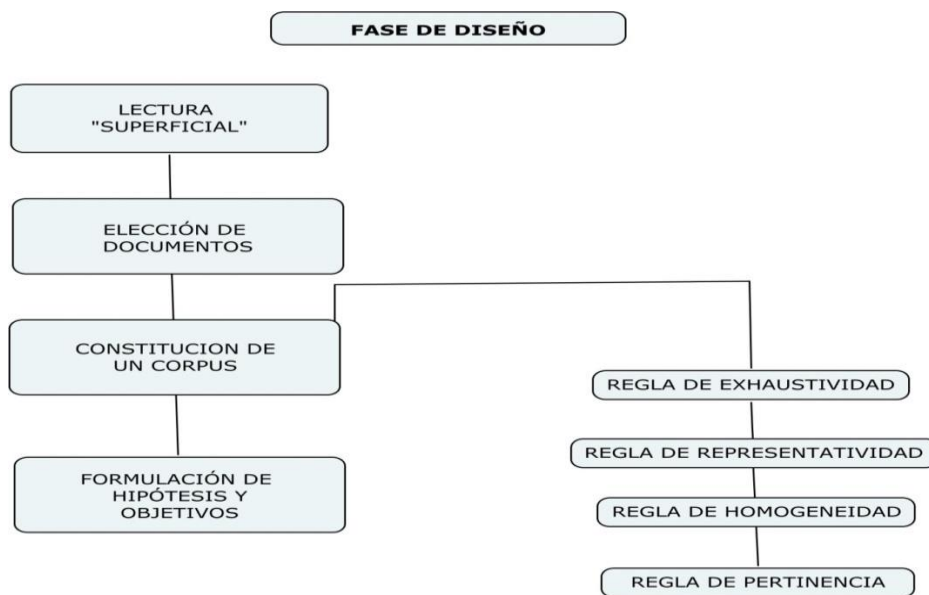
Fuente: elaboración propia

4.2.1. Fase de diseño

En esta fase el principal cometido es organizar la investigación que queremos realizar. Generalmente, se suele dividir en tres momentos: uno primero en el que se lleva a cabo una lectura superficial de la información con la función de tener un primer

contacto con los documentos que han de analizarse, uno segundo en el que se eligen de hecho los documentos que van a someterse al análisis y uno tercero en el cual se formulan las hipótesis y los objetivos que se pretenden alcanzar. Esta secuenciación de los momentos no ha de producirse tal cual en sucesión cronológica, sino que están muy ligados unos con otros, puesto que, por ejemplo, la elección de los documentos depende de los objetivos, y a su vez, los objetivos solo podrán determinarse en función de los documentos disponibles.

Figura 12. Fase de diseño en el análisis de contenido axiológico



Fuente: elaboración propia.

4.2.1.1. Lectura superficial

La primera actividad consistirá en leer los documentos de análisis para conocer su contenido y observar las posibilidades que nos puedan ofrecer. Esta primera lectura se ha de realizar de forma intencionada, buscando e identificando aspectos clave. También ha de proporcionarnos una visión general de los datos y de su estructura externa e interna. Esta primera aproximación es fundamental para elegir el tipo de análisis que se va a realizar.

4.2.1.2. Elección del contenido

La primera decisión que hemos de tomar consiste en determinar el documento o material que analizaremos. En general, todo lo que se dice o se escribe es susceptible de

ser sometido a un análisis de contenido axiológico. Una vez determinado el universo o género de documentos sobre los que se puede efectuar el análisis, generalmente es necesario reducirlo a través de la constitución de un *corpus*, entendido como el conjunto de documentos tenidos en cuenta para ser sometidos a los procedimientos analíticos oportunos. Para su elección, tal como señala Bardin (1996), será necesario considerar una serie de reglas:

- a) Regla de exhaustividad. Para determinar el corpus que va a ser objeto de nuestro análisis se deben tener en cuenta todos los documentos que sean relevantes para nuestros objetivos, a pesar de que puedan existir importantes dificultades para acceder a ellos, para su recuperación íntegra, etc.
- b) Regla de representatividad. El material que componga el corpus debe ser representativo del universo de partida, de tal manera que sea factible realizar el análisis con una muestra. Un universo heterogéneo necesitará una muestra más importante que un universo homogéneo debido a la diferencia en la variedad de representaciones en uno y otro.
- c) Regla de homogeneidad. Los documentos seleccionados deben ser homogéneos en el sentido de que su elección se haya hecho a través de unos criterios precisos. Esta regla ha de considerarse sobre todo cuando se deseen obtener resultados globales o se quiera comparar entre sí resultados individuales.
- d) Regla de pertinencia. Las muestras deben escogerse en función del objetivo que nos planteemos en el análisis de contenido.

4.2.1.3. Concreción de los objetivos que se pretenden alcanzar

Para concretar los objetivos de una investigación determinada, el investigador debe elaborar previamente una serie de hipótesis sobre lo que espera alcanzar. De acuerdo con esto, las hipótesis son afirmaciones provisionales que se pretenden verificar a través de los distintos procedimientos de análisis, son suposiciones que quedan en suspenso en tanto que no han sido sometidas a una validación. Una vez hayamos obtenido la confirmación de su validez, convertiremos las hipótesis en objetivos, esto es, en cuadros teóricos o pragmáticos a partir de los cuales serán analizados los resultados obtenidos. Como nosotros pretendemos realizar un análisis de contenido axiológico, el objetivo de nuestro análisis será el de resaltar aquellos aspectos de los textos relacionados con los valores. Analizaremos los valores que se hallan presentes en el texto, los modos en que se manifiesta su presencia (expresamente o implícitamente), el sentido de los mismos, su jerarquía, su ponderación, etc.

4.2.2. Fase de análisis

La fase de análisis se puede subdividir en las siguientes tareas: a) elección de las unidades de análisis; b) categorización y c) definición de las reglas de recuento. A continuación explicamos, de una forma más pormenorizada, cada una de ellas.

4.2.2.1. Elección de las unidades de análisis

Las unidades de análisis son aquellas partes del contenido sobre las cuales se realiza el estudio. Para ello se segmenta el texto en unidades que, según Hernández (1994), representan los fragmentos del contenido de los mensajes que son caracterizados e individualizados para su posterior categorización, relación y establecimiento de inferencias a partir de ellos. Gervilla (2004), refiriéndose al análisis de contenido axiológico, afirma que las unidades de análisis tienen como objetivo la búsqueda de unidades de sentido cuya presencia o ausencia indica un valor para su inclusión en la categoría correspondiente. Podemos clasificar las unidades de análisis en específicas y en amplias, las cuales reciben, respectivamente, la denominación de unidades de registro y unidades de contexto.

Las unidades de registro son las unidades de significación de menor tamaño que se han de codificar y configuran el segmento de contenido que será necesario considerar como unidad de base con miras a la categorización y al recuento de frecuencias. Generalmente, se emplean dos tipos de unidades de registro: las que se basan en un análisis gramatical y las que tienen una base no gramatical.

Como ejemplos de unidades de registro de base gramatical podemos citar los vocablos y las frases. Respecto a la utilización de los primeros, se pueden seleccionar palabras clave respecto de un tema o bien elegir palabras generales que evoquen un significado conjunto dentro del texto, dependiendo del tipo de documento que se quiera analizar. En este sentido, la elección de palabras clave se adapta mejor a documentos en los que se incluyen contenidos generales, mientras que la utilización de palabras generales es más útil para el análisis de documentos donde todas las palabras están codificadas para tener un significado afín, como es el caso de la poesía.

Refiriéndonos a la utilización de las frases como unidades de análisis, lo que hacemos es considerar en su totalidad un conjunto de palabras reunidas gramaticalmente, de tal forma que las palabras no tienen valor por sí solas, sino solo a través del conjunto que constituyen. Las frases pueden estar delimitadas por separadores reconocibles como

puntos, punto y coma, etc., o bien no estar delimitadas explícitamente sino a través de sus significados, lo que puede llevar a seleccionar más de una frase o más de un párrafo.

Las unidades de base no gramatical son aquellas que se seleccionan teniendo en cuenta propiedades independientes como el espacio, la cantidad o el tiempo, esto es, elementos que permiten separar material para el análisis. Algunas de las unidades más usadas son:

- El documento. Se trata de una unidad de registro que puede ser caracterizada globalmente. Tal como indica Pérez (1994), el documento es todo aquello que constituye un bloque de información cuya individualización depende de rasgos no verbales de la unidad que permiten realizar una visión global del contenido.
- El tema. El análisis temático consiste en localizar los “núcleos de sentido” de la comunicación. Su presencia o frecuencia de aparición puede significar algo para el objetivo analítico elegido (Bardin, 1996: 80).
- El personaje. Los distintos personajes pueden ser también elegidos como unidades de registro. El codificador ha de señalar los que son objeto de su interés (generalmente seres humanos o seres equivalentes, tales como animales o cosas personificadas) y los clasifica en función de sus características o atributos (rasgos del carácter, papel que desempeñan, estatuto social o familiar que tienen, edad, etc.).

Las unidades de contexto son unidades de comprensión que sirven para codificar e incorporar una información a la unidad de registro. Lo más importante en toda unidad de contexto es que el texto sea lo suficientemente amplio y concreto como para poder captar el significado de dicha unidad. En general, cuanto mayor es la unidad de contexto, más se afinan las actitudes o los valores en un análisis evaluativo y más numerosas son las concurrencias en un análisis de contingencia. Pese a ello, hay que señalar la existencia de un tamaño óptimo para las mismas, pues puede haber problemas de adaptación si las unidades de contexto son demasiado pequeñas o demasiado grandes.

De un modo general, podemos señalar que no existe una norma para seleccionar el tipo de unidad de análisis, ya que dependerá de los objetivos particulares planteados en cada investigación. A pesar de ello, siguiendo a Hernández (1994), podemos citar las siguientes consideraciones de selección: a) en un solo estudio se puede usar más de una unidad de análisis; b) las unidades definidas de modo amplio requieren menos tiempo de codificación y clasificación que las unidades pequeñas; c) el tema, las frases o párrafos contienen variedad de información y significados y, por ello, suelen ser más difíciles de

analizar que otras unidades; d) el tema es la unidad más adecuada para el análisis de los significados y de las relaciones entre estos.

4.2.2.2. Categorización

Según Bardin (1996: 90), la categorización es “una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por género (analogía), a partir de criterios previamente definidos”. En consonancia con esto, define las categorías como secciones o clases que reúnen un grupo de elementos (unidades de registro en el caso del análisis de contenido) bajo un título genérico de acuerdo con los caracteres comunes de estos elementos. Por su parte, Gervilla (2004:100) define la categorización como “una operación de clasificación y diferenciación de los elementos de un conjunto a partir de criterios previamente establecidos. Son una especie de casilleros o epígrafes significativos que permiten la clasificación de los elementos de significación”.

Se trata del paso más importante y difícil de la investigación ya que el valor del análisis de contenido reside en la correcta definición y recuento de cada una de las categorías. La complejidad del proceso reside en la falta de estandarización de la categorización puesto que se debe desarrollar en función de los objetivos particulares que se persigan en cada investigación y de las características propias de los documentos disponibles. Tal como señala Krippendorff (1990: 110), “el modo en que se definen las categorías y en que se adoptan valores numéricos o datos puntuales representativos de los fenómenos reales, de las observaciones y de las características de los mensajes constituye todo un arte, sobre el cual se ha escrito muy poco”. Sobre este asunto señala Bardin (1996: 91) que “quizás sea un buen analista en principio aquel cuya capacidad de categorizar -y de categorizar en función de un material siempre nuevo- está desarrollada”.

Desde el punto de vista del investigador, la determinación de las categorías puede realizarse de dos formas alternativas: bien considerando el contenido que se debe analizar, o bien adoptando un modelo previamente establecido para buscar la presencia o ausencia de estas categorías en el texto sometido a análisis. De esta forma, para realizar un análisis de tipo axiológico hay dos opciones: la primera de ellas que consistiría en buscar los valores que se encuentren en un texto o fragmento determinado de un texto y, la segunda, tomar como punto de partida un concepto o modelo, generador de una serie de valores y categorías, que correspondan a todas y cada una de las dimensiones humanas y, a partir de ellas, comprobar cuáles de ellas aparecen en los documentos seleccionados para su análisis. Este segundo procedimiento es el que utilizaremos en nuestra investigación.

Bardin (1996) hace referencia a la existencia de buenas y malas categorías, indicando una serie de cualidades que influyen en su perfeccionamiento. Son las siguientes:

- La exclusión mutua. Las categorías deben construirse de tal forma que sean excluyentes entre sí para que cualquier elemento no pueda tener dos o más aspectos que puedan ser clasificados en dos o más categorías.
- La homogeneidad. El principio de exclusión mutua solo se puede llevar a cabo si las categorías son homogéneas, de tal forma que sea un único principio de clasificación el que se utilice para la organización del análisis de contenido.
- La pertinencia. Las categorías definidas deben adaptarse al material seleccionado y al cuadro teórico elegido. El sistema de categorías debe reflejar las intenciones de búsqueda, las preguntas del analista y corresponder a las características de los mensajes.
- La objetividad y la fidelidad. Estos principios responden a la necesidad de que el material sea codificado siempre de la misma manera. Si las categorías cumplen estos dos requisitos no se deben producir distorsiones en el análisis debidas a la subjetividad de los codificadores. Por tanto, en el análisis se deben definir claramente las variables que se utilicen y se deben precisar de forma minuciosa las características que determinen la entrada de un elemento en una categoría.
- La productividad. Las categorías diseñadas serán productivas si proporcionan resultados ricos en índices de inferencias, en hipótesis nuevas y en datos fiables.

4.2.2.3. Reglas de recuento

Una vez se han aislado y catalogado los valores, se procede a su enumeración. Para efectuar esta tarea son varios los criterios que se pueden seguir, entre los cuales citaremos los siguientes:

- La presencia de los valores que buscamos. Esta cuestión también se puede plantear considerando aquellos valores que deberían encontrarse pero que no aparecen ni explícita ni implícitamente en el corpus de textos seleccionados (este aspecto puede tener gran importancia cuando analizamos textos recomendados para un determinado nivel educativo).

- La frecuencia o repetición de los valores. Si un valor aparece repetidamente en el documento nos indica la importancia que tiene, mientras que, por el contrario, su ausencia es indicativa del desconocimiento, indiferencia o rechazo del valor.
- Jerarquía de los valores. Hay que tener en cuenta que no todos los valores valen lo mismo por lo que es necesario ponderarlos, en el sentido de otorgar diferente puntuación a cada uno de ellos según la importancia de su contenido.
- El orden de aparición de los valores. Puede ser de interés o no según la naturaleza del texto y los objetivos planteados en la investigación.
- Eliminación de posibles errores. Después de realizar los análisis hay que eliminar posibles errores, tales como la integración de un valor en una determinada categoría solo por el significado de la palabra prescindiendo del contexto o por haberle otorgado primacía a lo cuantitativo sobre lo cualitativo en la interpretación de los resultados.
- Densidad valorativa. Teniendo en cuenta que la importancia de una unidad de registro crece con su frecuencia de aparición (Bartolomé, 1982), se puede determinar la densidad valorativa y el nivel de concentraciones de valores de acuerdo con las siguientes expresiones:

$$\text{Densidad valorativa de un texto} = \frac{\text{Suma de frecuencia de los valores hallados}}{\text{Suma total de palabras del texto}} \times 100$$

$$\text{Nivel de concentración de valore} = \frac{\text{Número de valores diferentes hallados}}{\text{Suma de frecuencias de todos los valores hallados}} \times 100$$

(Esta última expresión también se puede determinar relacionando los valores de una determinada categoría).

4.2.3. Fase final

Todo el análisis axiológico realizado se ha de verter en la síntesis final del estudio, de tal forma que podamos separar los distintos elementos, relacionar las diversas categorías, jerarquizar los valores, conocer su frecuencia e intensidad, etc. Esta síntesis no debe estar limitada por la obtención de frecuencias, sino que debe ser completada con un análisis cualitativo llevado a cabo por el investigador. El mismo debe estar elaborado

teóricamente de acuerdo con el apoyo que brinda la técnica respecto al entrelazamiento de las operaciones de datos brutos, la codificación y la categorización de los resultados. Además, tal como indica Gervilla (2004), el modo de exposición de los resultados debe ser claro y sintético, utilizando un lenguaje sencillo y preciso, ayudado de cuadros, figuras, esquemas, etc., que faciliten la comprensión y pongan de relieve las nuevas informaciones alcanzadas tras la investigación.

4.3. Descripción de la investigación

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en su preámbulo define la educación como el medio más adecuado para construir la personalidad de los jóvenes, desarrollando al máximo sus capacidades, de tal forma que a través de ella puedan conformar su propia identidad personal integrando la dimensión cognoscitiva, afectiva y axiológica. Por tanto, la educación se configura como un medio para transmitir conocimientos y valores que permitan el fomento de la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales con el objetivo fundamental de la necesaria cohesión social. Además, se afirma que la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable y crítica que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas.

De acuerdo con tales supuestos, en el título preliminar de la LOE, que se mantiene vigente en la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), en su artículo primero desarrolla los principios en torno a los cuales debe organizarse el conjunto educativo.

- c) La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.
- k) La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social y en especial en el del acoso escolar.
- l) El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad afectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.

En el artículo segundo se concretan los fines a los que se orienta el sistema educativo. Por lo que se refiere a los valores, a continuación transcribimos los apartados del citado artículo que hacen referencia a ellos.

- a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.
- b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
- c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.
- d) La Educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.
- e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos, así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.
- k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

Para que el sistema educativo se desarrolle según los principios que hemos resaltado y que sea capaz de formar alumnos respetuosos con los derechos y libertades fundamentales, tratando a sus iguales de forma no discriminatoria, respetando los derechos humanos, siendo solidarios con los más desfavorecidos, etc. es necesario que sea capaz de transmitir valores que permitan una educación integral del alumnado. A este respecto, consideramos que desde todas las áreas del sector educativo se deben transmitir estos valores, pero creemos que es especialmente adecuada la literatura como vehículo para la transmisión de dichos valores.

Teniendo en cuenta la composición y procedencia de nuestro alumnado (en nuestras aulas cada vez más conviven alumnos españoles con otros de procedencia foránea) consideramos que la transmisión de los valores a través de la literatura tiene que ser lo suficientemente amplia para que pueda ser aplicada a alumnos con un bagaje cultural diverso. Por ello, nuestra preocupación se centra en desarrollar un corpus literario que sea capaz de aglutinar valores aplicables a un contexto intercultural.

La LOMCE al desarrollar el currículo de la asignatura de Lengua castellana y Literatura para la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato (RD 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria y del Bachillerato) establece para la primera en el bloque cuarto denominado “Educación literaria” que los alumnos han de leer y comprender una selección de textos literarios representativos de la literatura de la Edad Media

Bloque 4. Educación literaria. E.S.O.

Contenidos:

Aproximación a los géneros literarios y a las obras más representativas de la literatura española de la Edad Media al Siglo de Oro a través de la lectura y explicación de fragmentos significativos y, en su caso, textos completos.

Criterios de evaluación:

5. Comprender textos literarios representativos de la literatura de la Edad Media al Siglo de Oro reconociendo la intención del autor, relacionando su contenido y su forma con los contextos socioculturales y literarios de la época, identificando el tema, reconociendo la evolución de algunos tópicos y formas literarias y expresando esa relación con juicios personales razonados.

Estándares de aprendizaje evaluables

4.1. Lee y comprende una selección de textos literarios, en versión original o adaptados, y representativos de la literatura de la Edad Media al Siglo de Oro, identificando el tema, resumiendo su contenido e interpretando el lenguaje literario.

5.1. Expresa la relación que existe entre el contenido de la obra, la intención del autor y el contexto y la pervivencia de temas y formas, emitiendo juicios personales razonados.

Asimismo para el Bachillerato, en su primer curso, establece que los alumnos han de ser capaces de interpretar críticamente fragmentos y obras literarias de la Edad Media, relacionando la obra con su contexto histórico, artístico y cultural y siendo capaces de planificar y elaborar trabajos académicos de la literatura de la Edad Media.

Bloque 4. Educación literaria. Bachillerato

Contenidos

Interpretación crítica de fragmentos u obras significativas desde la Edad Media al siglo XIX, detectando las ideas que manifiestan la relación de la obra con su contexto histórico, artístico y cultural.

Planificación y elaboración de trabajos académicos escritos o presentaciones sobre la literatura desde la Edad Media hasta el siglo XIX, obteniendo la información de fuentes diversas y aportando un juicio crítico personal y argumentado con rigor.

Criterios de evaluación

2. Leer y analizar fragmentos u obras completas significativas desde la Edad Media al siglo XIX, identificando sus características temáticas y formales relacionándolas con el contexto, el movimiento, el género al que pertenece y la obra del autor y constatando la evolución histórica de temas y formas.

3. Interpretar críticamente fragmentos u obras significativas desde la Edad Media al siglo XIX, detectando las ideas que manifiestan la relación de la obra con su contexto histórico, artístico y cultural. Planificar y elaborar trabajos de investigación escritos o presentaciones sobre temas, obras o autores de la literatura desde la Edad Media hasta el siglo XIX, obteniendo la información de fuentes diversas y aportando un juicio crítico personal y argumentado con rigor.

Estándares de aprendizaje evaluables

1.1. Lee y analiza fragmentos y obras significativas desde la Edad Media al siglo XIX.

2.1. Identifica las características temáticas y formales relacionándolas con el contexto, movimiento y género al que pertenece y la obra del autor.

2.2. Compara textos de diferentes épocas y constata la evolución de temas y formas.

3.1 Interpreta críticamente fragmentos u obras significativas desde la Edad Media al siglo XIX. 3.2. Detecta las ideas que manifiestan la relación de la obra con su contexto histórico, artístico y cultural.

4.1 Planifica la elaboración de trabajos de investigación escritos o presentaciones sobre temas, obras o autores de la literatura desde la Edad Media hasta el siglo XIX.

Con el objetivo de aunar los dos propósitos planteados en el currículo, vamos a tratar de transmitir al alumnado una serie de valores a través de la literatura medieval que contribuyan a su educación integral de acuerdo con su origen cultural. Para ello se ha

seleccionado un corpus de veinticinco fabulas y *exempla* medievales de origen oriental extraídas del *Calila y Dimna*, del *Sendebár*, del *Barlaam y Josafat* y del *Libro del Caballero Zifar*.

En el presente trabajo se pretende analizar esta selección de obras para conocer qué valores transmiten los textos de esta época y si, desde esa visión axiológica, son aplicables en la actualidad. Se pretende determinar si el corpus elegido puede ser válido como selección de textos de la Edad Media para que sea estudiado en el final del primer ciclo de la E.S.O. o en el primer curso de Bachillerato. Además se pretende proponer una alternativa al estudio de los textos medievales tradicionales con la finalidad de ofrecer una visión más amplia e intercultural del periodo.

4.3.1. Objetivos de la investigación

A partir de las consideraciones realizadas anteriormente, podemos considerar como objetivo general de nuestra investigación la concreción de un corpus de lecturas de la Edad Media que pueda ser empleado como lectura en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y en el primer curso de Bachillerato y que sea capaz de transmitir una serie de valores que respondan al carácter multicultural de nuestros alumnos.

Para conseguir este objetivo general nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Seleccionar un corpus de fábulas y *exempla* extraídos del *Calila y Dimna*, del *Sendebár*, del *Barlaam y Josafat* y del *Libro del Caballero Zifar* que puedan ser representativos de la época y que contengan una serie de valores que sirvan para la formación del hombre actual.
- Definir un sistema de categorías de valores y antivalores que sirvan para la concreción del contenido axiológico de los textos seleccionados.
- Realizar un análisis de contenido axiológico de los textos seleccionados para conocer cuantitativa y cualitativamente los valores que se transmiten en su lectura.
- Analizar si los valores que se transmiten en esta selección de textos pueden ser tenidos en cuenta para una educación integral del ser humano del siglo XXI.
- Resaltar aquellos aspectos específicos de la cultura oriental diferente a la nuestra que pueden ofrecer un modelo amplio e intercultural de valores.

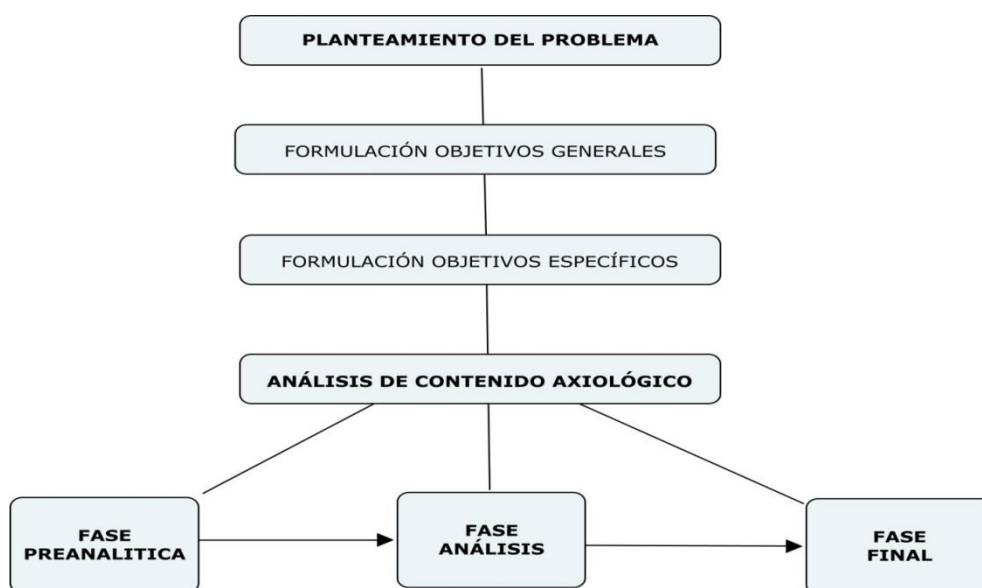
- Estudiar cómo quedan plasmados los valores y antivalores desde la perspectiva de género.
- Analizar críticamente la conveniencia de ofrecer un corpus de textos de origen oriental y, por tanto, alejado de nuestra cultura para ofrecer una visión amplia de formas de vida y de valores.

4.3.2. Metodología empleada

Para alcanzar los objetivos generales y particulares que nos hemos propuesto, después de seleccionar el corpus de textos sobre el que vamos a trabajar, hemos realizado un análisis de contenido axiológico sobre ellos. A partir de una categorización de valores, hemos aplicado las técnicas de análisis de contenido para conocer qué valores de los descritos en nuestra selección aparecen en los textos seleccionados. Para ello hemos llevado a cabo un análisis cualitativo y cuantitativo de los textos o como lo expresaría Bartolomé (1982), un análisis manifiesto y otro latente del contenido.

El diseño de nuestra investigación es el que se describe en la figura 13 que contiene las siguientes fases: a partir del problema primario que nos hemos planteado hemos formulado los objetivos generales y específicos que nos hemos propuesto alcanzar. Para conseguir estos objetivos hemos realizado un análisis de contenido axiológico que hemos concluido analizando los principales resultados obtenidos, los cuales nos han servido de base para nuestras propuestas.

Figura 13. Diseño de la investigación



Fuente: elaboración propia.

Después de la formulación del problema que nos hemos planteado y una vez determinados los objetivos generales y específicos de nuestra investigación, hemos revisado la literatura existente relacionada con nuestros objetivos. Estimamos que una selección de fábulas y *exempla* de origen oriental, extraídas del *Calila y Dimna*, del *Sendebâr*, del *Barlaam y Josafat* y del *Libro del Caballero Zifar* podía ser adecuada para nuestros propósitos. Para ello realizamos una primera lectura superficial de los textos seleccionados. A partir de la misma se procedió a determinar la selección de fábulas y *exempla* más representativos de la muestra que podía ser utilizada para nuestros propósitos.

En esta fase, que hemos denominado preanalítica, también procedimos a la adaptación del sistema de categorías del que partimos, el Modelo Axiológico de Educación Integral de Gervilla (2004), a la naturaleza específica de nuestro objeto de estudio. Se procedió a redefinir y concretar los valores para que pudieran ser utilizados en un contexto multicultural como el que planteamos y que estuvieran de acuerdo con los valores que se explicitan en las normas reguladoras del sistema educativo español actual (LOE y LOMCE).

Una vez definidos los contenidos y objetivos se comenzó con la fase de codificación y categorización. Para ello, nos basamos en las técnicas de análisis de contenido, realizando tanto un análisis cuantitativo como uno cualitativo. Como nuestro propósito consistía en determinar o concretar un modelo de valores para posteriormente indagar sobre la presencia o ausencia de los mismos en el corpus seleccionado, se procedió a la concreción de unidades de análisis. Para ello, se definieron palabras que fueran representativas de valores, frases que recogieran el sentido de los valores dentro del tema, teniendo también en cuenta la orientación semántica de los verbos, adverbios, adjetivos, etc. En relación con los verbos, hemos de indicar que expresan, además de una orientación temporal, la manera en que una persona o colectivo se relaciona con los valores. De esta forma, el imperativo es representativo de consejo o de imitación; el infinitivo es el campo de los resultados; el presente indica situación; el futuro expresa el sentido de la predicción futura; el pasado el campo de lo ocurrido, etc.

A partir de esas unidades de registro y con la ayuda del programa *Atlas Ti*, realizamos un análisis de frecuencia de los valores. La importancia que se otorga a un valor se manifiesta a través de su repetición y del mismo modo, su ausencia es indicativa de desconocimiento, indiferencia o rechazo del valor. Finalmente con los datos obtenidos hemos calculado la densidad valorativa y el nivel de concentración de un valor,

calculando los índices propuestos por Bartolomé (1982:267), que se han indicado en la sección anterior.

Tras este análisis hemos expuesto los resultados obtenidos utilizando tablas, diagramas, figuras, etc. para que faciliten la comprensión y resalten los resultados obtenidos en nuestro trabajo. Posteriormente y a partir de esta interpretación, hemos elaborado una serie de propuestas didácticas de actividades para su aplicación bien en el final del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria o en el primer curso de Bachillerato.

4.3.3. Descripción de la muestra

Para llevar a cabo el análisis cuantitativo y cualitativo de los valores incluidos en las obras que estudiamos -*Calila y Dimna*, *Sendebár*, *Barlaam* y *Josafat* y *Libro del Caballero Zifar*-, hemos considerado varios factores. Ante todo, hemos sido conscientes de la naturaleza didáctica que estas obras tenían en su época y, por tanto, la posibilidad de extrapolar y adaptar sus contenidos a la educación contemporánea. De acuerdo con esto, ha tenido una notable influencia en nuestra elección el hecho de que las producciones incluyan moralejas de las que generalmente se pueden extraer enseñanzas -más o menos beneficiosas- para el alumnado de hoy en día. Además, ha sido también muy importante que las obras presenten personajes planos que ejemplifican tipos de comportamientos diferentes bajo la máscara de animales o de seres humanos que no consiguen atraer la atención en sí mismos, en cuanto protagonistas de los relatos, ya sea por las variantes de su personalidad, por sus actos, por la complejidad de sus pensamientos, etc.

Asimismo, hemos valorado la necesidad de la acotación del contenido de las obras para poder ser llevadas a las aulas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, pues somos conscientes de que estas no se pueden trabajar de forma íntegra en ellas debido a su extensión y a las limitaciones de tiempo propias del desempeño de la docencia. De este modo, hemos optado por su parcelación en unidades más breves. Como resultado, hemos obtenido que la extensión de los fragmentos seleccionados oscila entre un párrafo (el más corto) y treinta y una páginas (el más largo). En este orden de cosas, hay que considerar que la partición de los textos ha sido posible, en buena medida, debido a la conformación estructural de los mismos.

En este sentido, hemos tenido en cuenta que una de las principales características de las producciones bajomedievales seleccionadas (y en general de toda la literatura que se crea en esta época) es su naturaleza intrínsecamente acumulativa. Esto es, las obras de

estos siglos, en su afán de constituirse en libros de sabiduría general, solían acumular diferentes historias extraídas de diversas fuentes y presentarlas, bien en forma de retahíla consecutiva, bien a través de la incorporación de un marco general que fuera hilando y entrelazando cada una de ellas. Es decir, resulta fundamental comprender que las obras extensas de este período están casi todas conformadas por una combinación de géneros breves muy variados (apólogos, sentencias, episodios folclóricos, fábulas, ejemplos...).

A este respecto, para averiguar cuáles eran las formas breves dominantes en nuestros textos, hemos realizado un estudio minucioso de las características de los géneros existentes en la literatura de estos siglos y, posteriormente, hemos procedido a realizar numerosas lecturas de nuestros textos para tratar de delimitar los géneros que los componían, cuyos límites y alcance no están siempre claros. El resultado ha determinado que son los *exempla* (sesenta y dos casos) y las fábulas (cuarenta y seis casos) los géneros más utilizados y que, en una u otra medida, vertebran las diferentes narraciones. Realizada la división por obras, encontramos que el *Calila y Dimna* contiene diecisiete *exempla* y treinta y siete fábulas, el *Sendebâr* diecisiete *exempla* y cinco fábulas, el *Barlaam y Josafat*, nueve *exempla* y una fábula y, el *Libro del caballero Zifar*, diecinueve *exempla* y tres fábulas. Debido a la amplitud del corpus obtenido, hemos seleccionado, de forma cuidadosa, veinticinco *exempla* y veinticinco fábulas que se pueden trabajar didácticamente de forma conjunta o aislada en las clases de Literatura. Para realizar la selección hemos observado, de forma jerárquica, los siguientes criterios:

- 1) Variedad. El requisito fundamental ha sido poder contar con fábulas y *exempla* de todas las obras, aunque en algunas de ellas su representatividad sea muy limitada. A este respecto, resulta muy importante tener en cuenta que es muy habitual en este período la reutilización de materiales, por lo que en nuestro corpus inicial podemos encontrar la misma fábula o el mismo ejemplo versionados con mayor o menor detallismo. Cuando hemos tenido que decidimos por una u otra reescritura, hemos optado por reproducir aquella que formaba parte de la obra menos representada o, en caso de igualdad, por la que tuviera una descripción más minuciosa de los valores en ella presentes.
- 2) Temática abordada. Hemos procurado evitar contenidos inadecuados (por escabrosos) en nuestra selección. Esto no significa que hayamos desechado ningún tema de los que se abordan en los textos, sino que hemos elegido aquellos en los que este se desarrolla de una forma más moderada y menos directa. Así, hemos prescindido de aquellos textos en los que se incluyen

contenidos sexuales explícitos, costumbres infamantes para las personas o pasajes religiosos de naturaleza dogmática o integrista.

- 3) Cantidad de valores. Hemos realizado un análisis cuantitativo de los valores que cada fábula y cada ejemplo contiene y hemos preferido aquellos que presentan un número mayor de valores frente a los que están compuestos por una cantidad inferior.
- 4) Originalidad de los textos. Por último, hemos procurado que las composiciones elegidas sean novedosas respecto a las que los estudiosos suelen presentar como representativas de la época y de las obras que nos ocupan.

De acuerdo con estos criterios, la muestra ha quedado compuesta por cincuenta textos³¹, que se dividen de la siguiente manera:

- *Exempla* (veinticinco):

- *Calila y Dimna* (siete)

1. Ejemplo del hombre mendaz y del hombre estúpido
2. Ejemplo del médico
3. Ejemplo del halconero que calumnió a la esposa de su amo
4. Ejemplo de Ilad, Bilad e Irajt
5. Ejemplo del ermitaño y su huésped
6. Ejemplo del hijo del rey y sus compañeros
7. Ejemplo del rey y los vientos

- *Sendebar* (cinco)

8. Ejemplo del rey que amaba mucho a las mujeres
9. Ejemplo del hombre y su mujer, la vieja y la perrita
10. Ejemplo del niño sabio, su madre y el hombre
11. Ejemplo del niño de cinco años y de los compañeros que dieron el dinero a guardar a una vieja
12. Ejemplo del mercader de sándalo y las gentes del lugar

- *Barlaam y Josafat* (seis)

13. Ejemplo de la Trompeta de la Muerte

³¹ Algunos de los títulos de los *exempla* y de las fábulas son de creación propia ya que no los hemos encontrado nombrados por otros autores. Otros, en cambio, se corresponden con aquellos que la crítica les ha otorgado tradicionalmente.

14. Ejemplo de los cuatro cofres
15. Ejemplo del hombre que tenía tres amigos
16. Ejemplo del rey del año
17. Ejemplo del rey y la pareja feliz
18. Ejemplo del joven rico y la muchacha pobre

- *Libro del caballero Zifar* (siete)

19. Ejemplo del medio amigo
20. Ejemplo del amigo íntegro
21. Ejemplo de lo que le sucedió al rey de Siria
22. Ejemplo de lo que le sucedió a una dueña de Grecia con su hijo
23. Ejemplo de lo que le sucedió al rey de Éfeso
24. Ejemplo del rey que obró como su mujer le mandó
25. Ejemplo de lo que le pasó a un rey moro

- Fábulas (veinticinco):

- *Calila y Dimna* (diecinueve)

26. Fábula del león, el buey y los dos chacales
27. Fábula de la garza, el cangrejo y los peces
28. Fábula de los tres peces
29. Fábula del adive, el chacal, el cuervo y el camello
30. Fábula de la tortuga y los ánades
31. Fábula de la paloma collarada, el ratón, el cuervo, la gacela y la tortuga
32. Fábula de los búhos y los cuervos
33. Fábula de los elefantes y los conejos
34. Fábula del pardillo, el conejo y el gato garduño
35. Fábula del mono y la tortuga
36. Fábula del asceta y la comadreja
37. Fábula del ratón y el gato
38. Fábula del león y el chacal asceta
39. Fábula de la leona, el arquero y el chacal
40. Fábula del hombre, la víbora, el mono y el tigre
41. Fábula del anciano y las abubillas
42. Fábula de Mihráis, rey de los ratones
43. Fábula de las garzas y el zarapito

44. Fábula del gato y los ratones

- *Sendebar* (tres)

45. Fábula del hombre, la mujer, el papagayo y la criada

46. Fábula del perro, la culebra y el niño

47. Fábula del palomo y la paloma que juntaron su trigo en su nido

- *Barlaam y Josafat* (uno)

48. Fábula del pajarero y el ruiseñor

- *Libro del caballero Zifar* (dos)

49. Fábula del asno y el perrillo

50. Fábula del lobo y los perros

4.3.4. Variables utilizadas y categorías empleadas

Para la determinación de las categorías de valores hemos optado por determinar, en primer lugar, un modelo de persona generadora de valores, lo suficientemente amplio para que abarque la multiculturalidad de nuestras aulas y que contenga los valores que las leyes educativas (nos hemos centrado en la LOE y la LOMCE, que son las vigentes actualmente) proponen como principios y fines de nuestro sistema educativo. Además, hemos estudiado aspectos propios del relato, relacionando los valores de los distintos personajes con su género.

Con el objetivo de describir los perfiles axiológicos hemos incluido una variable que relaciona el personaje y su género para concretar de esta forma los perfiles axiológicos contenidos en el texto. Hemos pretendido comprobar si en estos relatos existe alguna relación entre valores/antivalores y el género de los distintos personajes. Queremos comprobar si existen diferencias en cuanto a los patrones axiológicos asociados a personajes masculinos y femeninos. Nos interesa especialmente este aspecto por cuanto uno de los principios del sistema educativo español es el desarrollo de valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres así como la prevención de la violencia de género. Además, consideramos de especial importancia esta variable, teniendo en cuenta el origen oriental de nuestra selección, cuya cultura, en numerosas ocasiones, trata de diferente manera a las personas en función de su género y, casi siempre, desde una óptica machista.

4.3.4.1. Sistema de categorías

Nuestro proceso de construcción de un sistema de categoría de valores ha comenzado revisando la literatura especializada, a fin de concretar una definición de lo que vamos a entender por valor en el marco de nuestra investigación. Posteriormente, se han revisado las diferentes maneras de concebir y de representar los valores. De todas ellas la que más se adapta a nuestras necesidades es la que nos ofrece el Modelo Axiológico de Educación Integral de Gervilla (2004). Este nos da la posibilidad de manejar un amplio abanico de categorías en las que se pueden manifestar los valores y antivalores, que además, ha servido como instrumento para la categorización de múltiples investigaciones (Peñafiel, 1998; Álvarez, 2000; Arroyo, 2000, entre otras). Ahora bien, pese a ello, no hemos podido aplicar directa y literalmente este modelo sino que hemos tenido que adaptarlo para que reflejase la realidad multicultural de las aulas españolas. Con esta finalidad, hemos completado y reformado el modelo con los valores propuestos para un currículo intercultural islámico-occidental de Arroyo (2000). En este sentido, aunque la realidad intercultural de nuestras aulas es muy diversa, hemos completado nuestras categorías de valores con la cultura islámica, ya que es la cultura de procedencia de la mayoría de nuestros textos, la que geográficamente tenemos más cerca y la que, por tanto, más influencia tiene en nuestras aulas³².

A partir de estas consideraciones hemos tenido en cuenta, para la concreción de nuestras categorías de valores, las siguientes dimensiones del individuo que engloban, cada una de ellas, una serie de valores y antivalores:

a) Valores vitales

Esta dimensión engloba aquellos valores y antivalores que están relacionados con el hombre, definido como “animal de inteligencia emocional o sintiente”. Como afirma Gervilla (2004:100), “el animal humano no llegaría a ser tal en la carencia de valores. La inteligencia y la emoción -conocer y sentir- son componentes de la persona por los que el “animal” se torna en “humano”. Dentro de esta dimensión, podemos considerar los siguientes grupos de valores:

1. Valores corporales. Los valores corporales son todos aquellos relacionados con el aspecto biológico de la persona cuyo centro es el cuerpo o materia viva. Dentro de estos valores podemos diferenciar unos valores-antivalores que son primarios, puesto que su carencia puede llevar a la muerte (alimento, salud, descanso, etc.); y otros secundarios

³² En el curso 2013-2014 un total de 731.167 alumnos extranjeros cursaban enseñanzas en nuestras aulas, de los cuales 190.126 alumnos correspondían a Educación Secundaria Obligatoria y 47.710 a Bachillerato. Por países destaca Marruecos con 168.984 alumnos, Rumanía con 97.983, Ecuador con 56.065. Fuente: Ministerio de Educación y Cultura, Estadísticas curso 2013-2104 (avance).

que, aunque prescindibles, mejoran la apariencia y cubren la necesidad del hombre como animal deseoso de belleza, dinamismo o placer. Como ejemplos³³ podemos citar, entre otros, los siguientes: valores corporales primarios: alimento, salud, descanso (hambre, enfermedad, cansancio); valores corporales secundarios: estética, lujo, comida selecta (obesidad, pobreza, comida corriente, etc.). Dentro de este grupo de valores-antivalores no se observa ninguna diferencia entre culturas, ya que están referidos a la dimensión biológica del hombre.

2. Valores intelectuales. El hombre es un animal racional, siendo la razón aquella facultad que solo posee el hombre y que permite diferenciarlo de los demás animales. Los valores intelectuales se basan en la naturaleza racional del hombre. Al igual que ocurría con los valores corporales, podemos considerar dos niveles: un nivel primario en el que incluimos saber leer y escribir (analfabetismo); y un nivel secundario en el que incluimos valores como la reflexión, la creatividad, la ciencia, etc., (imprudencia, ignorancia, etc.).

3. Valores afectivos. El hombre aparte de ser racional es “sintiente” en el sentido de que posee una serie de inclinaciones, deseos, amor, emociones, pasiones, etc. que se basan en el agrado o desagrado, en el placer o dolor, es decir, en la faceta afectivo-emocional de la persona. Esta faceta humana es la que le aporta un mayor grado de felicidad. Como afirma Gervilla (2004:103), “la experiencia nos confirma que somos más felices cuando amamos que cuando sabemos o razonamos”. De esta dimensión humana surgen los valores afectivos cuyo contenido afectan a nuestra estabilidad psíquica, de tal forma que su carencia lleva consigo trastornos psíquicos a veces irreparables. Son ejemplos de valores afectivos la comprensión, el cariño, la empatía, el amor, la sensibilidad, etc. (incomprensión, odio, egoísmo, impasibilidad, etc.).

b) Valores de desarrollo personal

Consideramos dentro de este grupo de valores aquellos que posibilitan que el hombre se desarrolle como ser autónomo y libre, incluyendo además aquellos que hacen referencia a opciones autónomas y/o heterónomas del comportamiento personal y/o social. Incluiremos dentro de este grupo los valores individuales, los morales y los estéticos.

4. Valores individuales. El hombre es un ser esencialmente individual y debido a esta característica la persona es real, única, irreplicable, autónoma y libre. Teniendo esto en cuenta, los valores individuales son aquellos que se refieren al aspecto singular e íntimo de la persona, así como a su autonomía, independencia y libertad. Consideramos

³³ Entre paréntesis se explicitarán los antivalores correspondientes.

dentro de este grupo de valores aquellos que conforman el aspecto singular o íntimo de la persona como la conciencia (inconciencia), los que permiten actuar al hombre con independencia, autonomía y libertad como la autoestima, autonomía, libertad, independencia (aborrecimiento, dependencia, esclavitud) y aquellos que permiten al ser humano tomar decisiones sin ser sometido a coacción alguna como la elección, la libertad de decisión, etc. (imposición, duda).

5. Valores morales. Este conjunto de valores vienen referidos a la bondad o maldad de las acciones humanas. Tienen un doble ámbito de actuación; el personal, que incluye valores como la verdad, la honestidad, la tolerancia, la honradez (mentira, indignidad, intolerancia, corrupción) y en el ámbito social como los valores de solidaridad, paz, justicia (insolidaridad, guerra, arbitrariedad). Teniendo en cuenta que la concepción moral de la cultura islámica y occidental difieren de forma amplia (Arroyo, 2000: 209), en nuestro trabajo tendremos en cuenta estas discrepancias. Para ello, incluiremos una serie de valores que tengan en cuenta el diferente planteamiento que tienen estas culturas en lo referente a las conductas encaminadas a la optimización personal y referidas a la búsqueda del bien, aun en los casos que suponga un perjuicio de los propios intereses y necesidades.

6. Valores estéticos. Estos valores son deseados por su belleza proveniente de la naturaleza, de las personas o de la actividad artística del hombre. Son valores estéticos lo bello, lo agradable y las manifestaciones artísticas humanas como la literatura, la música, la pintura, la escultura, etc. (feo, desagradable).

c) Valores socioculturales

El hombre, a pesar de su singularidad, no puede formarse más que saliendo de uno mismo en busca de la alteridad. Como afirma Jasper (1958:125, citado por Gervilla, 2004), “El individuo no puede llegar a ser hombre por sí solo. El ser sí-mismo únicamente puede realizarse en comunicación con otro sí-mismo. El ser sí-mismo aislado, o que se aísla, se queda en mera posibilidad o desaparece en la nada”. En consecuencia los valores que hemos denominado socioculturales engloban los valores/antivalores que afectan directamente a las relaciones del individuo con el exterior, que hemos agrupado en cinco tipos de valores: valores sociales, valores instrumentales, valores ecológicos, valores estéticos y valores trascendentales o religiosos.

7. Valores sociales. Los valores sociales son aquellos relacionados con el aspecto relacional de las personas, tanto en las relaciones interpersonales como en la interacción que mantiene el individuo con la sociedad en su conjunto. No existe diferencia cultural -

entre España y el Islam- en los valores sociales interpersonales que se desarrollan en las relaciones familiares (familia, padres, hermanos, primos, etc.). Por el contrario, sí que están en conflicto los valores islámicos y occidentales referidos a la pertenencia a una comunidad, a la promoción en el trabajo por el ejercicio de la competencia, la responsabilidad, la profesionalidad, etc. y los referidos a la justicia, paz social mediante el ejercicio de la solidaridad, el derecho, la cooperación, el respeto, la tolerancia, la organización, la diversidad, la unidad, etc.

8. Valores ecológicos. Se consideran valores/antivalores ecológicos aquellos que relacionan el individuo con el medio físico. Estos valores se refieren a aquellas actitudes que permiten el conocimiento, cuidado o disfrute del medio ambiente, mientras que los antivalores se refieren a las actitudes o acciones que conllevan un perjuicio al medio ambiente. Son valores ecológicos las acciones respetuosas con la naturaleza, ríos, playas, montañas, jardines, atmosfera (contaminación, desechos, etc.).

9. Valores instrumentales. Dentro del grupo de los valores instrumentales consideramos aquellos que sirven para alcanzar otros valores, aunque ellos mismos reporten en sí una serie de beneficios. Por ejemplo, la vivienda es un valor de este tipo, ya que sirve como medio para alcanzar valores corporales, aunque por sí misma tiene un valor intrínseco, ya que es objeto de deseo por los beneficios que le reporta al ser humano. Otros ejemplos de valores instrumentales que podemos citar serían el vestido, los medicamentos, el coche, la tecnología (consumismo, ignorancia).

10. Valores religiosos. Los valores/antivalores religiosos son todos aquellos que aluden al marco trascendental de la vida y a todas las instituciones o acciones relacionadas con lo religioso. Dentro de estos valores distinguiremos dos tipos; lo religioso, referido a estructuras, prácticas, símbolos, ritos y mitos, que promueven la fe, la glorificación al Ser Supremo, la perfección, la santidad, la piedad, la adoración y, por otra parte, el Ser Supremo, referido a la conciencia de una entidad, sea de la naturaleza que fuere, entendida como sustentadora de la existencia humana y el cosmos, que otorga esperanza, sentido y proyección de la vida del ser humano. Los valores que consideramos dentro de este apartado serán lo suficientemente amplios para que se recojan las diferentes manifestaciones tanto de la religión cristiana (cultura occidental) y de la musulmana (cultura islámica). Como ejemplos de este tipo de valores podemos citar Dios, Alá, oración, fe (ateísmo, increencia).

Tabla 22. Código de los valores-antivalores, por categorías

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	CÓDIGOS	
		VALOR	ANTIVALOR
VALORES VITALES	Corporales	COR	- COR
	Intelectuales	INT	- INT
	Afectivos	AFE	- AFE
DESARROLLO PERSONAL	Individuales	IND	- IND
	Morales	MOR	- MOR
	Estéticos	EST	- EST
SOCIOCULTURALES	Sociales	SOC	- SOC
	Ecológicos	ECO	- ECO
	Instrumentales	INS	- INS
	Religiosos	REL	- REL

Fuente: elaboración propia

Capítulo 5

Análisis cuantitativo y cualitativo de los datos y descripción de los resultados

Para conocer si el corpus de textos seleccionado puede servirnos como guía que transmita los principios de actuación necesarios para formar ciudadanos responsables en sociedades plurales como las actuales, hemos analizado en este capítulo los valores que implícita y explícitamente se reflejan en su contenido. Con la ayuda del programa informático *Atlas.ti*, y siguiendo las clasificaciones de familias de valores descritas en el capítulo quinto del presente trabajo, hemos realizado un análisis de contenido axiológico tanto desde la perspectiva cuantitativa como desde un enfoque cualitativo.

Analizamos, en primer lugar, desde una óptica cuantitativa los valores agrupados en familias que aparecen en el conjunto de textos seleccionado y, posteriormente, estudiamos por separado los dos grandes grupos de textos que contiene el corpus escogido, es decir, examinamos separadamente los *exempla* y las fábulas. Posteriormente, se ha hecho un análisis también cuantitativo de los diferentes valores y antivalores que componen cada una de las familias de valores que hemos considerado.

Para terminar este análisis empírico hemos realizado un análisis cuantitativo y cualitativo de los veinticinco *exempla* y de las veinticinco fábulas que componen el corpus seleccionado. Se ha realizado una síntesis del argumento de cada texto estudiado, para después considerar los principales valores y antivalores que aparecen en el mismo, ayudándonos de un análisis gráfico que nos permita conocer de manera inmediata y sencilla los valores y antivalores que con más frecuencia aparecen en el texto analizado. Hemos terminado este análisis individual realizando un estudio cualitativo de su contenido. Asimismo, dentro del estudio de cada relato, hemos incluido una red semántica conceptual para conocer de forma gráfica dónde se plasma cada familia de valores y, dentro de ella, dónde se encuentra cada uno de los valores y antivalores que la componen.

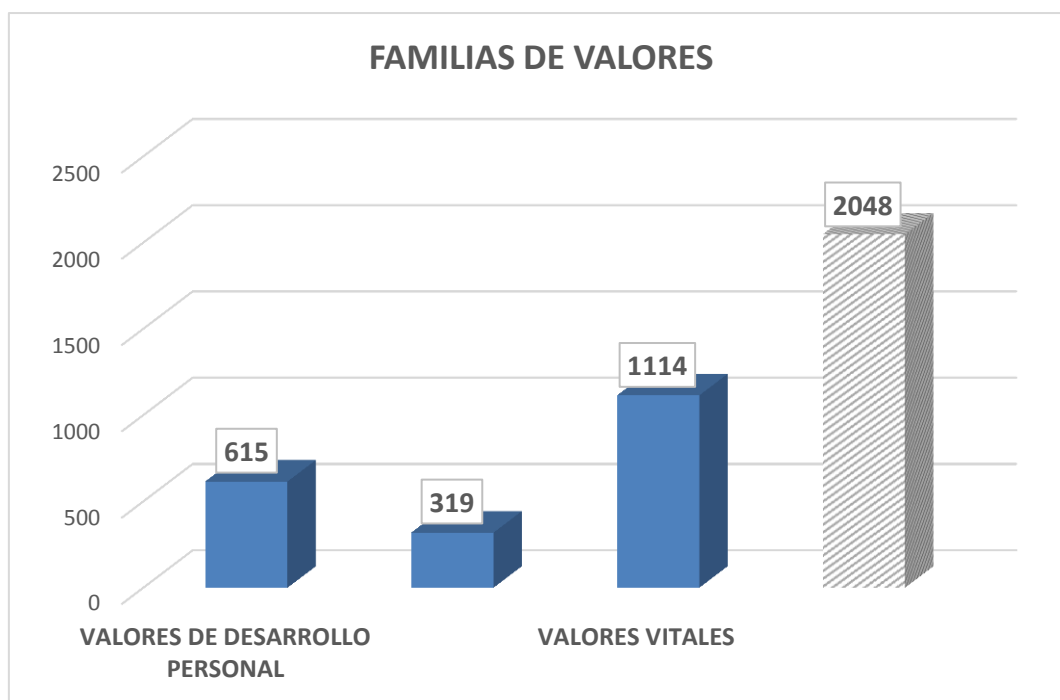
5.1 Análisis cuantitativo de los datos

En la selección de *exempla* y fábulas extraídos de las obras *Calila y Dimna*, *Sendebar*, *Barlaam* y *Josafat* y *Libro del caballero Zifar*³⁴, que se ha realizado siguiendo

³⁴ Podemos encontrar los textos completos de esta selección en el apartado de anexos, situado al final de la presente Tesis Doctoral.

los criterios descritos en el apartado 4.4.3. del capítulo cuarto de este trabajo, hemos encontrado 2048 referencias explícitas de valores pudiéndose dividir, tal como se puede observar en el gráfico 25, en valores de desarrollo personal (615), valores socioculturales (319) y valores vitales (1.114). Por el número y la diversidad de valores encontrados en el corpus seleccionado, podemos afirmar que es una selección de textos especialmente adecuada para transmitir valores que permitan impulsar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales y sociales existentes en las sociedades actuales, de tal forma que el alumno se vea capacitado para ejercer un papel activo como ciudadano responsable en la sociedad en la que habita. La adquisición efectiva de estos valores por parte de los estudiantes constituiría uno de los medios más eficaces para el ejercicio de una ciudadanía responsable y crítica necesaria para la construcción de sociedades avanzadas, dinámicas y justas.

Gráfico 25. Familias de valores de los textos seleccionados



Fuente: elaboración propia.

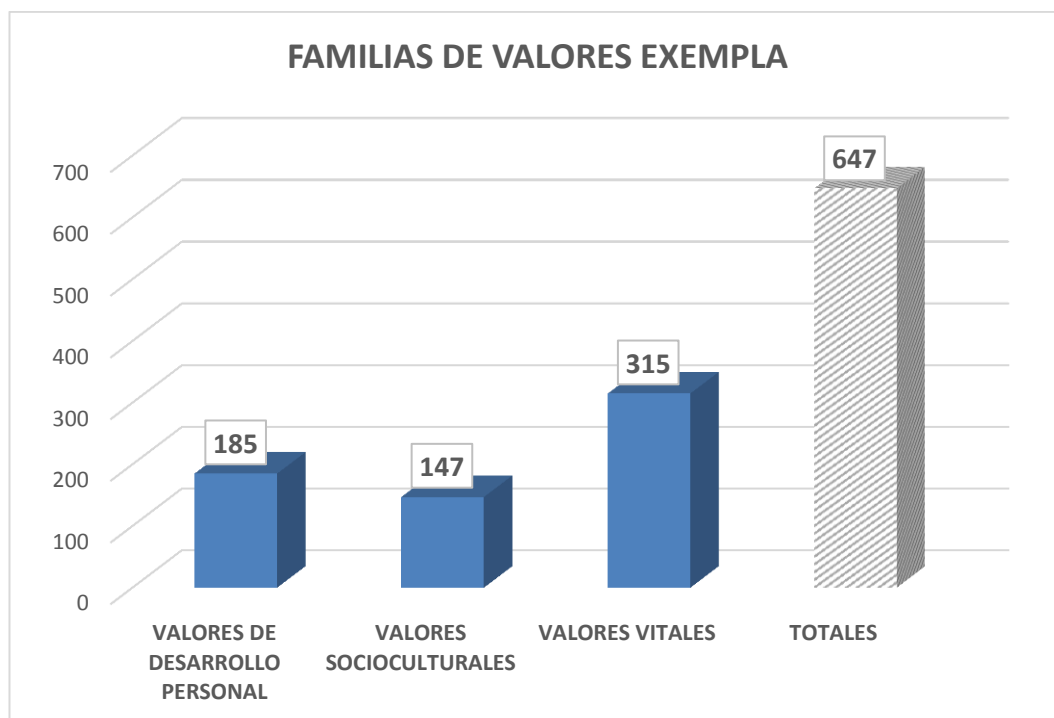
Además, teniendo en cuenta la procedencia oriental del corpus seleccionado, consideramos que estos textos son especialmente idóneos para abordar la multiplicidad cultural que existe actualmente en nuestras aulas, ya que, por una parte, los alumnos de origen español pueden tener acceso a textos procedentes de un contexto diferente al nuestro y de esa forma verse enriquecidos con este tipo de lecturas a las que no están

acostumbrados y, por otra, los alumnos de procedencia foránea estudiarán textos previsiblemente más próximos a sus culturas de origen.

Aparte de transmitir valores, el corpus de textos seleccionado puede ser aplicado tanto en la Educación Secundaria Obligatoria como en el primer curso de Bachillerato para la interpretación de obras o fragmentos de la Edad Media, contenido que se programa dentro del bloque cuarto “Educación literaria”, desarrollado por el RD 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria y del Bachillerato de la LOMCE.

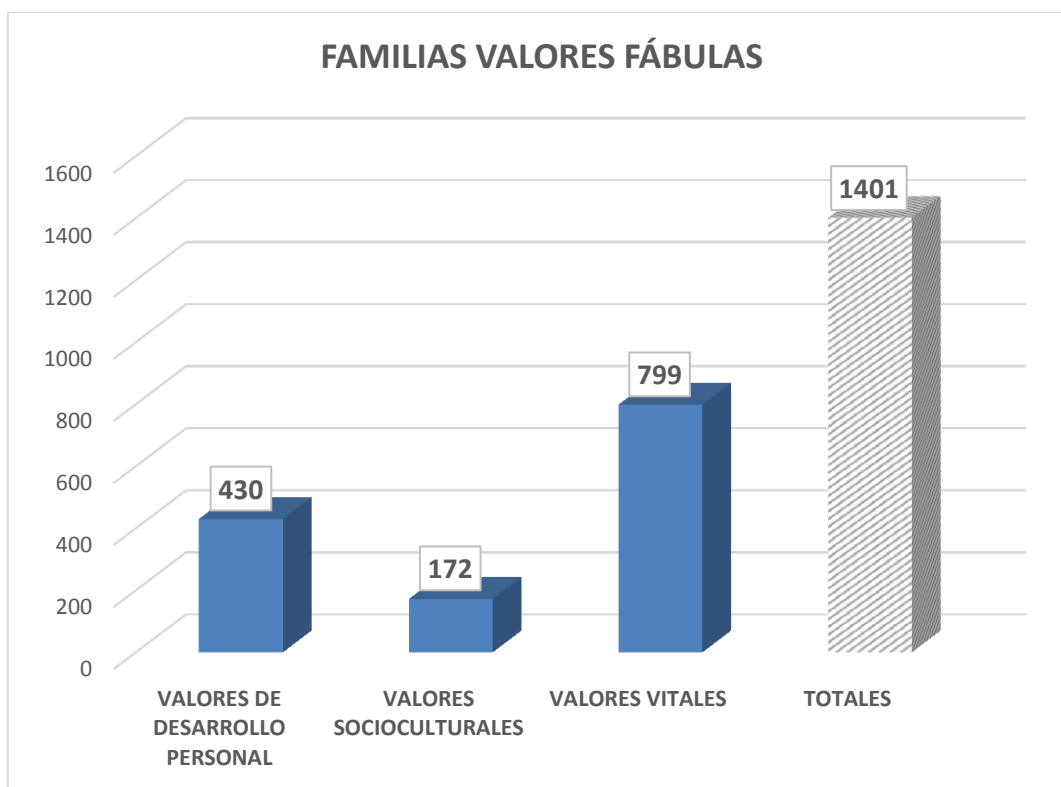
Cuando agrupamos los valores según los diferentes grupos de textos, distinguiendo *exempla* de fábulas, observamos que son las fábulas las que aportan un mayor número de valores, ya que tal como podemos observar en los gráficos 26 y 27, en el conjunto de fábulas aparecen más del doble de valores que en el conjunto de *exempla*, exactamente 1.401 frente a 647 valores respectivamente. Por lo que se refiere a su distribución por familias de valores, del análisis se desprende que siguen un mismo patrón, ya que en ambos grupos de textos prevalecen los valores vitales, seguidos de los de desarrollo personal y de los los de carácter sociocultural.

Gráfico 26. Familias de valores contenidos en los *exempla*



Fuente: elaboración propia.

Gráfico 27. Familias de valores contenidos en las fábulas



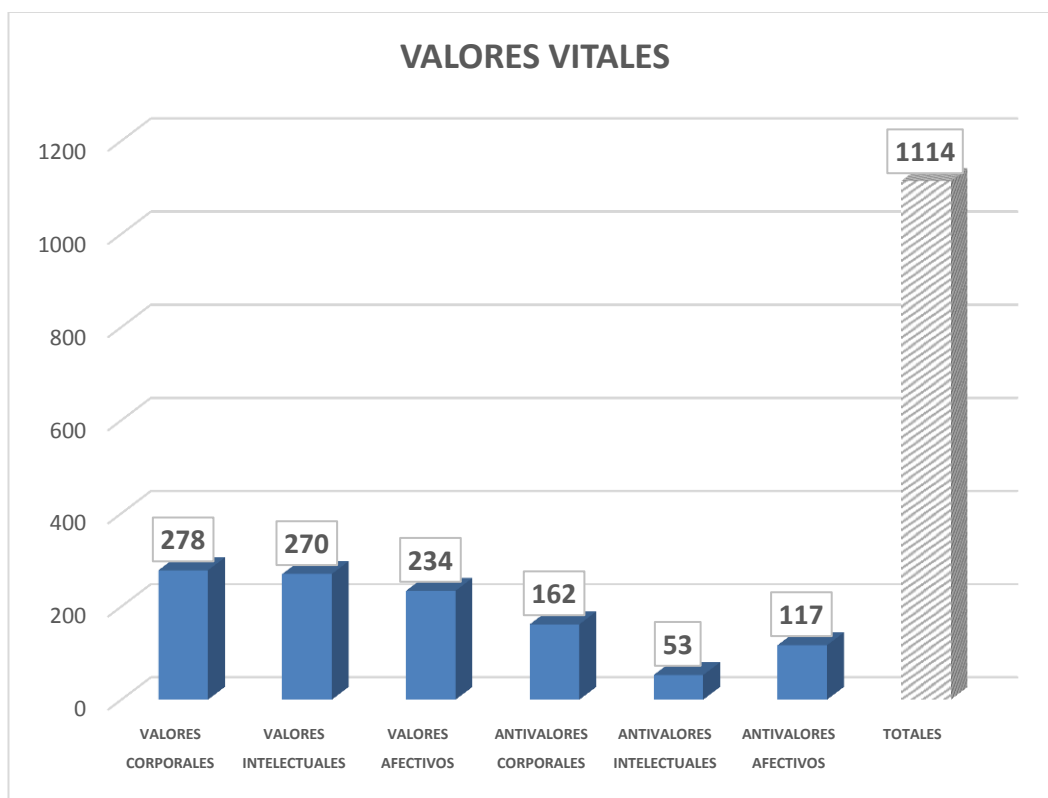
Fuente: elaboración propia.

5.1.1. Valores vitales

Dentro de la familia de los valores vitales hemos considerado aquellos relacionados con el aspecto biológico del hombre (valores y antivalores corporales), con su naturaleza racional (valores y antivalores intelectuales) y con la faceta afectiva-emocional de la persona (valores y antivalores afectivos).

Los que aparecen con más frecuencia son los que se refieren al aspecto corporal, ya que en el corpus seleccionado los encontramos 440 veces, mientras que los intelectuales y afectivos aparecen 323 y 351 veces respectivamente.

Gráfico 28. Valores vitales presentes en los textos seleccionados



Fuente: elaboración propia.

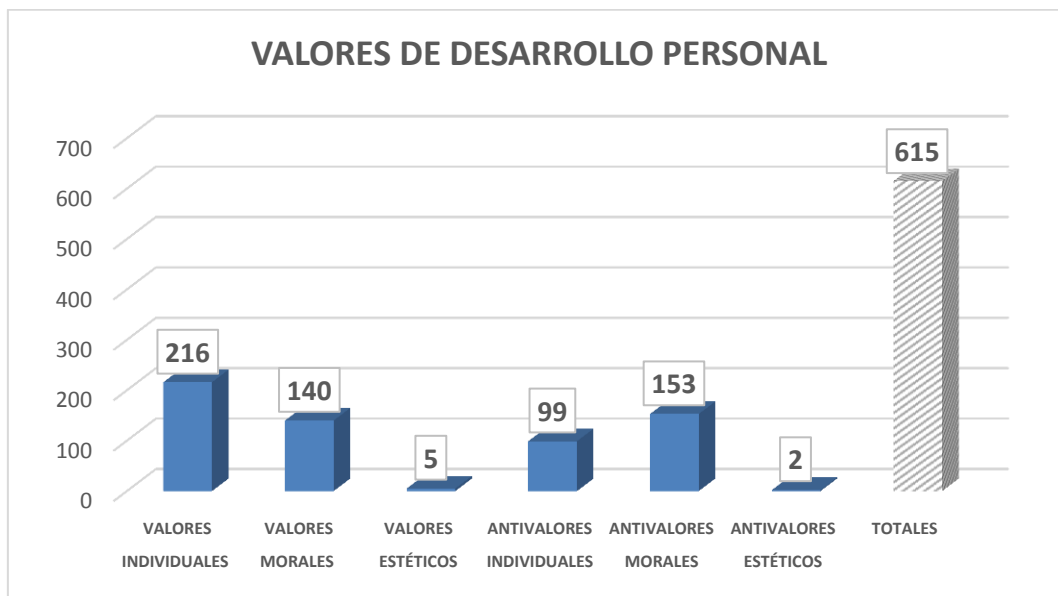
5.1.2. Valores de desarrollo personal

Dentro de la familia de los valores de desarrollo personal hemos incluido aquellos que se relacionan con la capacidad del hombre de ser autónomo y libre (valores y antivalores individuales), con el juicio moral que merecen las acciones humanas (valores y antivalores morales) y con el aspecto estético (valores y antivalores estéticos).

Los que aparecen con más frecuencia son los valores y antivalores individuales, ya que existen 315 referencias a estos valores en el conjunto de textos seleccionados, seguidos con casi idéntica cantidad de los valores morales que se registran un total de 293 veces. Hay que destacar que los valores relacionados con el aspecto estético se manifiestan muy pocas veces, ya que solamente los encontramos en 7 ocasiones. En los textos medievales prevalecen, al contrario de lo que ocurre en las sociedades modernas, referencias a los valores que permiten al hombre actuar de forma autónoma y tomar decisiones sin ser sometido a imposición y a la catadura moral de sus actuaciones. Actualmente, por el contrario, se hace preponderante el aspecto estético frente a otros aspectos del comportamiento humano. Por ello, estos textos pueden ser una magnífica

elección para encarecer otros aspectos humanos frente a los meramente estéticos, tal como ocurre en la escala de valores vigente en las sociedades del siglo veintiuno.

Gráfico 29. Valores de desarrollo personal dentro de los textos seleccionados



Fuente: elaboración propia.

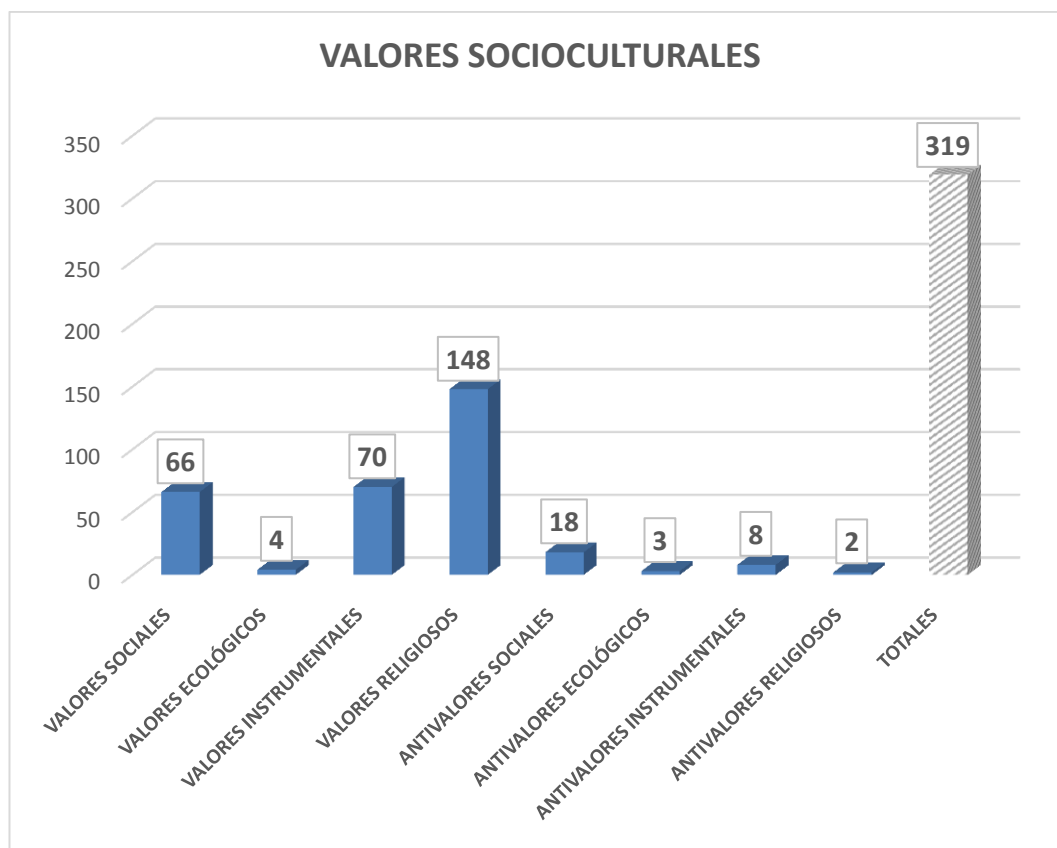
5.1.3. Valores socioculturales

Dentro de esta familia de valores consideramos aquellos que permiten al hombre relacionarse con el exterior, tanto en el marco social como en el más trascendental e íntimo. Dentro del marco social hemos considerado aquellos valores y antivalores que permiten al hombre relacionarse con otros hombres y con la sociedad en su conjunto, es decir, con el medio físico que les rodea y aquellos otros que, aunque con autonomía propia, sirven para alcanzar otros valores. Dentro del marco trascendental e íntimo hemos considerado los relacionados con las prácticas religiosas y los referidos a un Ser Supremo. En este tipo de valores hemos adoptado una visión amplia, de tal forma que recojan las manifestaciones de diferentes religiones.

De todos estos valores los que aparecen con más frecuencia, a mucha distancia de los demás, son los de carácter religioso, ya que prácticamente la mitad de todos los valores socioculturales se refieren a los valores y antivalores religiosos. También se hace referencia con bastante asiduidad a los valores y antivalores sociales y de carácter instrumental que aparecen, respectivamente, 84 y 78 veces. Como es lógico pensar, en la literatura bajomedieval se hacen pocas referencias a los valores ecológicos, ya que solo

aparecen 7 veces en todo el corpus seleccionado, lo que es fiel reflejo del hecho de que el medio ambiente y su protección no era una preocupación de la época.

Gráfico 30. Valores socioculturales presentes en los textos seleccionados



Fuente: elaboración propia

5.1.4. Densidad valorativa

Teniendo en cuenta que la importancia que se le confiere a un valor está directamente relacionada con el número de veces que aparece mencionado en un texto, hemos determinado la densidad valorativa presente en nuestra antología aplicando, para ello, los ratios planteados por Bartolomé (1982) que se concretan en el ratio de densidad valorativa y el ratio nivel de concentración de un determinado valor o conjunto de ellos.

La densidad valorativa se ha calculado relacionando por cociente el número de veces que un valor aparece en un texto con el número de palabras que contiene dicho texto. Hemos calculado este ratio respecto al total del corpus seleccionado, a cada grupo de textos que lo componen (*exempla* y fábulas) y a cada texto de forma individual. Los resultados obtenidos son los que a continuación indicamos:

a) Densidad valorativa respecto a todo el corpus seleccionado

$$\text{Densidad valorativa corpus} = \frac{2.048}{66.156} \times 100 = 3,10\%$$

b) Densidad valorativa respecto a *exempla* y fábulas

Exempla

$$\text{Densidad valorativa exempla} = \frac{647}{27.100} \times 100 = 2,39\%$$

Fábulas

$$\text{Densidad valorativa fábulas} = \frac{1.401}{39.060} \times 100 = 3,59\%$$

c) Densidad valorativa respecto a cada uno de los textos que conforman el corpus analizado de forma individual

Tabla 23. Densidad valorativa textos que componen el corpus seleccionado

DOCUMENTO	NÚMERO DE VALORES	NÚMERO DE PALABRAS	DENSIDAD VALORATIVA
E-1	11	625	1,76%
E-2	12	246	4,88%
E-3	18	616	2,92%
E-4	124	4834	2,57%
E-5	6	239	2,51%
E-6	39	1415	2,76%
E-7	9	646	1,39%
E-8	15	470	3,19%
E-9	22	659	3,34%
E-10	15	340	4,41%
E-11	9	470	1,91%
E-12	18	1354	1,33%
E-13	14	456	3,07%
E-14	10	285	3,51%
E-15	23	608	3,78%
E-16	17	425	4,00%
E-17	32	914	3,50%
E-18	31	749	4,14%
E-19	32	1809	1,77%
E-20	64	2692	2,38%
E-21	32	1592	2,01%
E-22	33	1619	2,04%
E-23	33	1137	2,90%
E-24	20	868	2,30%
E-25	24	1898	1,26%
F-26	321	13243	2,42%
F-27	21	489	4,29%
F-28	14	253	5,53%
F-29	59	1009	5,85%
F-30	8	203	3,94%
F-31	195	4546	4,29%
F-32	127	4602	2,76%
F-33	16	613	2,61%
F-34	18	532	3,38%
F-35	79	1532	5,16%
F-36	20	489	4,09%
F-37	68	1668	4,08%
F-38	121	2411	5,02%
F-39	27	552	4,89%
F-40	39	1064	3,67%
F-41	32	391	8,18%
F-42	59	1424	4,14%
F-43	86	1917	4,49%
F-44	24	386	6,22%
F-45	10	317	3,15%
F-46	8	273	2,93%
F-47	10	194	5,15%
F-48	19	363	5,23%
F-49	11	218	5,05%
F-50	13	337	3,86%
MEDIA			3,33%

Fuente: elaboración propia.

También hemos calculado el nivel de concentración de valores relacionando por cociente las veces que aparece un valor o grupo de ellos con el número total de valores hallados. Hemos realizado los cálculos analizando, por una parte, los valores agrupados por familias, tanto para todo el corpus como para los *exempla* y fábulas considerados de forma independiente y, por otra parte, hemos calculado el nivel de concentración de los valores dentro de cada una de las categorías que hemos definido. Los resultados son los siguientes:

a) Nivel de concentración por categorías de valores respecto a todo el corpus

$$\text{Valores de desarrollo personal} = \frac{615}{2.048} \times 100 = 30,03\%$$

$$\text{Valores socioculturales} = \frac{319}{2.048} \times 100 = 15,58\%$$

$$\text{Valores vitales} = \frac{1.114}{2.048} \times 100 = 54,39\%$$

b) Nivel de concentración por categorías de valores respecto a *exempla* y fábulas

Exempla

$$\text{Valores de desarrollo personal} = \frac{185}{647} \times 100 = 28,59\%$$

$$\text{Valores socioculturales} = \frac{147}{647} \times 100 = 22,72\%$$

$$\text{Valores vitales} = \frac{315}{647} \times 100 = 48,69\%$$

Fábulas

$$\text{Valores de desarrollo personal} = \frac{430}{1.401} \times 100 = 30,69\%$$

$$\text{Valores socioculturales} = \frac{172}{1.401} \times 100 = 12,28\%$$

$$\text{Valores vitales} = \frac{799}{1.401} \times 100 = 57,03\%$$

c) Nivel de concentración de los valores y antivalores dentro de cada una de las categorías de valores

Valores vitales

$$\text{Valores corporales} = \frac{278 + 162}{1.114} \times 100 = 39,50\%$$

$$\text{Valores intelectuales} = \frac{270 + 53}{1.114} \times 100 = 28,99\%$$

$$\text{Valores afectivos} = \frac{234 + 117}{1.114} \times 100 = 31,51\%$$

Valores de desarrollo personal

$$\text{Valores individuales} = \frac{216 + 99}{615} \times 100 = 51,22\%$$

$$\text{Valores morales} = \frac{140 + 153}{615} \times 100 = 47,64\%$$

$$\text{Valores estéticos} = \frac{5 + 2}{615} \times 100 = 1,14\%$$

Valores socioculturales

$$\text{Valores sociales} = \frac{66 + 18}{319} \times 100 = 26,33\%$$

$$\text{Valores ecológicos} = \frac{4 + 3}{319} \times 100 = 2,19\%$$

$$\text{Valores instrumentales} = \frac{70 + 8}{319} \times 100 = 24,45\%$$

$$\text{Valores religiosos} = \frac{148 + 2}{319} \times 100 = 47,03\%$$

5.2. Análisis interpretativo del contenido axiológico de la muestra

Exemplum 1

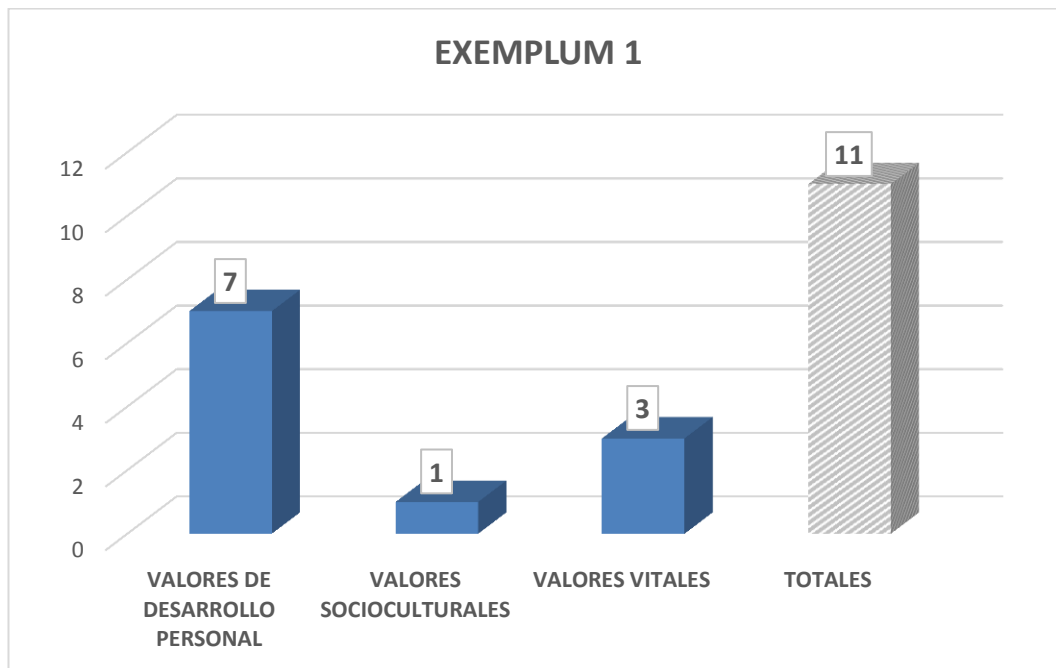
Título: Ejemplo del hombre mordaz y del hombre estúpido

Síntesis del argumento

Dos hombres asociados en negocio, uno mentiroso y el otro estúpido, salieron de viaje y, por el camino, se encontraron un saco lleno de dinero. Decidieron repartírselo, pero el mentiroso urdió una estrategia con la ayuda de su padre, para quedarse con todo el botín, inculcando del acto al estúpido. Se abre un proceso judicial en el que el juez, tras las correspondientes pesquisas, esclarece los hechos y resuelve el conflicto. Su sentencia es la de castigar al mendaz a golpes, al padre del mendaz a pescozones y hacer reconocer públicamente la trampa y que se devuelva el dinero al estúpido.

Principales valores-antivalores

Tal como podemos observar en la figura 14, en el relato prevalecen los valores de desarrollo personal que aparecen reflejados como antivalores morales, ya que el papel del personaje principal del relato (el mentiroso) es de carácter negativo. Estos antivalores se refieren a las argucias tramadas por el protagonista para alcanzar fines no lícitos.

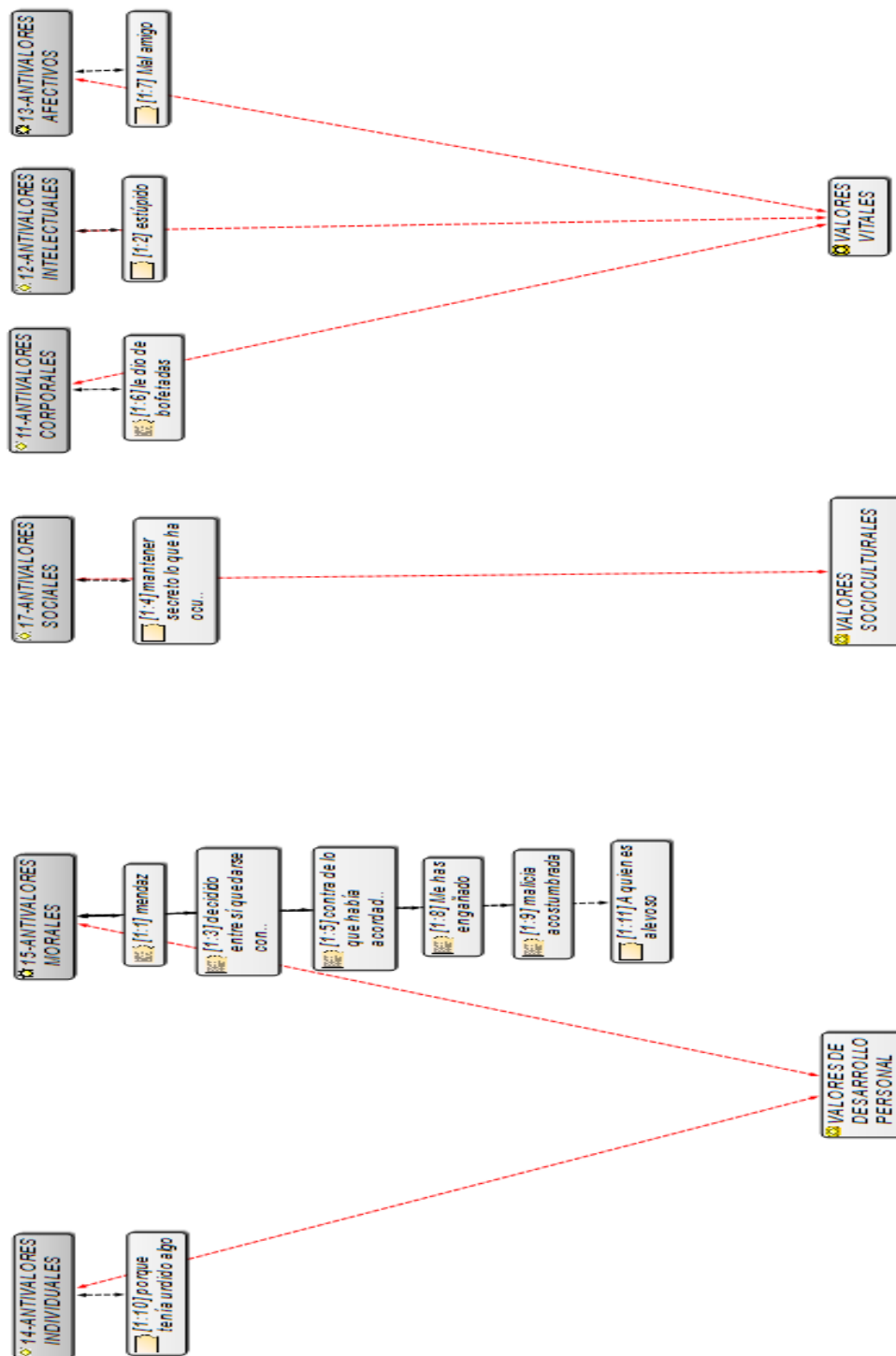
Gráfico 31. Principales categorías de valores presentes en el *exemplum* 1

Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

El personaje principal del relato se define como un hombre mentiroso que planifica una estrategia para engañar a su compañero de viaje y, con ello, quedarse con todo el botín encontrado. Este personaje tiene carácter negativo y, por lo tanto, se le asocian exclusivamente antivalores, de los cuales la mayoría de ellos son de carácter moral, puesto que actúa con desvergüenza “decidido entre sí a quedarse con los mil dinares”, “contra lo que había acordado”, “malicia acostumbrada”, etc. También se le asocian antivalores de carácter vital, por cuanto profiere bofetadas a su compañero de viaje, le muestra enemistad, lo tilda de mal amigo, etc.

Figura 14. Red semántica del *exemplum* 1



Fuente: elaboración propia.

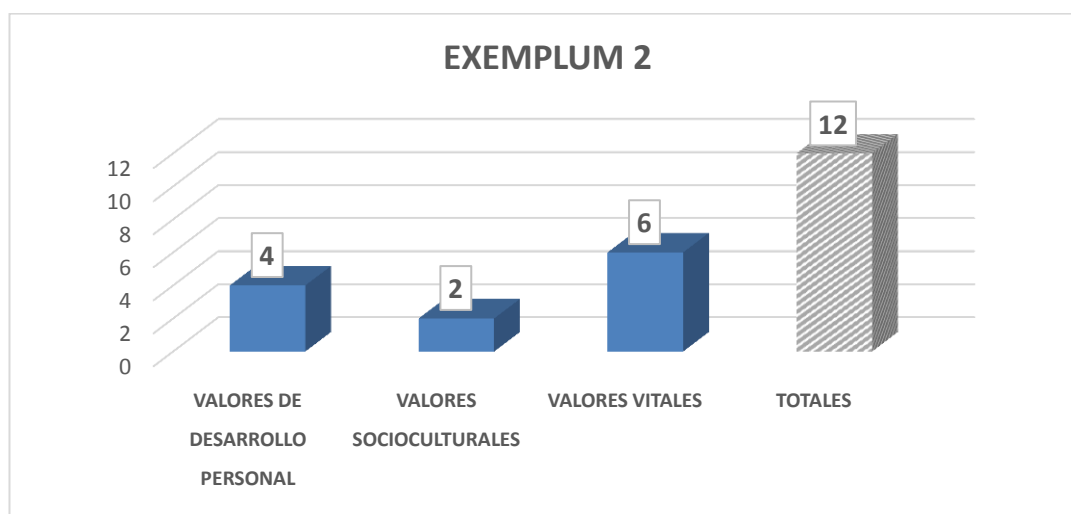
El relato nos revela que las actuaciones negativas que realiza el personaje principal llevan aparejadas consecuencias adversas, puesto que al final del relato es condenado a recibir golpes por su actuación, a reconocer públicamente la trampa y a devolver el dinero que se había apropiado con argucias.

Exemplum 2**Título: Ejemplo del médico****Síntesis del argumento**

Un médico bondadoso y sabio, que debido a su avanzada edad tenía problemas de vista reconoció a la hija del rey y dictaminó que se le administraran un conjunto de medicinas que necesitaba para curarse. Él, por sus problemas físicos, no podía prepararlas y pidió ayuda a algún otro experto curandero que pudiera llevar a cabo la tarea. Se presentó un hombre ignorante y atrevido que aparentó saber mucho de medicinas, aunque en realidad no sabía nada. Ante su ignorancia preparó un brebaje que resultó ser un veneno y que provocó la muerte de la hija del rey. Cuando este se enteró de su engaño, le hizo beber al impostor la medicina, por lo que también murió al instante.

Principales valores-antivalores

En este breve relato prevalecen los valores vitales, sobre todo, los antivalores corporales que tiene que sufrir el médico debido a su edad. También se hace referencia a los valores y antivalores intelectuales, ya que se presenta al médico como a una persona sabia y docta y, al otro personaje como a un tipo ignorante y atrevido. Precisamente va a ser la ignorancia y la actuación desvergonzada de este (antivalor moral), la que va a provocar que el rey le obligue a tomar el veneno que preparó para su hija que, por su falta de conocimientos, le había provocado la muerte.

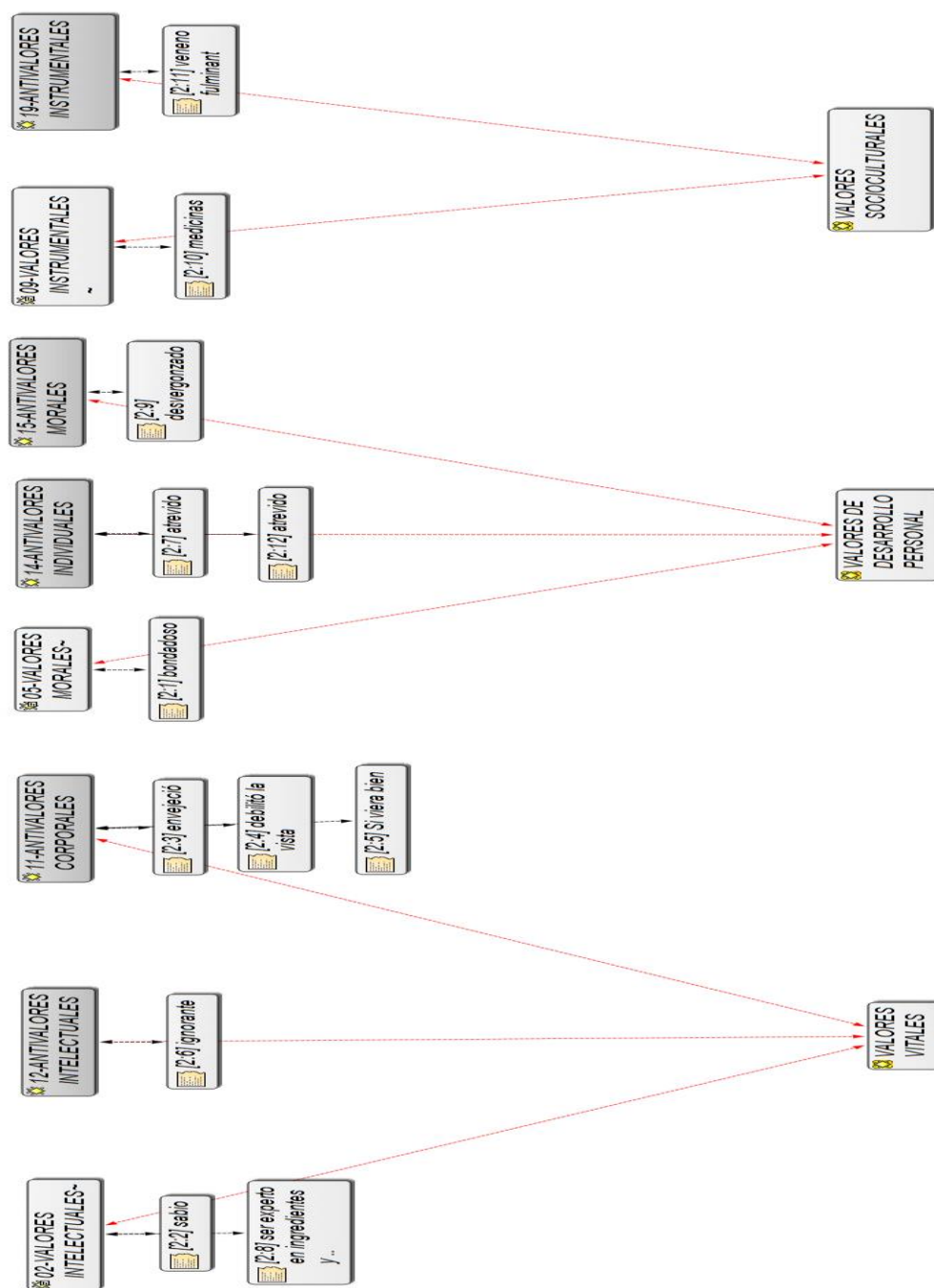
Gráfico 32. Principales categorías de valores que encontramos en el *exemplum 2*

Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

El relato nos muestra dos personajes antagónicos, por una parte un médico bondadoso y sabio, aunque con ciertas carencias físicas debido a su edad y, por otra, un individuo ignorante e imprudente que finge ser experto en drogas medicinales. Se hace referencia especial a los valores vitales (tanto corporales como intelectuales) y se nos muestra que una actuación engañosa y desvergonzada lleva consigo malas consecuencias, que en el relato se concretan en la condena del rey a beber el veneno por él preparado.

Figura 15. Red semántica del *exemplum* 2



Fuente: Elaboración propia.

Exemplum 3

Título: Ejemplo del halconero que calumnió a la esposa de su amo

Síntesis del argumento

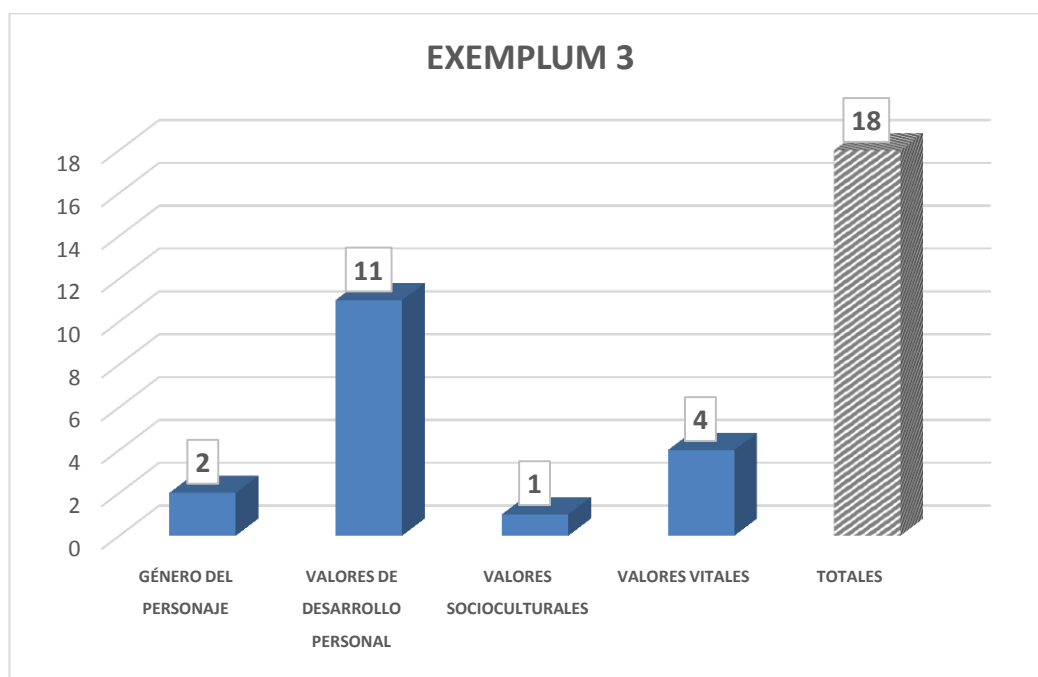
El halconero de un gobernador requirió los favores de la esposa de este, pero como es rechazado por ella, plantea una treta para vengarse. Dicha argucia consiste en entrenar a dos papagayos para que digan que han visto acostada a la señora del gobernador con el portero.

El gobernador, después de comprobar el engaño, hace que un halcón le saque con sus garras los ojos al halconero como pago por atestiguar lo que nunca vieron sus ojos.

Principales valores-antivalores

Tal como podemos observar en el gráfico 33, los valores que aparecen con más profusión son los correspondientes a la familia de valores de desarrollo personal, sobre todo considerando los valores y antivalores de carácter moral e individual. Se describe a la mujer del gobernador como una mujer honrada, honesta, virtuosa e inocente que rechaza, indignada, las pretensiones del halconero. Por otra parte, al halconero se le describe como a una persona que busca los favores de la mujer del gobernador y que, ante el rechazo de esta, busca con mentiras y embustes culparla de engañar al rey con su portero.

Gráfico 33. Principales categorías de valores incluidas en el *exemplum 3*

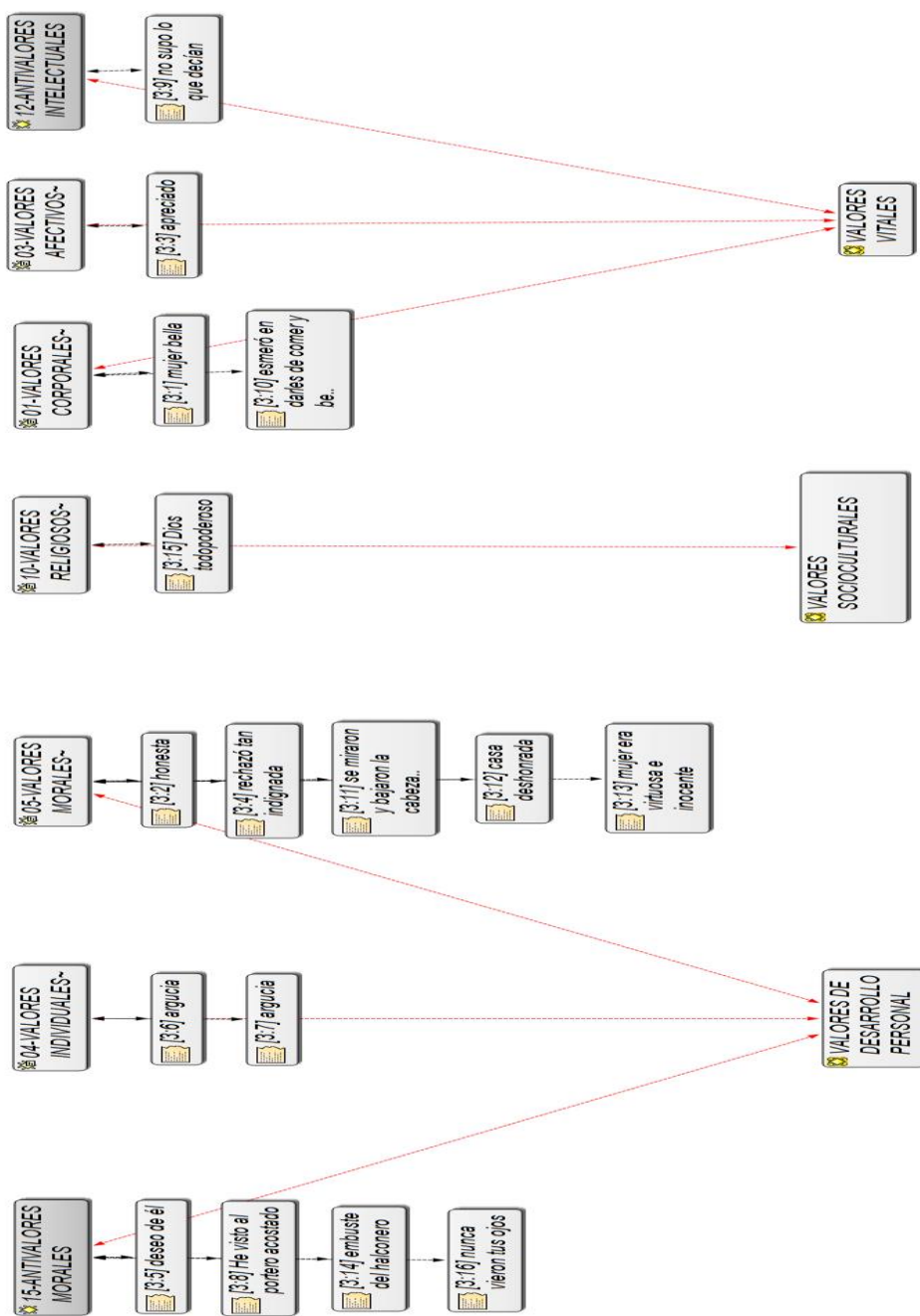


Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

El relato contrapone valores y antivalores morales. Los valores morales se encarnan en la mujer del gobernador y los antivalores morales en la figura del halconero. Como al final del relato el halconero recibe el castigo por su actuación, se resalta la idea de que actuar sin respetar los valores morales lleva aparejadas consecuencias negativas, que en el relato se concretan en que el halconero se ve privado de sus ojos por las garras de su propio halcón.

Figura 16. Red semántica del exemplum 3



Fuente: elaboración propia.

Exemplum 4

Título: Ejemplo de Illad, Bilad e Irajt

Síntesis del argumento

Un rey tuvo unos sueños que le espantaron para cuya interpretación solicita el consejo de unos sacerdotes. Estos, para vengarse de actuaciones anteriores del rey, le proponen un remedio para que se pueda librar de los males que según ellos predicen dichos sueños. El mismo consiste en matar a personas muy queridas por el rey y, al mismo tiempo, enemigas acérrimas de los sacerdotes. Aunque ya estaba dispuesto a hacerlo, su primer ministro, preocupado por las consecuencias que tendría la decisión de su rey, logra dar otra explicación a los sueños del rey consultando a un afamado sabio, de tal forma que lo que eran augurios negativos se convierten en presagios positivos.

Posteriormente el rey manda a su primer ministro que mate a una mujer que era muy considerada y querida por el propio rey, debido a que la mujer, en un arrebato de celos, le derramó una fuente por la cabeza. El primer ministro no hizo caso de las órdenes del rey hasta que este no se calmara y pudiera tomar la decisión de forma pausada.

El rey, tras superar el enfado, se arrepiente de la orden dada y pregunta a su primer ministro si realmente ha cumplido el mandato que le impuso. A continuación, se establece un diálogo entre ambos en el que el rey comenta la pena que le ha supuesto ordenar la muerte de la mujer, la añoranza que siente de sus miradas tiernas y de las cualidades que la adornaban, la alegría que tendría si pudiese volver a verla, el tiempo que estaría dispuesto a dedicarle si aún viviera, lo que echa de menos los consuelos que le había proporcionado, la estupidez que había cometido con su comportamiento arrebatado, etc. Ante todos y cada uno de los comentarios del rey, su primer ministro hace una reflexión profunda.

Al comunicar el primer ministro que no había matado a la mujer, el rey elogia la manera prudente de actuar de este y, como recompensa por su aprecio y actuación, le nombra gobernador del reino y condena a los sacerdotes a morir, por haber recomendado matar a sus seres queridos.

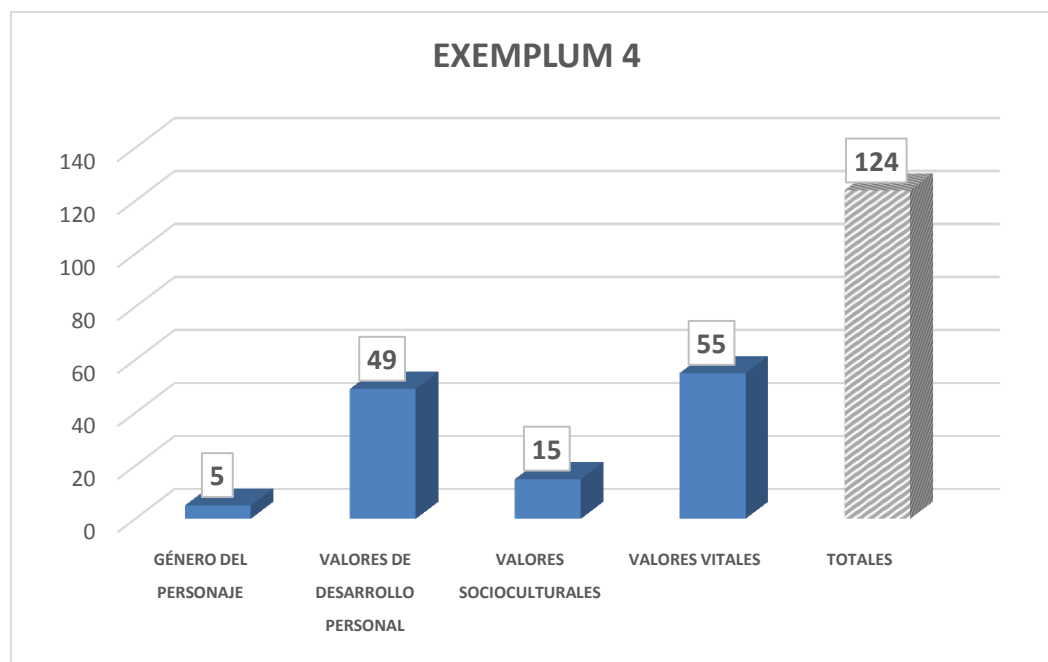
Principales valores-antivalores

Tal como se puede observar en el gráfico 34, los valores y antivalores que más se emplean en el relato son los vitales y los de desarrollo personal. Dentro de los valores vitales los que más se utilizan son los afectivos en cuanto que en la primera parte del relato los sacerdotes quieren que el rey mate a diversas personas muy queridas por él y

con las que tenía profundas relaciones personales. Así, en caso de haber seguido las ignominiosas instrucciones, su vida habría perdido todo el sentido. En la segunda parte del relato, al ordenar el rey en un momento de rabia la muerte de Irajt, el arrepentimiento y el recuerdo del cariño que le tenía a la dama serán los que predominen.

También se utilizan los valores de desarrollo personal, especialmente en el momento en el que el rey se lamenta de haber dado la orden de matar a Irajt, a partir del cual ensalzará una serie de valores individuales y morales, por cuanto resalta que se trata de una mujer prudente, que sabe y quiere hacer el bien, que es paciente, virtuosa, etc.

Gráfico 34. Principales categorías de valores presentes en el *exemplum* 4



Fuente: elaboración propia

Interpretación cualitativa

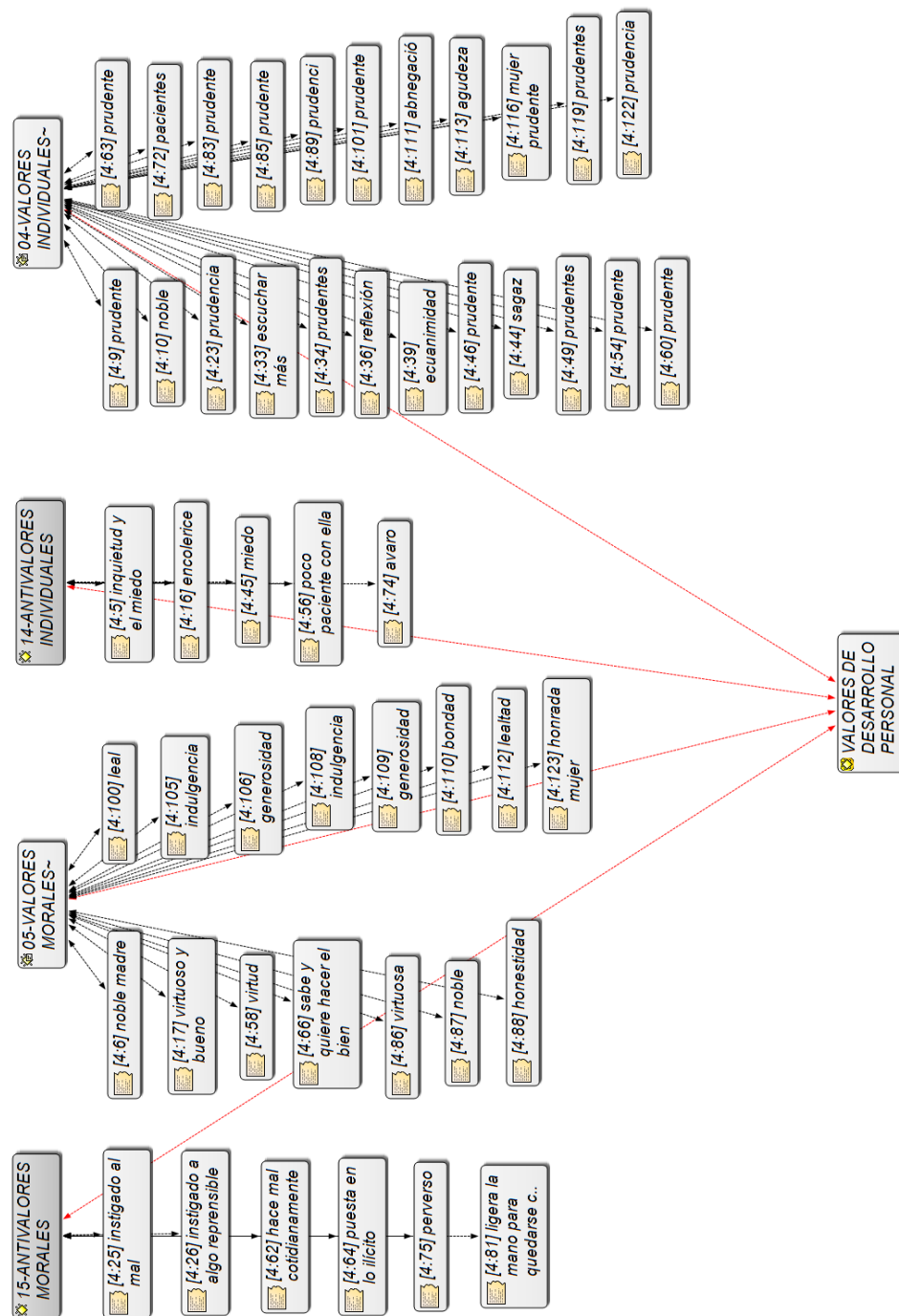
En este *exemplum* podemos observar que existen dos partes diferenciadas. En la primera de ellas, unos sacerdotes quieren vengarse del rey incitando a que sacrifique a las personas que él más aprecia. De este modo, se ensalza la importancia de las relaciones afectivas en la vida de las personas, aunque hayan alcanzado, como es el caso del rey, casi todas las prebendas materiales. También se pondera la importancia de los valores intelectuales personificados en la figura del sabio Quibarión que logra modificar la opinión del rey.

En la segunda parte del relato se reflexiona sobre aspectos vivenciales y se hace especial hincapié en la pena que siente el que hace el mal de forma continuada o el que no

hace el bien nunca; la importancia que tiene la prudencia para el ser humano ya que permite distinguir lo que es bueno de lo que es malo; la necesidad de ajustarse a la realidad y no pedir lo imposible, etc.

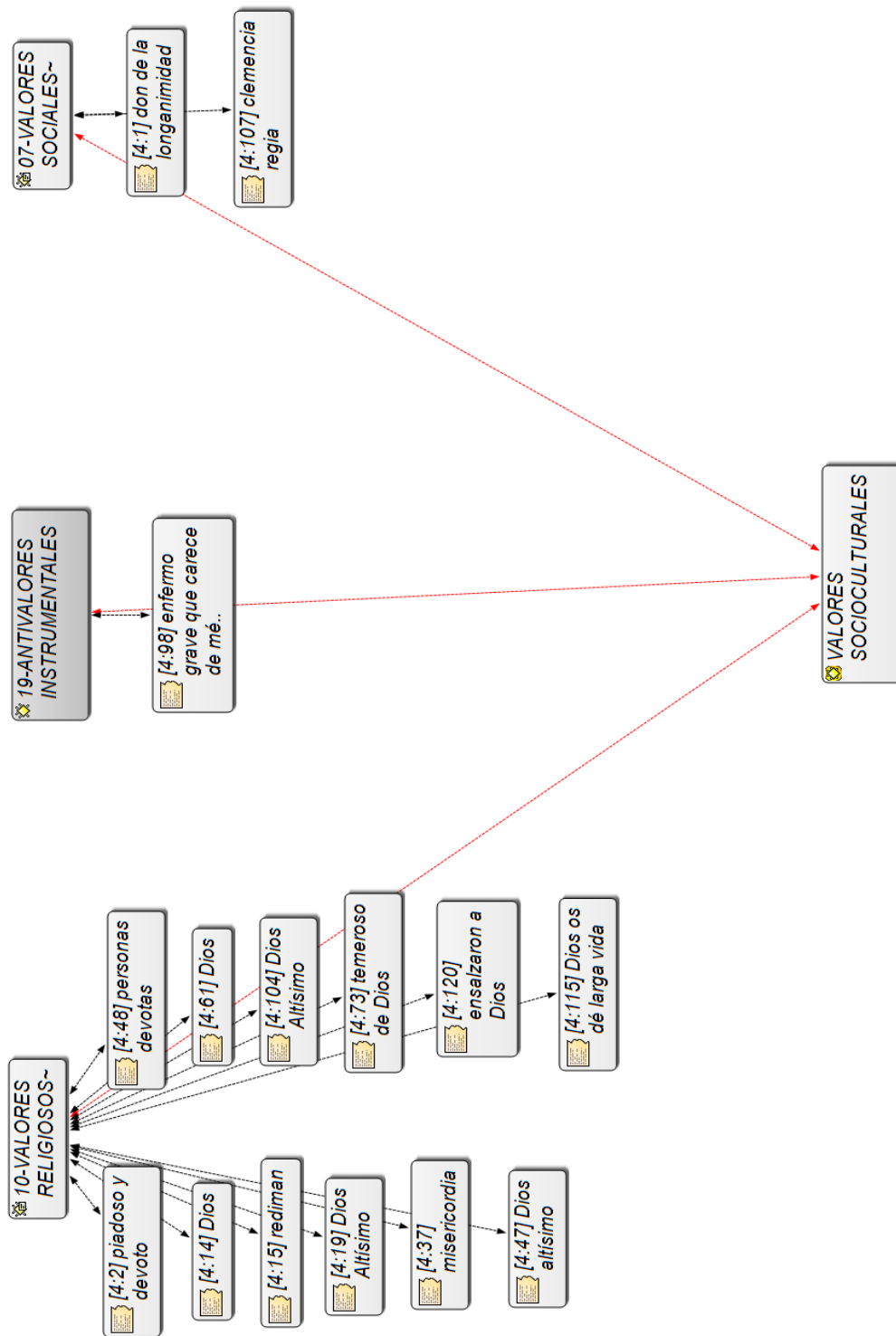
Las principales relaciones cualitativas se pueden observar en la red semántica de las figuras 17, 18 y 19, en las que se citan los principales valores de desarrollo personal, socioculturales y vitales que aparecen en el relato.

Figura 17. Red semántica del *exemplum* 4. Valores de desarrollo personal



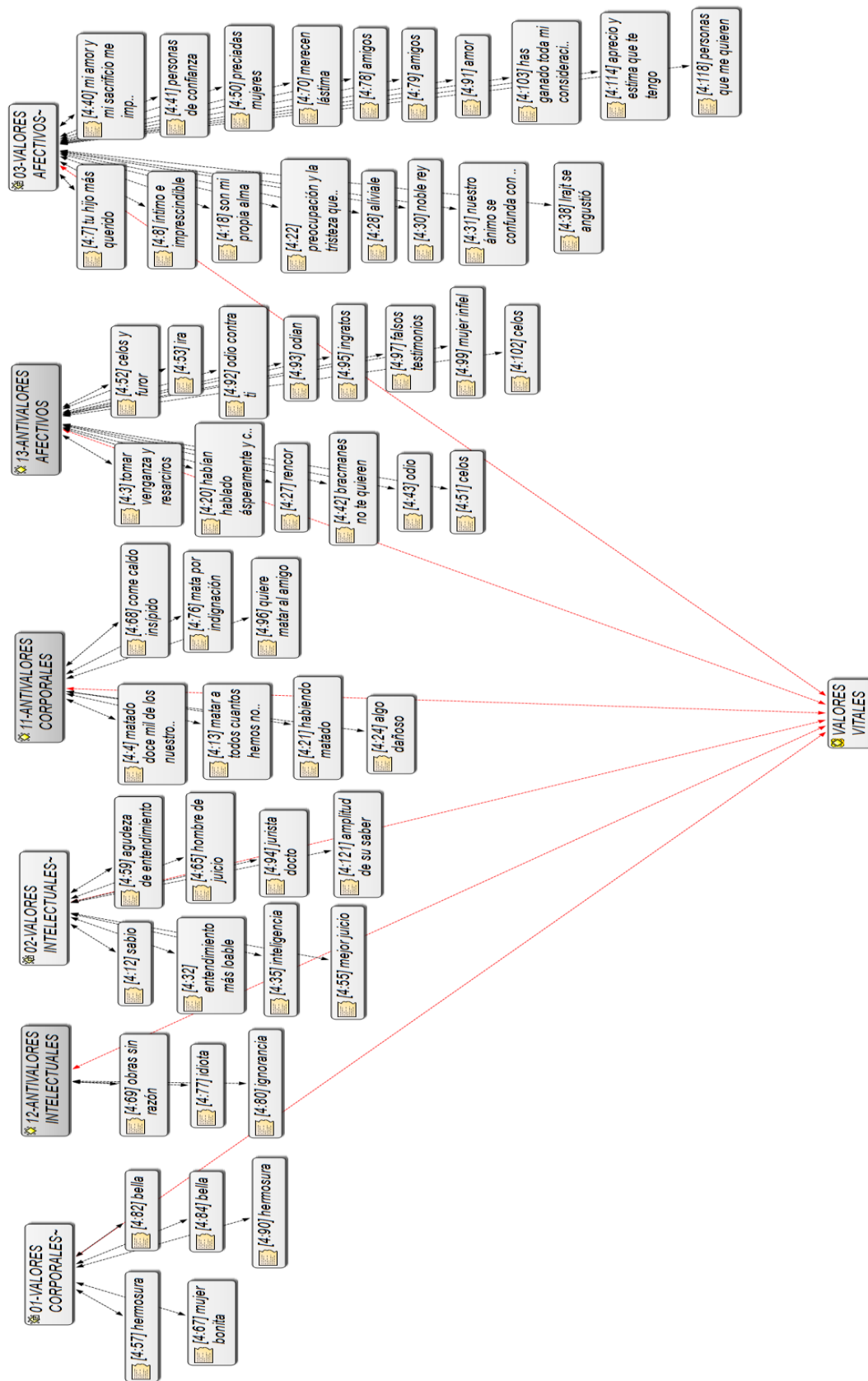
Fuente: elaboración propia.

Figura 18. Red semántica del *exemplum* 4. Valores socioculturales



Fuente: elaboración propia.

Figura 19. Red semántica del *exemplum* 4. Valores vitales



Fuente: elaboración propia.

Exemplum 5

Título: Ejemplo del ermitaño y su huésped

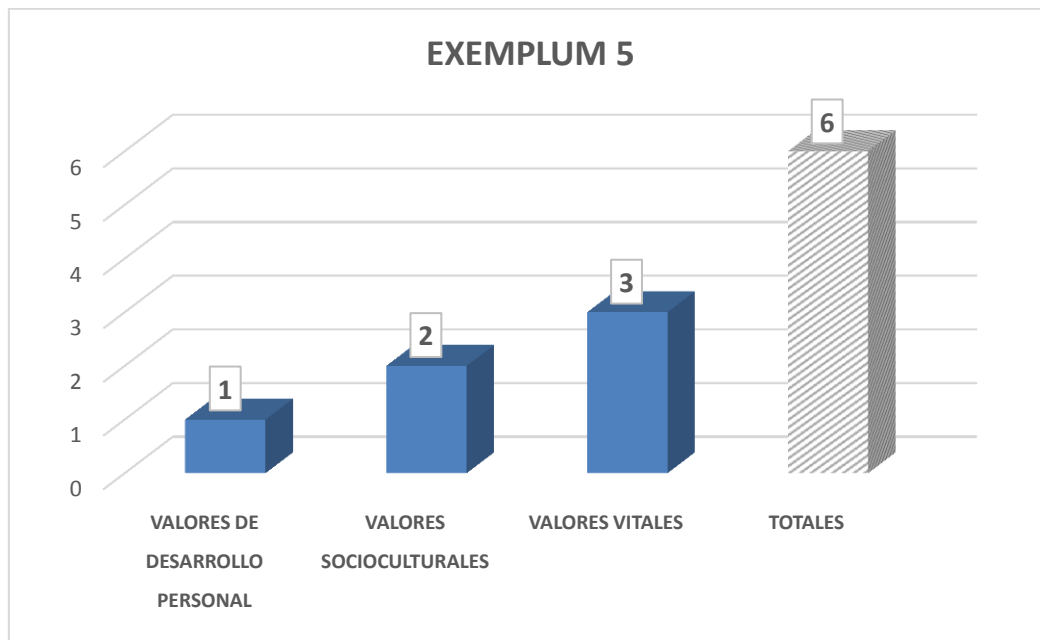
Síntesis del argumento

Un ermitaño recibe un huésped en su hogar y, durante el diálogo que establecen los dos, le da a entender dos enseñanzas. La primera de ellas, se refiere a la fortuna que experimenta aquella persona que se conforma con lo que tiene. La segunda, se refiere a que actúa con necedad aquel que abandona lo que le es propio para dedicarse a aquello que ve en los demás y que él no tiene.

Principales valores-antivalores

El relato describe las enseñanzas de una persona que posee fuertes valores religiosos, ya que se la califica como “piadosa” y “mortificada”. En la conversación que mantiene con el invitado se plantean dos tipos de valores, el primero, de carácter individual, puesto que califica de poco prudente el que quiere lo que no tiene y, el segundo, de carácter intelectual, puesto que califica de poco inteligente a aquella persona que emprende cosas que no debe.

Gráfico 35. Principales categorías de valores presentes en el *exemplum 5*

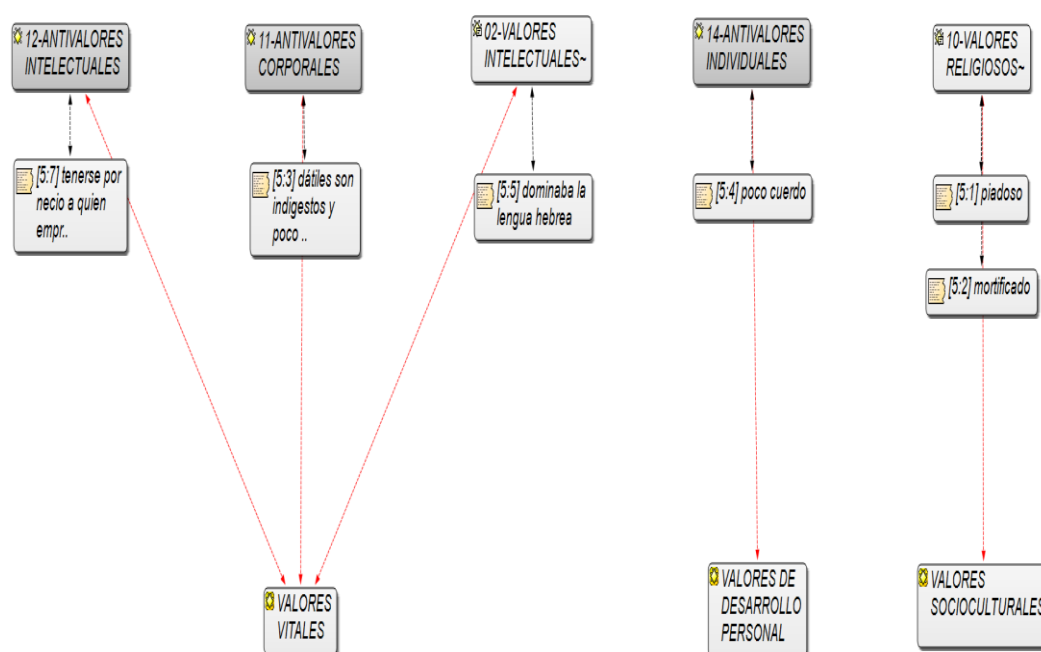


Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

En este breve relato se hace hincapié en dos tipos de valores de especial importancia para el desarrollo armonioso de la persona. En primer lugar, se resalta la importancia de que seamos capaces de valorar lo que tenemos y no desearlo todo, como ocurre actualmente en numerosas ocasiones. Otra enseñanza que se desprende de la lectura del relato es de carácter intelectual, puesto que se califica de necias a aquellas personas que dedican su tiempo a realizar actividades que no son propias de sus condiciones y características, tanto personales como intelectuales.

Figura 20. Red semántica del *exemplum 5*



Fuente: elaboración propia.

Exemplum 6

Título: Ejemplo del hijo del rey y sus compañeros

Síntesis del argumento

Cuatro individuos de distinto origen, uno hijo de un rey, otro hijo de un comerciante, otro hijo de un noble y el último hijo de un labrador, discuten sobre qué valor de la persona es el más importante. El hijo del rey se decanta por el poder, el del comerciante por el entendimiento, el del noble por la hermosura y el del labrador por la

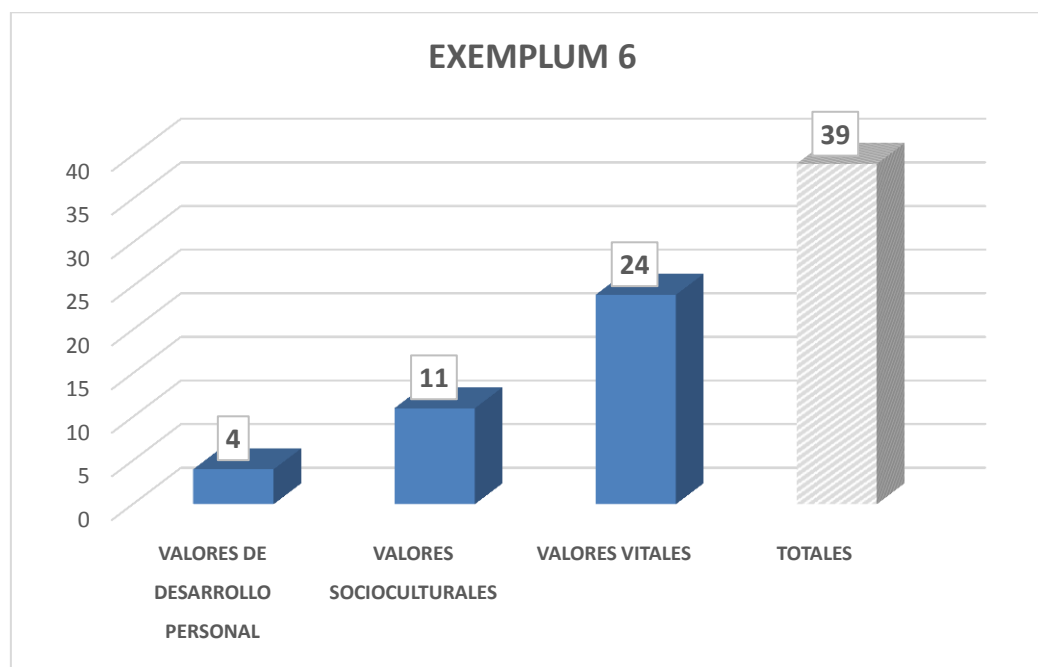
laboriosidad. Para discernir la cuestión, proponen que cada uno de ellos provea de comida a sus compañeros aplicando el valor que defienden.

El hijo del rey, después de reconocer su origen, es nombrado por los nobles rey y recompensa a cada uno de sus antiguos compañeros con un cargo, de tal forma que el laborioso es nombrado consejero de agricultura, el dotado de entendimiento como ministro y al que se distinguía por su hermosura con bienes materiales y dinero para que goce plenamente de su belleza. Al final del relato el rey afirma que solo Dios es el que concede todos los bienes de acuerdo con su designio y poder y, por ello, la felicidad depende de él, que es quien otorga tales virtudes.

Principales valores-antivalores

Como el relato se refiere a la discusión de qué valores son los más importantes para obtener la felicidad, son los valores vitales los que aparecen con más frecuencia y, dentro de ellos, los que se refieren a conceptos intelectuales y corporales. También hay que resaltar la importancia que adquieren los valores socioculturales en el texto, puesto que uno de los personajes defiende la laboriosidad como valor fundamental y el relato termina afirmando que solo Dios es el que concede la felicidad humana (valor religioso).

Gráfico 36. Principales categorías de valores del *exemplum* 6



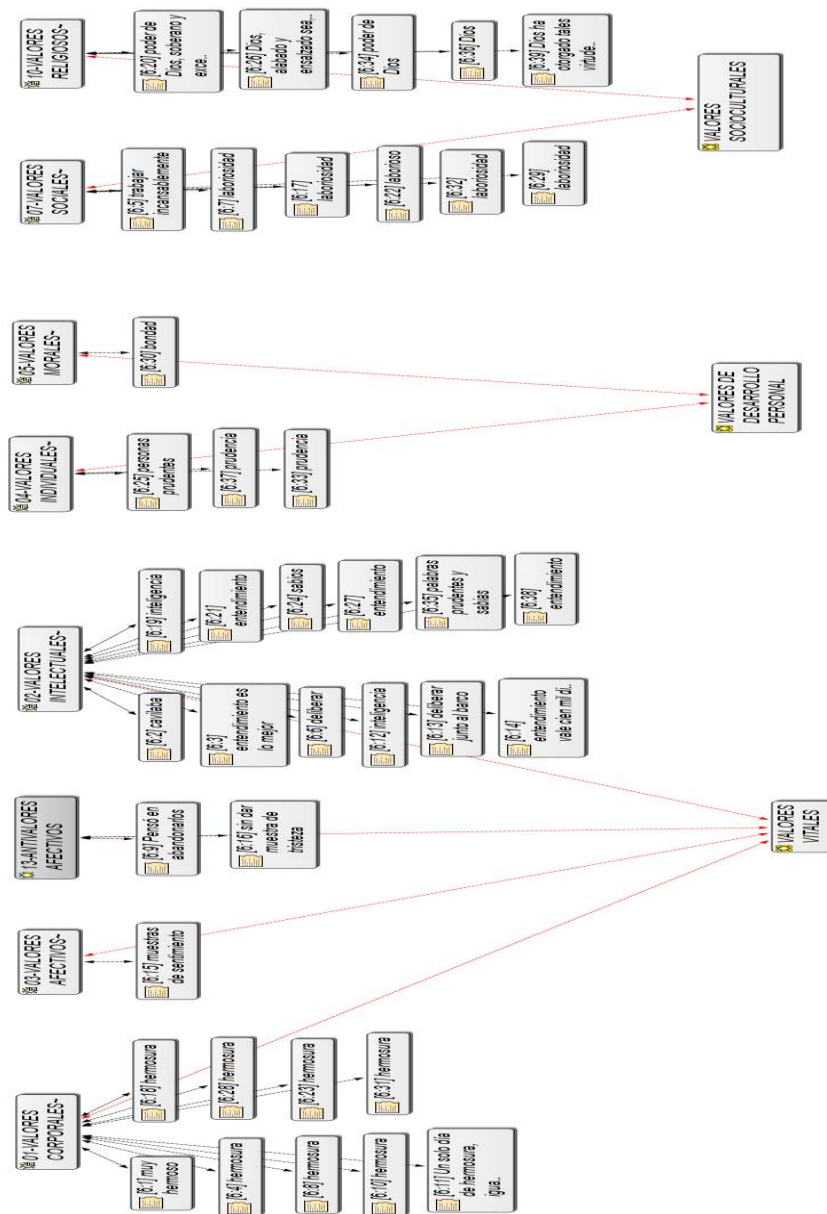
Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

Plantea el relato una discusión sobre cuál de los posibles valores del hombre es más importante para alcanzar la felicidad. Aunque todos ellos logran superar la prueba que se les plantea, consistente en conseguir sustento para todos los compañeros aplicando dicho valor, el relato concluye afirmando que, aunque todos los valores son importantes para el hombre, el único que puede hacer feliz al hombre es la creencia en Dios, puesto que solo él nos otorga las virtudes que nos ayudarán a alcanzar la verdadera felicidad.

Este *exemplum* es un texto ideal para plantear la importancia de la dimensión religiosa del individuo, pudiendo utilizar una visión multicultural del hecho religioso ampliando la visión cristiana con otras confesiones como la musulmana, la judía, etc.

Figura 21. Red semántica del *exemplum* 6



Fuente: elaboración propia.

Exemplum 7

Título: Ejemplo del rey y los vientos

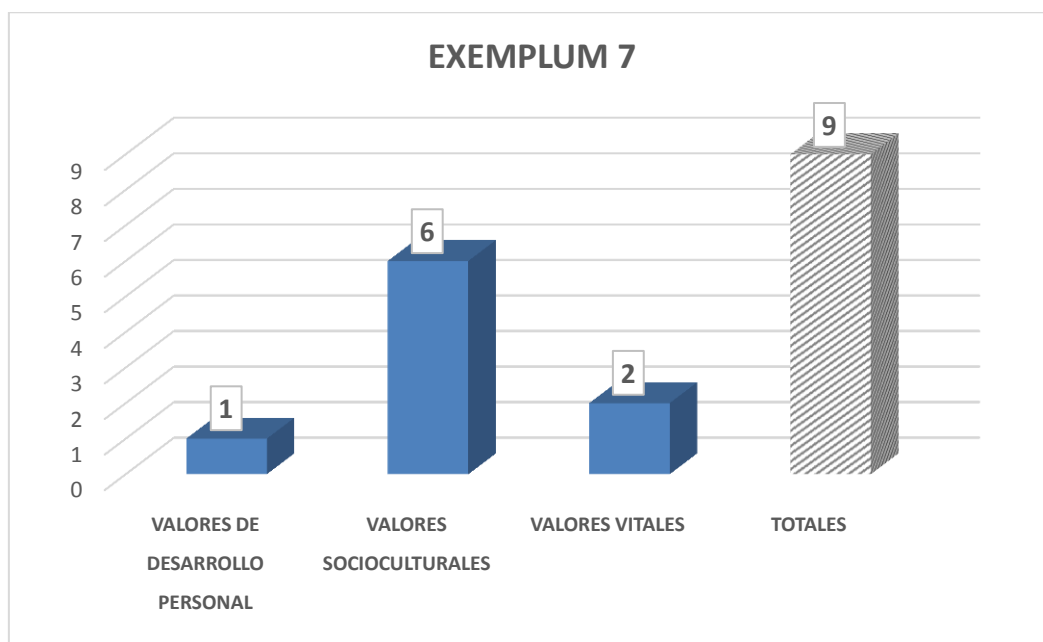
Síntesis del argumento

Un rey que vivía en un territorio repleto de árboles, manantiales y todo tipo de animales, solo tiene un problema, la existencia de una cavidad por donde salen abundantes vientos. Diseña una estrategia para cubrir la cavidad evitando, con ello, que soplen los vientos. Consigue su pretensión, pero el efecto que consigue es el contrario del que perseguía, ya que por la falta de viento se secan los árboles y el fuego abrasa todo el territorio.

Principales valores-antivalores

Los valores que aparecen con más frecuencia en el relato son los socioculturales y, en especial, los referentes a los valores-antivalores de carácter ecológico.

Gráfico 37. Principales categorías de valores que podemos encontrar en el *exemplum 7*



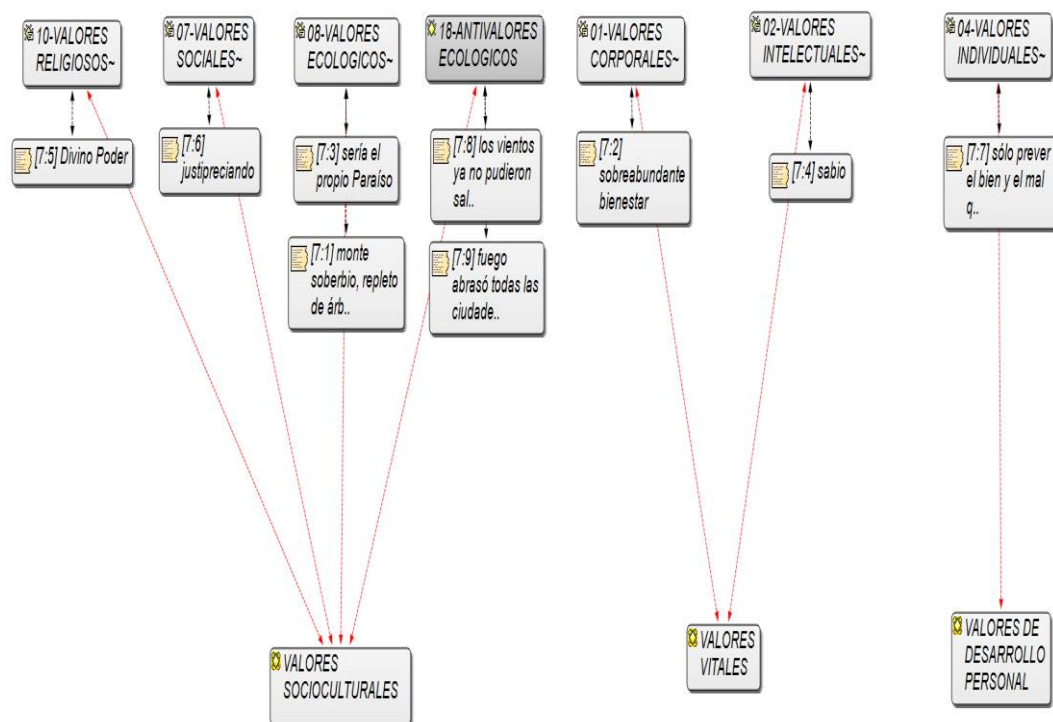
Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

El relato hace referencia a lo importante y necesario que es el respeto y la defensa del medio natural. Nos revela cómo las actividades humanas que no respetan el ecosistema llevan consigo efectos adversos. Puede ser un buen relato para reflexionar

sobre las consecuencias negativas, para la generación presente y futuras, de una actuación humana que no respete el entorno natural.

Figura 22. Red semántica del *exemplum 7*



Fuente: elaboración propia.

Exemplum 8

Título: Ejemplo del rey que amaba mucho a las mujeres

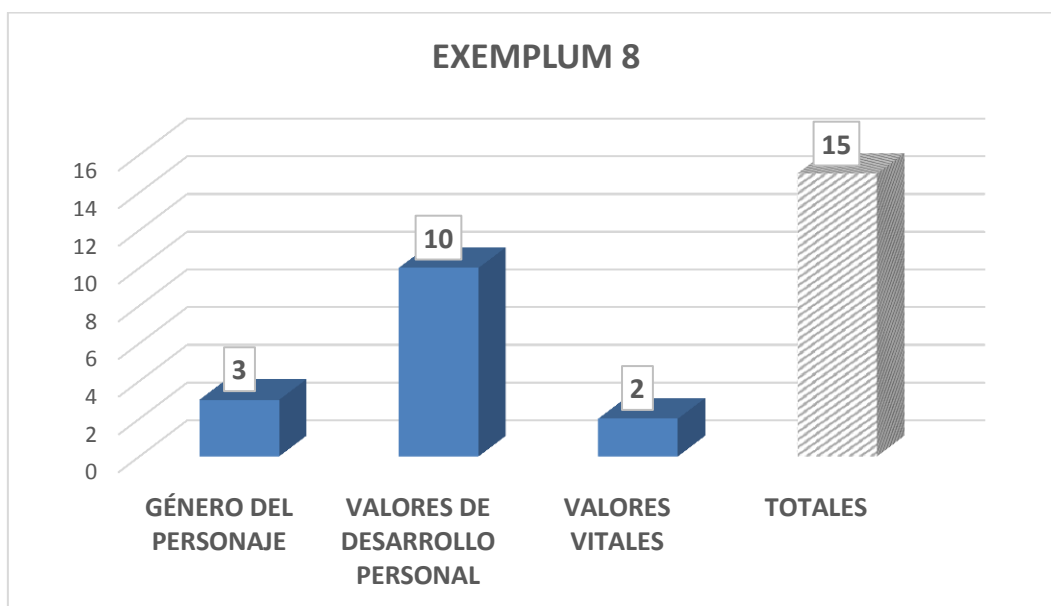
Síntesis del argumento

El relato cuenta la historia de un rey muy promiscuo que quiso hacer el amor con una mujer casada y cómo esta le rechazó. La mujer pudo deshacerse del rey porque, al visitarla en su casa, le entregó un libro que contenía las leyes del reino sobre el adulterio. Al sentirse avergonzado de su actitud, el rey abandonó la casa de la mujer dejando olvidadas sus babuchas. Al regresar el marido vio las babuchas reales y, por temor al rey, decidió no decir nada y repudiar a la mujer. Aconsejado por unos parientes, se presentó ante el rey y, a través de un ejemplo, pudo comprobar que su mujer no hizo nada deshonesto con el monarca. En ese momento se reconcilió con ella y confió más en su comportamiento fiel.

Principales valores-antivalores

Los valores que se mencionan con más frecuencia en el texto son los referentes a los valores de desarrollo personal y, especialmente, los valores morales, encarnados de forma positiva en la figura de la mujer y de forma negativa en la persona del rey.

Gráfico 38. Principales categorías de valores contenidas en el *exemplum* 8

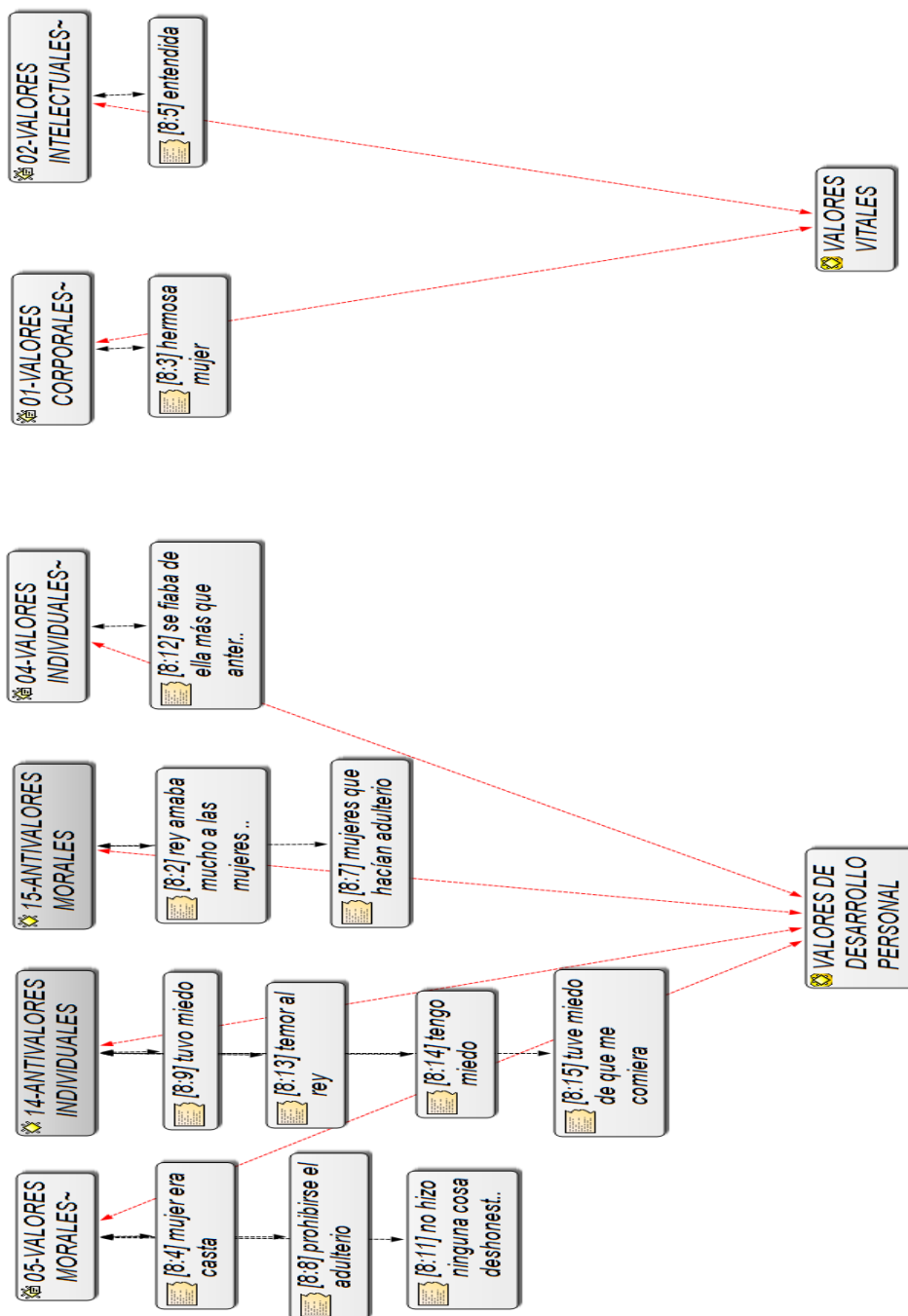


Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

El relato se centra, por una parte, en la condena del adulterio, puesto que el rey al leer los libros de leyes que prohibían el adulterio, se sintió avergonzado de sus pretensiones y depuso su actitud promiscua y lasciva. Por otra parte, se hace referencia a una serie de valores de la mujer, unos de carácter moral (ya que en el relato aparece calificada como “casta”), otros de carácter individual (puesto que actúa con sagacidad ante las pretensiones del rey) y otros de carácter intelectual (debido a que en el relato se dice de ella que es una mujer “entendida”). También se hace alusión a ciertos antivalores de carácter individual como el temor, ya que el marido es incapaz de resolver en primera instancia la situación que provoca la visita real por miedo al rey.

Figura 23. Red semántica del *exemplum 8*



Fuente: elaboración propia.

Exemplum 9

Título: Ejemplo del hombre y su mujer, la vieja y la perrita

Síntesis del argumento

El marido de una pareja que se prometió mutua fidelidad, se ausentó y tardó mucho en regresar a su hogar. En este intervalo de tiempo, un hombre se sintió atraído por la mujer y le pidió su amor, a lo que ella le contestó que no aceptaría nunca. El

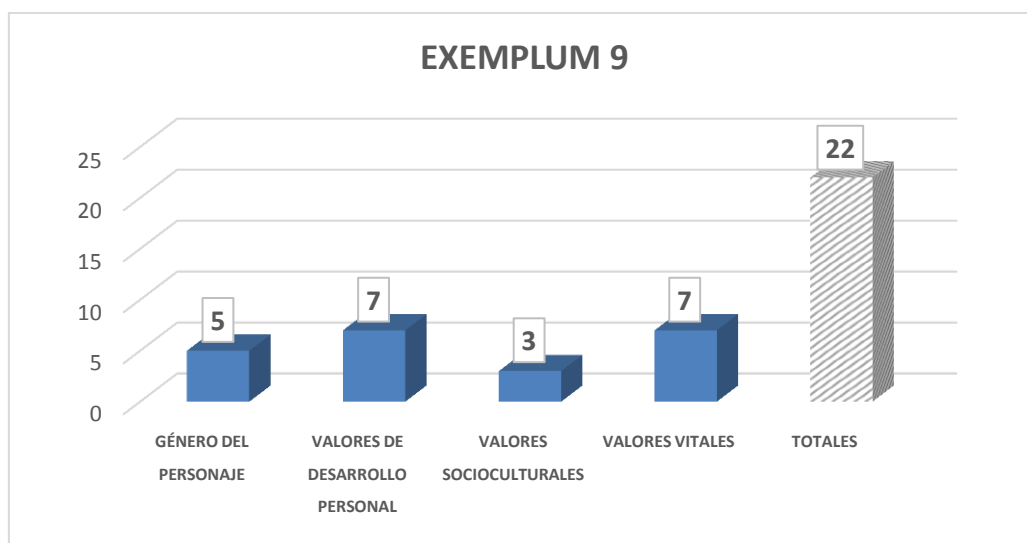
hombre rechazado fue a pedir ayuda a una vieja para que convenciese a la mujer. La vieja, para conseguir su propósito, alimentó a una perrita con pan y pimienta, lo que provocaba que el animal vertiera lágrimas. La vieja hizo creer a la mujer el llanto de la perrita estaba motivado porque el hombre al que había rechazado era un malhechor que embrujaba a todas las mujeres que le rechazaban y las convertía en perritas. El temor a convertirse en una de ellas hizo que la mujer aceptara al hombre que la pretendía.

Al salir la vieja en busca de ese hombre y no encontrarlo, halló a otro al que le propuso presentarle a una mujer que le haría cuanto quisiese. Ese hombre resultó ser el marido que regresaba que, al observar que lo llevaba a su propia casa, la siguió para comprobar si su mujer la engañaba en su ausencia. Al ver la mujer que la vieja entraba en su casa con su propio marido, fingió que ella había urdido esta trampa para comprobar si su marido le era fiel. Como se enfadó acaloradamente con él, el marido comenzó a halagarla, a rogarle que la perdonara y hasta le hizo un regalo para lograr su compasión.

Principales valores-antivalores

El relato hace referencia especialmente a dos tipos de valores, los vitales y los de desarrollo personal. Dentro de los primeros se consideran, sobre todo, los valores y los antivalores afectivos, en cuanto que es una pareja la que se promete mutua fidelidad. En lo referente a los valores de desarrollo personal, cobran especial importancia los antivalores morales, ya que se nos describe una actitud promiscua de la pareja y un comportamiento sagaz tanto por parte de la vieja como de la mujer.

Gráfico 39. Principales categorías de valores del *exemplum* 9

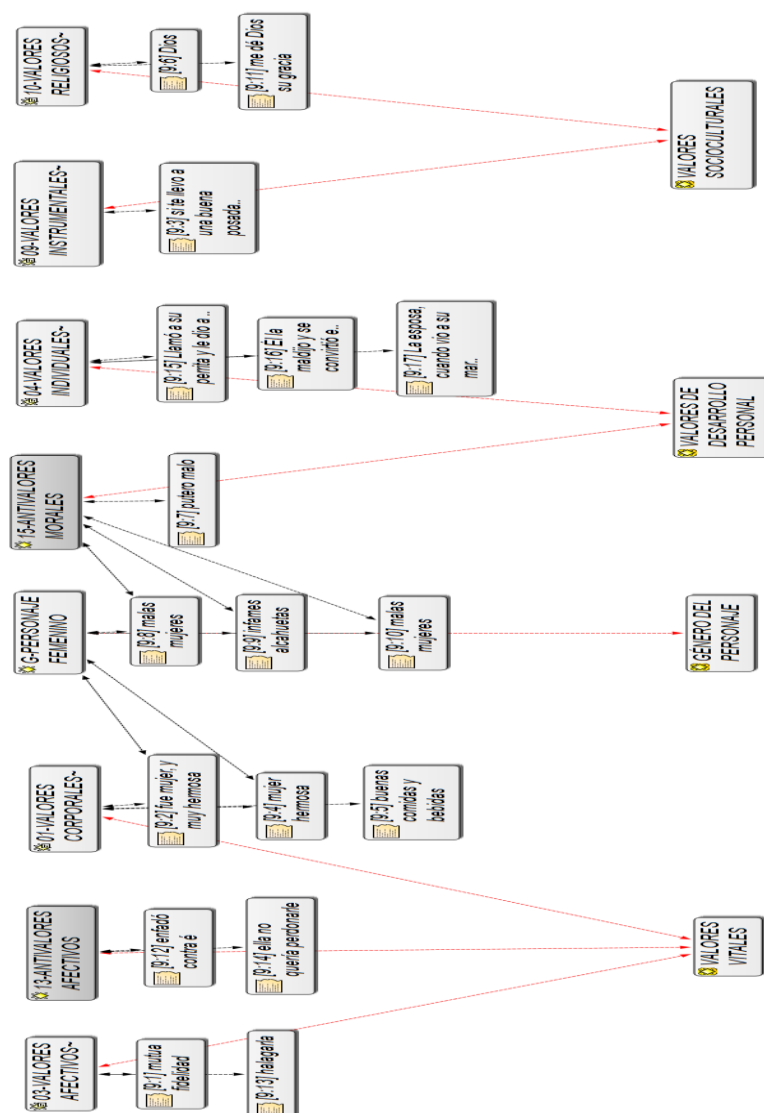


Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

En el relato se resalta la sagacidad tanto de la vieja como de la mujer para conseguir sus propósitos. Por una parte, la vieja, ante la promesa de recompensa, logra convencer a la mujer para que acepte las proposiciones del hombre del camino utilizando con astucia las lágrimas de una perrita a la que alimentaba con pimienta. Por otra parte, la mujer también actúa con mucha sagacidad, ya que cuando se da cuenta de que el hombre que entraba en su casa era su propio marido, reacciona como si hubiera sido una estrategia urdida por ella para comprobar el buen comportamiento de su esposo. De esta forma, en vez de ser ella la culpable de haber tramado la mala acción, convence al marido de que era él el único que realizaba acciones infieles, lo que le obliga a halagarla y a hacerle regalos para conseguir su perdón.

Figura 24. Red semántica del *exemplum* 9



Fuente: elaboración propia

Exemplum 10

Título: Ejemplo del niño sabio, su madre y el hombre

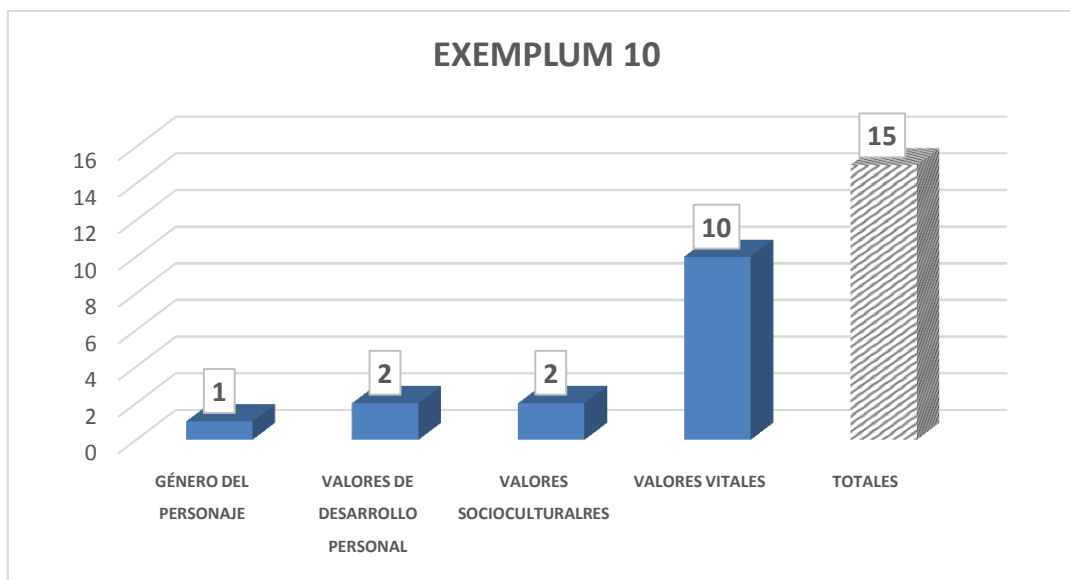
Síntesis del argumento

La madre de un niño poco dotado físicamente pero muy sabio es pretendida por un hombre que se enamoraba fácilmente. Antes de unirse al hombre, la madre dio de comer al hijo que no dejaba de llorar. Como el hombre le reprochó los lloros, el niño le hizo ver que sus lágrimas eran para su propio provecho puesto que necesitaba alimentarse y que no había de qué acusarlo. Sin embargo, le dice que lo que sí era reprobable es la actitud de un hombre que deja a su familia para ir a fornicar de un lugar a otro. El hombre reflexionó sobre las palabras del niño, se arrepintió de su comportamiento e hizo penitencia.

Principales valores-antivalores

En este relato prevalecen los valores vitales y, dentro de ellos, se hace especial mención de los valores corporales y de los valores intelectuales, encarnados en la figura del niño. Se le describe como un niño ciego y contrahecho pero muy inteligente y sabio, que manifiesta esta condición cuando dirige su discurso al hombre que pretendía a su madre.

Gráfico 40. Principales categorías de valores del *exemplum 10*



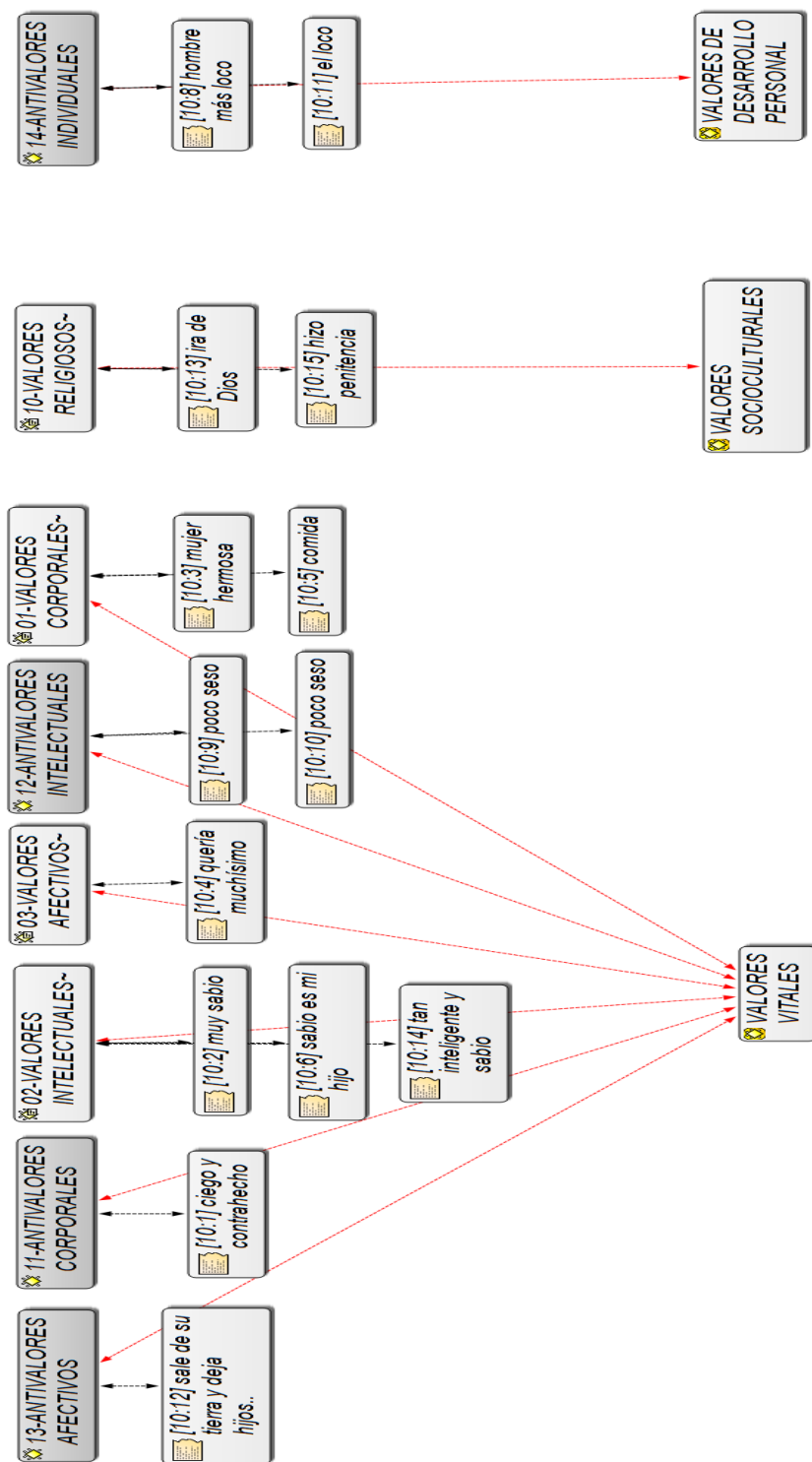
Fuente: elaboración propia

Interpretación cualitativa

El relato resalta el valor intelectual como elemento fundamental en el desarrollo integral de la persona. El niño, a pesar de sus carencias físicas, logra que el pretendiente

de su madre se arrepienta de su actitud y haga penitencia, empleando para ello su intelecto.

Figura 25. Red semántica del *exemplum* 10



Fuente: elaboración propia.

Exemplum 11

Título: Ejemplo del niño de cinco años y de los dos compañeros que dieron el dinero a guardar a una vieja

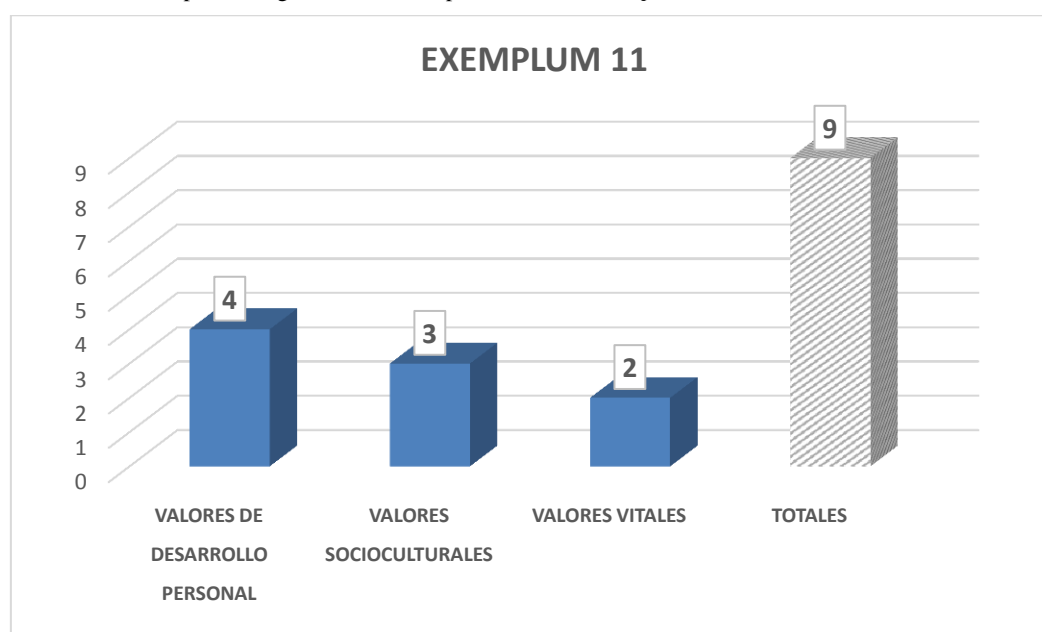
Síntesis del argumento

Tres mercaderes que tienen una fortuna compartida, depositaron su dinero en manos de una vieja con la condición de que solo entregara el dinero si tenía la anuencia de los tres. Uno de ellos idea una estrategia mediante la que consigue engañar a los otros dos y a la vieja para quedarse con todo el dinero. La vieja es castigada a pagar el dinero hasta que un niño de cinco años, al verla llorando por este motivo y recibir de la vieja una promesa de recompensa, idea una estrategia para que esta se libre del pago.

Principales valores y antivalores

Dos tipos de valores predominan en el relato, los de desarrollo personal y los valores vitales. Dentro de los de desarrollo personal se hace especial hincapié en los antivalores individuales, en cuanto que uno de los mercaderes, mediante argucias, logra engañar a la vieja y a sus compañeros para apoderarse del dinero. Dentro de los valores vitales, los que más importancia tienen dentro de la historia son los intelectuales, destacando como representante de ellos el personaje del niño de cinco años que aconseja a la vieja.

Gráfico 41. Principales categorías de valores presentes en el *exemplum 11*

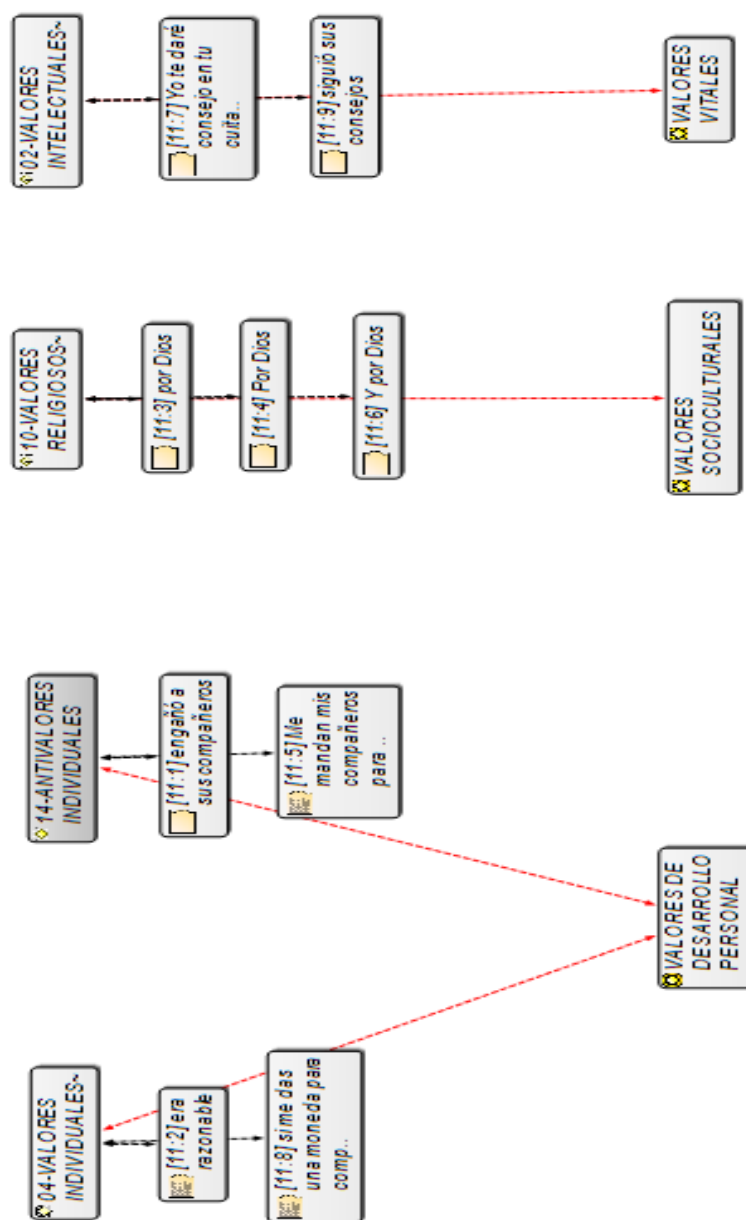


Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

En el relato se resalta, por una parte, la sagacidad con la que actúa uno de los mercaderes para apoderarse de toda la fortuna. Se realzan fundamentalmente antivalores de carácter individual, puesto que este personaje emplea la astucia para conseguir el mal y engañar a sus compañeros. Por otra parte, la figura del niño de cinco años encarna el valor intelectual, puesto que es capaz, a cambio de una recompensa material, de dar buenos consejos a la vieja para que pueda librarse del pago de la cantidad depositada, al que había sido castigada por el juez.

Figura 26. Red semántica del *exemplum* 11



Fuente: elaboración propia

Exemplum 12

Título: Ejemplo del mercader de sándalo y las gentes del lugar

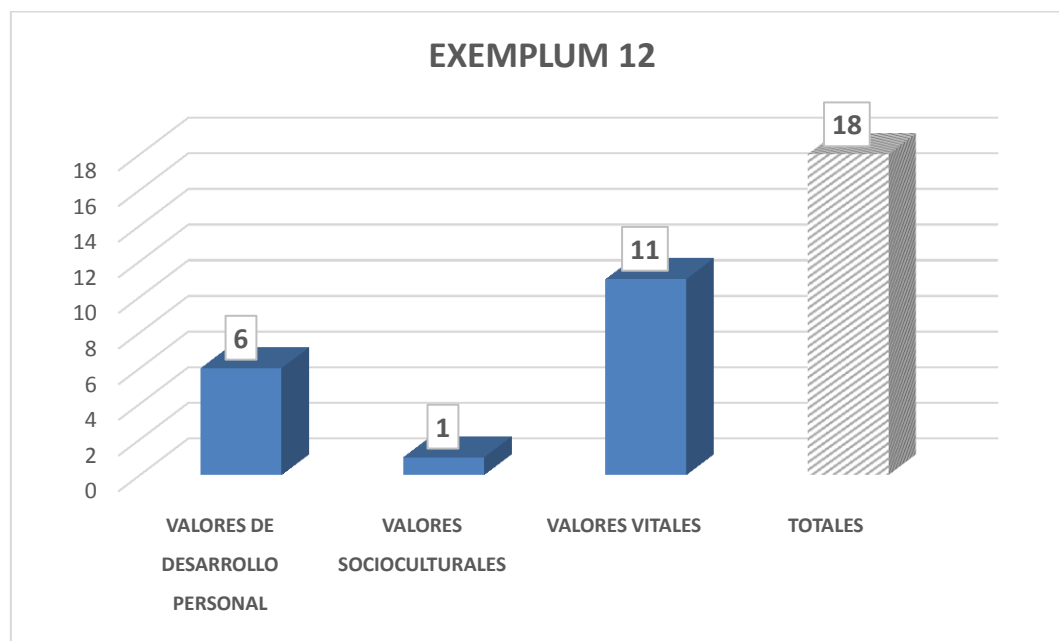
Síntesis del argumento

Un mercader que transportaba su producto para la venta en una ciudad es engañado en ella por tres veces, una al vender su producto a un precio mucho más barato que el real, otra en un juego de dados y una tercera por un mendigo al que le faltaba un ojo. Siguiendo los sabios consejos de un viejo ciego, logra recuperar todo aquello que había perdido por los engaños de los hombres de la ciudad.

Principales valores-antivalores

Los valores que más aparecen en el relato son los de desarrollo personal, especialmente los antivalores morales, puesto que se califica a los hombres de la ciudad como personas malintencionadas, engañadoras y granujas. También se resaltan los valores intelectuales ya que, a través de los consejos de un viejo muy sabio, el mercader logra recuperar aquello que había perdido mediante engaños.

Gráfico 42. Principales categorías de valores que se dan en el *exemplum* 12

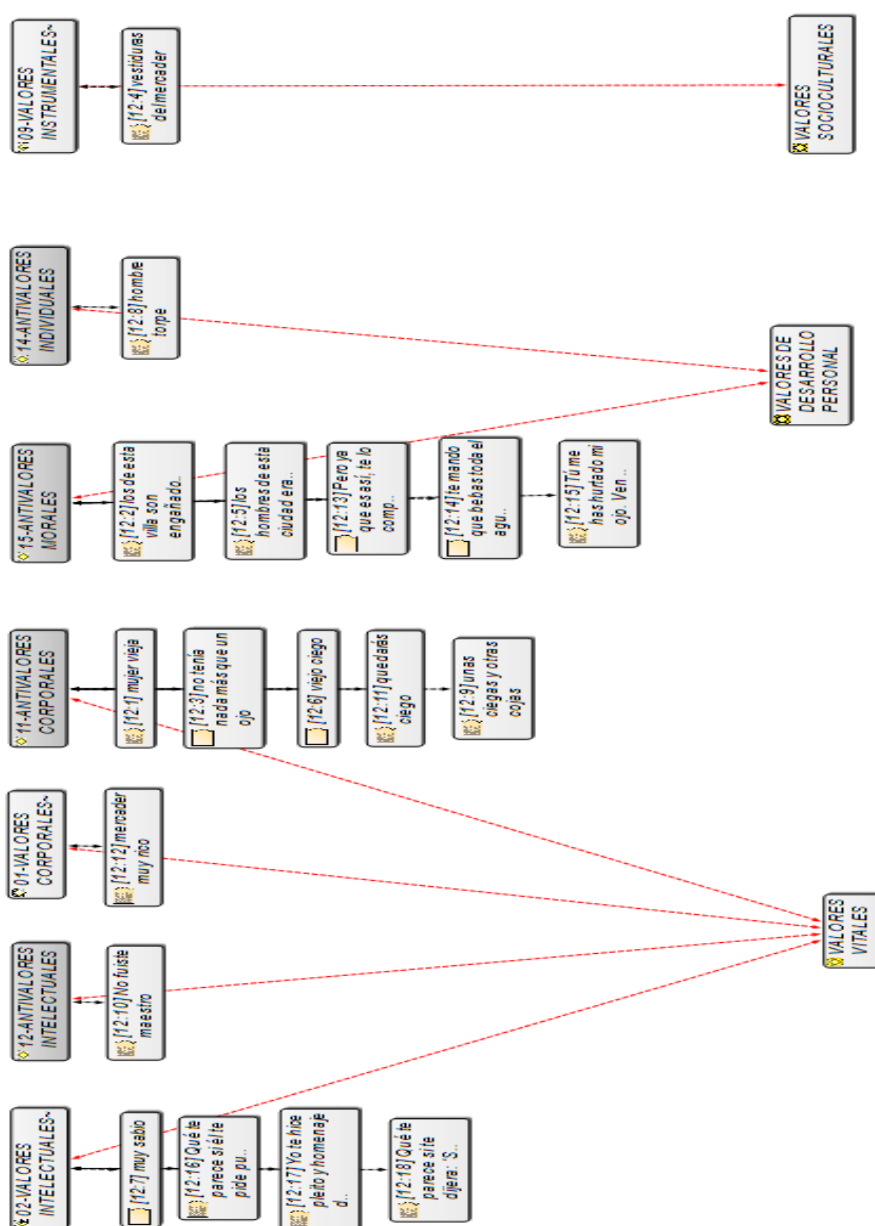


Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

El relato nos describe tres actuaciones poco éticas de los moradores de una villa que logran engañar a un mercader que visitaba la ciudad para vender su producto. Frente a estas actuaciones se contraponen la inteligencia de un viejo muy sabio que logra plantear un desempeño alternativo que permite al mercader librarse de los engaños a los que se vio sometido. Se resalta, pues, la importancia y preponderancia de los valores intelectuales, ya que es a través del ingenio cómo se logra evitar que tengan efecto sobre uno mismo los actos perjudiciales llevados a cabo por otras personas.

Figura 27. Red semántica del *exemplum* 12



Fuente: elaboración propia.

Exemplum 13

Título: Ejemplo de la trompeta de la muerte

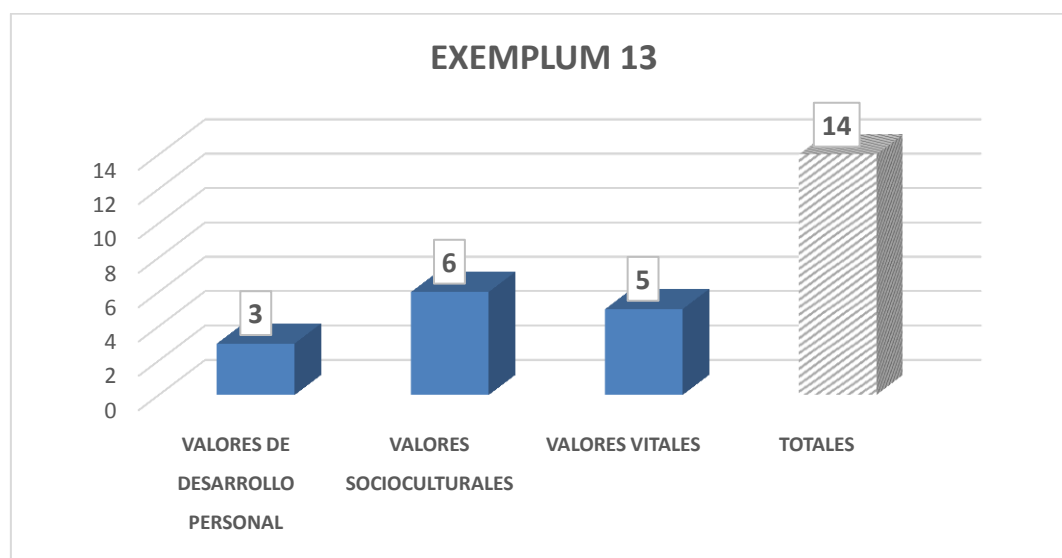
Síntesis del argumento

Un rey que iba de camino junto a otros grandes dignatarios y jefes, se encontró a dos ascetas frente a los que se prosternó. El hermano del rey se atrevió a censurar la actuación al calificarla como impropia de la realeza, por ello, recibió una lección para hacer comprender lo inapropiado de sus consideraciones. La lección consistió en enviarle a dos heraldos para que tocaran la trompeta delante de su casa, aviso que significaba que era reo de muerte. El hermano se presentó ante el rey temblando y, en ese momento, el monarca le hizo saber que no tenía nada que temer. Los toques de trompeta habían sido tan solo una advertencia para que se diera cuenta de lo inadecuada que había sido su conducta, al reprenderle por haber abrazado a los heraldos de Dios todopoderoso y magnánimo. Después de hacer ver a su hermano el error que había cometido, lo envió a su casa.

Principales valores-antivalores

El relato se refiere principalmente a los valores religiosos, puesto que en él un rey rinde pleitesía a dos personas de vida consagrada a Dios y da una lección al hermano que le había reprochado su conducta con los hombres de vida ascética.

Gráfico 43. Principales categorías de valores contenidas en el *exemplum* 13

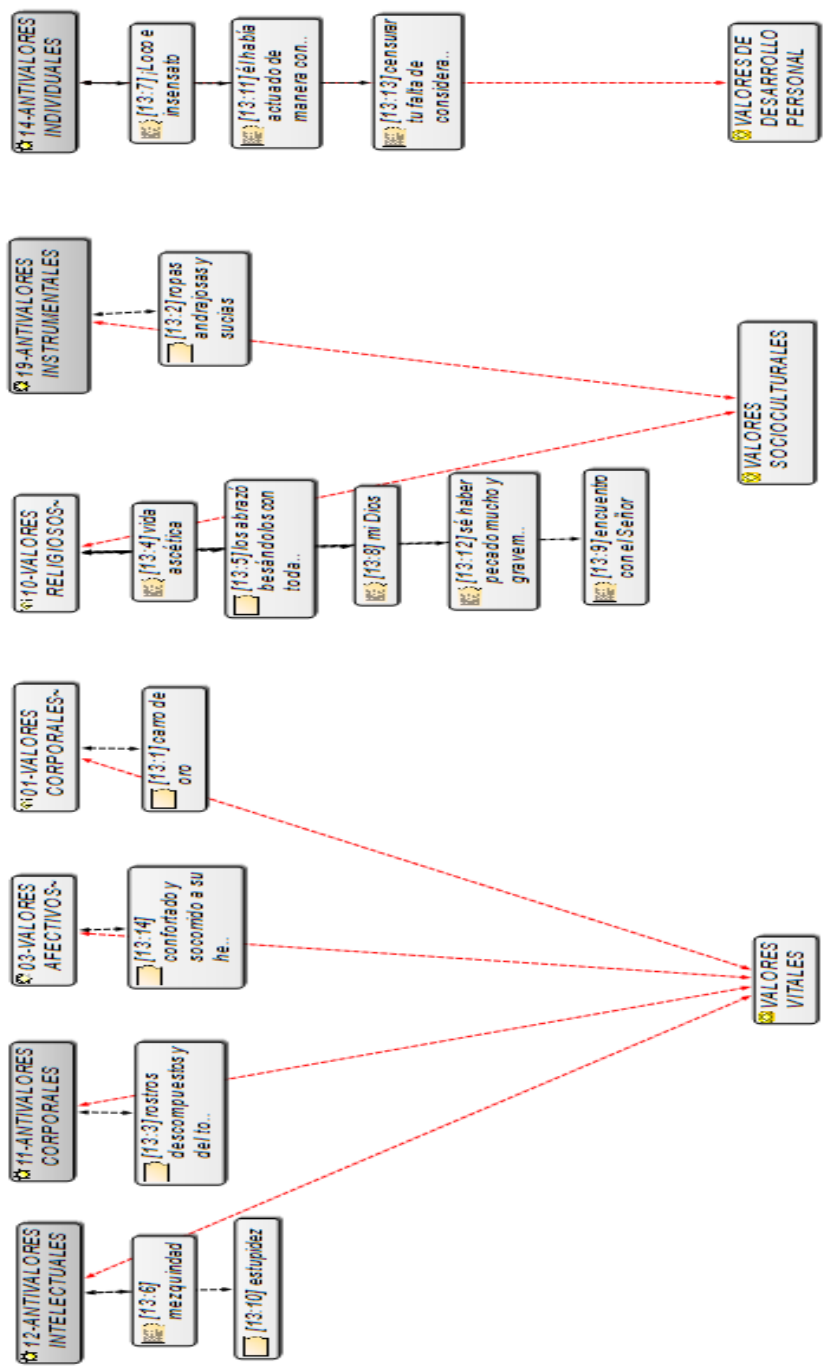


Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

El relato resalta la importancia de los valores religiosos como elementos fundamentales de la vida del hombre. Se materializan estas consideraciones al describir que hasta el rey debe postrarse ante Dios. Igualmente, estos se pueden apreciar en la lección que da a su hermano para hacerle comprender la estupidez que había cometido al reprocharle la sumisión real ante los embajadores de Dios.

Figura 28. Red semántica del exemplum 13



Fuente: elaboración propia.

Exemplum 14

Título: Ejemplo de los cuatro cofres

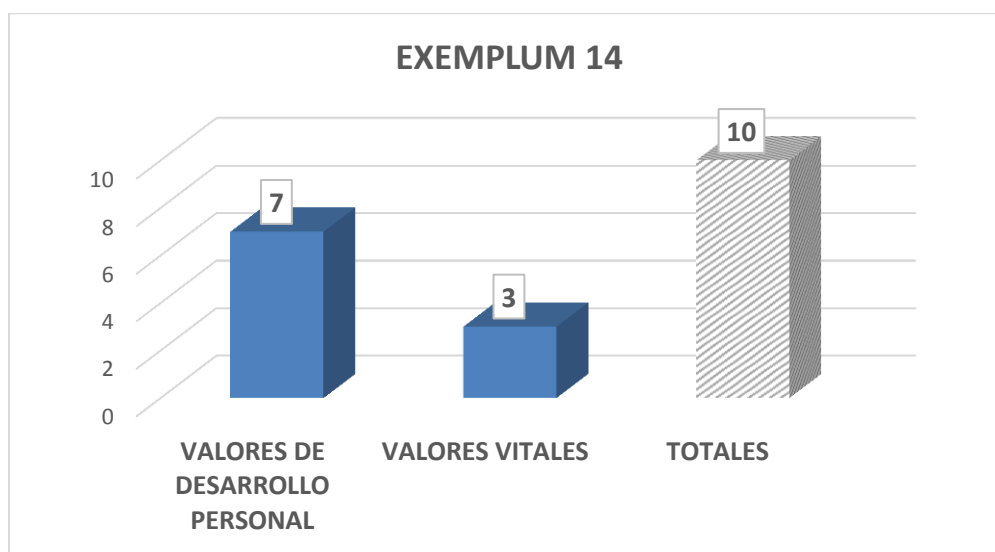
Síntesis del argumento

Un rey enseñó a sus súbditos a no dejarse engañar por las apariencias. Para ello, ordenó hacer cuatro arquetas, dos las hizo revestir de oro y puso en su interior huesos malolientes y otras dos las hizo untar con pez y brea y en su interior depositó piedras preciosas y exquisitos perfumes. Como los súbditos eligieron las arquetas doradas, les enseñó la importancia de mirar con los ojos interiores y no solamente la apariencia de las cosas y de las personas.

Principales valores-antivalores

Los valores que aparecen de forma más profusa en el relato son los de desarrollo personal y especialmente los de carácter moral, puesto que la prueba real que se plantea en el *exemplum* pretende advertir que debemos fijarnos en las cualidades interiores de las personas y no simplemente en las apariencias.

Gráfico 44. Principales categorías de valores contenidas en el *exemplum* 14



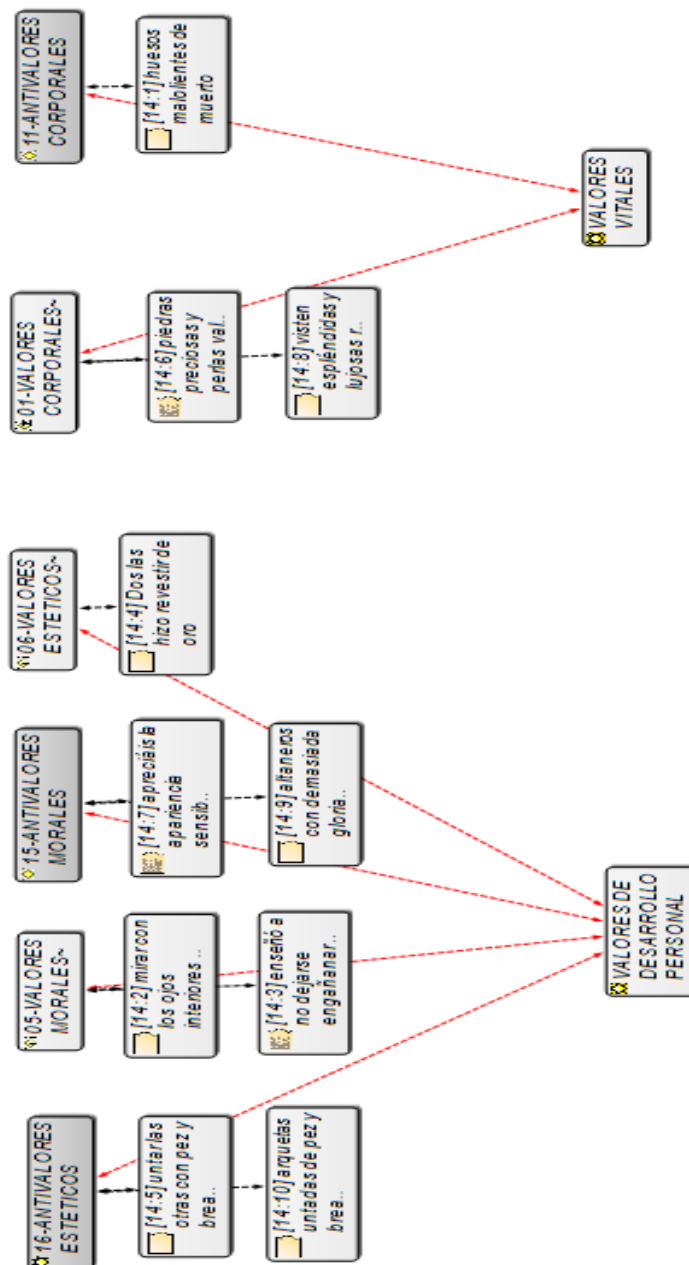
Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

En este *exemplum* se resalta la preponderancia de los valores morales de la persona sobre los demás. Para ello, el rey plantea una prueba a sus súbditos que consiste en que deben elegir dos de los cuatro cofres que les presenta. Dos de ellos poseen un hermoso exterior y un contenido repugnante y los otros una apariencia pésima pero un

contenido muy valioso. Los cofres representan a las personas, ya que algunas tienen poco atractivo físico pero atesoran una gran cantidad de valores y otras, al contrario, van vestidas de forma lujosa pero están vacías en su interior.

Figura 29. Red semántica del *exemplum* 14



Fuente: elaboración propia.

Exemplum 15

Título: Ejemplo del hombre que tenía tres amigos

Síntesis del argumento

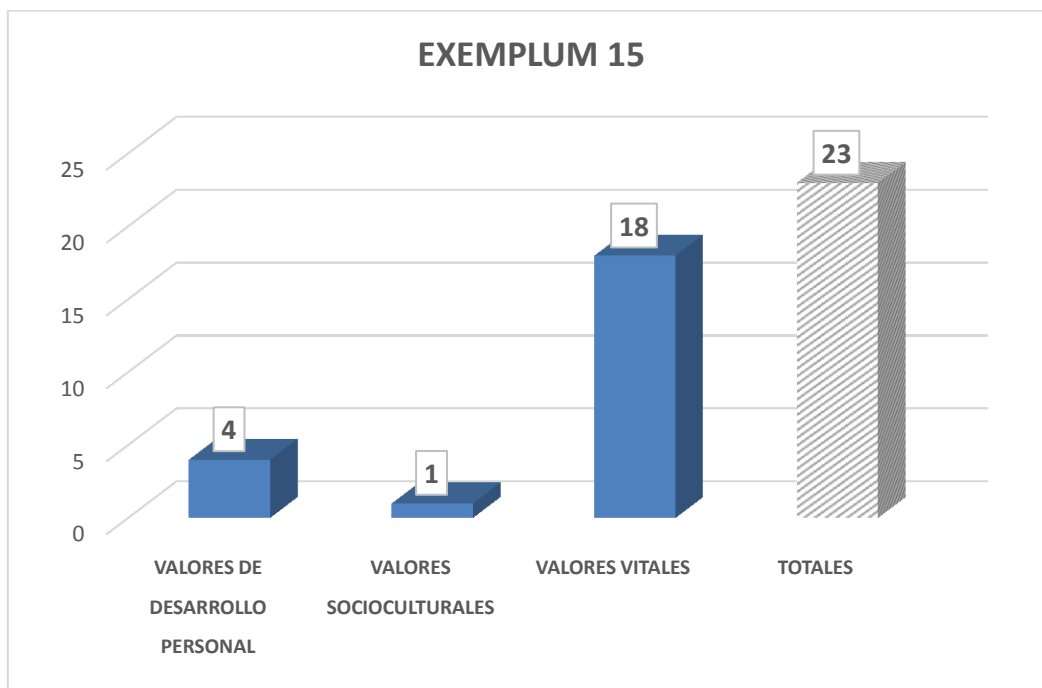
Un hombre tenía tres amigos, dos ellos a los que profesaba una gran y sincera amistad y otro por el que solo sentía un insignificante aprecio. Un día se vio precisado de

la ayuda de un amigo y la fue reclamando primero a los que consideraba sus dos mejores amigos y después al que consideraba menos amigo. Los amigos a los que él más estimaba rechazaron ayudarlo, mientras que el menos querido le prestó la ayuda que necesitaba.

Principales valores-antivalores

Teniendo en cuenta el argumento del *exemplum*, los valores que más aparecen en el texto son los vitales y, dentro de ellos, los valores y antivalores afectivos.

Gráfico 45. Principales categorías de valores presentes en el *exemplum* 15

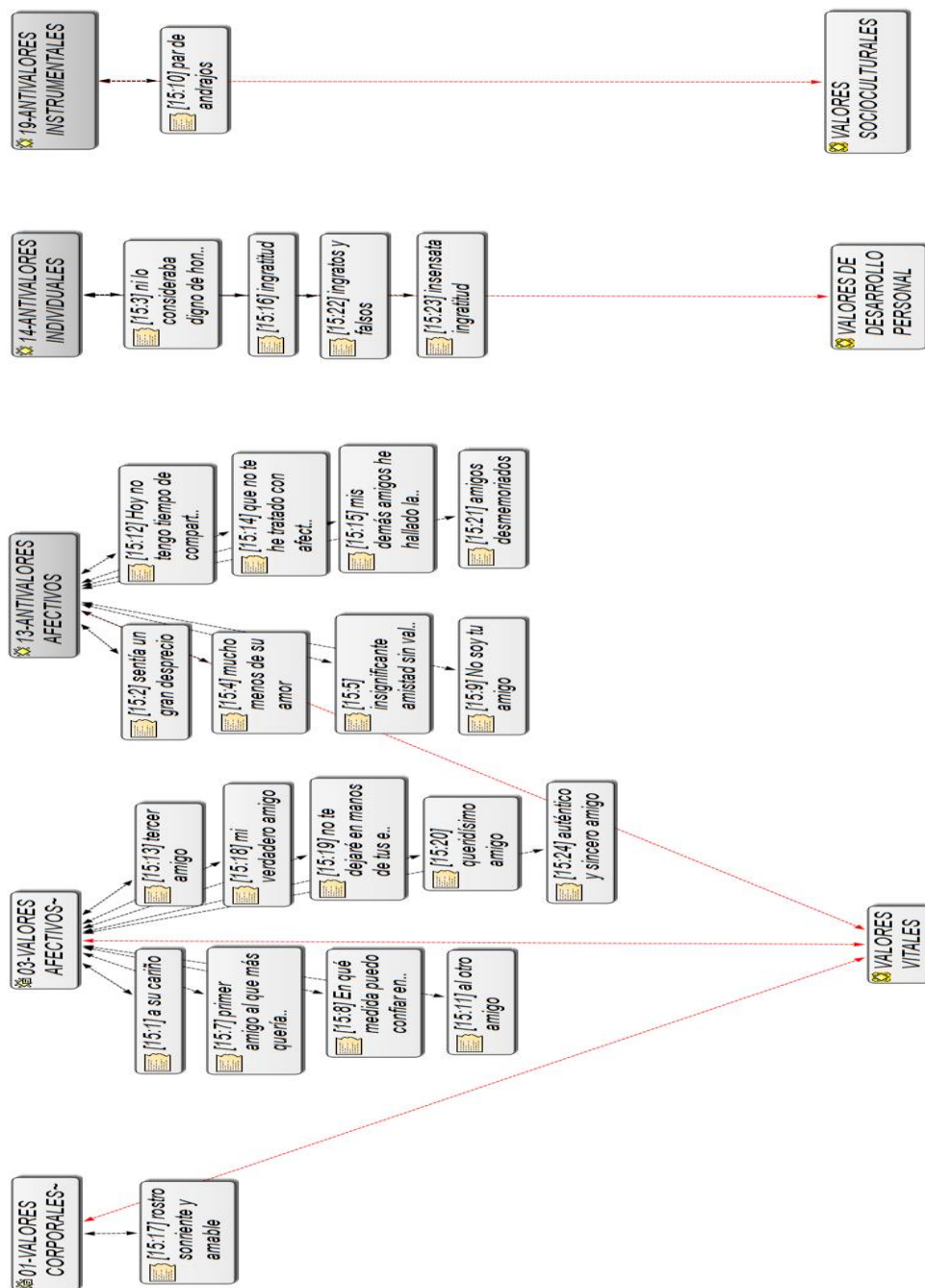


Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

El relato resalta la importancia de saber elegir bien a los amigos. Nos describe cómo una persona había depositado erróneamente su confianza en dos personas que, en el momento en que está en apuros, no responden a su petición de auxilio, mientras que otra, a la que había juzgado equivocadamente como poco amiga, sí que es capaz de ayudarla. Nos alerta sobre la necesidad de elegir correctamente a las personas en las que depositamos nuestra amistad, basándonos no tanto en la apariencia sino en su interior.

Figura 30. Red semántica del *exemplum* 15



Fuente: elaboración propia.

Exemplum 16

Título: Ejemplo del rey del año

Síntesis del argumento

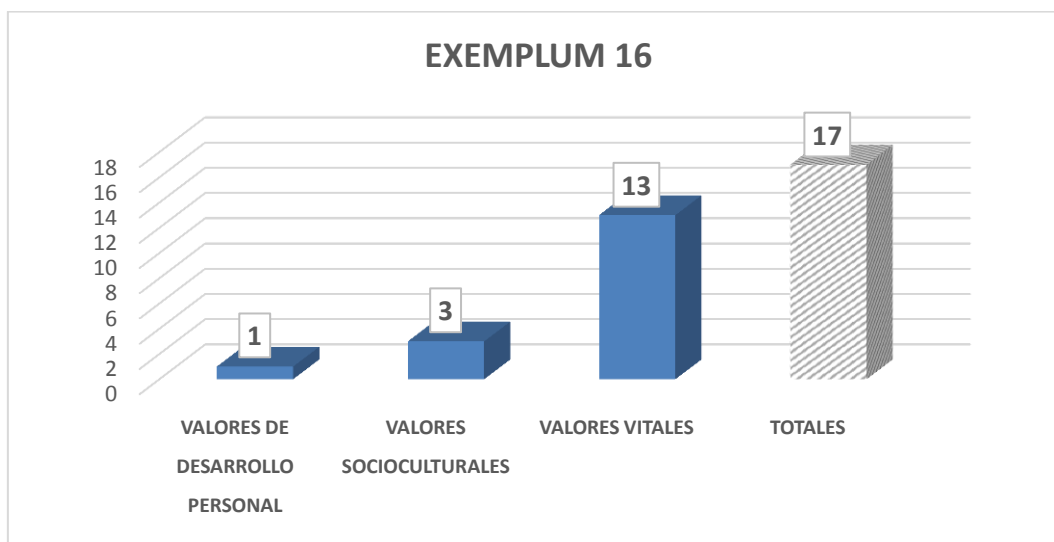
En una ciudad elegían a un extranjero como su rey durante un año. Después del año se sublevaban contra el elegido y lo desterraban a una gran isla deshabitada y lejana donde se veía obligado a llevar una vida miserable. En una ocasión, eligieron rey a un

hombre inteligente y de gran perspicacia, que consiguió enterarse de lo que hacían los habitantes de la ciudad. En previsión de lo que iba a suceder, trató de gobernar el reino lo más justa y clementemente posible y se aseguró de llevarse al destierro una gran cantidad de dinero para convertir la isla abandonada en un lugar de prosperidad y de lujo.

Principales valores-antivalores

Los valores que predominan en el relato son los de carácter vital, y dentro de ellos, resaltan los valores intelectuales. Estos destacan, sobre todo, en la figura del rey quien es lo suficientemente inteligente para conocer la manera de actuar de los habitantes de la ciudad. También se resaltan los valores y antivalores de tipo corporal en cuanto que se contraponen el lujo y bienestar de la estancia en la ciudad con la carestía y pobreza que ha de soportar en la isla.

Gráfico 46. Principales categorías de valores presentes en el *exemplum* 16

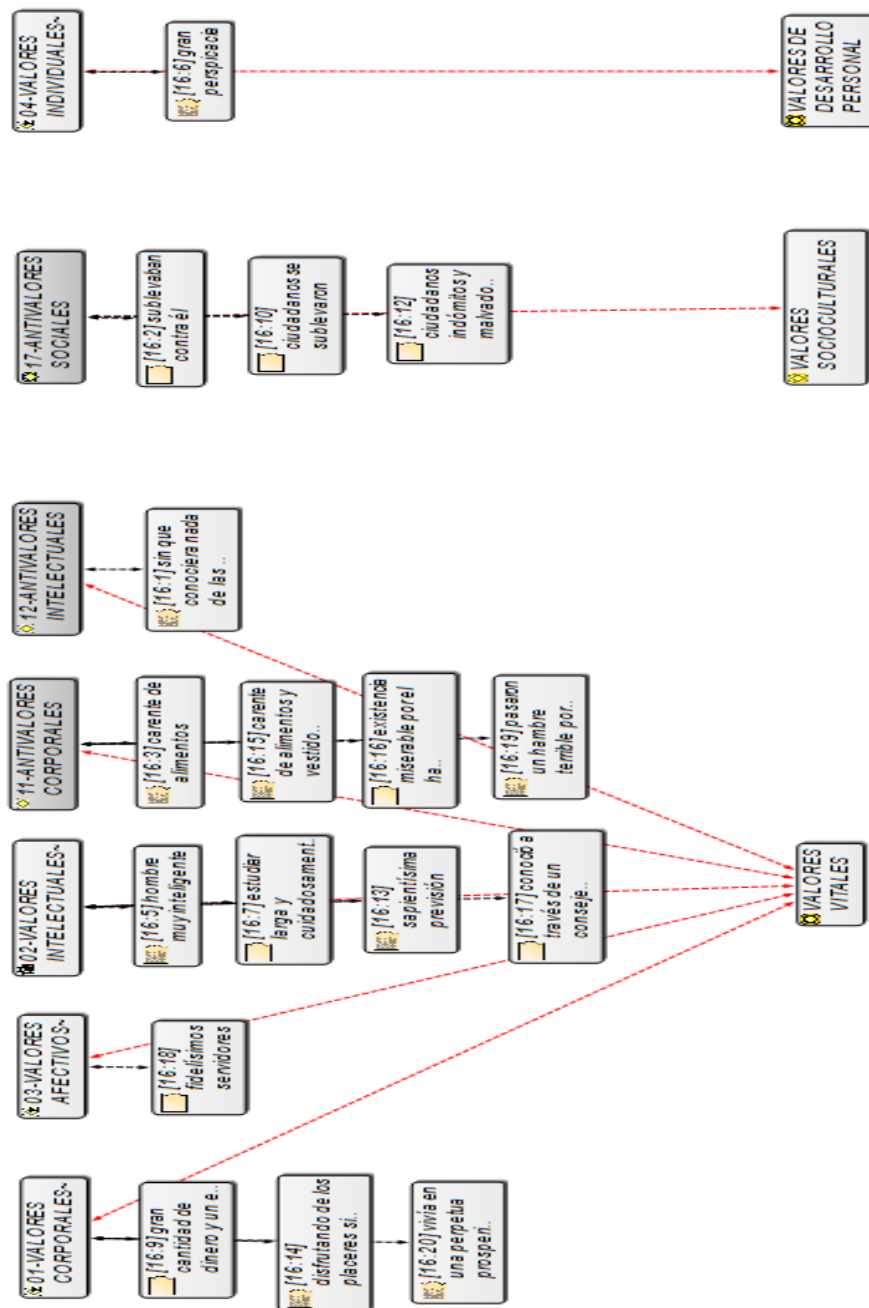


Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

El *exemplum* nos muestra la necesidad de ocuparse del futuro para poder mantener un bienestar continuado a lo largo de nuestra existencia. El hombre inteligente no solo disfruta del presente sino que actúa para labrarse un porvenir mejor. Al igual que los animales acumulan alimentos para poder sobrevivir al invierno, el hombre inteligente debe trabajar para asegurar su existencia en un futuro más o menos lejano. Este *exemplum* puede ser un perfecto instrumento para transmitir a los alumnos la necesidad de que es necesario el esfuerzo en el presente para labrarse un futuro placentero y próspero.

Figura 31. Red semántica del *exemplum* 16



Fuente: elaboración propia.

Exemplum 17

Título: Ejemplo del rey y la pareja feliz

Síntesis del argumento

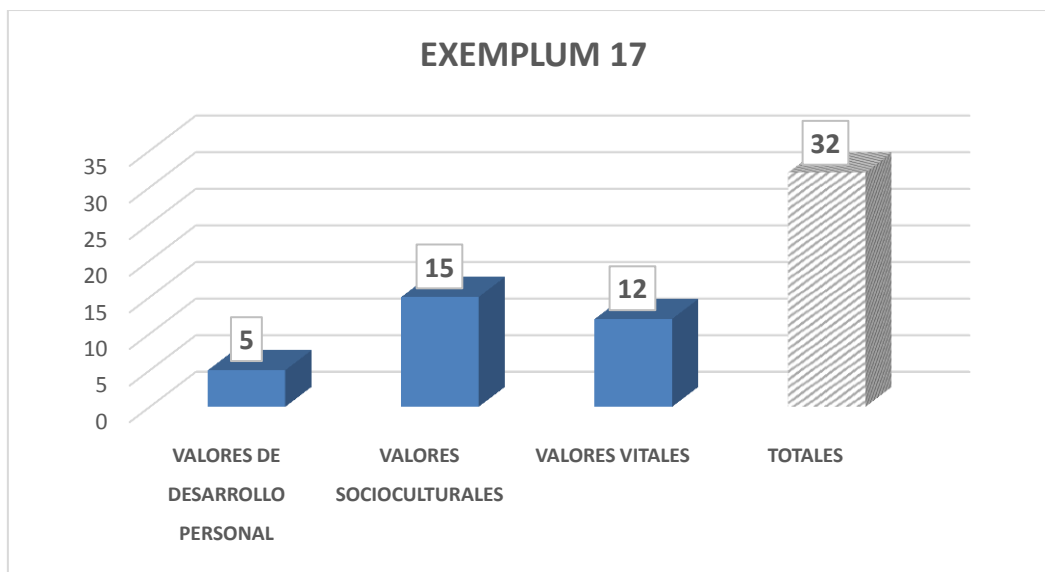
Un rey que gobernaba muy bien su reino no creía en Dios. Tenía un consejero muy piadoso, sabio y virtuoso que no se atrevía a recriminar a su rey esta falta por las consecuencias negativas que pudiera reportarle. Una noche, al salir de visita por la ciudad, el soberano y su consejero vieron a un hombre muy pobre que era servido con

toda dulzura por su mujer, la cual le proporcionaba, a pesar de su extrema pobreza, una vida apacible y agradable. El ejemplo que habían visto sirvió para que el consejero hablara al rey de que las personas que gozan de una mejor existencia son aquellas que prefieren lo eterno a lo pasajero. Convinieron que el consejero le refrescaría todos los días la memoria sobre estos pensamientos, con lo que el rey llevó una vida piadosa a partir de entonces.

Principales valores-antivalores

Dos tipos de valores destacan por encima de los demás en el relato: los de carácter sociocultural y los vitales. Dentro de los valores socioculturales predominan de forma amplia los valores religiosos, puesto que el relato nos muestra la conversión del rey. Los valores vitales que se mencionan en el texto están relacionados, por una parte, con los valores y antivalores corporales al comparar la vida de lujo que llevaba el rey frente a la miseria del hombre que vivía en la ciudad y, por otra parte, a los valores intelectuales puesto que es a través de la inteligencia y de los sabios ejemplos del consejero por los que el rey puede conocer el camino hacia la felicidad eterna.

Gráfico 47. Principales categorías de valores contenidos en el *exemplum* 17



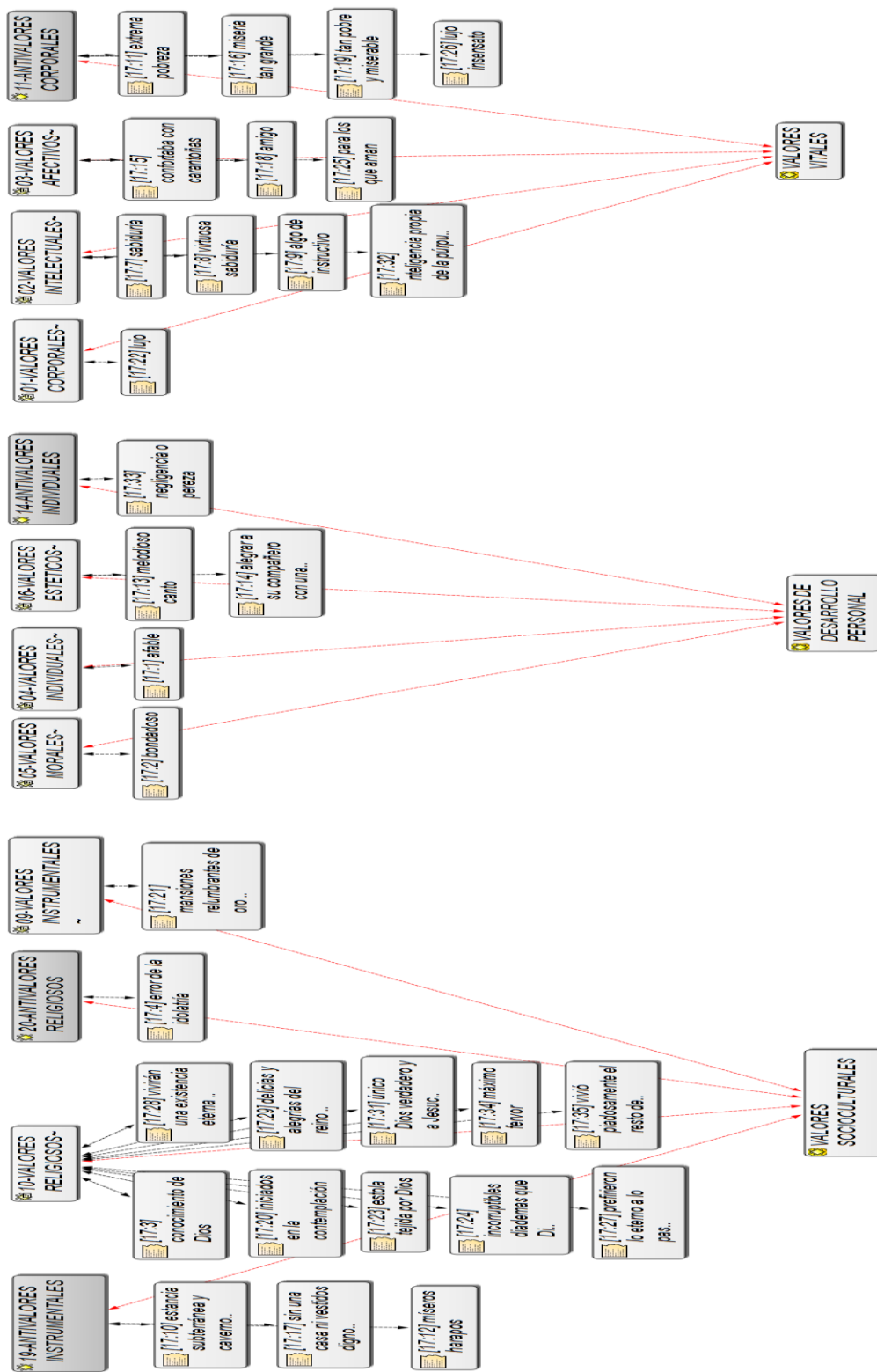
Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

En el relato se hace un alegato en favor de los valores religiosos, puesto que los plantea como el único y verdadero camino para alcanzar la felicidad. En este sentido, contrapone la alegría de un hombre que vive en una pequeña casa con pocos recursos

materiales frente a la tristeza que demuestra el rey a pesar de disfrutar de todo tipo de bienes materiales. Se resalta la importancia de lo espiritual frente a lo puramente material.

Figura 32. Red semántica del *exemplum* 17



Fuente: elaboración propia.

Exemplum 18

Título: Ejemplo del joven rico y la muchacha pobre

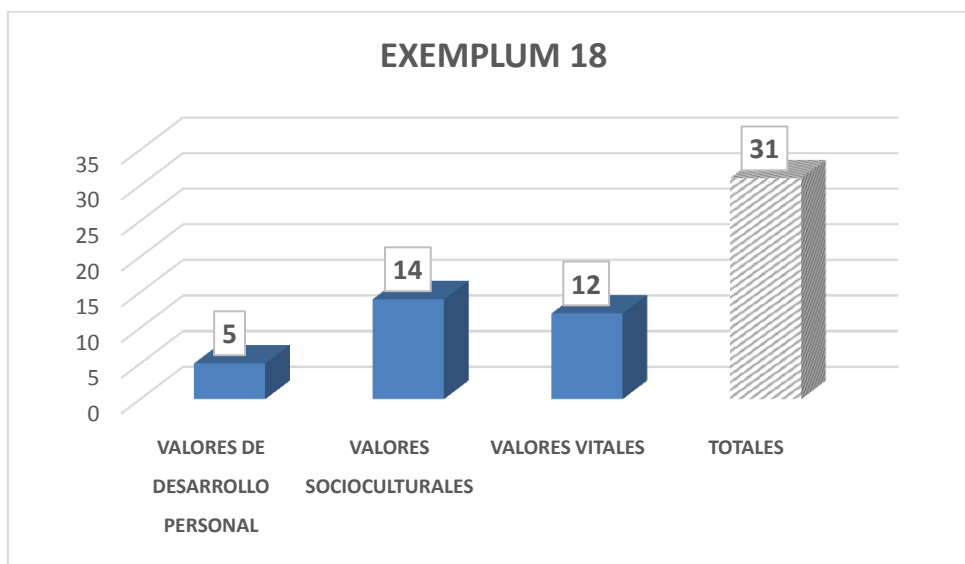
Síntesis del argumento

Un joven sensato y de procedencia noble rechaza el matrimonio impuesto por su familia con la hija de otro noble. Por este motivo abandona su casa y en su peregrinación conoce a la hija de un pobre que era muy sensata y piadosa. Para conseguir desposarse con ella el joven se despoja de sus vestiduras y empieza a practicar la piedad. Una vez desposados, el padre de la joven les muestra la gran riqueza que tenía amasada, la cual permite a la nueva pareja vivir de forma muy confortable.

Principales valores-antivalores

Dos son los principales tipos de valores que se mencionan en el texto: por un lado, los valores socioculturales y, dentro de ellos, los valores religiosos y, por otro lado, los valores vitales sobre todo los valores y antivalores corporales de los distintos personajes del relato.

Gráfico 48. Principales categorías de valores del *exemplum* 18



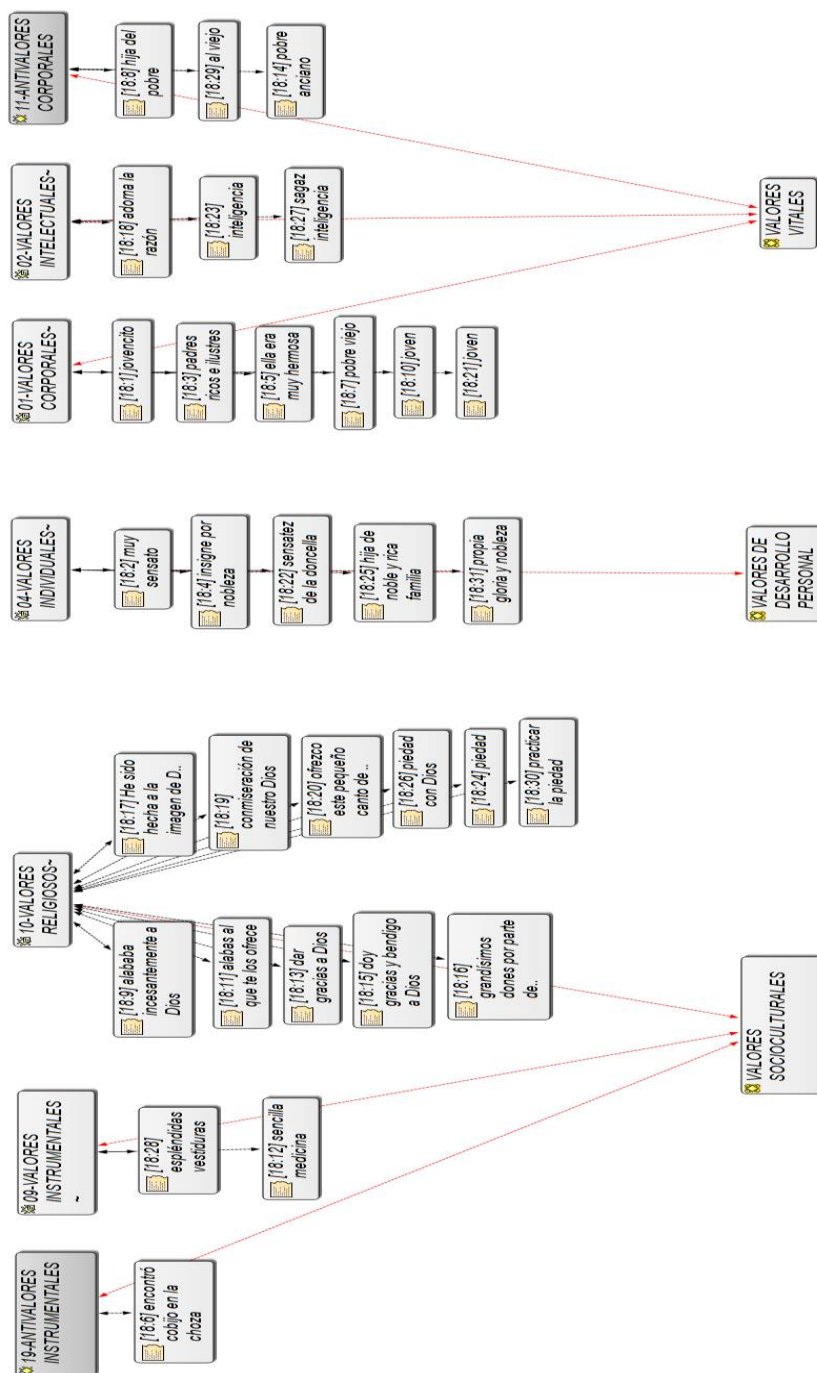
Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

Un joven noble de padres ricos e ilustres posee importantes valores individuales en cuanto que es muy sensato, y es capaz de renunciar a la esposa que le habían asignado porque no la amaba. También tendrá valor para despojarse de toda riqueza que poseía y

someterse a diferentes pruebas para conseguir la aceptación de la hija de un pobre viejo. En el relato se hace una exaltación de los valores religiosos, ya que el joven se enamora de la hija del viejo pobre porque alababa constantemente a Dios y por su piedad. El propio muchacho será capaz de sustituir su propia gloria y nobleza por el deseo de practicar la piedad.

Figura 33. Red semántica del *exemplum* 18



Fuente: elaboración propia.

Exemplum 19

Título: Ejemplo del medio amigo

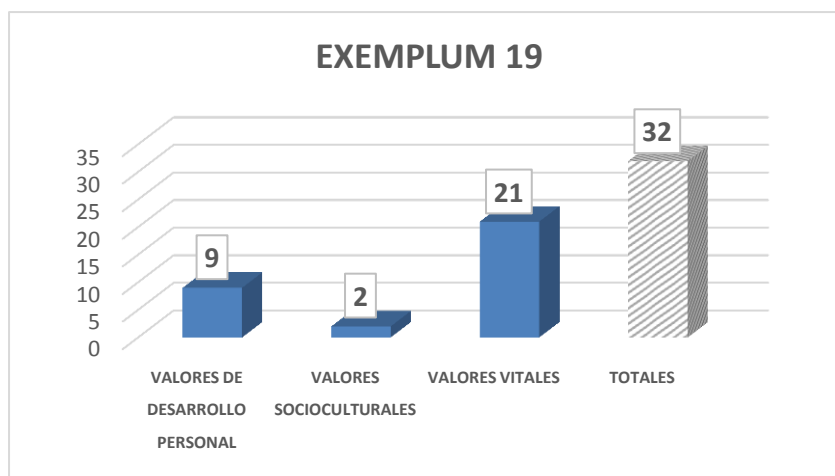
Síntesis del argumento

Un padre bueno y rico recomienda a su hijo que haga buenos amigos para que le ayuden cuando lo necesite. Para conseguirlos, el hijo gasta todo el dinero que recibe de su padre en fiestas y agasajos. Pasado un tiempo el padre le pregunta si había hechos amigos y él contestó que más de cien. Debido a la extrañeza que provoca en el padre que su hijo tuviera tantos amigos, finge una prueba para comprobar la fidelidad de sus amigos. Dicha prueba consiste en engañar a su hijo diciendo que había matado a su peor enemigo y que había puesto el cuerpo en un saco del cual era necesario desprenderse. Por ello, le pide que lo lleve a alguno de sus muchos amigos y que lo entierren en alguna de sus propiedades. Así, el padre le entrega al hijo un fardo que en realidad contenía un puerco muerto. El hijo solicitó a sus amigos ayuda, pero ninguno de ellos consintió en enterrar el cuerpo por temor a ser inculpados del delito. Cuando el hijo cuenta al padre lo que le ha pasado, este le pide que le lleve el saco a un amigo de él, quien de inmediato accede a esconderlo por la amistad que profesaba a su padre. Cuando el hijo vuelve y felicita al padre por el gran amigo que tenía, el padre le cuenta la verdad y le hace saber el contenido que realmente tenía el saco y le instruye sobre la importancia de la amistad verdadera.

Principales valores-antivalores

El relato contiene principalmente valores vitales, dentro de los cuales sobresalen los valores afectivos, puesto que el tema principal que se desarrolla en el *exemplum* es el de la amistad como valor principal de la persona y el hecho de que son pocos los buenos amigos que realmente tenemos.

Gráfico 49. Principales categorías de valores presentes en el *exemplum* 19



Fuente: elaboración propia.

Exemplum 20

Título: Ejemplo del amigo íntegro

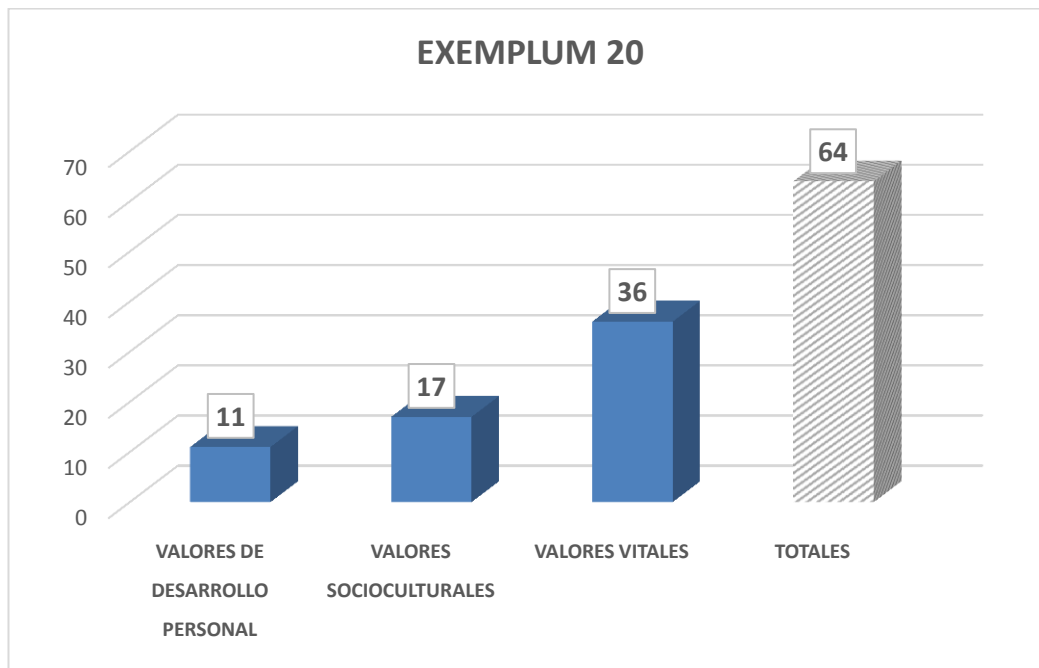
Síntesis del argumento

Dos amigos que lo comparten todo se separan un día. Uno de ellos viaja a otra tierra y se hace muy rico, mientras que el que se queda en la ciudad empobrece y, cuando se ve acuciado por la necesidad, va a pedir ayuda a su amigo, que lo recibe de forma generosa y lo aloja en su casa. El amigo rico queda viudo y, con el paso del tiempo, se enamora de una joven a la que invita a vivir en su casa para que contrajera matrimonio con él cuando tuviera edad suficiente. En ese periodo de tiempo el amigo que había sido acogido en casa del rico se enamora también de la muchacha aunque no se atreve a decirlo por lealtad a su huésped. Cuando el amigo viudo se entera de las desventuras amorosas de su invitado decide renunciar a su prometida, los casa y los envía a su tierra de origen donde hacen fortuna.

Transcurrido el tiempo es el amigo que enviudó el que empobrece y el que acude en busca de su amigo para pedirle ayuda. Antes de entrar en la ciudad, como venía cansado y hambriento, se refugia en una ermita donde se comete una muerte, de la que es acusado. Al sentirse desesperado y no valorar su vida admite ser el autor del crimen. Al día siguiente el amigo reconoce en el inculpado a su viejo compañero, y se declara él culpable del asesinato para así salvarle la vida. Al ver esto, el verdadero asesino reflexiona sobre lo ocurrido y por temor a Dios confiesa su delito para evitar que dos inocentes pagaran por sus actos. Cuando el emperador juzga los hechos reconoce la inocencia de los dos amigos y perdona al tercero por parecerle un milagro su confesión.

Principales valores-antivalores

De los diferentes valores que aparecen en el relato, destacan por su aparición mayoritaria los de tipo vital y, dentro de ellos, los valores afectivos, puesto que la historia nos describe los distintos avatares de la vida de dos amigos. También ocupan un lugar destacado los valores religiosos, puesto que gran parte de la actuación de los amigos se fundamenta en sus creencias religiosas. A este respecto, también se distingue la actuación del verdadero asesino el momento en que reconoce su hecho delictivo por temor a Dios y para no perder eternamente su alma.

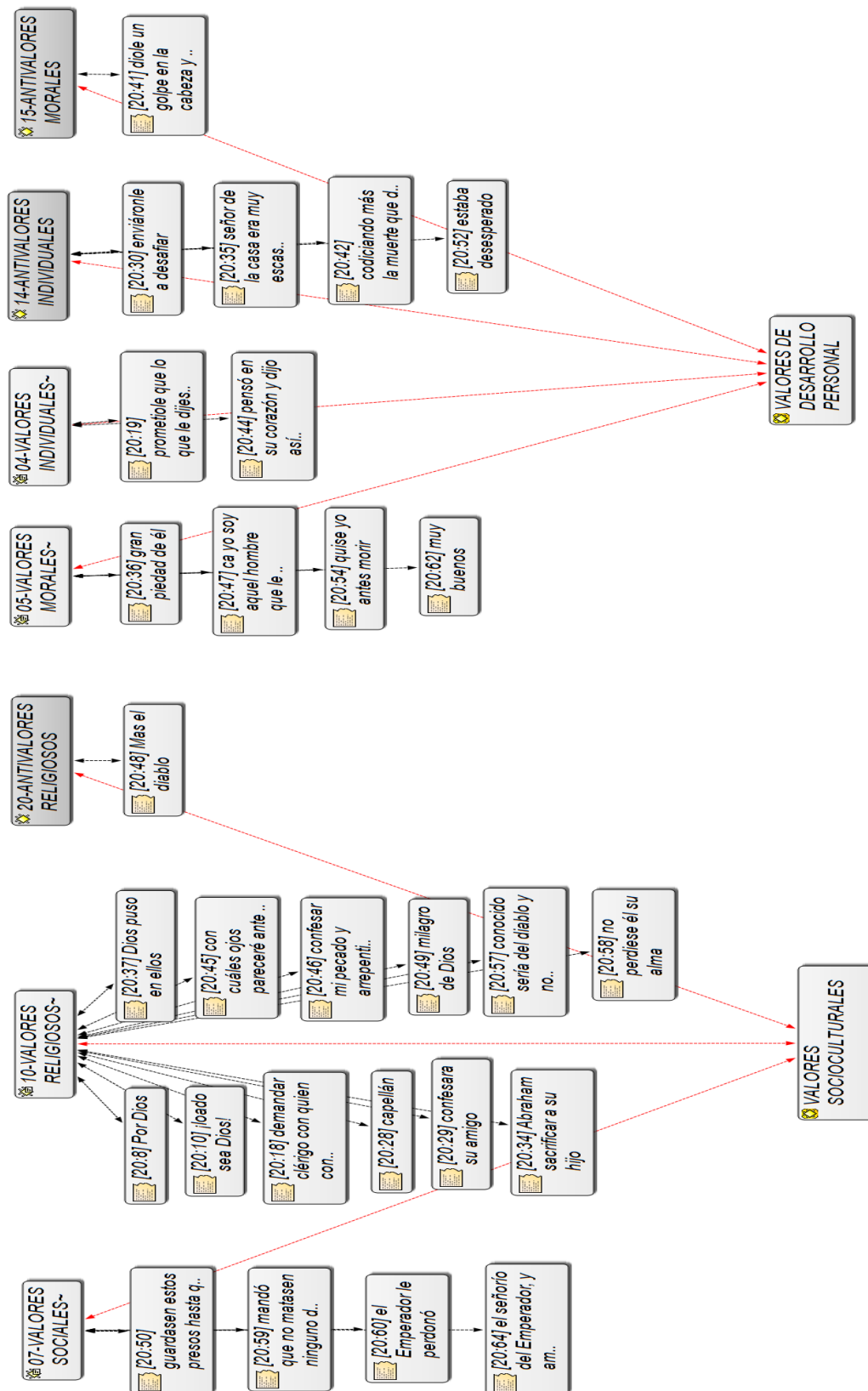
Gráfico 50. Principales categorías de valores que encontramos en el *exemplum 20*

Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

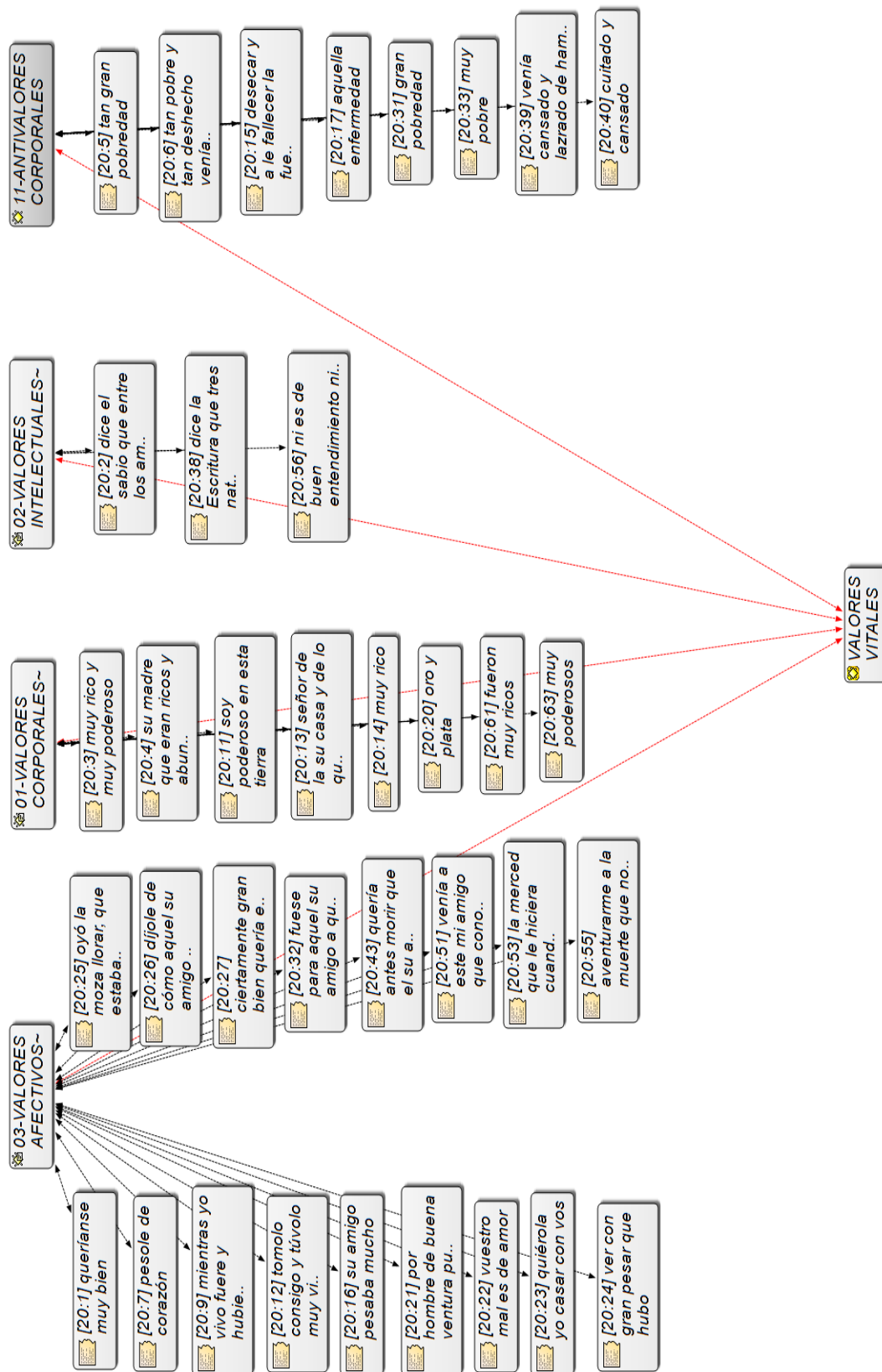
En el relato se resalta, por encima de todo, el valor de la amistad verdadera. En él se nos presenta a dos amigos que están dispuestos a sufrir el uno por el otro y que se auxilian mutuamente en situaciones de pobreza, de enamoramiento y de peligro de muerte. Este *exemplum* es un alegato en el que se ensalza la verdadera amistad y la importancia que tiene para el desarrollo integral de la persona. También se hace mención especial de los valores religiosos puesto que el verdadero autor del asesinato por el que se auto-inculpan los dos amigos, terminará confesando su delito por temor divino. Esta actuación tendrá además su recompensa ya que será perdonado por el emperador al considerar un milagro su arrepentimiento y confesión.

Figura 35. Red semántica que contiene los valores socioculturales y de desarrollo personal del *exemplum* 20



Fuente: elaboración propia.

Figura 36. Red semántica en la que se incluyen los valores vitales presentes en el *exemplum* 20



Fuente: elaboración propia

Exemplum 21

Título: Ejemplo de lo que sucedió al rey de Siria

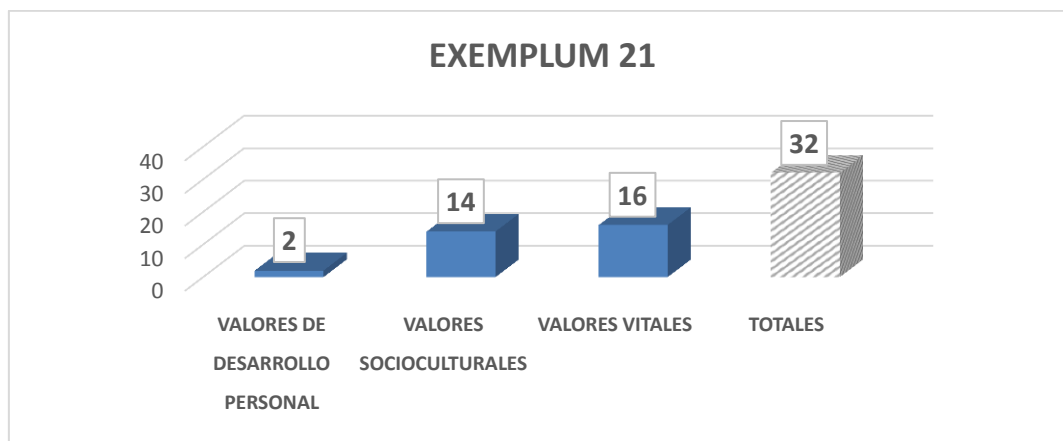
Síntesis del argumento

Un joven rey de Siria es advertido de que sus detractores lo quieren destronar. Una noche en la que no puede dormir por este motivo piensa que la mejor forma de atajar la rebelión es matar a los cabecillas de la misma. Así las cosas, decide convocar al día siguiente a sus jóvenes consejeros (ninguno de ellos superaba los dieciocho años), para comentarles su plan. Estos le advierten uno por uno de los peligros que conlleva su empresa, pero el joven rey dice que el plan emana de la inspiración divina y que con la ayuda de Dios podrá llevarlo a cabo. De esta manera, fingirá que está enfermo para conseguir atrapar y matar a los traidores y el reino entenderá por el éxito que ha tenido su proyecto que el mismo procedía de la voluntad del Hacedor. Por este motivo, aclamarán a su rey y ensalzarán la justicia de los hechos acaecidos.

Principales valores-antivalores

Dos tipos de valores predominan en el relato: los vitales y los de carácter sociocultural. Dentro de los valores vitales se hace especial hincapié en los valores intelectuales puesto que tanto el rey como sus consejeros analizan de forma pormenorizada la actuación que quieren realizar para evitar que el rey sea destronado. Dentro de los valores socioculturales son los valores religiosos los que aparecen con mayor frecuencia, ya que el rey sobrepone la voluntad divina a los inconvenientes de naturaleza terrena que le plantean sus consejeros.

Gráfico 51. Principales categorías que podemos hallar en el *exemplum 21*

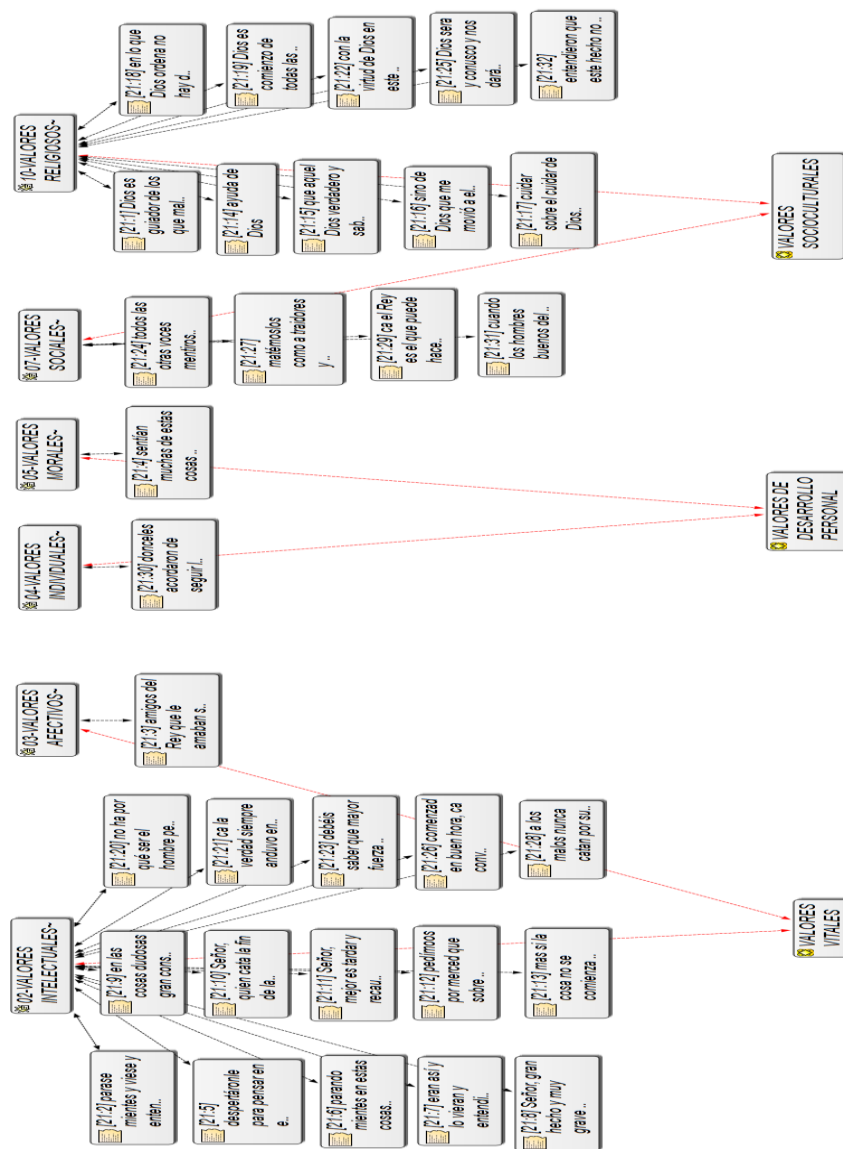


Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

En este *exemplum* se resaltan dos tipos de valores, los intelectuales y los religiosos. El joven rey (aparece descrito como una persona menor de quince años) es capaz de encontrar los medios necesarios para evitar que se produzca la sublevación de su reino. En vez de actuar de forma directa como su estado y poder le permitirían, decide convocar una reunión con todos sus consejeros en la que analiza las posibles alternativas de actuación que tiene y las consecuencias que de ellas se derivarían. Una vez valoradas cada una de las posibles opciones que se le ofrecen, llegará a la conclusión de que el único garante de su victoria será Dios, ante el que se subordinan sus actos. De este modo, se ensalzan los valores religiosos como fundamentales en el desarrollo armonioso de la persona.

Figura 37. Red semántica del *exemplum* 21



Fuente: elaboración propia.

Exemplum 22

Título: Ejemplo de lo que le sucedió a una dueña de Grecia con su hijo

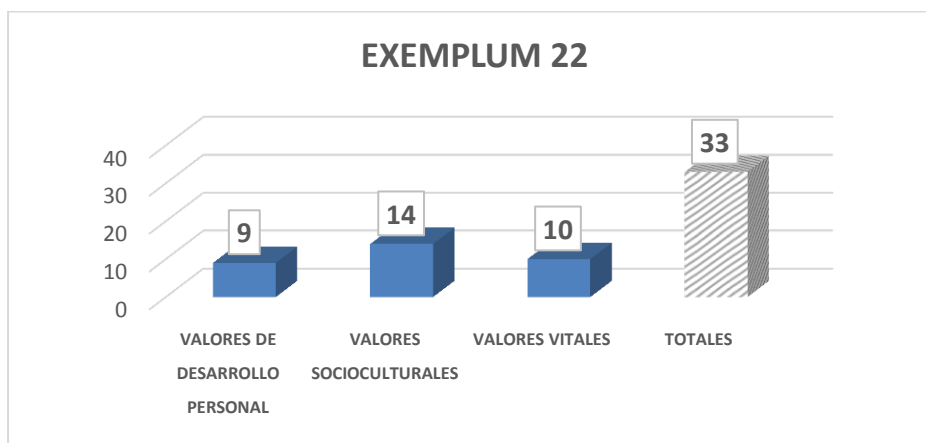
Síntesis del argumento

Una viuda educa a su único hijo de forma que lo convierte en un joven consentido y mimado. Nunca lo castiga por nada y siempre lo defiende a pesar de las malas acciones que realiza. Los perjudicados por su mala conducta van a querrellarse al emperador. Este, una vez escuchadas las denuncias de los afectados, condena al joven a pena de muerte. La madre pide despedirse del hijo y lo besa en la boca antes de que lo maten. En ese momento el joven aprovecha para morderle en la cara. Cuando es preguntado por el emperador sobre el motivo de la agresión a su madre, se justifica diciendo que Dios se lo ha inspirado, pues ella ha sido la responsable de haberle permitido hacer el mal cuando era niño sin castigarlo ni de hecho ni de palabra. Posteriormente, el joven reconoce también su culpa y acepta la sentencia del emperador. En ese momento, los que se habían querellado contra él piden que se le perdone pues ha reconocido su error y quieren tener piedad de él. Así lo hace el emperador y el joven se convierte, a partir de entonces, en un hombre bueno y honrado.

Principales valores-antivalores

En el relato se resaltan fundamentalmente los valores socioculturales ya que, por una parte, se hace alusión a valores sociales como la justicia, puesto que los perjudicados por las malas acciones del joven demandan al emperador que les sean reparados los agravios sufridos y después le piden que lo perdone una vez que ha reconocido sus faltas y ha mostrado arrepentimiento. Por otra parte, en el relato también se resaltan los valores religiosos, ya que el joven acepta la pena por reconocerla como voluntad divina y el emperador, asimismo, le concede el perdón para cumplir los designios de Dios.

Gráfico 52. Principales categorías de valores presentes en el *exemplum 22*

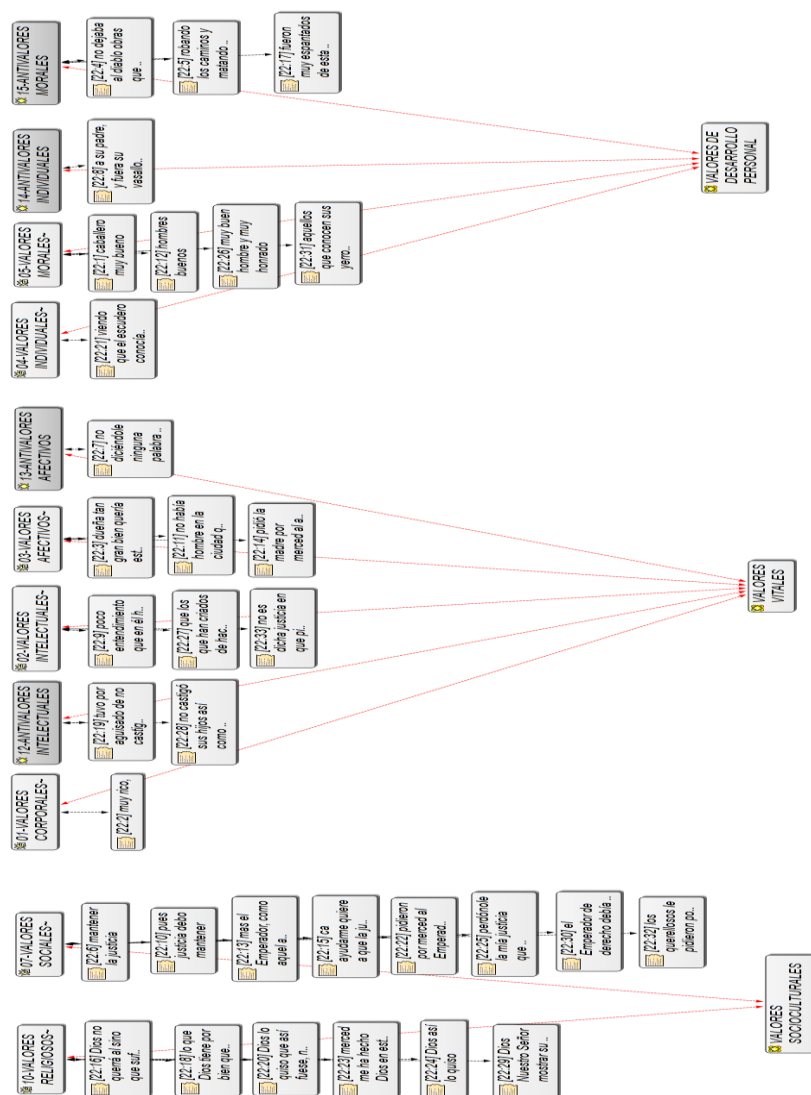


Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

El relato es un alegato sobre la importancia de la educación en el desarrollo de la persona. La historia nos muestra cómo una madre llevada por un cariño mal entendido no educa correctamente a su hijo, ya que le deja hacer todo cuanto le place sin castigarlo ni reconvénirlo. La educación y el cariño consiste en ayudar al crecimiento de la otra persona y eso no se consigue protegiendo y amparando todos los actos que realiza, sino razonando, reconvirtiendo y, en su caso, sancionando las malas acciones. Aunque ambientado en la Edad Media, este *exemplum* es un buen texto para debatir y profundizar sobre el verdadero sentido de la educación frente a la cultura actual del “todo vale” (Gervilla, 2010:117).

Figura 38. Red semántica del *exemplum* 22



Fuente: elaboración propia.

Exemplum 23

Título: Ejemplo de lo que le sucedió al rey de Éfeso

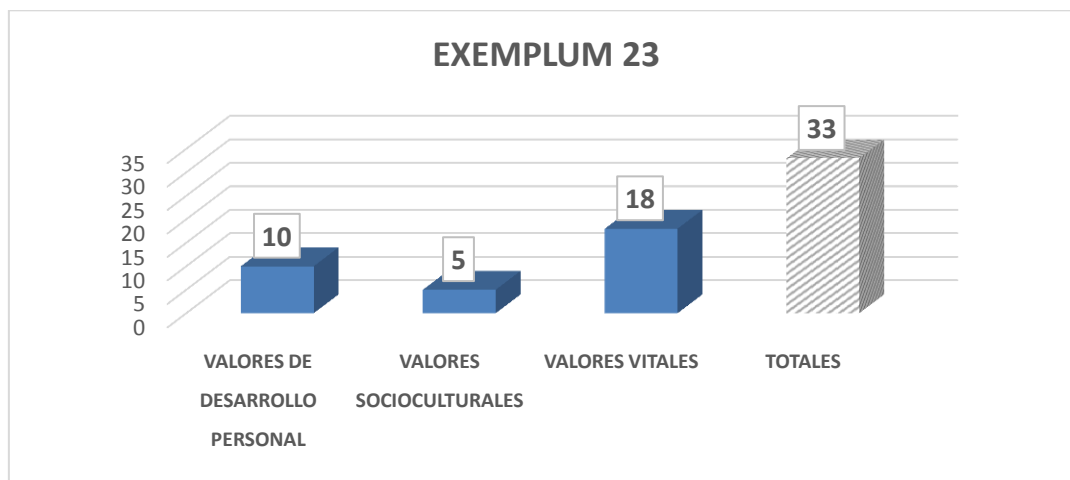
Síntesis del argumento

En Éfeso existía un rey malvado y muy soberbio que no se dejaba corregir ni aconsejar por nadie. Era temido por todos sus súbditos y parientes. En una ocasión, un conde al que el monarca había causado muchos destrozos, decidió vengarse aprovechando el descontento y temor de la gente del reino. Para ello, reunió al pueblo en asamblea y les habló de la falta de humildad del rey, conminándoles a quemar viva a su hija para que pagara por los desmanes de su padre. En cuanto el rey se enteró de la celebración del ágora y de las proclamas que hacía el conde contra él, acudió de inmediato para aplacar la rebelión. No obstante, de nada le sirvió su autoridad porque sus súbditos, enardecidos por las palabras del noble, comenzaron a apedrear al rey hasta matarlo.

Principales valores-antivalores

Los valores que aparecen con más frecuencia en el texto son los intelectuales y los antivalores morales. Los valores intelectuales aparecen encarnados en el conde, puesto que es el personaje que es capaz de urdir un plan para que todos los súbditos puedan librarse de la tiranía regia. Los antivalores morales vienen representados por la figura del rey, puesto que es una persona que actúa con soberbia, malicia y crueldad con todos sus súbditos.

Gráfico 53. Principales categorías de valores incluidas en el *exemplum 23*



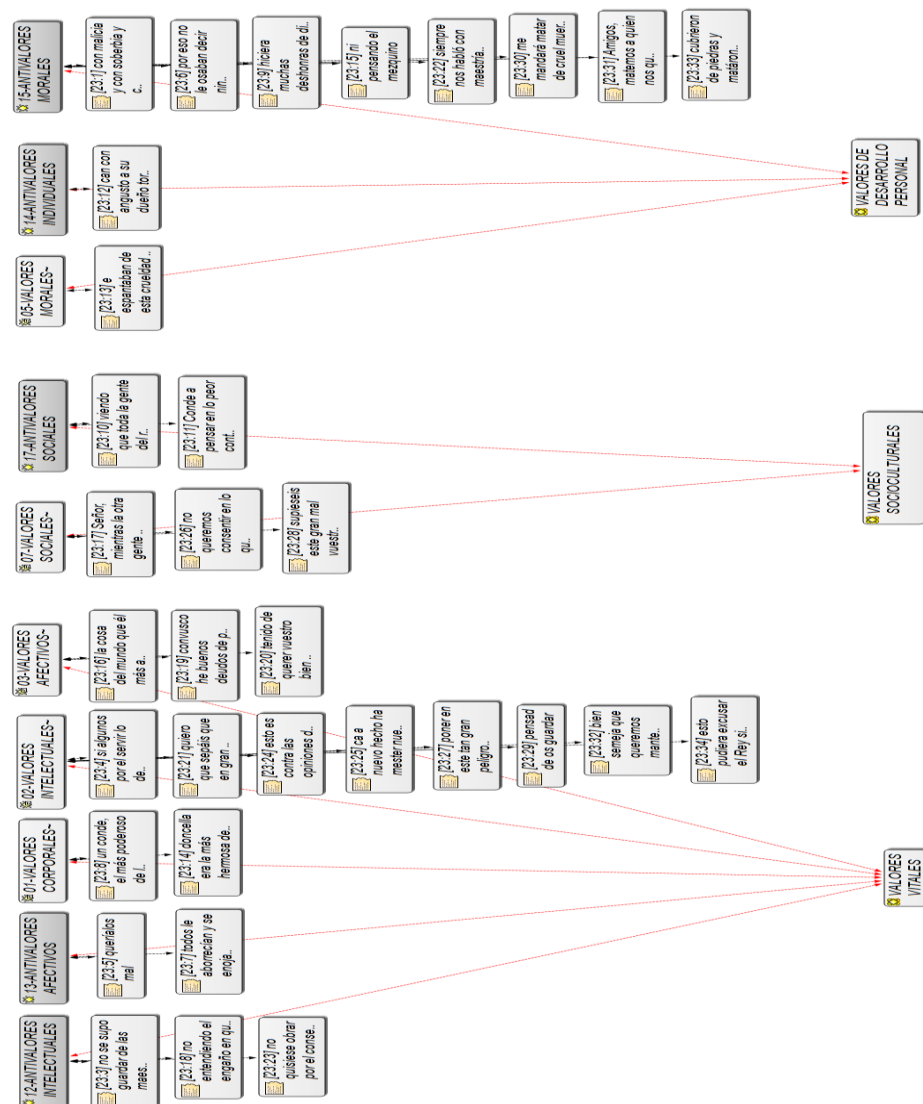
Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

El *exemplum* nos habla en primer lugar del despotismo con el que gobierna un rey de Éfeso, de tal forma que ninguno de sus súbditos se atreve a comentarle ninguna actuación por miedo a las posibles represalias. Nos muestra una serie de antivalores sociales en cuanto a la forma que tiene el rey de gobernar a su pueblo. Un conde decide intentar poner fin a esta situación y, mediante la celebración de una asamblea celebrada sin el conocimiento del monarca, logra poner de acuerdo a todos los súbditos sobre su perversidad y consigue que el pueblo se subleve y ponga fin a su vida.

Así pues, el relato nos muestra cómo, utilizando el raciocinio y la astucia, se puede superar la arrogancia y maldad de un tirano. Igualmente, nos da a entender de forma indirecta que las actuaciones soberbias y de desprecio a los demás solo conducen a granjearse enemigos, tal como le ocurrió al rey de Éfeso.

Figura 39. Red semántica del *exemplum* 23



Fuente: elaboración propia.

Exemplum 24

Título: Ejemplo del rey que obró como su mujer le mandó

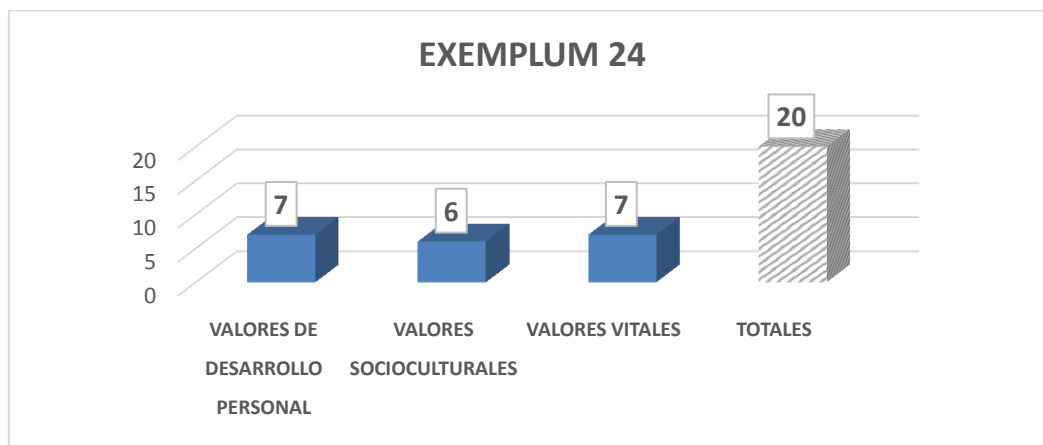
Síntesis del argumento

Un rey que había actuado injusta y cruelmente con su pueblo se ve obligado a ir siempre armado por miedo a sufrir un ataque. Una noche fue a casa de la reina y le pidió consejo para cambiar de vida y dejar de estar constantemente amenazado por todo el mundo. La reina le aconseja que cambie de conducta y que pida perdón a su pueblo. Siguiendo estos consejos el rey se pone delante de todos, reconoce sinceramente haber obrado mal contra ellos y decide renunciar a la corona. El pueblo, ante su sincero arrepentimiento, resuelve perdonarlo. A partir de aquel momento el soberano cambia su modo de actuar y se convierte en una persona querida y respetada por todos.

Principales valores-antivalores

Tres son los tipos de valores-antivalores que aparecen con más frecuencia en el relato, los cuales se corresponden con los de carácter moral, los de orden religioso y los de naturaleza intelectual. El rey hace gala de los primeros por cuanto en la primera parte del relato actúa de forma injusta y cruel con su pueblo, para después reconocer sus errores y pedirles perdón por haberles tratado tan despóticamente. También es el rey el que ostenta los valores religiosos, puesto que se declara pecador y deposita el destino de su corona en la voluntad divina. Los valores intelectuales son encarnados por la reina, puesto que gracias a sus sabios consejos el rey es capaz de reconciliarse con su pueblo.

Gráfico 54. Principales categorías de valores presentes en el *exemplum 24*

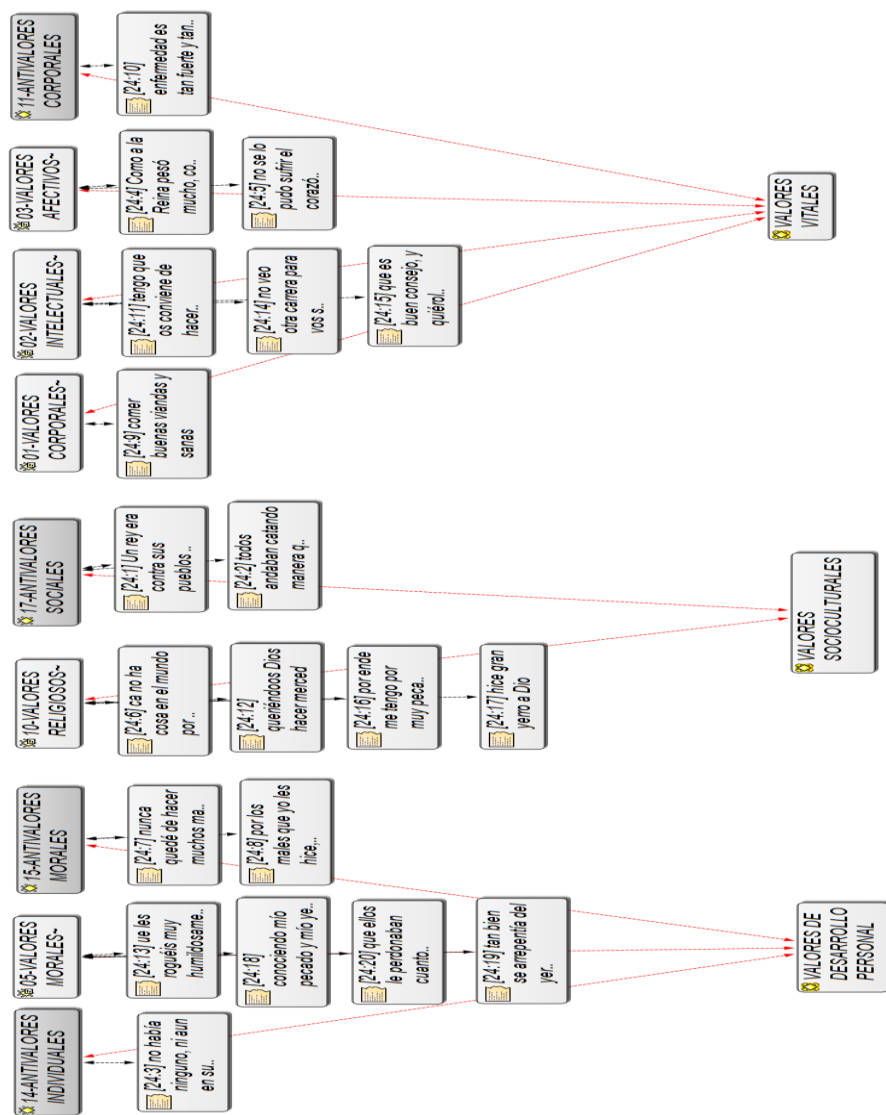


Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

Dos grandes mensajes nos transmite el relato, por una parte, nos advierte de que actuar de forma desconsiderada con el prójimo acarrea siempre consecuencias negativas, tal como le ocurre al rey del relato que se ve amenazado constantemente por sus súbditos debido a su actuación cruel. Por otra parte, el segundo mensaje que divulga es la necesidad de reflexionar y cambiar nuestra actitud para solucionar los problemas. En el relato la reflexión la realiza la reina, pues es ella la que aconseja a su esposo que cambie su modo de proceder si quiere vivir sin miedo a morir en manos de sus vasallos. El rey demuestra su voluntad de cambio ya que realiza lo que le aconseja la mujer y, después de un arrepentimiento sincero, pide perdón a sus súbditos quienes, apreciando su honestidad, deciden otorgárselo.

Figura 40. Red semántica del *exemplum* 24



Fuente: elaboración propia.

Exemplum 25

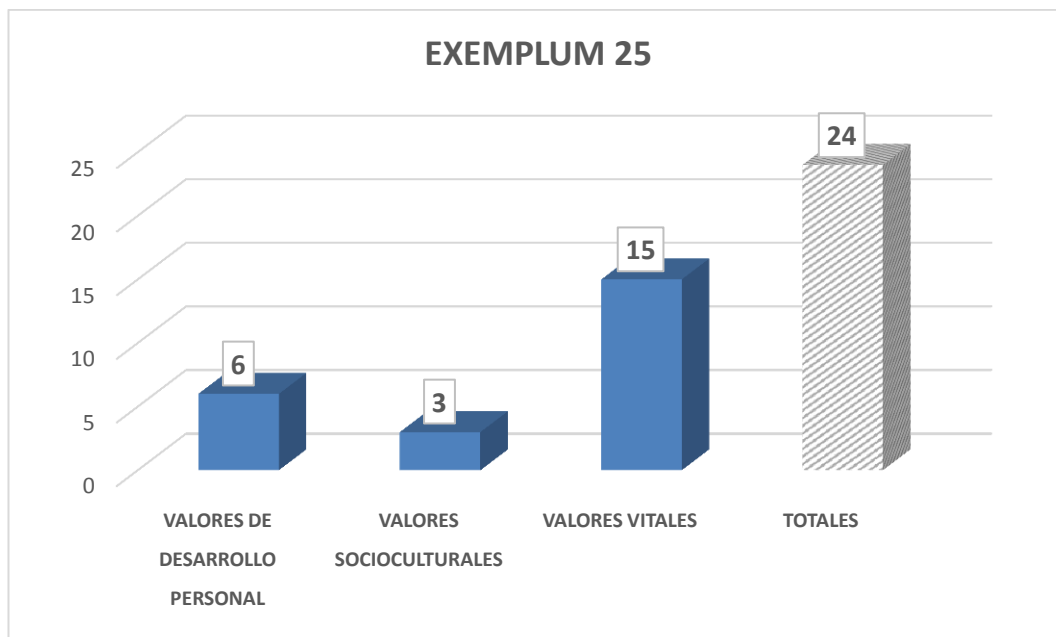
Título: Ejemplo de lo que le pasó a un rey moro

Síntesis del argumento

El hijo de un barbero no quiere dedicarse al oficio de su padre sino al de la caballería. Cuando muere el barbero, el rey le pregunta al hijo si quiere seguir el oficio de su padre o desea ejercer algún otro, a lo que él le responde que su deseo es ser caballero. El monarca, atónito, lo envía a un reino vecino con una carta en la que decía que el portador de la misma era hijo de barbero y carecía de la nobleza necesaria para ser caballero. Cuando el joven se presenta ante el rey vecino, que resulta ser moro, le entrega la carta y este le dice que debe dedicarse a ser barbero. En ese instante, el joven se siente herido en su orgullo y le dice al rey que le demostrará todo lo que vale haciéndolo rico. Para ello, le promete que hará oro del plomo, siempre que le proporcione el dinero necesario para comprar unos polvos que tienen tal propiedad. El rey moro, guiado por su avaricia, le confía una gran cantidad de plata para que el caballero compre esos polvos fuera del reino. Con esa cantidad de dinero el mozo desaparece y el rey es considerado como el hombre más necio del mundo.

Principales valores-antivalores

De todos los valores que aparecen en el texto, son los vitales y los de desarrollo personal sobre los que se pone más énfasis. Dentro de los valores vitales hay una abundante referencia a los valores corporales, ya que la trama principal del *exemplum* viene referida a la posibilidad de transformar el plomo en oro y, de esa manera, poder llegar a ser más rico. También se hace alusión a los valores intelectuales puesto que el rey con su actitud demuestra ser necio y poco inteligente, de tal forma que es calificado por sus propios súbditos como el más necio de la tierra. En lo referente a los valores de desarrollo personal son los individuales los que más se consideran, ya que el joven caballero es lo suficientemente sagaz para urdir una trama para engañar a un gran soberano y regresar a su reino de origen como si fuera un caballero que, gracias a sus hazañas, ha conseguido hacerse con una gran fortuna.

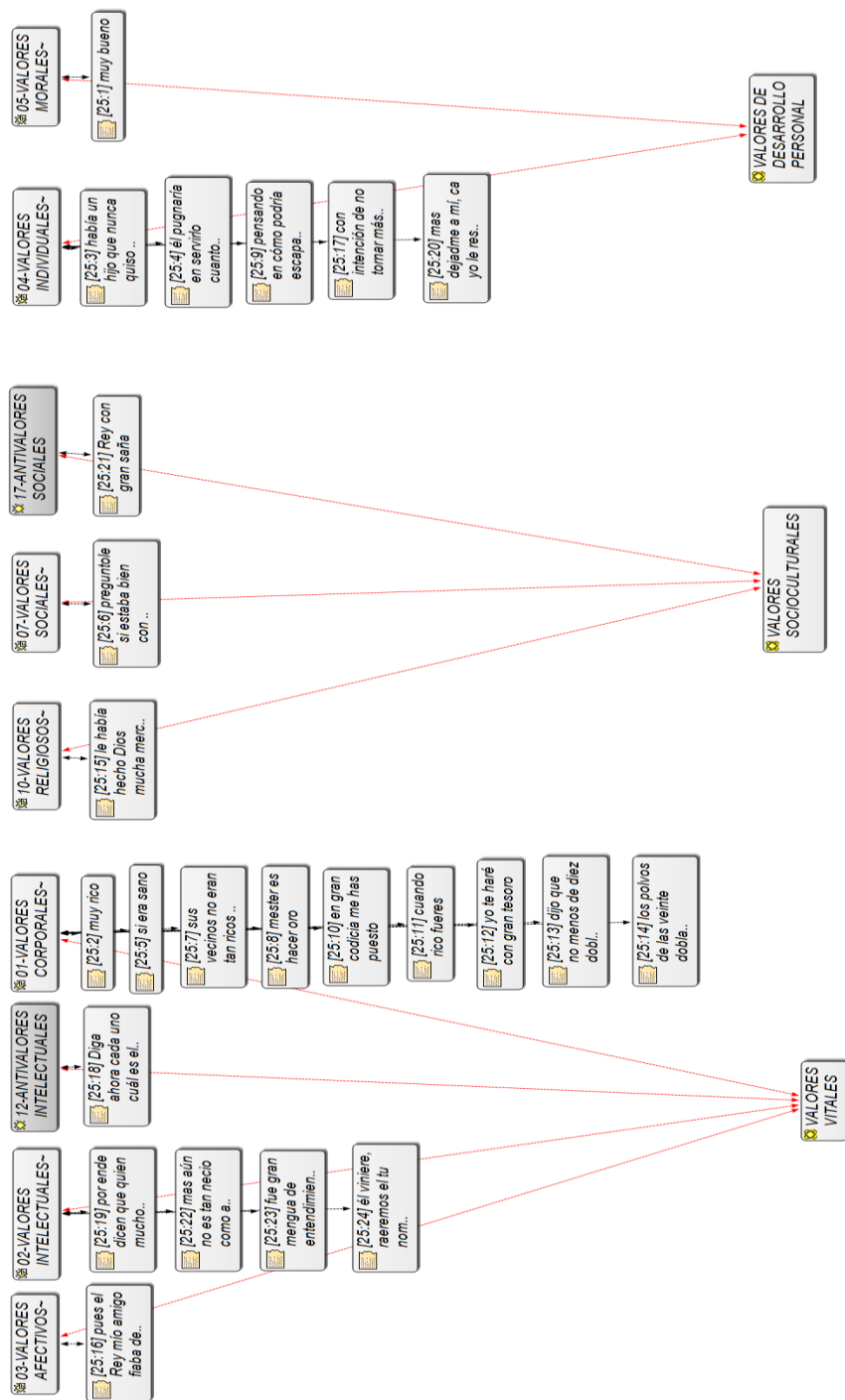
Gráfico 55. Principales categorías de valores incluidas en el *exemplum 25*

Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

El relato nos describe la ilusión del hijo de un barbero por dedicarse a la caballería en vez de seguir la profesión de su padre. Para conseguirlo, hará todo lo que se encuentre a su alcance. En él, se refleja, por tanto, el espíritu de lucha de las personas por intentar conseguir aquello que anhelan. También se manifiestan en la historia los antivalores de la necesidad y de la ambición personificados en la figura del rey moro, ya que este, llevado por el deseo de ser aún más rico y poderoso, actúa de forma estúpida y se deja engañar por el joven. Los valores individuales se materializan en la figura del hijo del barbero quien demuestra la suficiente sagacidad para urdir una trama que le permita conseguir riquezas para poder instalarse en otro reino como un afamado caballero.

Figura 41. Red semántica del *exemplum* 25



Fuente: elaboración propia

Fábula 26

Título: Fábula del león, el buey y los dos chacaes

Síntesis del argumento

En un territorio habitado por muchas fieras gobernaba como rey un poderoso león. Un día, la llegada de un nuevo animal, un buey que se acomodó en su región y

empezó a mugir cada vez más alto, propició que el león sintiera miedo. Entre los habitantes del territorio había dos chacales llamados Calila y Dimna que eran astutos, prudentes e instruidos. Uno de ellos, Dimna, al observar el temor del león ante la presencia del buey, decidió acercarse al rey para lograr preponderancia. Cuando estuvo ante él le habló con palabras sabias que el león reconoció como tales. Aprovechando esta circunstancia le preguntó al león si se inquietaba por los mugidos del buey. Al reconocer el león que así era autoriza a Dimna para ir a buscar al buey y traerlo ante su presencia. En su encuentro logró convencer al buey -de nombre Senceba- que el león no le haría nada y, de esta manera, se presentaron ambos ante él. Con los días el buey se ganó la confianza del león, llegando a ser su consejero y amigo.

Con el paso del tiempo, el león sustituyó la posición privilegiada que ocupaba Dimna en la corte en favor del buey, lo que suscitó la envidia y los celos del chacal. Este, después de tener una charla llena de profundas reflexiones con su hermano, decide actuar en contra del buey para recuperar sus anteriores privilegios. Para ello, le comunica al rey que el buey era traidor e infiel y que instigaba a los demás en contra suya, haciéndole entender que la única solución era matarlo. De igual modo, acude a ver al buey diciéndole que el león había comentado que lo que le apetecía era comerse al buey y dar a probar su carne a sus amigos. De esta forma instigó al león contra el buey y al buey contra el león. Con el encuentro de ambos se produjo una pelea a muerte entre los dos, pues el buey hizo frente al ataque del león con corazón y ánimo. La pelea concluyó con la muerte del buey.

Algún tiempo después del acontecimiento, el tigre, amigo del león, pasó enfrente de la casa de los dos chacales y pudo enterarse de la traición que había urdido Dimna. El tigre reveló el secreto a la madre del león bajo promesa de que no revelaría el secreto a nadie. A pesar de ello, finalmente la madre informó a su hijo de lo que le había dicho el tigre. Después de conocer la noticia el rey convocó a todos sus cortesanos y, en la reunión, la madre del león inculpó al chacal Dimna y por ello fue encarcelado. Durante este tiempo fue a visitarlo a la cárcel su hermano Calila y durante una conversación que ambos tuvieron, Dimna reconoció su delito. Esta conversación fue escuchada por el leopardo que estaba preso cerca de allí, que la memorizó para poder dar testimonio de ello si así se lo pedían.

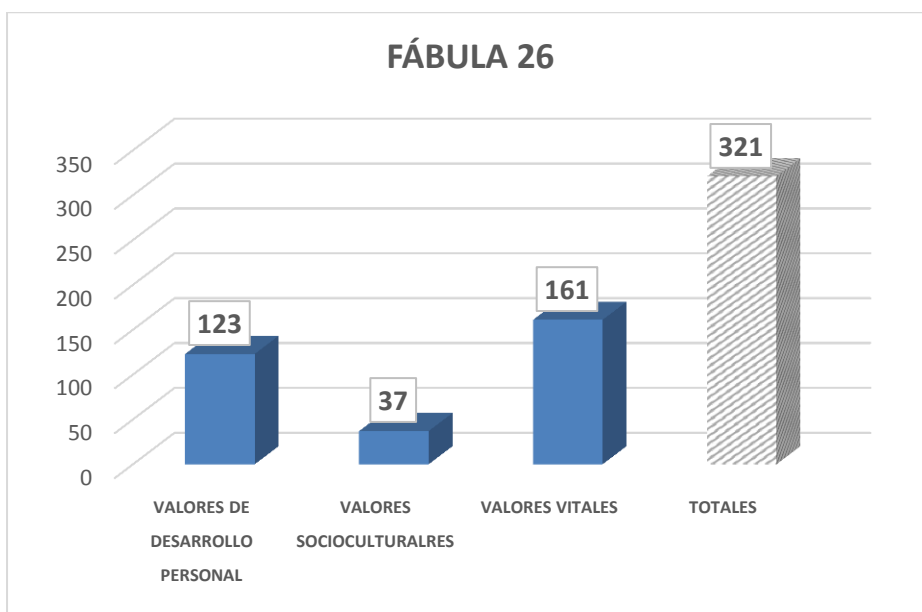
En el acto del juicio habló un marrano inculpando a Dimna, quien, al oír sus palabras, replicó con tanta fuerza contra él que este se alejó para siempre de la presencia de la manada. Posteriormente, ante los requerimientos de la madre del león, el tigre y el leopardo manifestaron lo que habían escuchado y con ello se decretó que Dimna fuese cruelmente ejecutado en la propia cárcel.

Principales valores-antivalores

De los múltiples valores que aparecen en el relato, son los de carácter vital y los de desarrollo personal los que aparecen con más frecuencia. Dentro de los valores vitales se hace referencia a los valores y antivalores corporales, ya que se describe al león como animal poderoso y fuerte y se relacionan los mugidos del buey con el posible poderío del animal. Los valores afectivos también son utilizados en el relato puesto que el chacal logra intimar tanto con el león y con el buey que hace que también entre ambos se creen lazos afectivos que, en última instancia, acabarán despertando su propia envidia. Igualmente, los valores intelectuales aparecen también con frecuencia en el relato ya que Dimna es considerado como persona sabia por el león, y por ello le cuestiona sobre asuntos elevados tales como las virtudes principales del hombre, la fama, la instrucción, etc.

Por otro lado, dentro de los valores de desarrollo personal son los valores y antivalores de carácter individual y moral los que aparecen con mayor profusión. Así, los chacales aparecen definidos en el texto como animales astutos y prudentes, y son capaces de dar respuesta sensata a cada una de las cuestiones que se les plantean. También se mencionan gran cantidad de valores y antivalores morales, por cuanto el león y el buey generalmente actúan con bondad y de forma virtuosa, mientras que el chacal Dimna se sirve de engaños y embustes para enfrentar al león y al buey y aprovecharse de su animadversión.

Gráfico 56. Principales categorías de valores presentes en la fábula 26



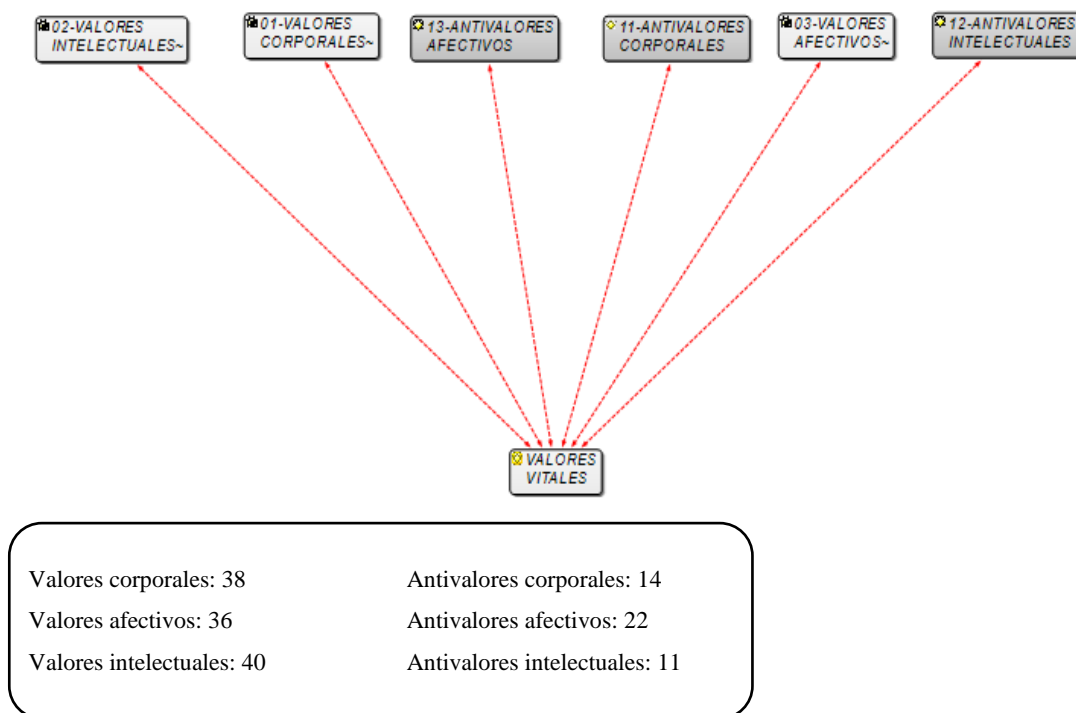
Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

En esta fábula se nos describe cómo, a través de embustes y trampas, el chacal Dimna logra enemistar al buey y al león para lograr estado y preponderancia. Nos describe la existencia de personas que, con tal de obtener rendimientos propios, son capaces de fomentar enfrentamientos entre las personas. Utilizan la sagacidad y astucia para el mal y así obtener réditos. Actualmente podemos observar muchos de estos comportamientos en los diferentes campos de la vida laboral, la académica y también la personal.

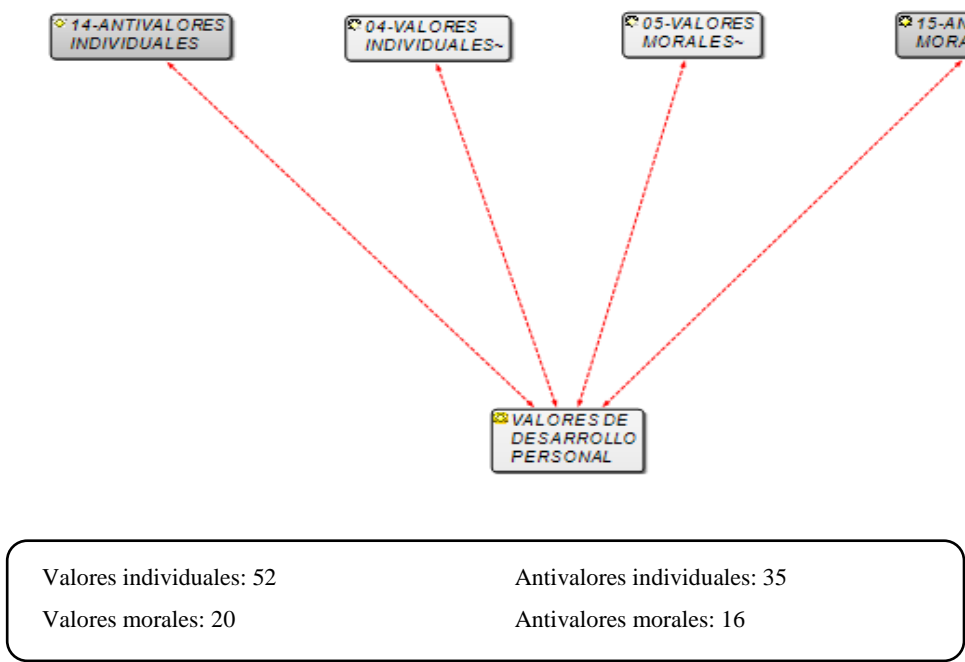
Aparte de los mensajes que se nos transmiten en cada una de las profundas reflexiones que realiza Dimna respecto a diferentes temas, esta fábula nos transmite la enseñanza de que las calumnias, las injurias y la perversidad nunca llevan consigo resultados positivos, sino consecuencias funestas que en la fábula se concretan en la condena del chacal Dimna a muerte.

Figura 42. Red semántica de los valores vitales que podemos encontrar en la fábula 26



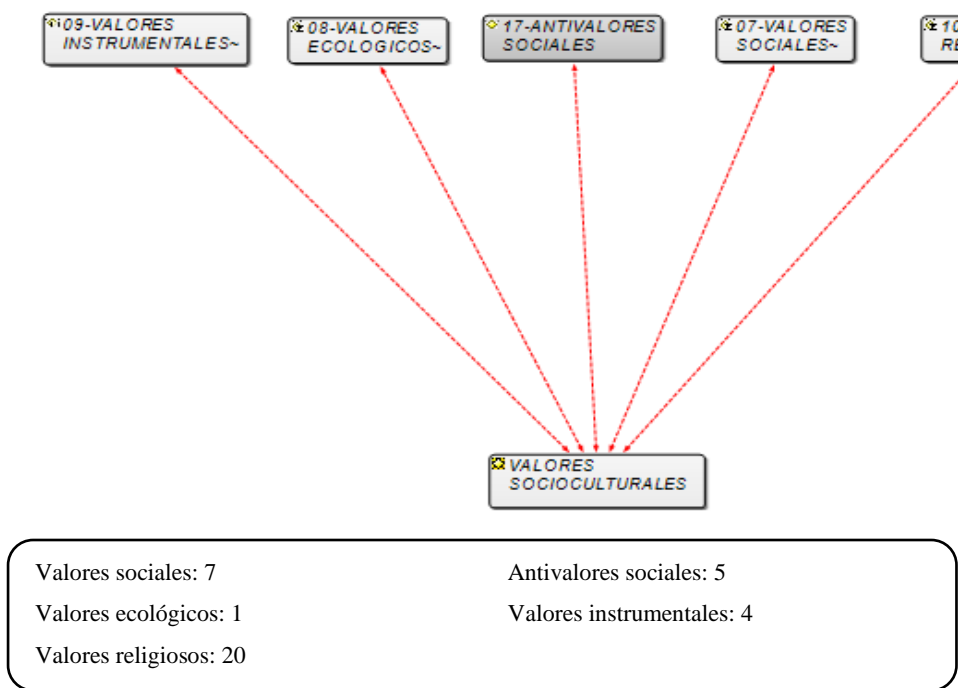
Fuente: elaboración propia.

Figura 43. Red semántica de los valores de desarrollo personal incluidos en la fábula 26



Fuente: elaboración propia.

Figura 44. Red semántica de los valores socioculturales que contiene la fábula 26



Fuente: elaboración propia.

Fábula 27

Título: Fábula de la garza, el cangrejo y los peces

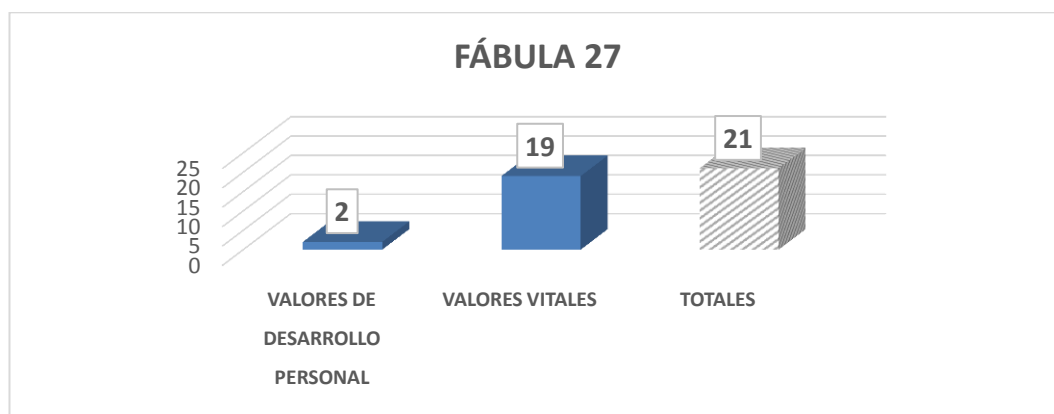
Síntesis del argumento

El relato nos cuenta la historia de una garza que, al envejecer, ya no puede pescar y pasa hambre porque todos los peces se los llevan los pescadores. Un cangrejo supo del asentamiento definitivo de los pescadores en la zona y se lo comunicó a los peces. Estos, para evitar a los hombres, fueron a pedir consejo a la garza y esta les propuso trasladarlos a otra charca. Tras aceptar la propuesta de la garza, esta aprovechó la oportunidad para cogerlos de dos en dos y comérselos en un claro, sin llevarlos a la charca prometida. Un día, el cangrejo también acudió a pedir ayuda a la garza y le solicitó que lo acercara también al nuevo lugar. Durante el viaje la garza quiso comérselo, pero este, al intuir lo que iba a ocurrirle y dándose cuenta de lo que les había sucedido a los peces, consiguió matarla e informar al resto de los peces de lo ocurrido.

Principales valores-antivalores

De los diferentes valores que aparecen en el relato son los de carácter vital los que reciben más alusiones y, dentro de ellos, los valores y antivalores corporales, puesto que la garza realiza una argucia para poder alimentarse de peces y no pasar hambre. También se hace mención de los valores intelectuales ya que la garza planifica esta estrategia para alimentarse y el cangrejo es lo suficientemente perspicaz para entender lo que estaba sucediendo y con ello salvarse.

Gráfico 57. Principales categorías de valores incluidas en la fábula 27

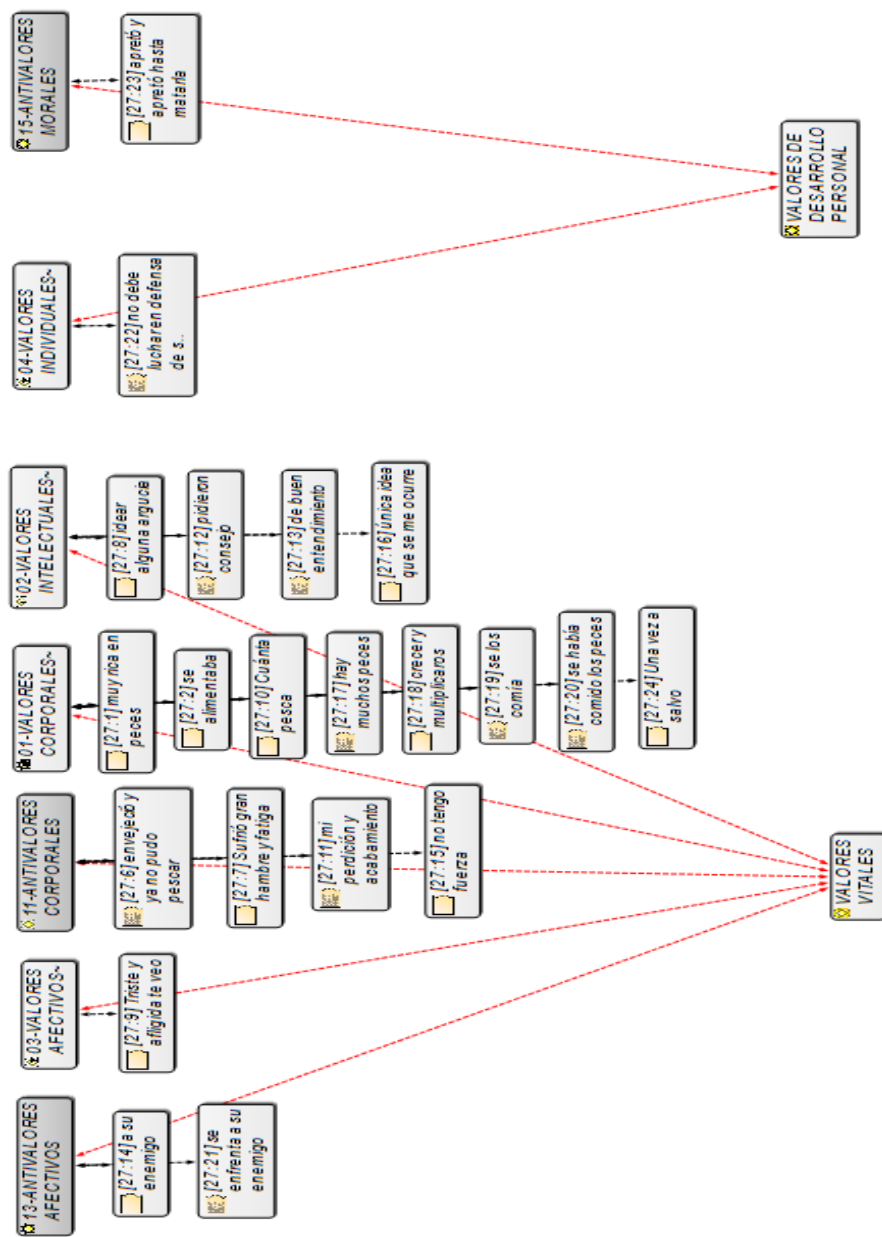


Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

Centrado en un problema de alimentación, el relato describe el buen entendimiento de la garza, que es capaz de idear y llevar a cabo una estrategia para engañar a los peces y de esa forma poder alimentarse. El cangrejo también demuestra capacidad de raciocinio, ya que cuando estaba siendo trasladado por la garza, comprende sus intenciones y logra sobrevivir matando a la garza mediante sus pinzas. Resalta la fábula la importancia de utilizar la capacidad intelectual para intentar resolver los diferentes problemas que pueden ir apareciendo a lo largo de nuestras vidas.

Figura 45. Red semántica de la fábula 27



Fuente: elaboración propia.

Fábula 28

Título: Fábula de los tres peces

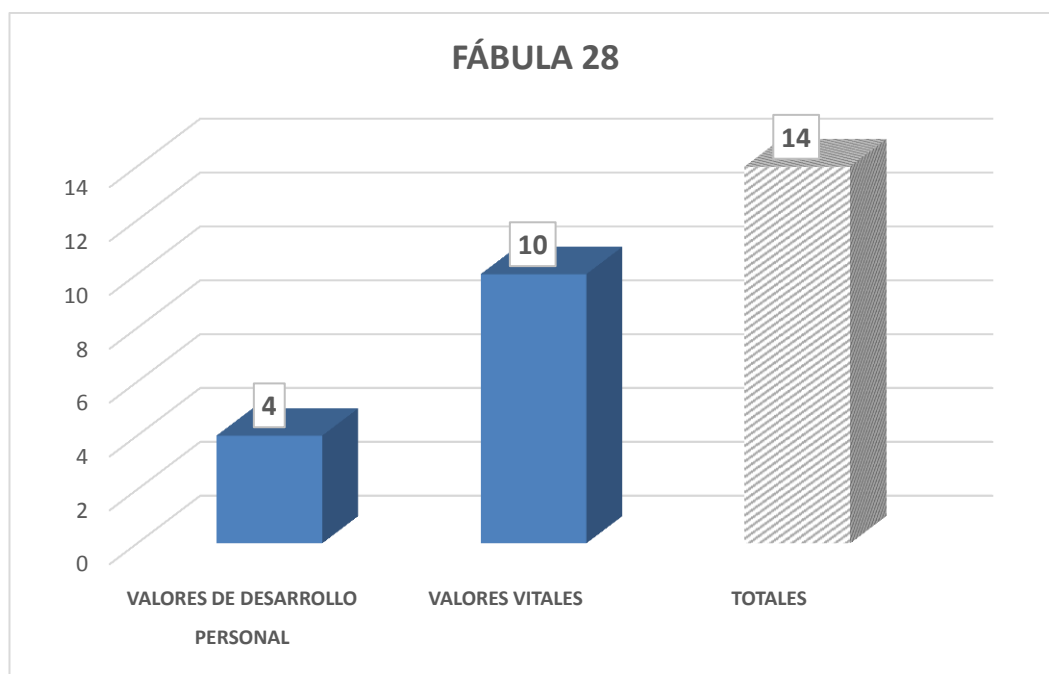
Síntesis del argumento

Tres peces vivían en una charca, uno listo, otro más listo y el otro bobo. Cuando llegaron los pescadores a la charca el más listo se dio cuenta de la situación y escapó rápidamente al río. El listo, al no huir inmediatamente, se dio cuenta de su negligencia y mediante una argucia que consistía en hacerse el muerto para que los pescadores lo dejaran en tierra, saltó hacia el río y se salvó. Por último, el bobo continuó como siempre y al final fue pescado.

Principales valores-antivalores

Los valores que más se ponderan en esta fábula son los intelectuales puesto que los peces que se describen como “listo” y “más listo” logran evitar a los pescadores, mientras que el que recibe el calificativo de “bobo” no hace caso del peligro que suponen los pescadores y al final cae en sus redes.

Gráfico 58. Principales categorías de valores que aparecen en la fábula 28

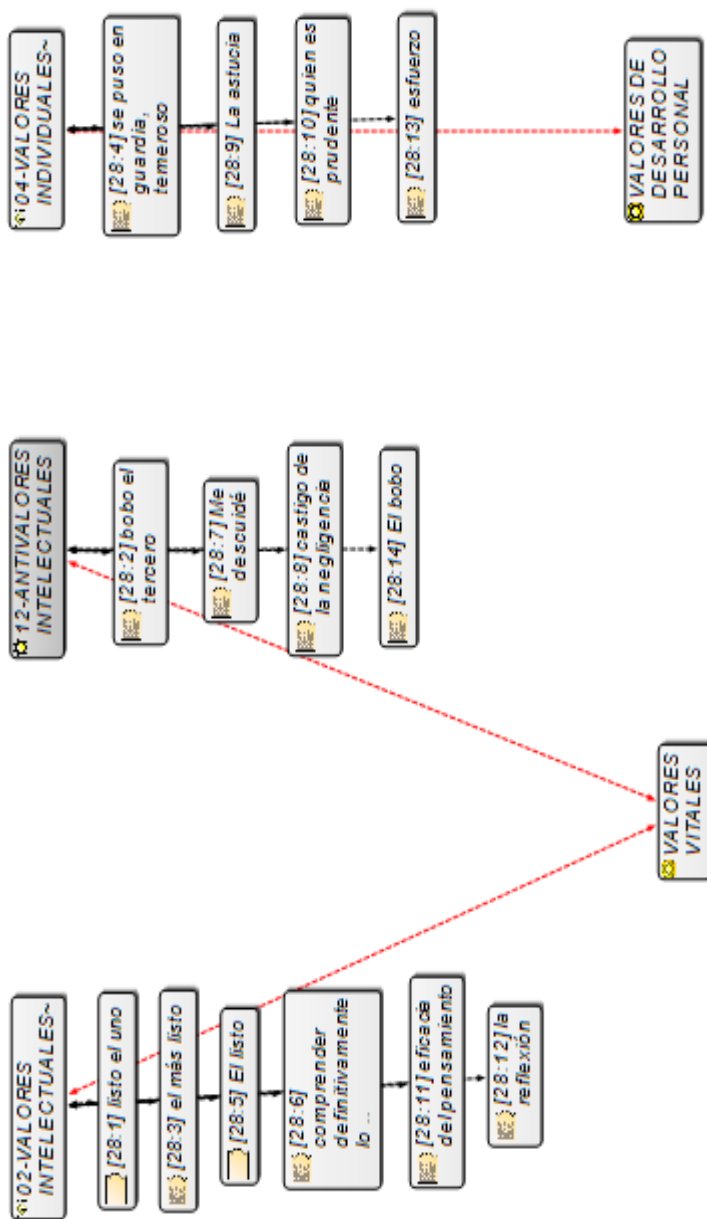


Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

Los valores intelectuales tienen una especial importancia en esta historia. Nos describe el relato cómo el pez que es más listo comprende rápidamente su nueva situación vivencial y logra evitar el peligro. El que es un poco menos listo es más negligente y se descuida, por lo que tiene que emplear la astucia para salir del problema. A pesar de su descuido continúa reflexionando y con su esfuerzo logra superar la situación adversa que se le plantea. Por último, el bobo no hace caso de lo que ocurre a su alrededor y por ello cae al final en las redes de los pescadores.

Figura 46. Red semántica de la fábula 28



Fuente: elaboración propia.

Fábula 29

Título: Fábula del adive, el chacal, el cuervo y el camello

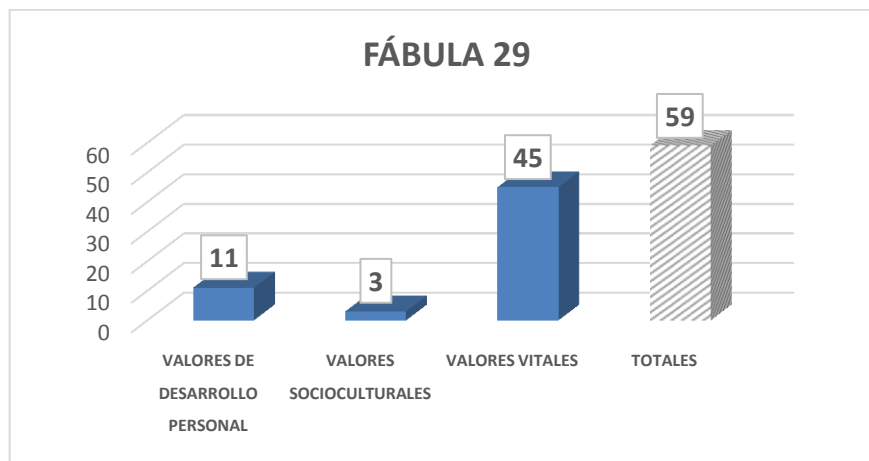
Síntesis del argumento

Un adive, un chacal y un cuervo vivían con un león y comían de las sobras que este les dejaba. Un día llegó un camello al territorio y el león le dejó instalarse allí ofreciéndole también su protección. Transcurrido un tiempo, un día de caza el león tuvo un enfrentamiento contra un elefante que le dejó malherido, de tal forma que no se podía mover de su refugio. A raíz de este suceso, el hambre comenzó a hacer mella en todos y el adive, el chacal y el cuervo propusieron al león comerse al camello, a lo que este se opuso, pues lo tenía bajo su protección. Ante tal situación los tres animales planearon una argucia consistente en ofrecerse uno a uno al león para ser su comida y que los otros se negaran aduciendo que no sería buen alimento para el monarca. Cuando el camello lo vio, pensó que él también debería ofrecerse como alimento al rey y así ganar su aprobación, pues estaba seguro de que los otros animales le pondrían alguna pega a su carne. Pero cuando el camello se ofreció como alimento se abalanzaron todos sobre él, lo despedazaron y se lo comieron.

Principales valores-antivalores

Los valores que aparecen con más frecuencia en la fábula son los de carácter vital y, dentro de ellos, los valores corporales, puesto que el relato gira en torno a cómo saciar el hambre, debido a que el león, malherido en un enfrentamiento contra un elefante, no podía cazar y darles sustento. También se resaltan en el texto los valores individuales, puesto que los amigos del león son lo suficientemente astutos para plantear un enredo con el que comerse al camello y paliar la necesidad que estaban sufriendo.

Gráfico 59. Principales categorías de valores que podemos encontrar en la fábula 29

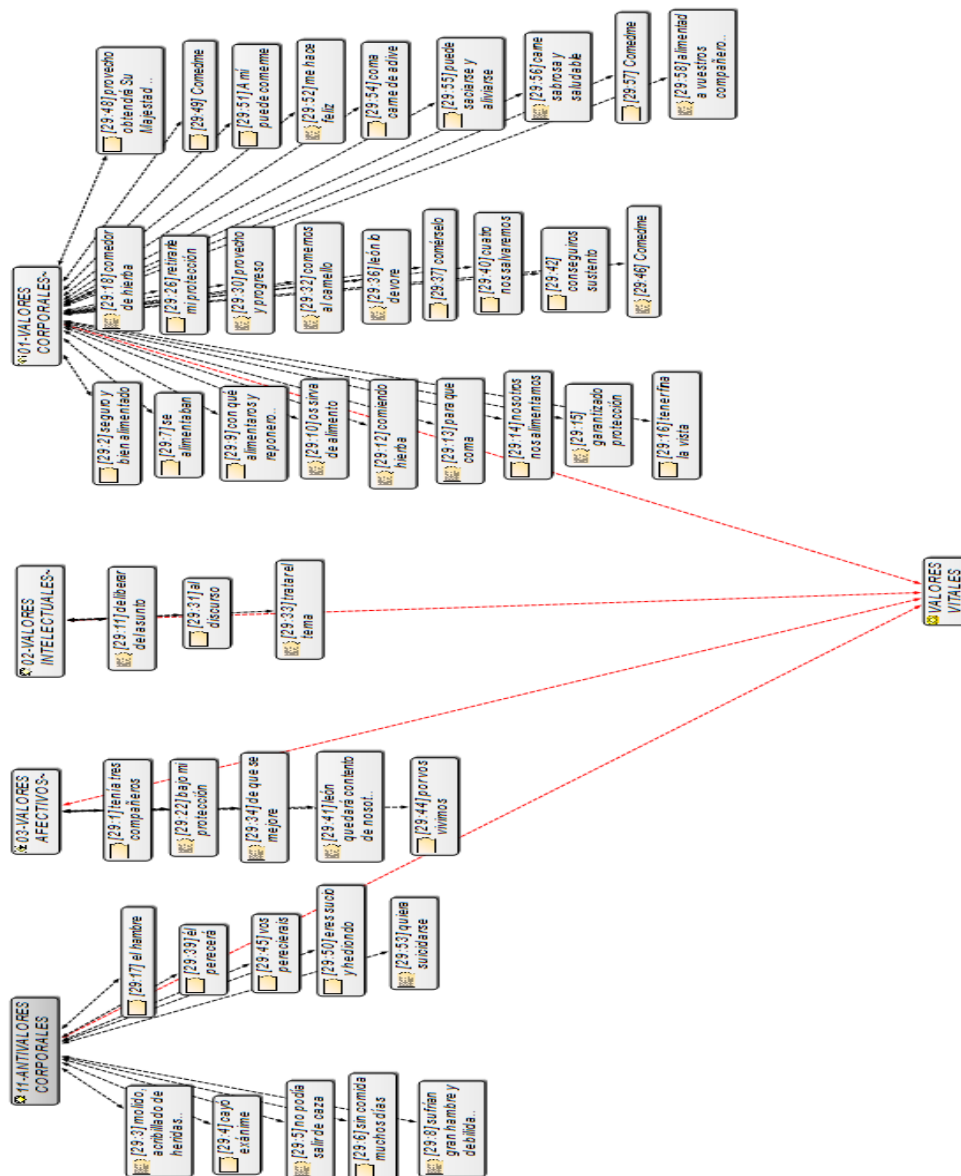


Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

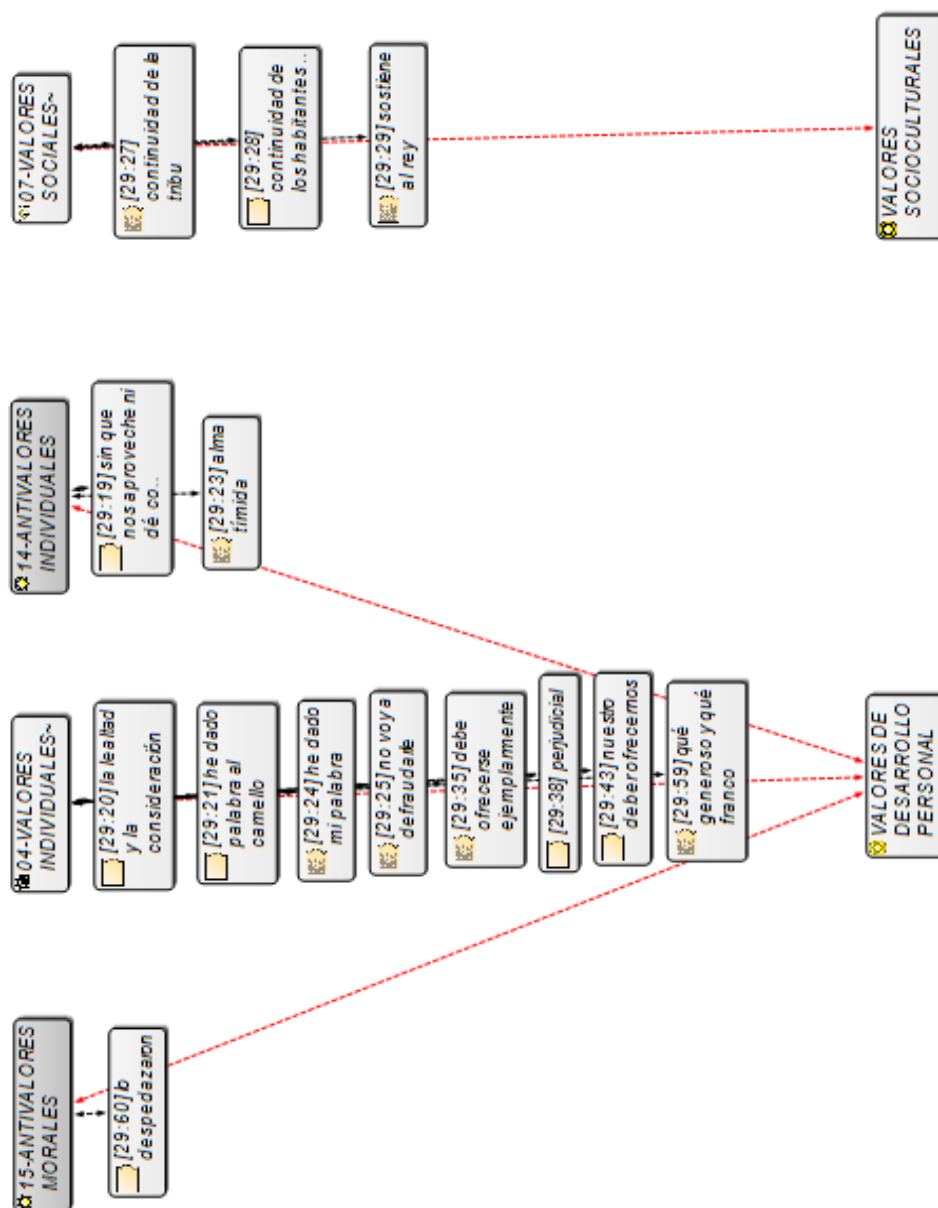
Los amigos del león plantean una táctica para poder saciar el hambre, ya que el león está malherido y no puede cazar. En un primer momento le proponen comerse al camello, pero el león antepone sus valores afectivos a los corporales, puesto que había prometido al camello amistad y protección. Como no pueden conseguirlo directamente emplean la astucia, haciendo caer al camello en el error de pensar que ellos responderían como amigos tal como lo habían hecho entre ellos. El camello, poco reflexivo, se equivoca al pensar que los amigos del león lo eran también suyos y, por ello, pierde la vida y sirve de alimento a los demás animales.

Figura 47. Red semántica de los valores vitales presentes en la fábula 29



Fuente: elaboración propia.

Figura 48. Red semántica de los valores de desarrollo personal y valores socioculturales que podemos hallar en la fábula 29



Fuente: elaboración propia.

Fábula 30

Título: Fábula de la tortuga y los ánaes

Síntesis del argumento

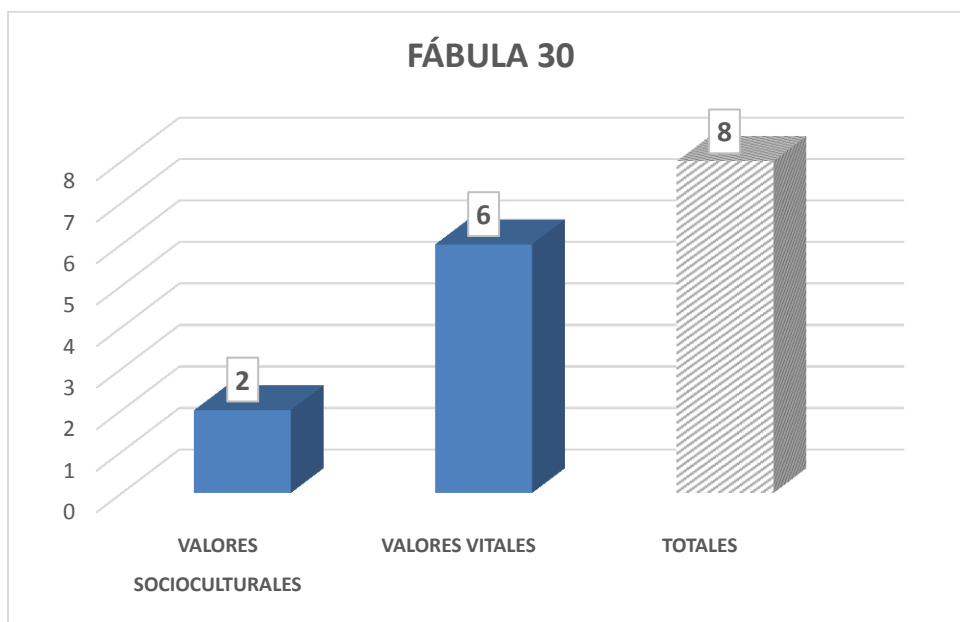
Dos ánaes y una tortuga, que eran amigos, viven en una charca que cada vez tiene menos agua. Debido a ello los ánaes deciden mudarse y, al despedirse de la tortuga, esta les pide que la lleven con ellos. Para ello los ánaes proponen a la tortuga que muerda un palo que ambos ánaes llevarán con los picos, pero le recomiendan que no

hable pues con ello se soltaría del palo. La tortuga no pudo callarse cuando oyó a la gente maravillarse de la hazaña que estaban realizando y por ello murió al caerse al suelo.

Principales valores-antivalores

Los valores afectivos son los que prevalecen en este relato puesto que se resalta la amistad entre los patos y la tortuga. Estos lazos afectivos inducen a los patos a transportar a la tortuga con un palo sujeto con sus picos y llevarla a ella también a un lugar con agua. También se resalta la imprudencia de la tortuga que no puede callar ante los comentarios de los curiosos y eso le cuesta la vida.

Gráfico 60. Principales categorías de valores incluidos en la fábula 30

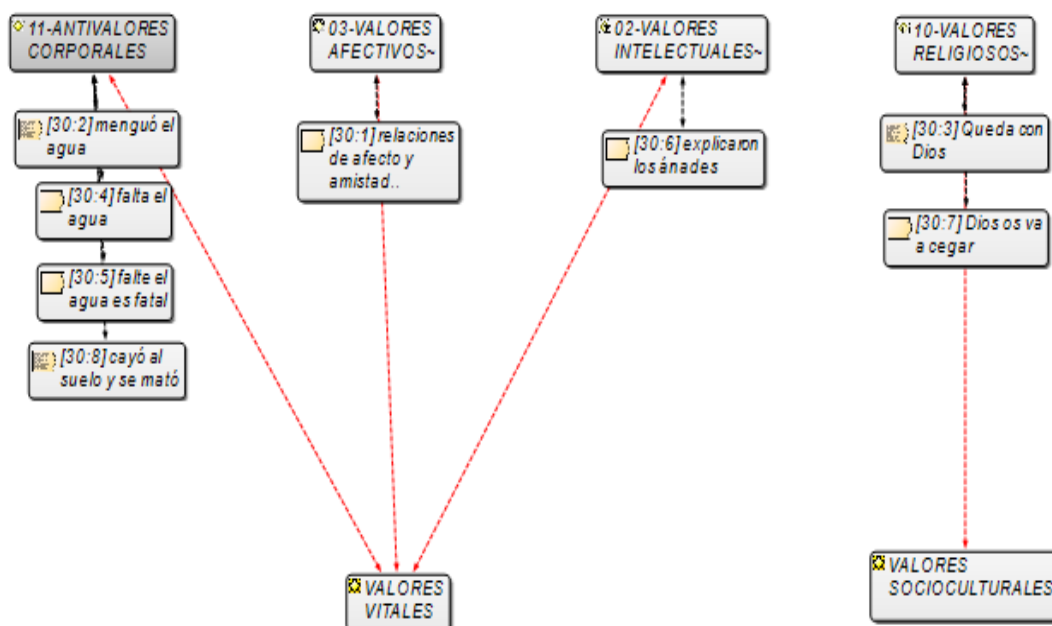


Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

La amistad es el sentimiento que induce a los patos a transportar a la tortuga y a llevársela consigo a una nueva residencia. También se pone de manifiesto la imprudencia de la tortuga que no es capaz de seguir las indicaciones de sus amigos los patos pues, por querer contestar a los curiosos que observan esta peculiar forma de transporte, se suelta del palo, se cae al suelo y se mata.

Figura 49. Red semántica de la fábula 30



Fuente: elaboración propia

Fábula 31

Título: Fábula de la paloma collarada, el ratón, el cuervo, la gacela y la tortuga

Síntesis del argumento

Un cazador pone una red en la que caen prisioneras la paloma collarada y su séquito. Para escapar de la red la paloma propone que vuelen todas juntas, pues individualmente no lo conseguirán. Despegan el vuelo todas con la red y el cazador las sigue hasta que se desanima porque van a un lugar habitado donde vive un ratón amigo de la paloma. Un cuervo que lo ha observado todo decide seguirlas. La paloma pide a su amigo el ratón que las libere de la red y que a ella la deje para el final pues así se asegura que el ratón las soltará a todas. El cuervo, al ver la actuación tan generosa del ratón, decide pedirle su amistad y, aunque el ratón al principio desconfía, finalmente decide otorgársela. Acto seguido, el cuervo le promete que ningún congénere ni otro animal le harán daño en su presencia. Pasado un tiempo el cuervo le dice al ratón que su madriguera no es segura y le propone ir a un lugar lleno de comida y seguro donde vive una tortuga amiga suya. Al ver la tortuga los valores del ratón, se interesa por él y el ratón le cuenta su vida.

Cuenta que al principio vivía con un ermitaño, al que le robaba las sobras. Sin embargo, un día llegó un huésped del ermitaño quien, para ayudarle a deshacerse del ratón, le dijo que le prestase un hacha para cavar en su madriguera y matarlo. Cavó y allí

encontró una bolsa repleta de dinero y el huésped le dijo al ermitaño que a partir de ese momento podía estar tranquilo pues sin el dinero el ratón ya no tendría fuerza para saltar hasta donde se colgaba la cesta con los restos de comida. Efectivamente, el ratón se quedó sin fuerzas y sus amigos lo abandonaron pues ya no podía ayudarles a sobrevivir. El ratón reflexionó y llegó a la conclusión de que sin dinero sería marginado y nadie lo ayudaría y decidió robar al ermitaño un poco de su capital. Pero el huésped estaba al tanto y golpeó al ratón hasta dejarlo tan malherido que este aborreció el dinero para siempre y descubrió que el mayor mal del mundo está en la codicia que sufre el hombre mundano.

El ratón aprendió y decidió dejar al ermitaño y marcharse al yermo donde se hizo amigo de una paloma y después del cuervo. A continuación, el ratón reflexiona sobre la importancia de disfrutar de la amistad y conformarse con lo necesario para la vida y se ofrece como amigo a la tortuga. Esta alaba sus palabras pero le dice que olvide sus penurias y sus desgracias porque las únicas riquezas son la virtud, el entendimiento y la prudencia y le ofrece su amistad. El cuervo se alegra mucho del entendimiento entre el ratón y la tortuga e insiste en el valor de la amistad entre seres nobles.

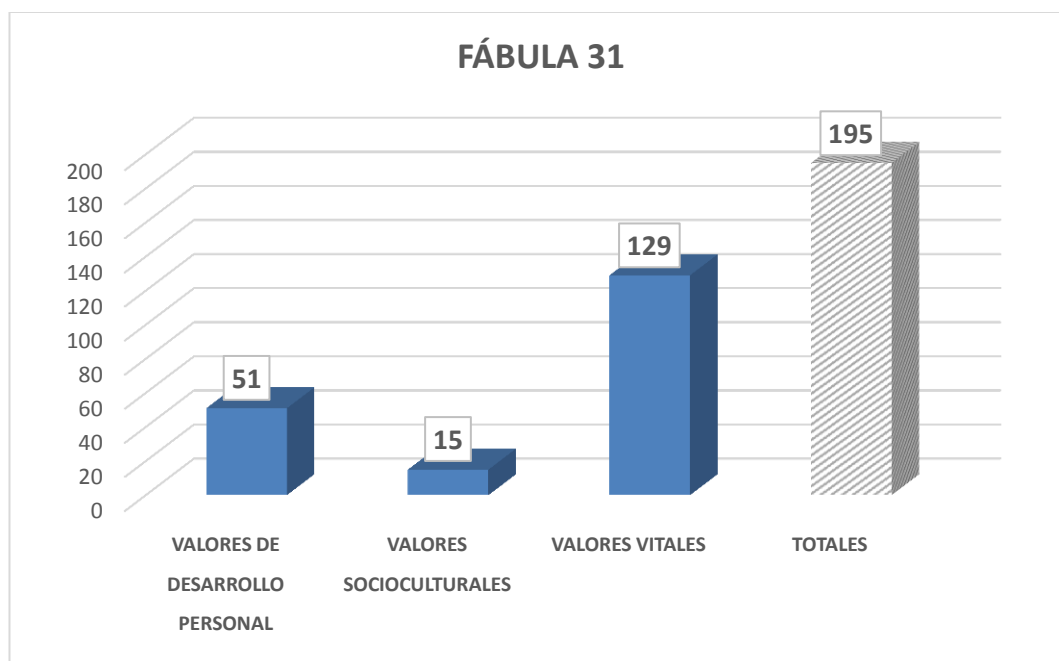
Unos días después llegó una gacela al lugar y todos se escondieron por temor a que los atacara, pero al ver que era inofensiva, le ofrecieron amistad y cobijo. La gacela se quedó con ellos y vivieron todos en armonía. Sin embargo, un día echaron de menos su presencia y el cuervo salió a ver si la encontraba y la vio presa en unas redes. Fueron todos donde se hallaba y le pidieron al ratón que mordiera la red y la liberara. Cuando el ratón soltó a la gacela llegó el cazador y todos se pusieron a salvo, excepto la tortuga que fue atrapada por el cazador debido a su lentitud para huir. Para resolver la situación el ratón sugirió que la gacela se hiciera la herida y el cuervo fingiera que iba a comérsela, para así distraer al cazador y poder rescatar a la tortuga. Así consiguieron salvar a la tortuga y el cazador no volvió a aquel lugar y los animales continuaron su vida en amistad y concordia.

Principales valores-antivalores

En esta extensa fábula los valores que aparecen con más frecuencia son los de carácter vital y, dentro de ellos, destacan especialmente los afectivos y los intelectuales. Los afectivos se encarnan en el ratón quien, gracias a su noble actuación, se granjea el afecto de los demás animales. También se mencionan de forma intensiva los valores intelectuales ya que es el propio ratón el que realiza una serie de reflexiones muy profundas sobre la amistad, la bondad, la misericordia y otros valores que pueden ayudar a llevar una vida más completa. También se hace mención repetida de los valores de desarrollo personal y entre ellos, sobre todo, de los de carácter individual, ya que el ratón

se muestra especialmente prudente y equilibrado en las situaciones de peligro. Asimismo, destacan los de carácter moral, puesto que la paloma collarada prefiere el bienestar de las demás palomas antes que el suyo y el propio ratón se muestra misericordioso, bondadoso y generoso con los demás.

Gráfico 61. Principales categorías de valores que aparecen en la fábula 31

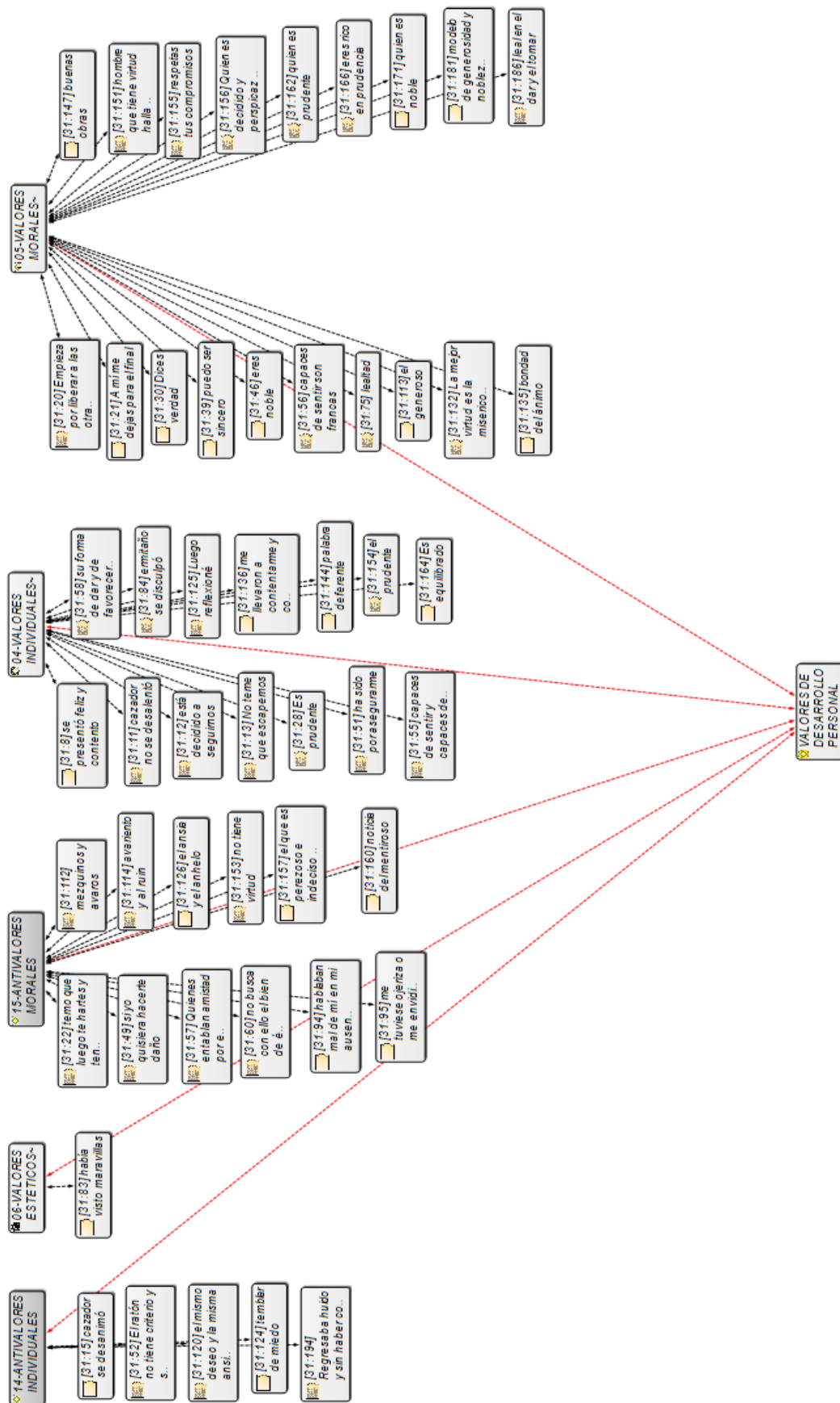


Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

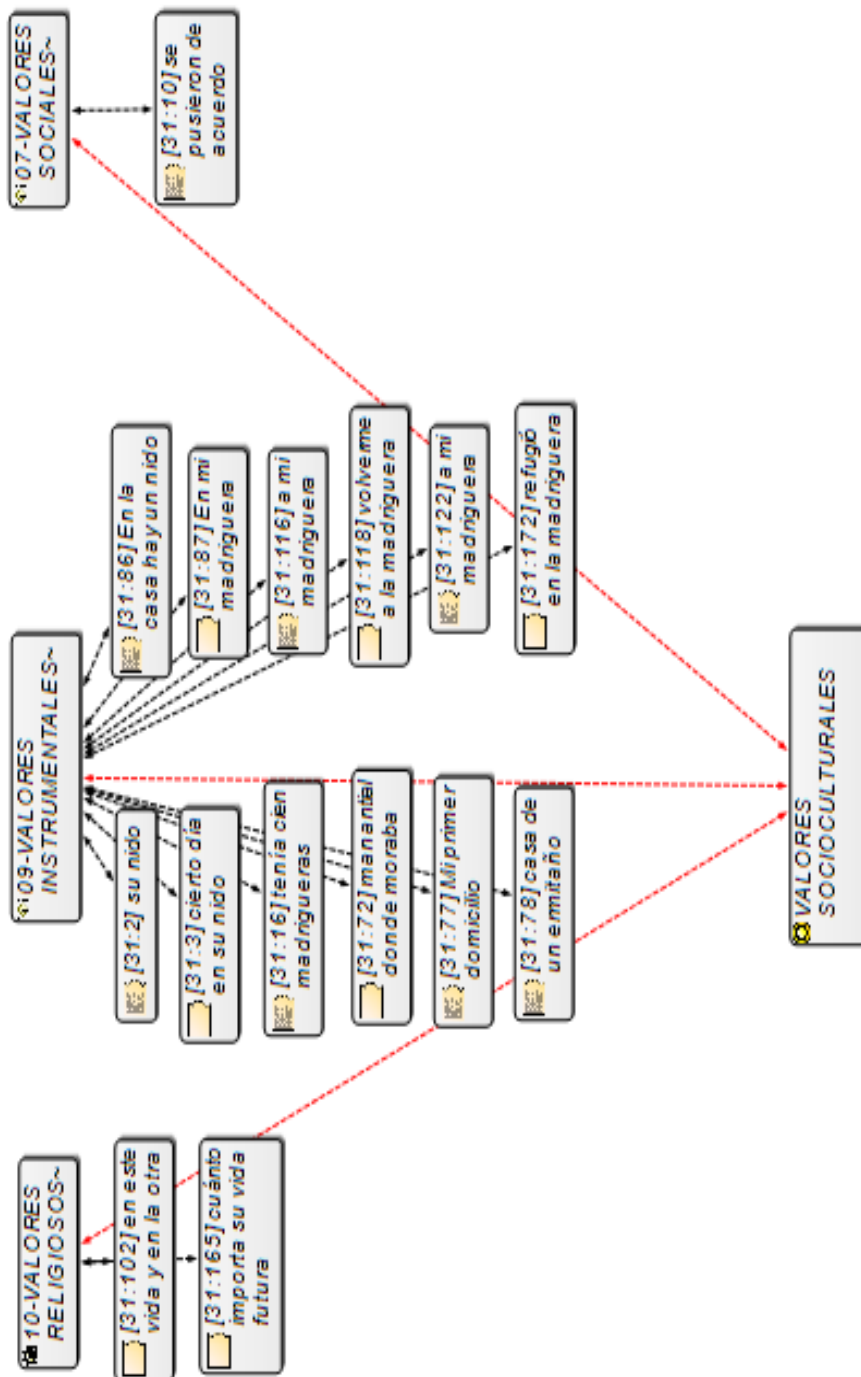
Aunque en la fábula se mencionan los valores intelectuales, morales e individuales todos ellos personificados en la figura del ratón, son los valores afectivos los que aparecen como eje principal y director del relato. Por lealtad, el ratón lucha por liberar a las palomas de la red del cazador, a la gacela y por último a la tortuga. También en el relato se hacen unas interesantes reflexiones sobre la amistad, valor que se sitúa en un escalón superior a otros muchos y se afirma que las únicas riquezas del hombre son la virtud, el entendimiento y la prudencia. En un mundo actual tan monetarizado, este relato puede ser un espléndido instrumento para reflexionar sobre los valores fundamentales en aras de conseguir un desarrollo integral de la persona.

Figura 50. Red semántica que contiene los valores de desarrollo personal presentes en la fábula 31



Fuente: elaboración propia.

Figura 51. Red semántica de los valores socioculturales que se incluyen en la fábula 31



Fuente: elaboración propia.

Fábula 32

Título: Fábula de los búhos y los cuervos

Síntesis del argumento

En un hueco de un árbol vivían mil búhos y en el mismo árbol tenían sus nidos mil cuervos. El rey de los búhos se alzó en armas contra los cuervos matando y apresando a muchos de ellos. El rey de los cuervos se reunió con cinco de sus consejeros para determinar qué debían hacer ante el ataque de los búhos. Dos de ellos propusieron huir y no enfrentarse a los búhos, un tercero quedarse y pagar un tributo a los búhos, el cuarto planteó luchar y enfrentarse al enemigo y el quinto consejero, que era el más prudente de todos ellos, pidió reunirse a solas con el rey. En dicho encuentro expuso que el origen de la disputa con los búhos habían sido las críticas realizadas por parte de los cuervos, que habían tildado a los búhos como los pájaros más feos, de peor condición y de menor entendimiento de la naturaleza. Así las cosas, propuso al rey una estrategia para conocer cómo estaban organizados los búhos y de esa forma poder enfrentarse a ellos con ciertas garantías de éxito.

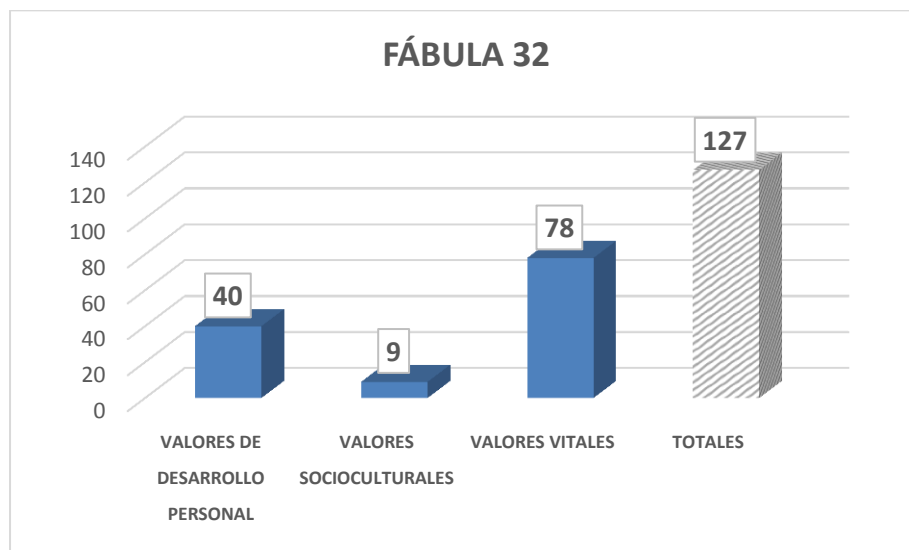
La estrategia consistía en fingir que había sido despreciado por los cuervos y de esa forma poder infiltrarse en el territorio de los búhos. Todos los búhos cayeron en la trampa del cuervo excepto un consejero del rey de los búhos, el más prudente y sabio de todos ellos, que afirmaba que el cuervo pretendía engañarlos con sus palabras y que deberían matarlo. Como el rey de los búhos no hizo caso a su principal consejero, el cuervo pudo conocer todas las estrategias de los búhos y con ello elaborar un plan que llevaría a los cuervos a la victoria. Una vez conseguida esta, el cuervo infiltrado comentó con su rey el comportamiento tan arrogante y jactancioso que habían tenido los búhos pues habían ignorado el consejo de su ministro, un búho sabio, prudente y con mucho juicio.

Principales valores-antivalores

De los valores que se mencionan en el texto, son los de carácter vital y los de desarrollo personal los que se utilizan de forma más asidua. Dentro de los primeros se hace especial mención a los valores intelectuales, puesto que la estrategia del consejero real de los cuervos le permite infiltrarse en las líneas enemigas y con ello recabar información que les permita alcanzar la victoria. También se hace alusión a estos valores en cuanto que el cuervo que se infiltra es capaz de realizar atinadas reflexiones sobre temas como la prudencia, la nobleza, la traición, etc. Por lo que se refiere a los valores de desarrollo personal son los individuales los que más se mencionan en el texto, puesto que

la actuación del consejero principal de los cuervos es extraordinariamente prudente y perspicaz y, gracias a ella, se resuelve a favor de los cuervos el conflicto bélico que mantenían con los búhos.

Gráfico 62. Principales categorías de valores que aparecen en la fábula 32



Fuente: elaboración propia.

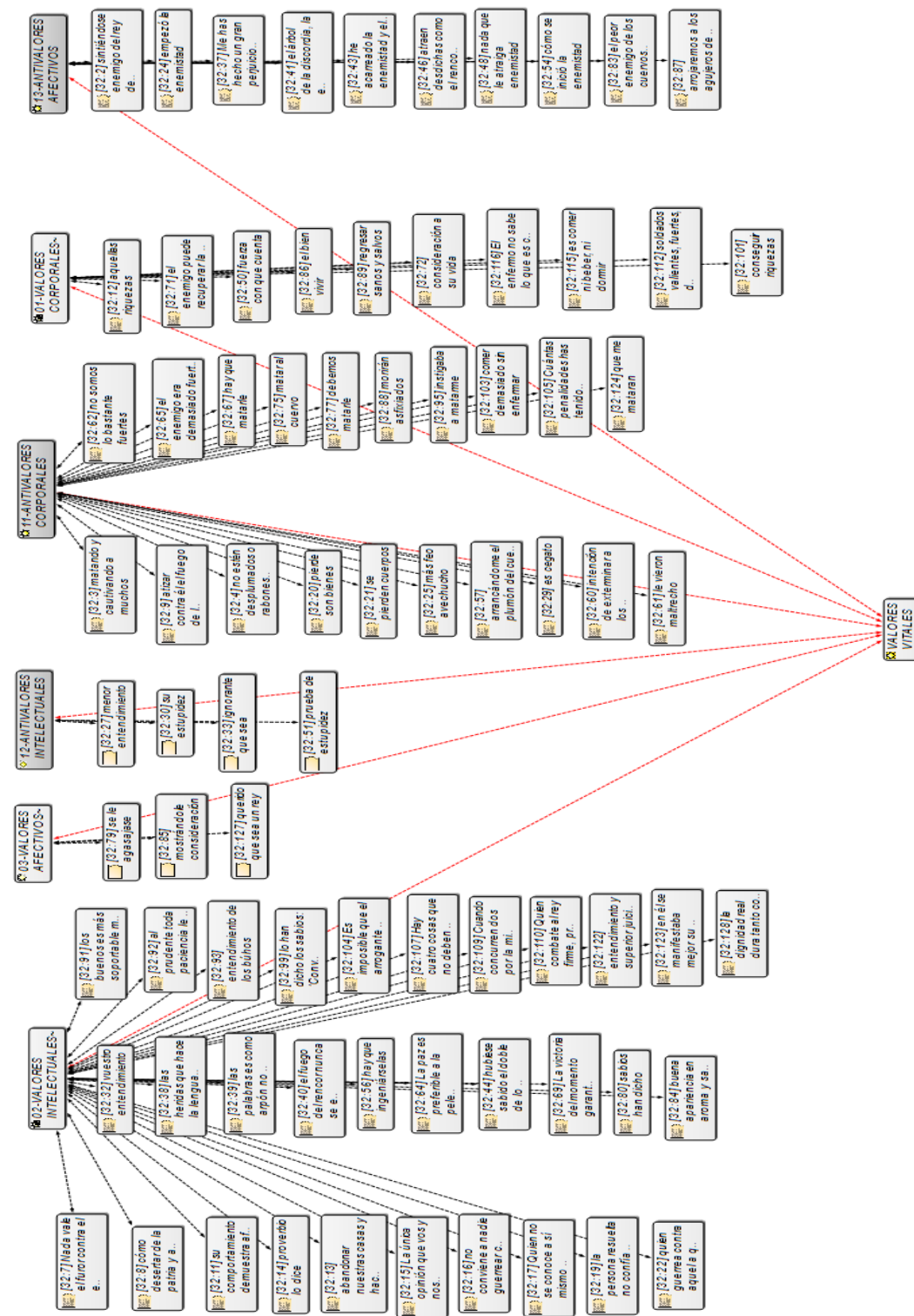
Interpretación cualitativa

Debido al conflicto que enfrenta a los búhos y a los cuervos, el rey de los cuervos se ve obligado a reunir a sus cinco mejores consejeros para examinar las causas y buscar posibles soluciones a la disputa. Emplean todos ellos el intelecto para ofrecer alternativas viables que arreglen el problema. De este modo, se ensalzan en el relato los valores intelectuales como instrumento principal para la superación de los obstáculos que la vida nos va a plantear. El más inteligente de todos los consejeros del rey de los cuervos es capaz de concretar que las críticas que se vertieron sobre los búhos son la causa que detonó el conflicto entre ellos. Asimismo, su agudeza intelectual le permite realizar unas acertadas reflexiones sobre la prudencia, la bondad y la inteligencia como valores principales que deben adornar al hombre.

Es el mismo consejero de los cuervos el que, gracias a su perspicacia y astucia, logra infiltrarse en las huestes enemigas y con ello informar sobre sus planes y, así, conseguir la victoria sobre ellos. En este sentido, se realzan la astucia y la perspicacia como valores fundamentales en el desarrollo humano. Por último, cuando el consejero que ha ejercido de espía dialoga con su rey sobre el comportamiento de los búhos hace mención, aunque expresadas de forma negativa, de las principales cualidades humanas

indicando que el comportamiento arrogante, descuidado y jactancioso arrostra únicamente consecuencias negativas, que en el relato se concretan en la pérdida de la guerra por parte de los búhos.

Figura 53. Red semántica de los valores vitales presentes en la fábula 32



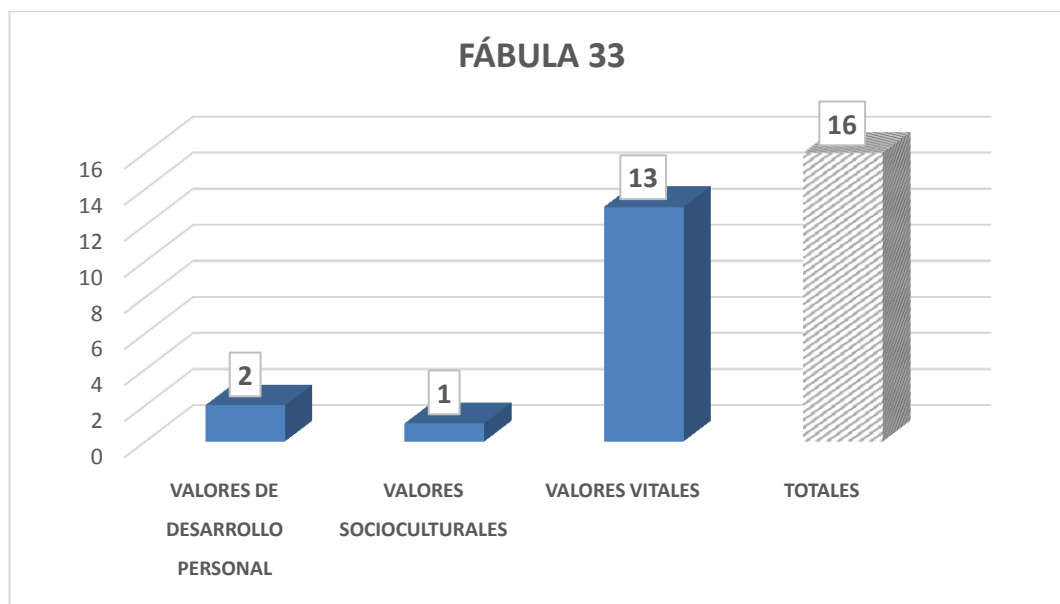
Fuente: elaboración propia.

ellos perecieron a causa de la llegada de los elefantes, quienes los pisaron y echaron de las cercanías del manantial. Un conejo que estaba dotado de una excelente instrucción, preparó una argucia para propiciar que los elefantes se fueran de la zona. Así, le dijo al rey de los elefantes que lo enviaba la luna con el mensaje de que si volvía a beber del manantial lo cegaría y después acabaría con él. De esta manera, cuando el elefante volvió a introducir la trompa en el agua, esta ondeó, por lo que supuso que la luna se estremecía para cegarlo. Este se asustó mucho y el ratón le comentó al elefante que esta vez la luna lo había perdonado pero con la condición de que no volviera a beber ningún otro elefante en el manantial. Al escuchar estas palabras, el elefante ordenó a la manada partir hacia otro lugar y, de esa forma, los conejos lograron librarse de la invasión de los elefantes.

Principales valores-antivalores

Los valores que más se mencionan en la fábula son los de carácter vital y, dentro de ellos, los valores corporales puesto que el relato trata de la invasión de unos elefantes en territorio de conejos al buscar agua en un manantial. También se mencionan los valores de carácter intelectual puesto que es el conejo con mayor entendimiento el que es capaz de planear una estrategia que haga huir a los elefantes y permita a los conejos librarse de su presencia.

Gráfico 63. Principales categorías de valores que encontramos en la fábula 33

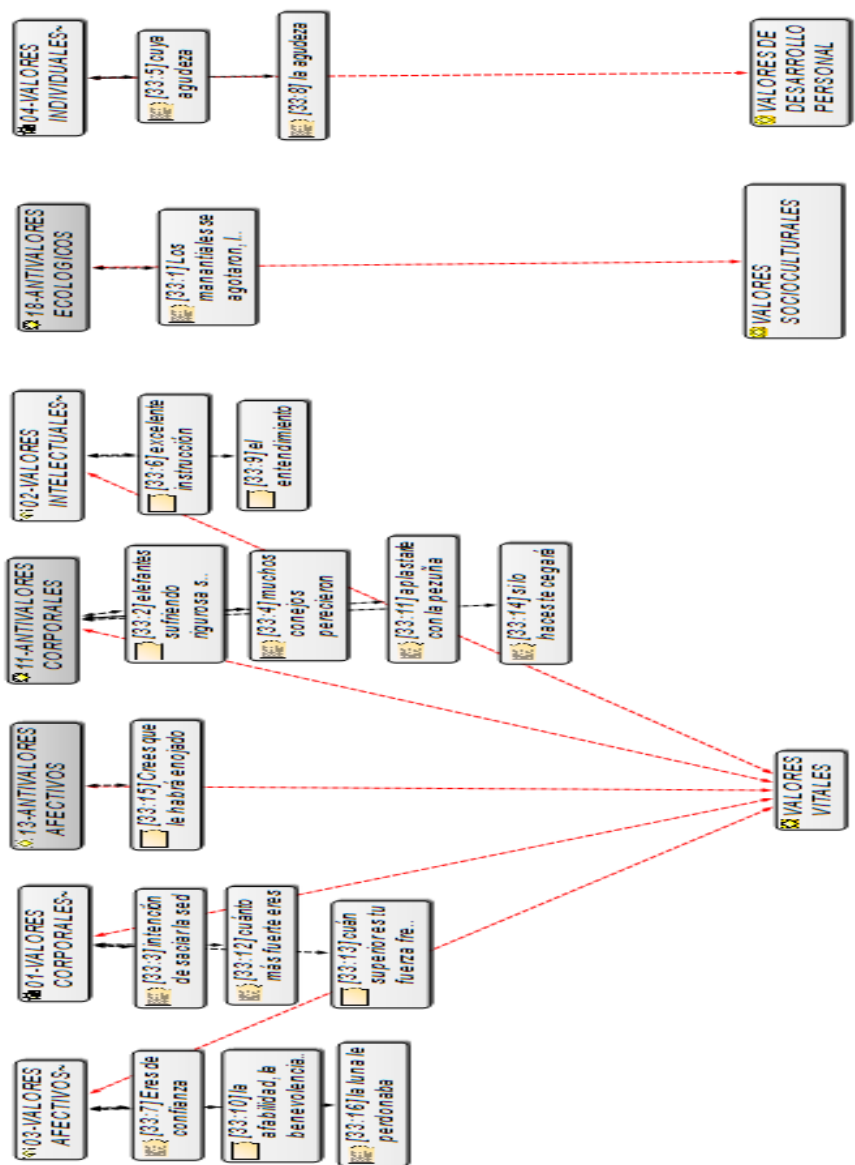


Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

El relato nos muestra cómo utilizando la inteligencia y la astucia un conejo logra hacer creer a los elefantes que el manantial pertenecía a la luna y que, si continuaban bebiendo en él, acabarían todos ciegos y al final muertos. Frente a la astucia de los conejos, los elefantes se muestran poco inteligentes pues, al ver que el agua ondeaba al introducir sus trompas en el agua, abandonan el manantial por temor a las represalias de la luna. Se ponderan en el relato los valores intelectuales y los individuales como medios para salvar los obstáculos que la vida vaya presentando.

Figura 55. Red semántica de la fábula 33



Fuente: elaboración propia.

Fábula 34

Título: Fábula del pardillo, el conejo y el gato garduño

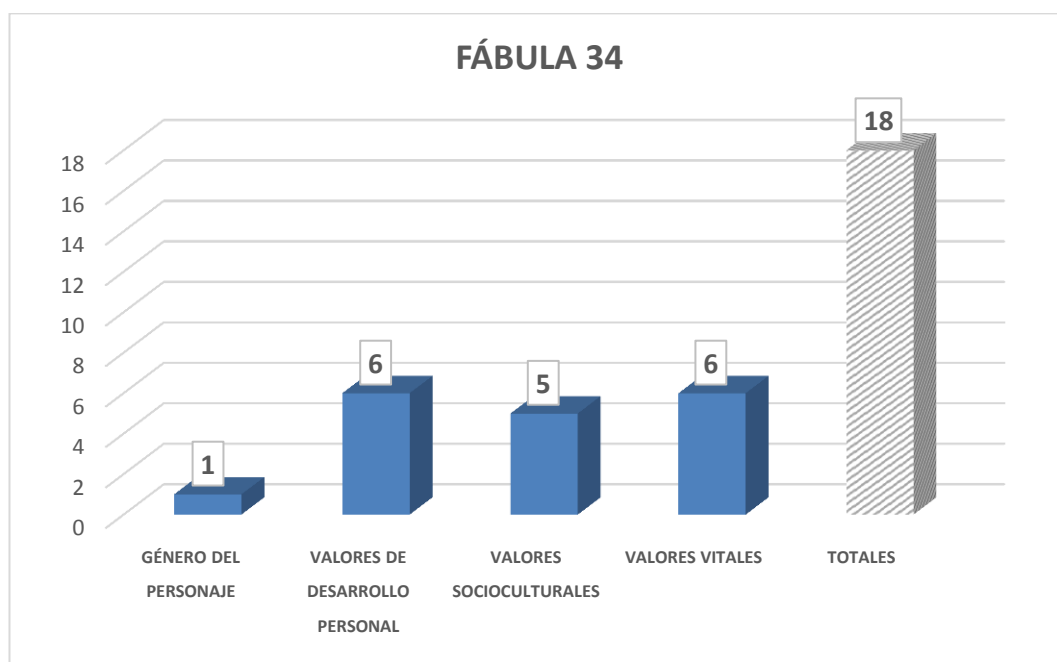
Síntesis del argumento

Un pardillo abandona temporalmente su vivienda, la cual es ocupada por un conejo. Para resolver la disputa que mantienen el pardillo y el conejo sobre la propiedad de la vivienda acuden a un gato garduño que tiene fama de estar consagrado al servicio de Dios y de ser bondadoso. Después de darles buenos consejos de moral, logra que ambos se acerquen y, aprovechando un instante en que están descuidados, se abalanza sobre ellos y los engulle.

Principales valores-antivalores

En esta corta fábula aparecen por igual los valores de desarrollo personal, los valores socioculturales y los valores de carácter vital. De todos ellos predominan los valores individuales del pardillo y del conejo que deciden no disputarse directamente la vivienda sino acudir al arbitraje del gato garduño. Este último es descrito como bondadoso, piadoso e inteligente, pues demuestra tener importantes valores intelectuales al ofrecer sabios consejos a los dos animales que habían acudido para dirimir su disputa sobre la vivienda.

Gráfico 64. Principales categorías de valores que aparecen en la fábula 34

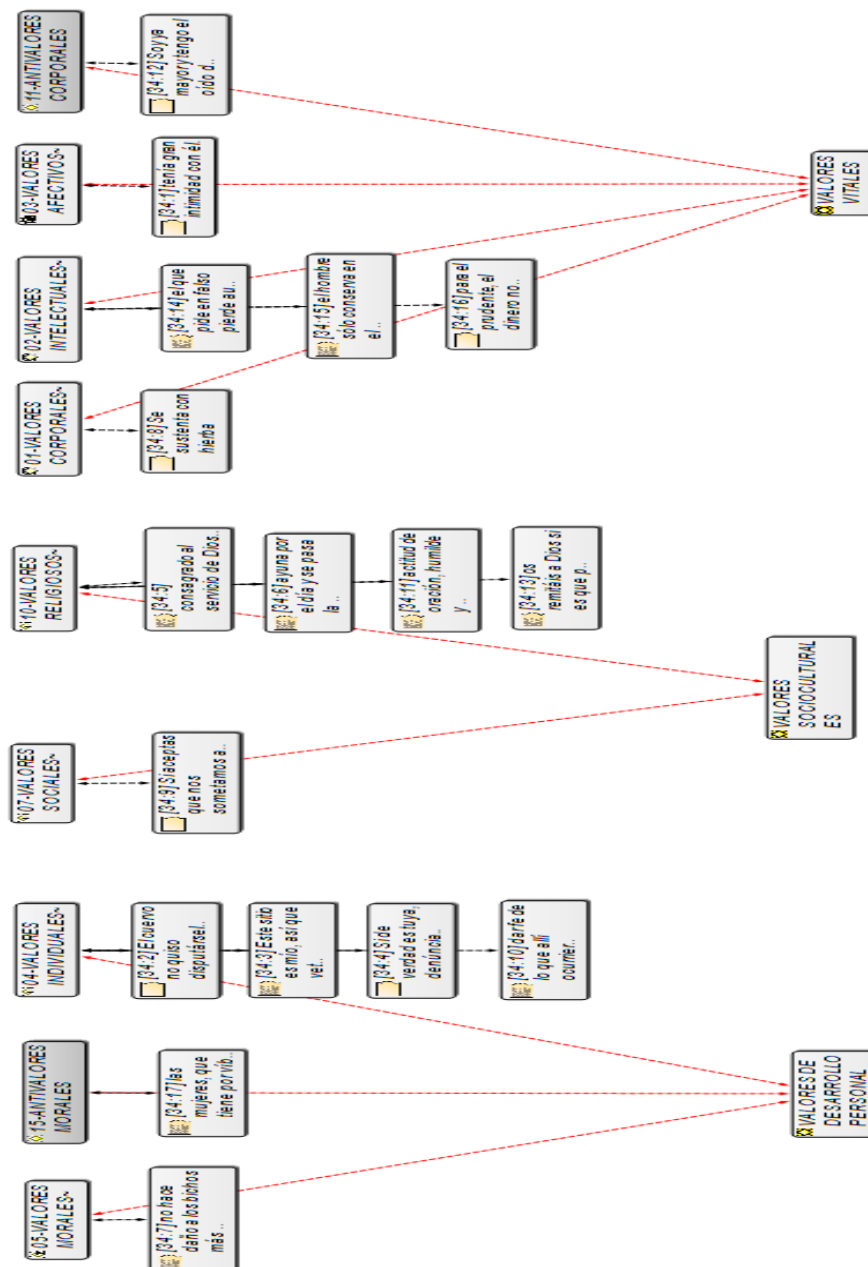


Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

La fábula nos describe cómo el hombre no puede fiarse de las apariencias, ya que en muchas ocasiones estas nos llevan a interpretaciones erróneas. Tanto el pardillo como el conejo habían acudido al gato garduño que tenía fama de bondadoso y de pacífico, y llevados por esta fama, no son capaces de mantener la precaución necesaria y se arriman tanto al gato que, cuando están lo suficientemente cerca, este se abalanza sobre ellos y se los come.

Figura 56. Red semántica de la fábula 34



Fuente: elaboración propia.

Fábula 35

Título: Fábula del mono y la tortuga

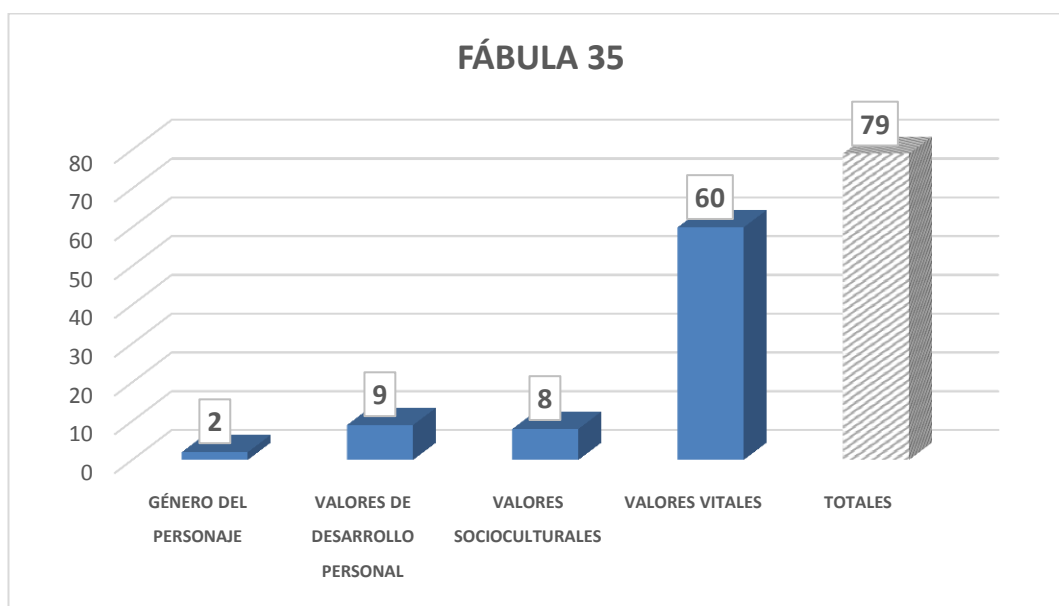
Síntesis del argumento

Un rey mono es destronado y se ve obligado a exiliarse. En su nueva morada se hace amigo de una tortuga macho, que necesita el corazón de un mono para sanar a su mujer. Invita al mono a su casa con la intención de traicionarlo, pero en el camino duda de su traición al amigo. El mono que sospecha algo, averigua por fin la verdad y engaña a la tortuga diciéndole que el corazón se lo había dejado en casa y que debían volver a por él. Cuando llegan al árbol del mono este se refugia en él y no vuelve a salir. Finalmente, la tortuga llega a comprender que ha actuado mal y se arrepiente de su actitud y traición.

Principales valores-antivalores

De todos los valores que aparecen en la fábula son los de carácter vital los que más destacan. Dentro de ellos sobresalen los de carácter afectivo, puesto que el argumento de la fábula gira en torno a la amistad del mono y la tortuga y la necesidad que tiene esta última de traicionar al primero para poder salvar a su mujer. También se mencionan los valores intelectuales, los cuales aparecen encarnados tanto en la tortuga como en el mono que logra captar las intenciones de su amigo y con ello salvar su vida.

Gráfico 65. Principales categorías de valores contenidas en la fábula 35

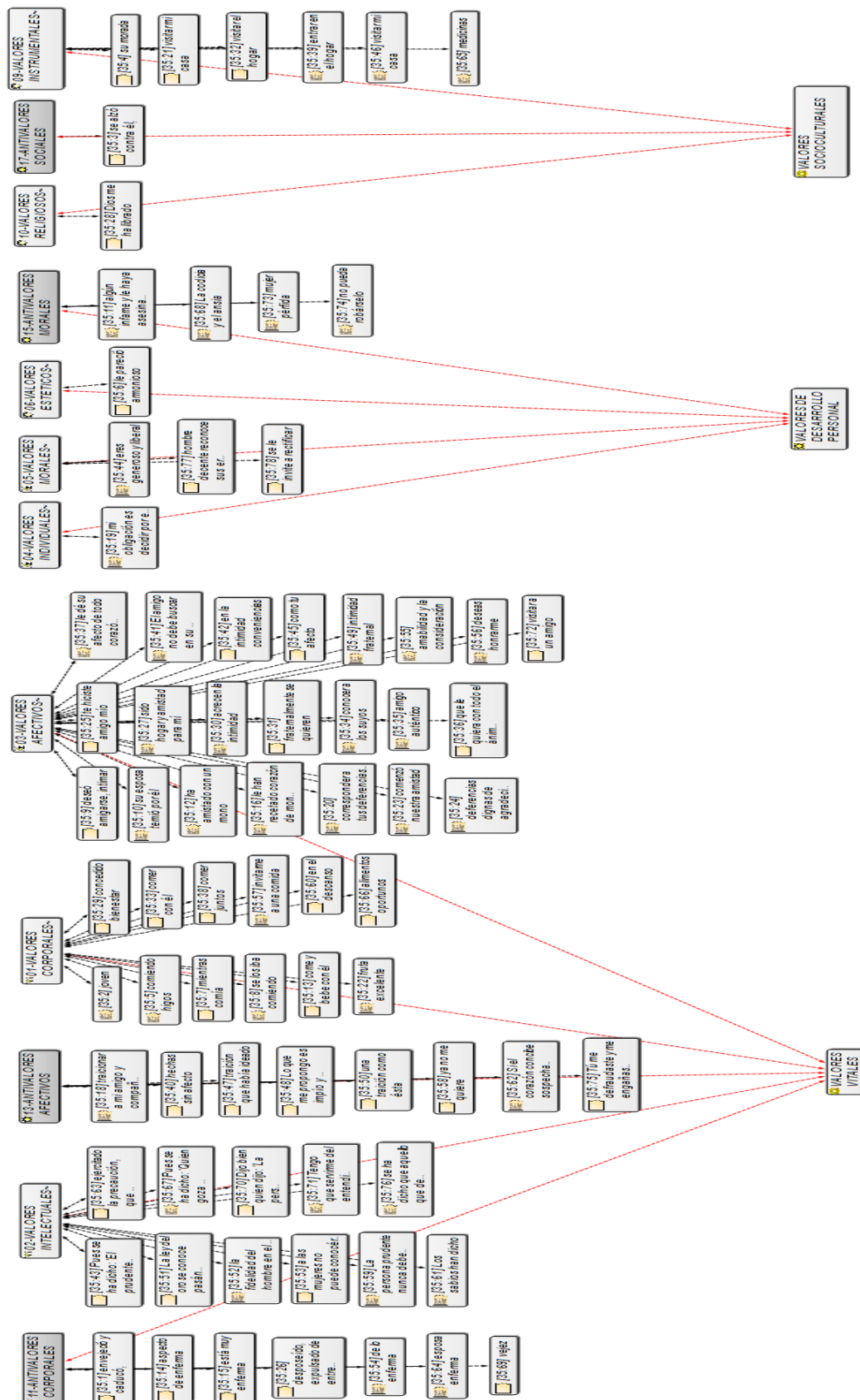


Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

La fábula plantea el dilema que se le presenta a una tortuga que tiene que decidir entre preservar la amistad con el mono o bien intentar salvar a la mujer a costa de su amigo. De entre los dos la tortuga se decide por la segunda alternativa y, por ello, engaña al mono con el fin de lograr su corazón y conseguir así la curación de su mujer. También se ensalza la astucia del mono, ya que logra averiguar las intenciones de la tortuga y consigue que esta lo devuelva a su casa. Por último, la tortuga, al reconocer los errores, se avergüenza de su actitud y rectifica. Lo importante no es equivocarse sino reconocer los errores y esforzarse por superarlos, puesto que el hombre debe luchar por sobreponerse a las dificultades que la vida le vaya presentando.

Figura 57. Red semántica de la fábula 35



Fuente: elaboración propia.

Fábula 36

Título: Fábula del asceta y la comadreja

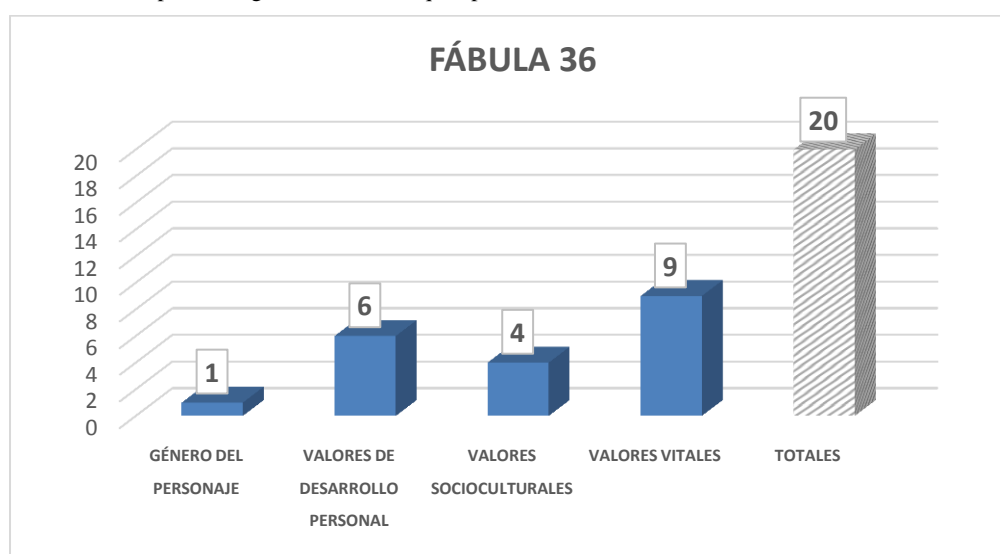
Síntesis del argumento

Un asceta, tras muchos años buscando tener descendencia, consiguió que su esposa -mujer hermosa y excelente- concibiera un hijo varón. Un día que la mujer se tuvo que ausentar, dejó a su marido a cargo del niño. Al momento llegó un mensajero del rey buscándolo, por lo que el asceta dejó al cuidado de su hijo a una comadreja que había cuidado y adiestrado desde pequeña. En este lapso de tiempo una víbora intentó morder al niño pero la comadreja lo defendió y mató a la serpiente, circunstancia por la que el hocico se le llenó de sangre. Cuando regresó, el asceta vio que la comadreja tenía el hocico manchado de sangre, creyó que era la de su hijo y por ello la mató. Sin embargo, una vez que hubo entrado en su casa, se percató de lo que realmente había ocurrido y se lamentó sinceramente de su precipitación.

Principales valores-antivalores

Aunque en el relato se hace alusión constante a los valores corporales, tanto de la mujer como del hijo del asceta, son los valores de desarrollo personal los que aparecen con más frecuencia. Esto se debe a que en la historia se nos describe como precipitada y poco meditada la actuación del hombre de matar por las falsas apariencias a la comadreja y también por el dolor y posterior arrepentimiento que siente ante su lamentable acción.

Gráfico 66. Principales categorías de valores que aparecen en la fábula 36

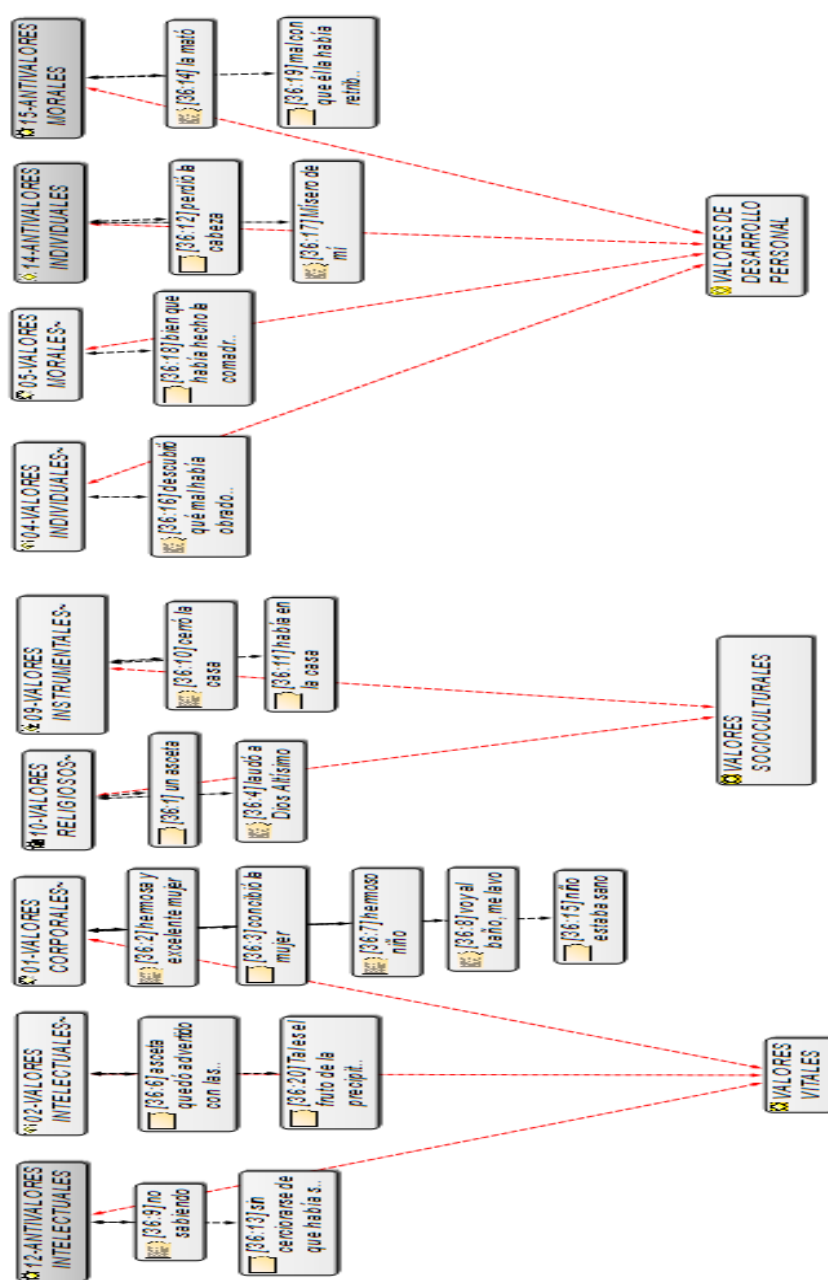


Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

La fábula nos plantea la importancia de ser sosegados y reflexivos en la realización de nuestros actos. Esta exhortación se realiza en el relato de forma negativa puesto que el mismo nos presenta a un asceta que reacciona de forma precipitada ante un hecho no demostrado, dejándose llevar por las apariencias. Como las consecuencias para el asceta son muy perjudiciales, ya que se comporta de forma injusta con la comadreja, que había arriesgado su vida por defender la de su hijo, la fábula nos enseña que la precipitación nos impulsa, en la mayoría de los casos, a actuar de forma injusta y errónea.

Figura 58. Red semántica de la fábula 36



Fuente: elaboración propia.

Fábula 37

Título: Fábula del ratón y el gato

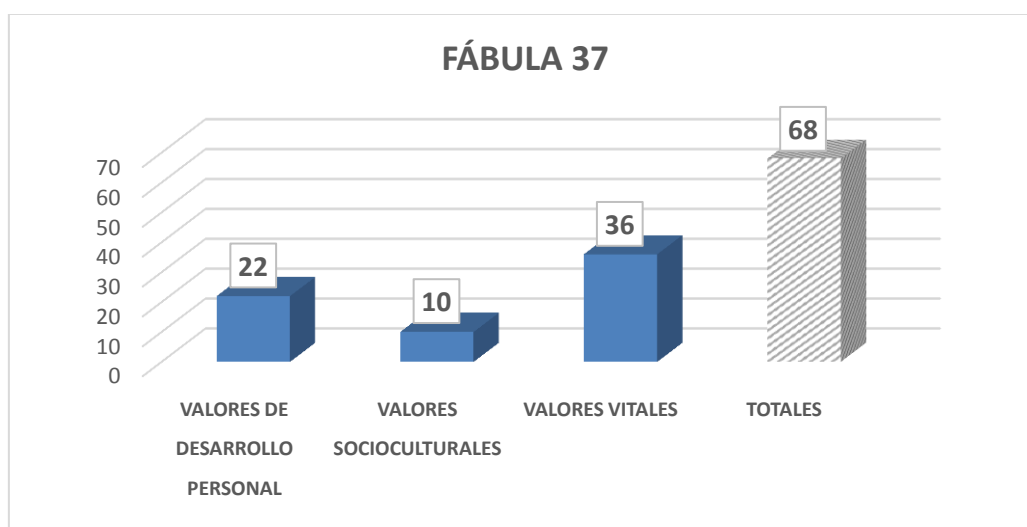
Síntesis del argumento

Un ratón y un gato que vivían juntos sufren sendos percances. Por un lado, el gato es atrapado por la trampa de un cazador y, por otro, el ratón es perseguido por una comadreja y un búho dispuestos a devorarlo. Para zafarse de sus enemigos el ratón hace un pacto con el gato, de forma que él roería las cuerdas de la trampa para que el gato pudiera escaparse y, a su vez, este le protegería de sus perseguidores. Finalizada esta ayuda el gato propone al ratón que sean amigos, pero el ratón, después de unas profundas reflexiones sobre la amistad, decide actuar con prudencia y mantenerse lejos del gato. Esto lo decide tomando en consideración que el gato es su enemigo natural a pesar de que, por circunstancias especiales y en beneficio de los dos, se habían ayudado mutuamente.

Principales valores-antivalores

De los numerosos valores que aparecen en el relato son los de carácter vital los que lo hacen con más frecuencia. Dentro de ellos destacamos los afectivos, puesto que la historia nos habla de la capacidad de ambos animales para cooperar entre sí con el objetivo de escapar de sendas situaciones comprometidas. También se hace alusión a los valores intelectuales, centrados en la figura del ratón, ya que es capaz de pactar con su enemigo natural, de realizar profundas reflexiones sobre la amistad y, por último, de rechazar por su bien la amistad del gato, una vez superada la situación de necesidad.

Gráfico 67. Principales categorías de valores incluidas en la fábula 37

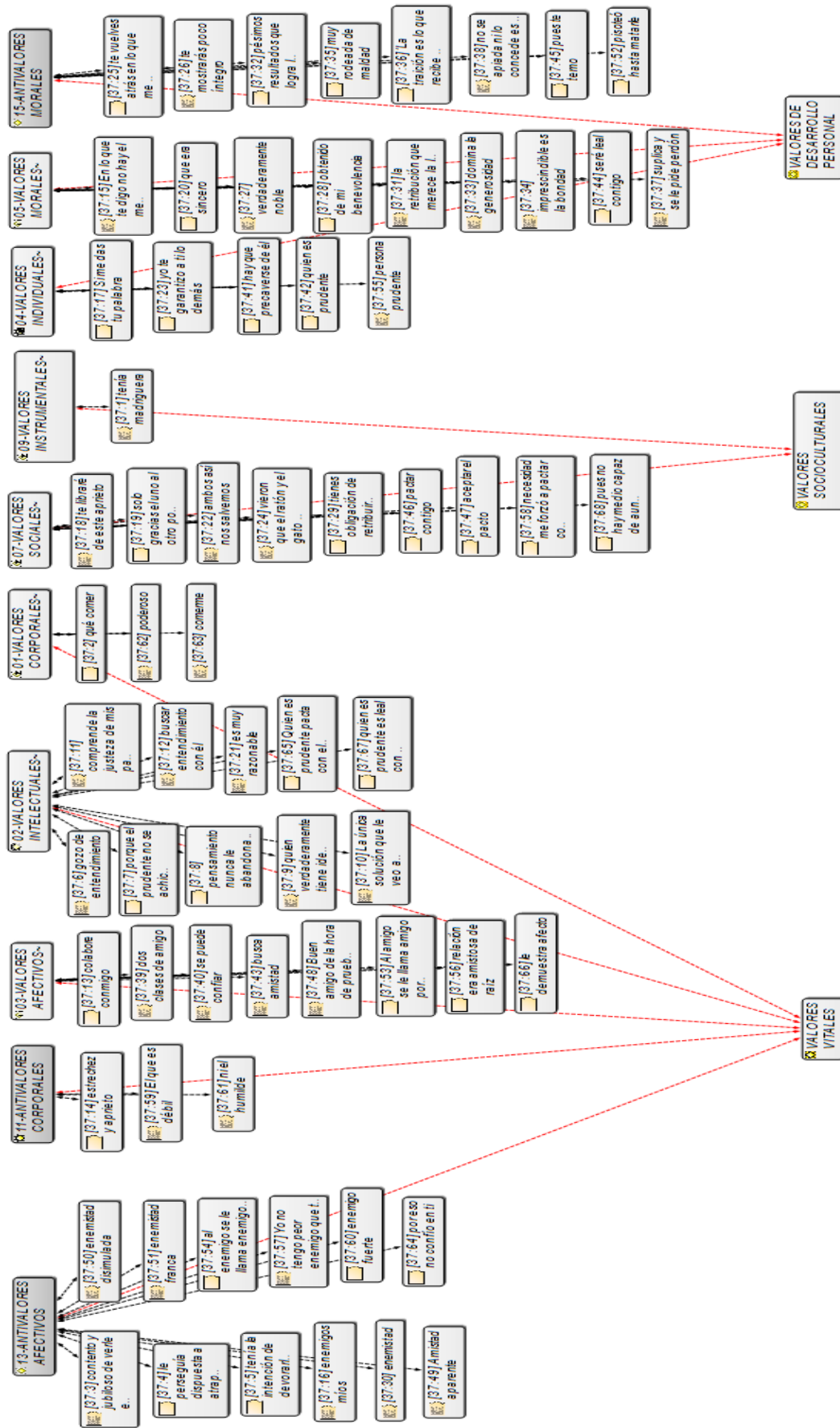


Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

El ratón, personaje principal del relato, demuestra su astucia e inteligencia en cuanto que es capaz de negociar con su enemigo natural en provecho de ambos. También hace gala de ella cuando, después de superado el percance que comprometía a ambos, se niega a aceptar la amistad del gato ya que la considera forzada y no confiable. La fábula es un magnífico texto que nos permite reflexionar sobre los lazos afectivos, distinguiendo los falsos de los verdaderos amigos: los primeros, nacidos de las diferentes circunstancias que se dan en la propia vida y, los segundos, de una relación profunda y personal. También es interesante comentar la astucia e inteligencia con la que actúa el ratón para ir saliendo airoso de los inconvenientes que se le van presentando.

Figura 59. Red semántica de la fábula 37



Fuente: elaboración propia.

Fábula 38

Título: Fábula del león y el chacal asceta

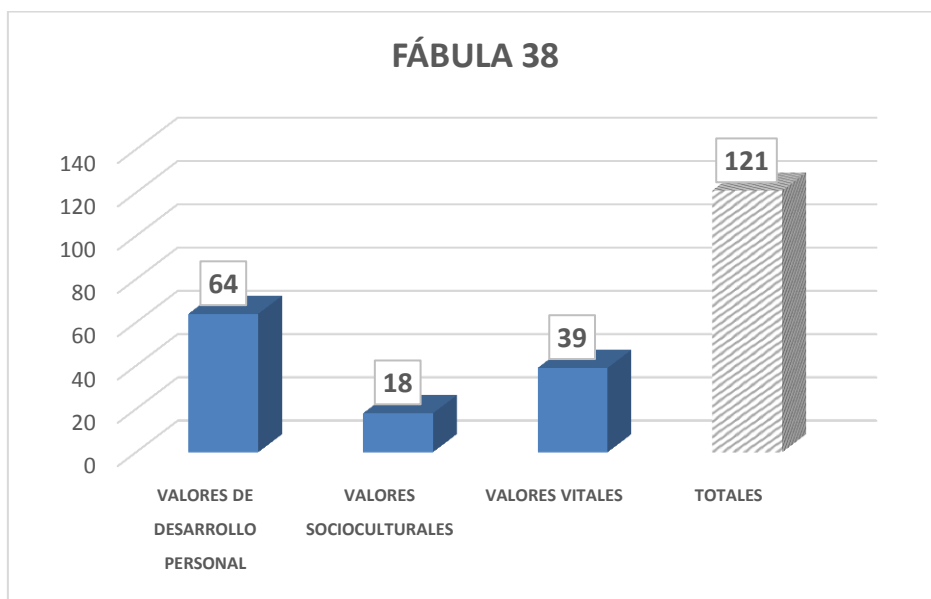
Síntesis del argumento

Un chacal renuncia a las actividades propias de su condición de animal carnívoro y lleva una vida de asceta, caracterizada por la abstinencia, la honestidad, la templanza y la fidelidad. El león, al conocer las virtudes del chacal, le pide que trabaje para él. El chacal, basándose en su sabiduría y en su experiencia personal, piensa que no debe aceptar la proposición real porque no quiere suscitar la envidia de los demás súbditos del rey. No obstante, finalmente el león consigue convencerlo y le promete que lo tendrá siempre en gran consideración y que no se dejará engañar por las palabras que oiga en su contra. Como había previsto el propio chacal, al ponerse al frente de los asuntos regios, algunos perversos súbditos traman una argucia contra él acusándolo falsamente de haber robado la carne preferida del león. Para comprobar las acusaciones, el rey manda inspeccionar la casa del chacal y encuentra la carne, ya que la habían colocado allí sus adversarios, y por tal motivo lo castiga. La madre del león se entera de la argucia que se había orquestado en contra del chacal y comunica a su hijo que se había precipitado en su decisión ya que el chacal siempre le había demostrado su virtud y fidelidad. Demostrada la inocencia del chacal, el rey le pide perdón y lo rehabilita en sus tareas confiando cada vez más en su virtud y buen hacer.

Principales valores-antivalores

De entre todos los valores que aparecen en el relato sobresalen los de desarrollo personal y los vitales. Dentro del primer grupo se hace mención especial de los valores y antivalores morales del chacal y también del resto de súbditos del león. Con respecto a los valores vitales destacan especialmente los intelectuales puesto que el chacal habla con gran conocimiento sobre el poder, la amistad, la precipitación etc. y además es capaz de prever la envidia que suscitará en los demás súbditos la situación de privilegio que le ofrece el león.

Gráfico 68. Principales categorías de valores que contiene la fábula 38

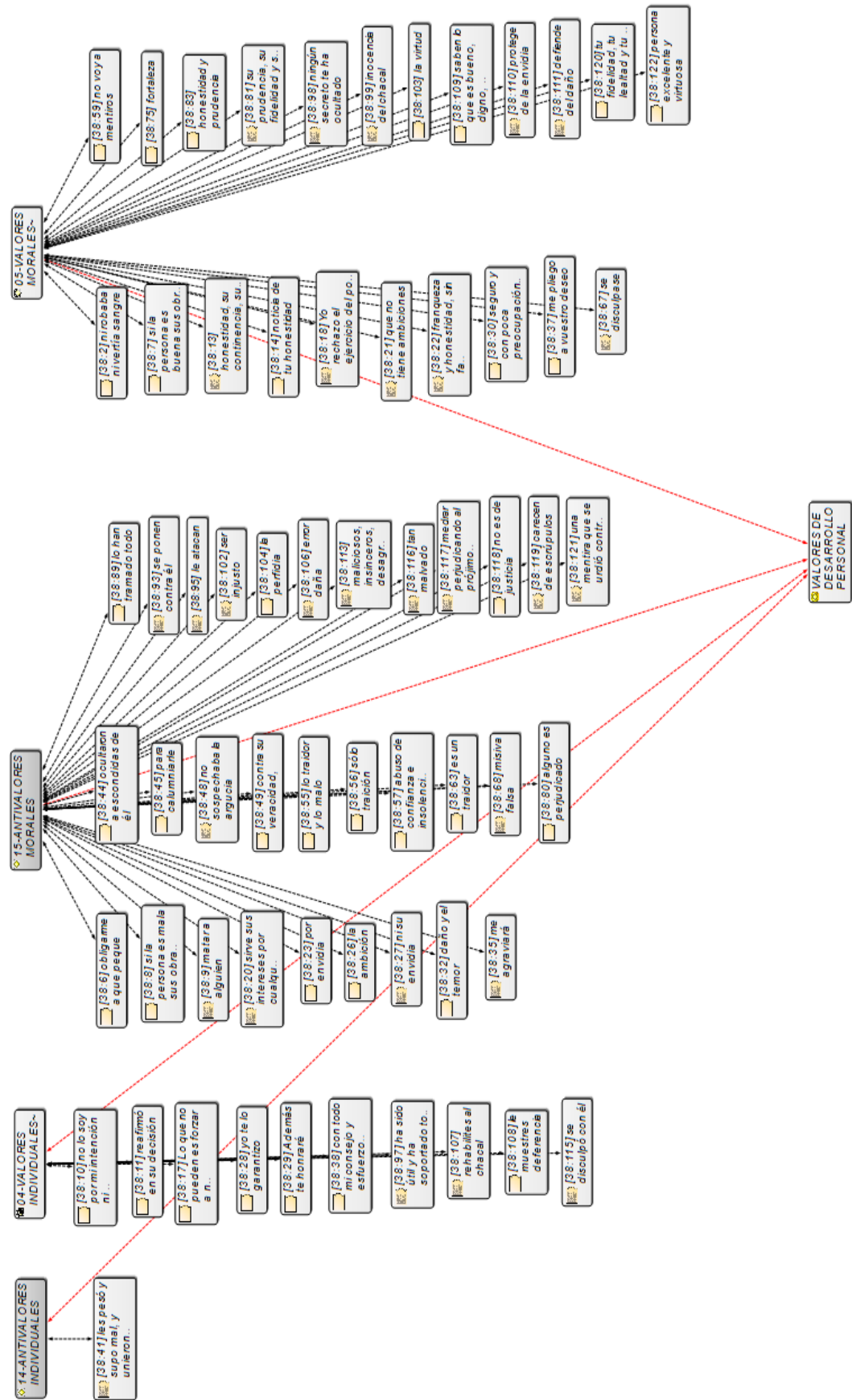


Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

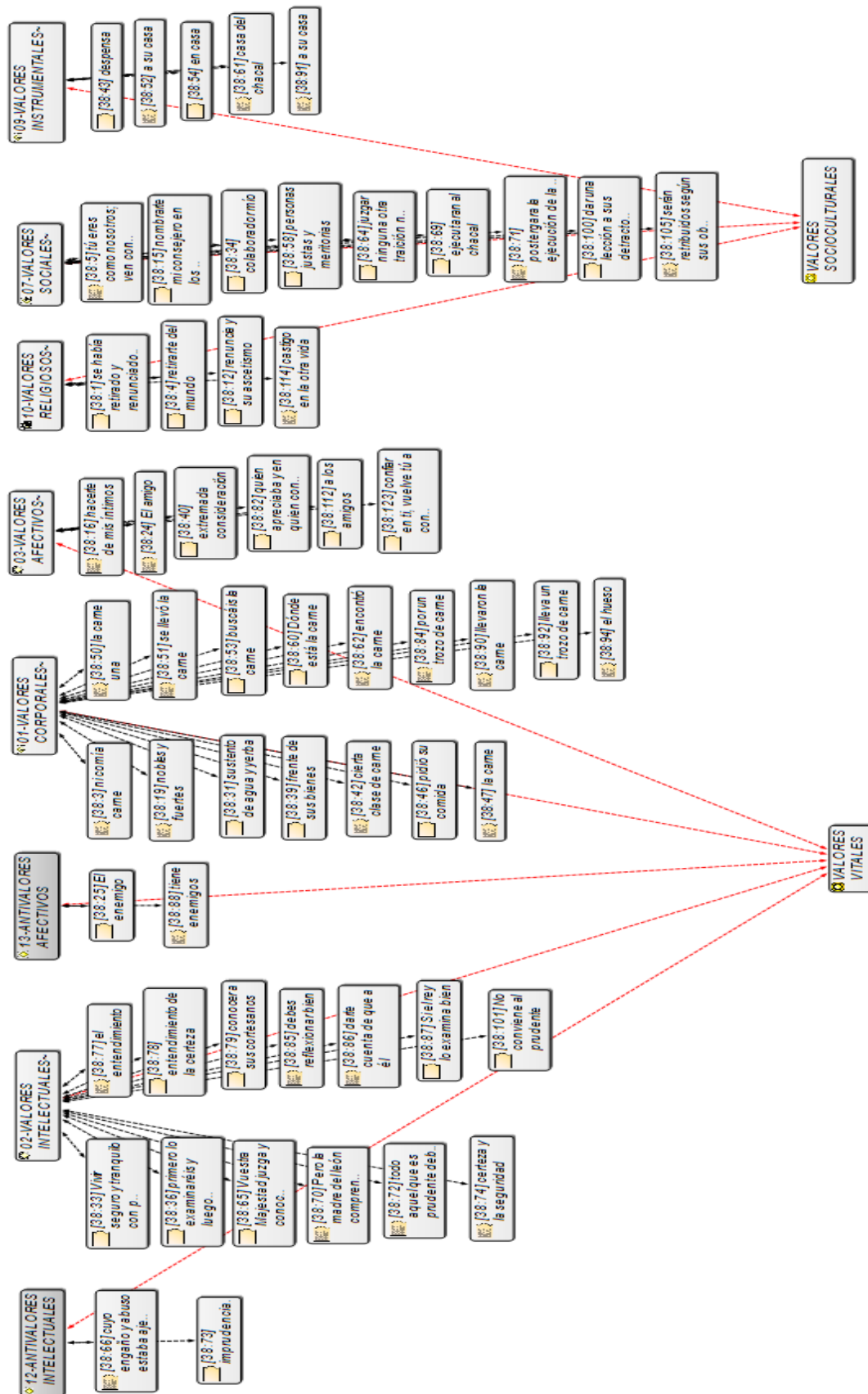
El chacal asceta demuestra tener asimilados en su persona valores muy importantes ya que en las reflexiones que realiza demuestra ser muy sabio y prudente. Además se manifiesta como un individuo conocedor de las envidias que suscita el poder y prevé que los demás súbditos intentarán desacreditarlo. Para ello, tratarán de inculparlo de acciones que no ha cometido para hacer que caiga en desgracia. A este respecto, la fábula nos permite considerar valores tan importantes como los de la inteligencia, la prudencia y la moderación. Todos ellos se incardinan en la figura del chacal, poniéndolos en contraposición con otros antivalores como la envidia, la ambición y las argucias para conseguir el mal ajeno, las cuales se encarnan en la figura de los súbditos del reino que tratan de menoscabar al chacal ante la preponderancia que va adquiriendo en la corte.

Figura 60. Red semántica en la que se incluyen los valores de desarrollo personal presentes en la fábula 38



Fuente: elaboración propia.

Figura 61. Red semántica de los valores socioculturales y vitales que aparecen en la fábula 38



Fuente: elaboración propia.

Fábula 39

Título: Fábula de la leona, el arquero y el chacal

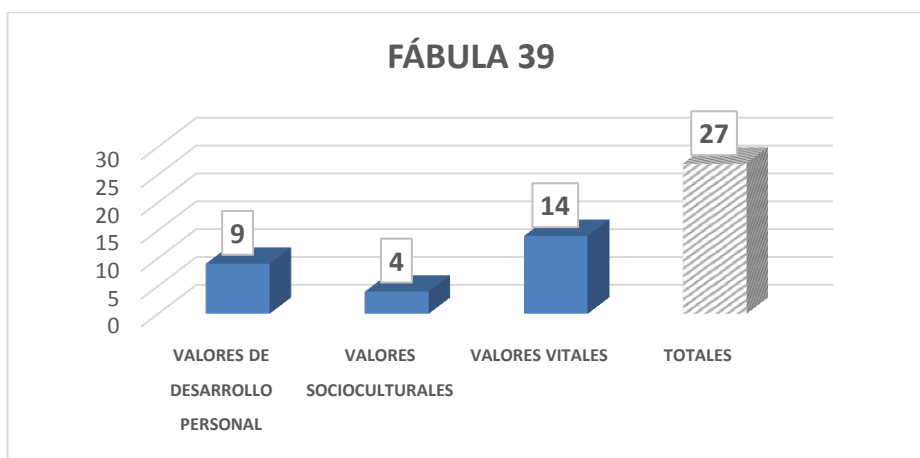
Síntesis del argumento

Una leona se ve obligada a dejar a sus cachorros solos para salir a cazar. Durante su ausencia, estos son abatidos por un cazador. Ante esta pérdida tan grande la leona se desespera y comienza a sollozar. Un chacal la escucha y le hace ver que eso mismo provoca ella cuando se come a los cachorros de otros animales. Tras reflexionar, la leona se da cuenta del dolor que ha causado y decide que, a partir de ese momento, solo comerá fruta. Al ver su repentino cambio de costumbres alimenticias, una torcaz le dice que ese año la fruta escasea por la región y, que si ella sigue comiéndosela toda, los demás animales se morirían de hambre. La leona decide también dejar de comer frutas para no perjudicar al resto de animales y se dedica, desde ese instante, a comer hierba y a la devoción.

Principales valores-antivalores

De todos los valores que aparecen en la fábula se pueden destacar los valores y los antivalores corporales y los valores y antivalores morales como aquellos que son tratados de forma prioritaria. Se hace referencia a los valores corporales porque la trama de la fábula gira en torno a la necesidad de alimentarse para sobrevivir. También se mencionan los valores y antivalores morales, ya que en un principio la leona conseguía el alimento matando a otros animales hasta que, después de experimentar en sus propias carnes la pérdida de sus cachorros, decide cambiar sus hábitos alimenticios para no perjudicar a los demás animales.

Gráfico 69. Principales categorías de valores presentes en la fábula 39

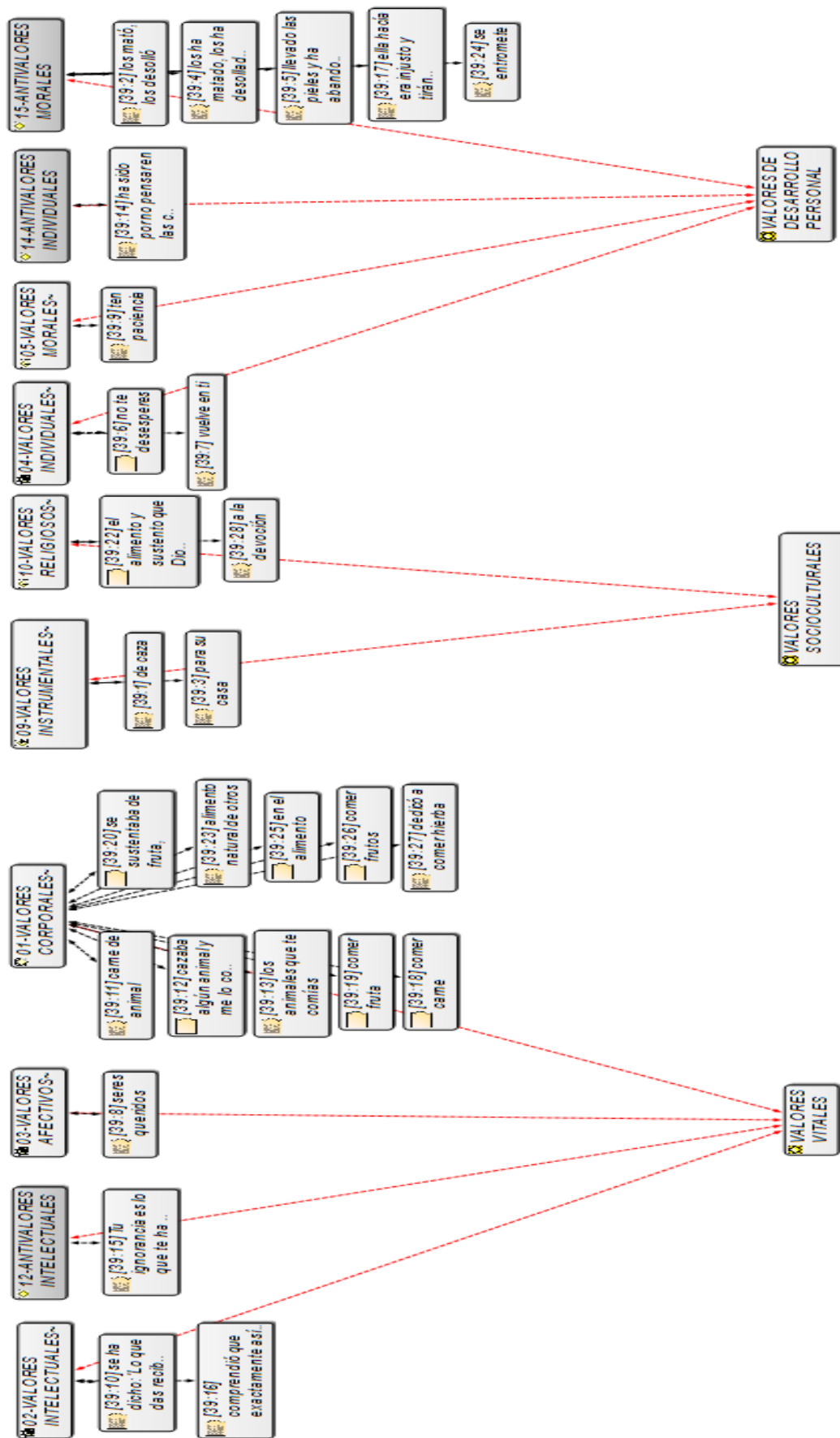


Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

En la fábula se contraponen los valores y los antivalores morales, que se concretan en el hecho de obtener sustento a costa del perjuicio de otros, es decir, se describe la circunstancia de que, en muchas ocasiones, por obtener nuestro propio bien hacemos daño a otras personas. En esta historia, la leona, para evitar el mal de otros animales, va dejando de comer distintos tipos de alimentos como la carne, la fruta, etc. El relato suscita un debate sobre la licitud de nuestros actos en la medida en que estos pueden lacerar a los demás. Si para obtener ciertos beneficios, otras personas se ven afectadas de forma negativa, podríamos preguntarnos hasta qué punto es lícito moralmente cubrir ciertas necesidades aunque sea en perjuicio de terceros.

Figura 62. Red semántica de la fábula 39



Fuente: elaboración propia.

Fábula 40

Título: Fábula del hombre, la víbora, el mono y el tigre

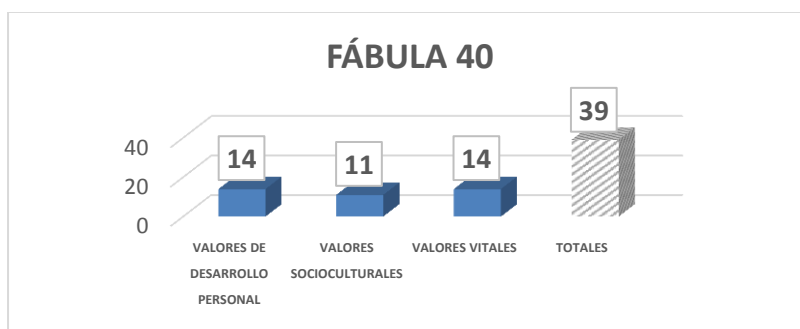
Síntesis del argumento

Caen en un foso un orfebre, un mono, un tigre y una víbora. Al pasar por allí un peregrino rescata a los animales y posteriormente al hombre, aunque los animales le recomiendan que lo deje allí porque era un hombre muy desagradecido. Todos los rescatados agradecen al peregrino su actuación y le prometen ayudarlo en el futuro si se ve en necesidad de ello. Un día, el peregrino viaja a la ciudad de los rescatados, visita al mono que le agasaja con frutas, luego se encuentra con el tigre quien, tras dar muerte a la hija del rey, le regala sus joyas. Con las joyas acude a casa del orfebre para que las valore y se pueda quedar su importe. El orfebre, al reconocer las joyas de la princesa, denuncia al peregrino y este es condenado a muerte. Cuando la víbora se entera de lo que ha sucedido, decide ayudar al peregrino por medio de una artimaña. La misma consiste en picar al hijo del rey y entregar el antídoto al peregrino para que este pueda erigirse como el salvador del príncipe. Tras concluir de forma positiva la artimaña, el peregrino obtiene el perdón del rey quien, tras enterarse de las acciones del orfebre, lo manda crucificar por mentiroso y desagradecido.

Principales valores-antivalores

En la fábula aparecen por igual los valores de desarrollo personal, los valores socioculturales y los valores de carácter vital. Respecto a los primeros, el relato gira en torno al valor del agradecimiento, puesto que todos los rescatados excepto el orfebre muestran gratitud a su rescatador. De los distintos valores socioculturales cabe destacar la mención de los valores religiosos, ya que la salvación del hijo del rey se realiza aludiendo a la gracia de Dios, como proveedor de todas las venturas. También aparecen en el texto los valores vitales, sobre todo, los corporales ya que, por una parte, el peregrino logra salvar a los demás de la muerte en la fosa y, por otra, la denuncia del orfebre conllevará que el peregrino sea condenado a morir crucificado.

Gráfico 70. Principales categorías de valores que podemos encontrar en la fábula 40

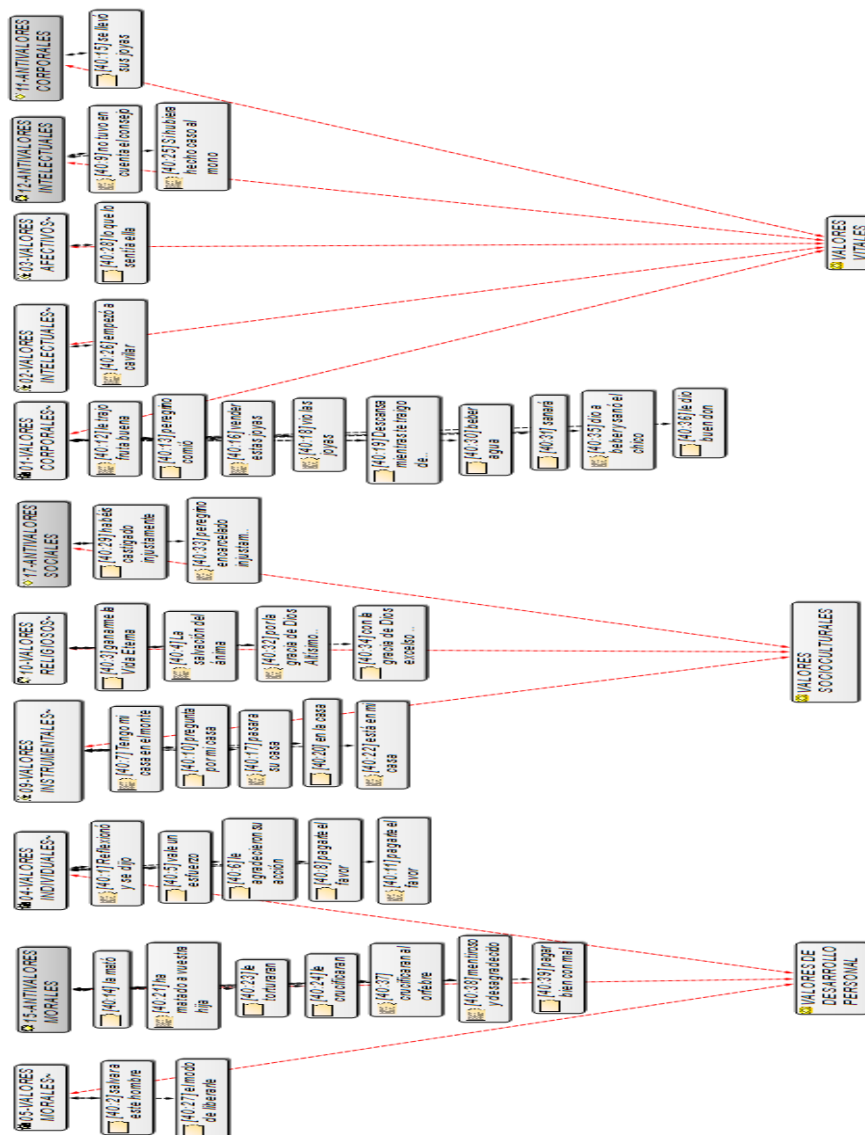


Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

En la fábula se considera el agradecimiento como el principal valor de la persona. De esta manera, se nos presentan dos tipos de personajes, unos agradecidos, que se encarnan en las figuras de los animales y, otro, totalmente desagradecido, que aparece personificado en la figura del orfebre. Mientras los agradecidos intentan colmar de atenciones al peregrino que les había salvado la vida, el personaje desagradecido no solo no intenta recompensar la buena acción del peregrino, sino que, por el contrario, lo denuncia y busca su mal. Como valores complementarios también tratados en la fábula, citaremos los valores religiosos puesto que la pócima que posee el peregrino y que logra salvar al hijo del rey, procede de la gracia de Dios. Finalmente, podemos encontrar también valores individuales puesto que es la víbora la que es capaz de tramar una argucia que logra salvar al peregrino del castigo inmerecido que le había sido impuesto.

Figura 63. Red semántica de la fábula 40



Fuente: elaboración propia.

Fábula 41

Título: Fábula del anciano y las abubillas

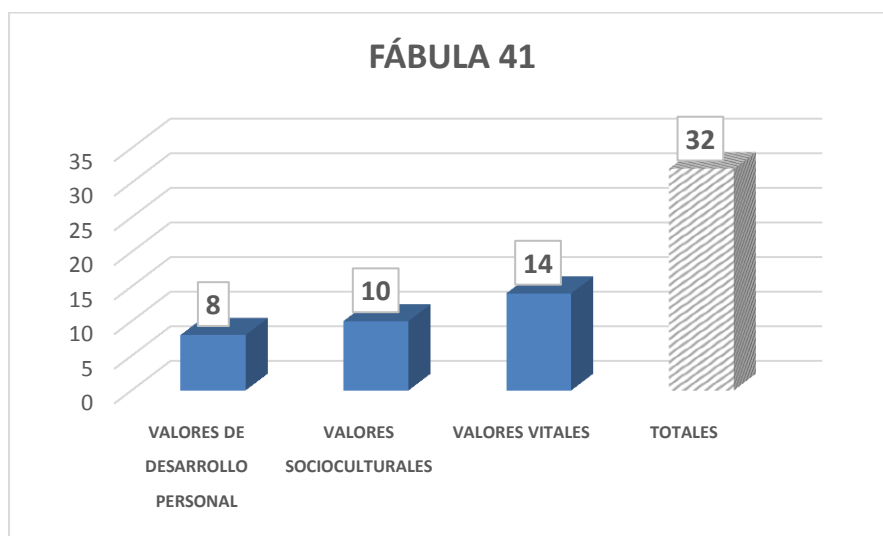
Síntesis del argumento

Un anciano peregrino, que va a retirarse del mundo para rezar, recibe del rey dos monedas de oro como pago de los servicios prestados durante su vida. Con esas monedas compra a un cazador dos abubillas para salvarlas de la muerte. Cuando el peregrino las libera, las abubillas le devuelven el favor mostrándole un tesoro escondido. Al preguntarle el peregrino por qué habían visto el tesoro y no la red del cazador que las atrapó, ellas le explicaron que había sido Dios el que les había mostrado la existencia del tesoro para poder revelárselo a la primera persona bondadosa con la que se cruzaran.

Principales valores-antivalores

De todos los valores que aparecen en la fábula destacan por encima de los demás los religiosos, ya que el anciano recibe la recompensa del rey cuando decide retirarse del mundo para consagrar su vida a Dios y, también, cuando los pajarillos afirman que han podido ver el tesoro escondido gracias a la voluntad divina, que impera sobre todas las cosas. En un segundo nivel, aparecen los valores de desarrollo personal que vienen encarnados por el anciano en cuanto que siente compasión por los pajarillos, lo que le lleva a gastar sus monedas con el fin de salvarlos de la muerte. Igualmente, también se pueden apreciar en la gratitud que muestran las abubillas al indicar al anciano la existencia del tesoro. Por último, en un tercer nivel, sobresalen los valores vitales a los que se hace referencia de forma especial en las figuras del anciano y de las abubillas.

Gráfico 71. Principales categorías de valores incluidas en la fábula 41

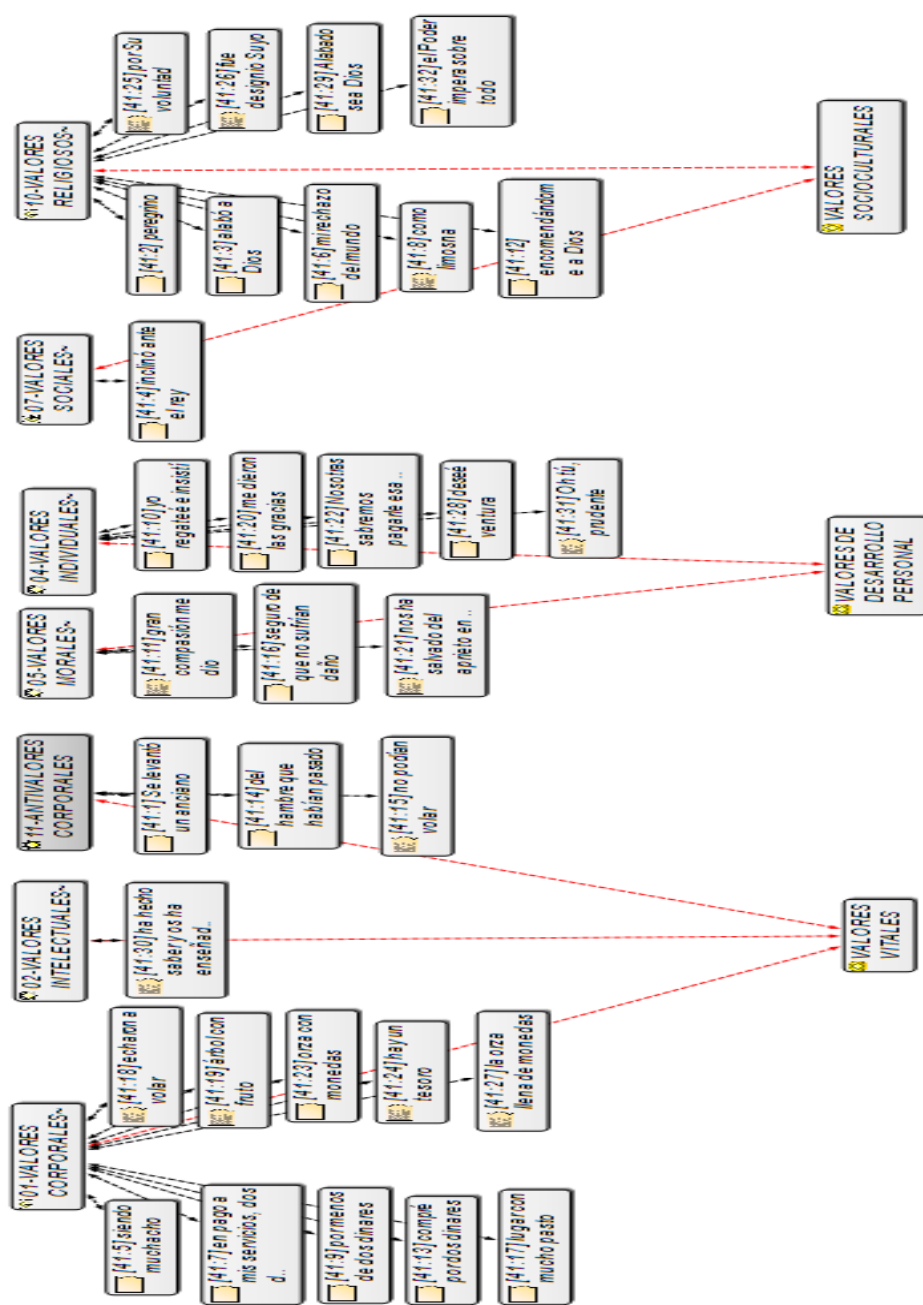


Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

El principal mensaje que nos manifiesta la fábula es de carácter religioso, puesto que se concluye el relato afirmando que nada escapa al poder de Dios. También se hace alusión a los valores de la compasión y de la gratitud, los cuales pueden ser identificados, respectivamente, en los personajes del anciano y de las abubillas. El anciano muestra compasión hacia los pajarillos en tanto en cuanto gasta todo lo tiene para liberarlos del cazador y, por otra parte, los pajarillos demuestran agradecimiento hacia el anciano mostrándole la existencia de un tesoro escondido.

Figura 64. Red semántica de la fábula 41



Fuente: elaboración propia.

Fábula 42

Título: Fábula de Mihráis, rey de los ratones

Síntesis del argumento

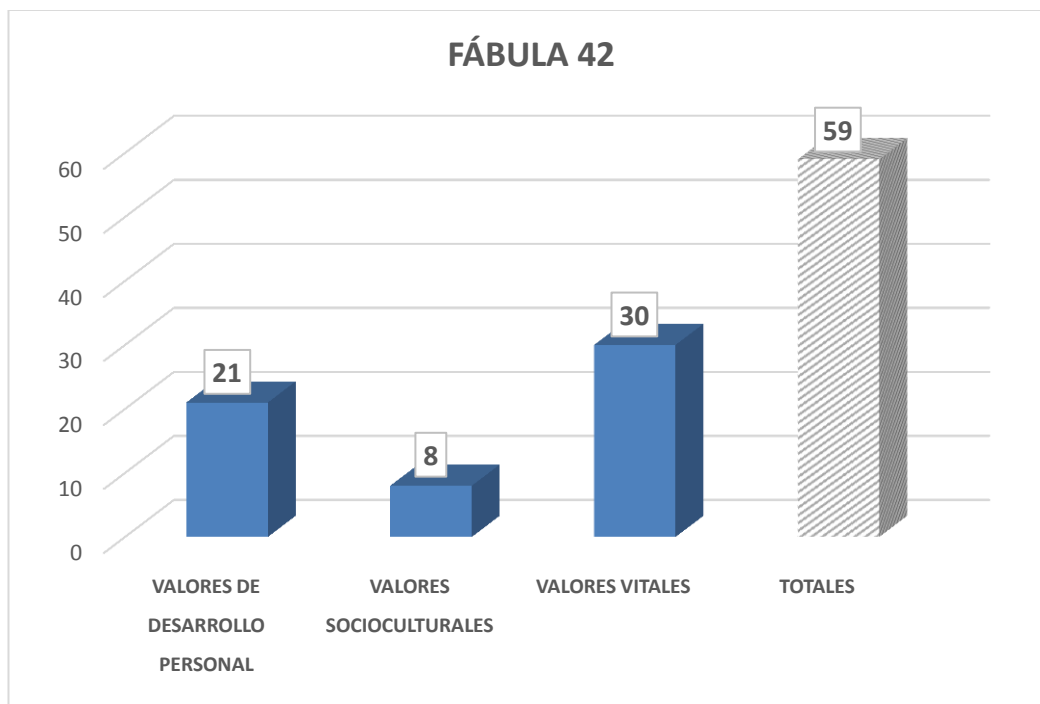
En una gran ciudad situada en un exótico paraje vivía un ratón llamado Mihráis, rey de los ratones del territorio, el cual estaba asistido por tres ministros, uno de ellos dotado de gran inteligencia. En una ocasión en la que se hallaban reunidos el rey y sus ministros debatieron sobre las posibles alternativas para librarse de los gatos, sus enemigos naturales. Uno de ellos propuso poner cascabeles a los gatos para saber en todo momento dónde estaban. Esta idea no fue aceptada puesto que, aunque supieran dónde estaban los gatos, nada impediría que estos persiguieran a los ratones y, además, resultaría muy difícil colocar cascabeles a todos los gatos sin sufrir daños. Otro ministro propuso irse a vivir fuera de la ciudad para que los hombres, al ver que ya no había ratones, pudieran prescindir de los gatos. Esta propuesta tampoco fue considerada ya que en el destierro podían encontrar otras desdichas inimaginables, y nadie les aseguraba que los hombres fueran a deshacerse de todos sus gatos.

Finalmente, el consejero más sabio propuso organizarse para hacer pensar a los hombres que los destrozos que ellos ocasionaban se debían a los gatos y no a los ratones, de forma que llegaran a la conclusión de que, cuantos más gatos tuvieran, más destrozos se producirían. Llevando a cabo esta estratagema los hombres desarrollarían aversión hacia los gatos y dejarían en paz a los ratones. Tras culminar con éxito su argucia, concluye el relato con la reflexión de que el ser humano, más inteligente y sagaz que los ratones, nunca puede perder la esperanza de superar cualquier problema empleando la astucia y la capacidad de organización.

Principales valores-antivalores

Los valores de carácter vital y los valores de desarrollo personal son los que aparecen con más frecuencia en el relato. Dentro de los primeros se hace especial mención a los valores intelectuales puesto que son los ministros del rey, con su capacidad de raciocinio, los que intentan encontrar soluciones a la amenaza que les supone la presencia de los gatos. Dentro de la categoría de los valores de desarrollo personal se hace especial referencia a los valores individuales, puesto que los ministros emplean la astucia y la capacidad de organización para enfrentarse a un enemigo muy poderoso como son los gatos.

Gráfico 72. Principales categorías de valores que encontramos en la fábula 42



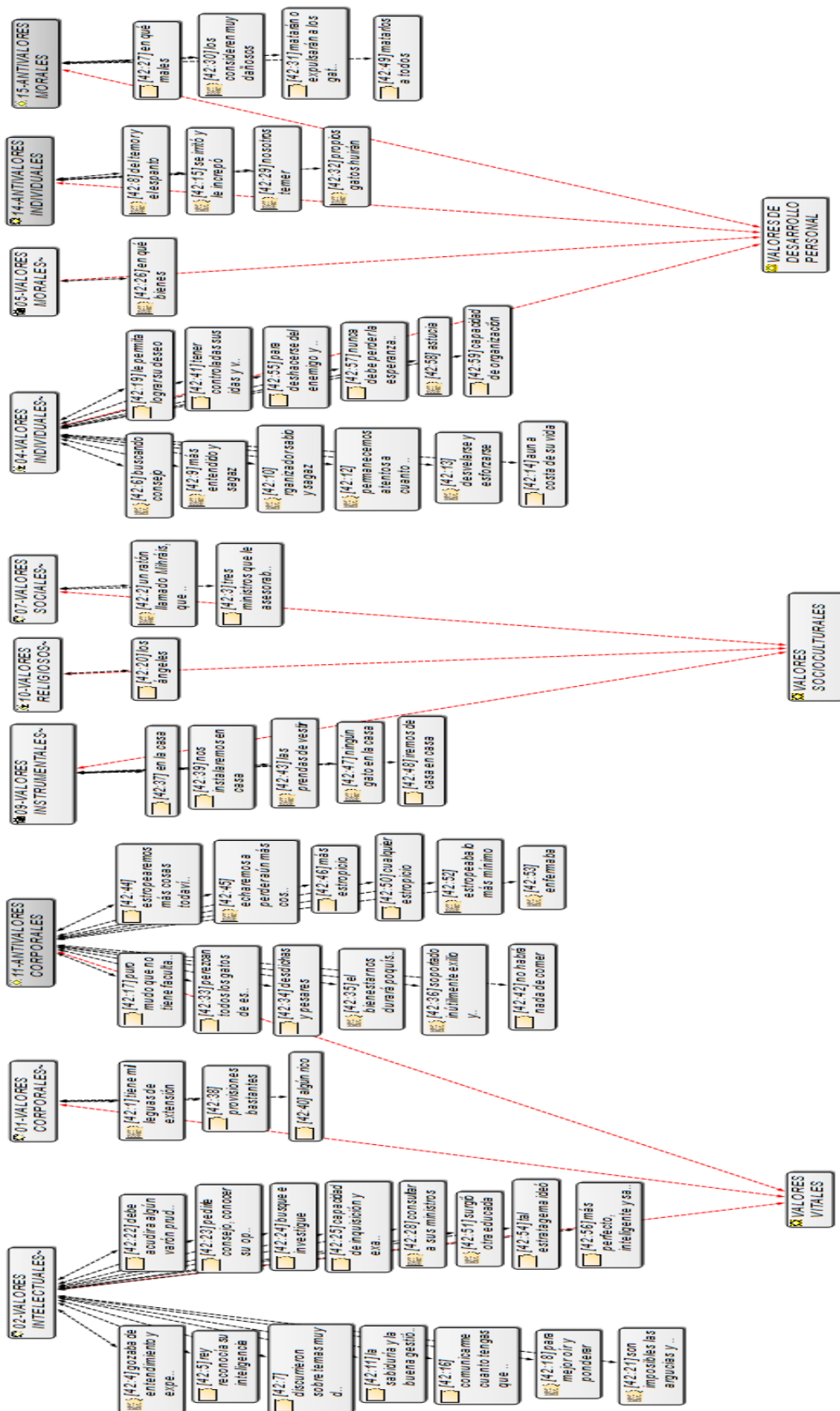
Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

La gran enseñanza que nos revela la fábula es que el hombre no puede perder la esperanza para superar los obstáculos que la vida le presente, sino que tiene que emplear su capacidad de razonamiento, su astucia y su esfuerzo con este propósito. En la cultura actual parece que se fomenta el poco esfuerzo, el conformismo, la vida fácil, etc., frente a ello, el relato nos propone esfuerzo, lucha y voluntad para cambiar la realidad.

Reflejo de todo ello es la actitud positiva y la buena voluntad con la que los consejeros reales abordan el debate sobre las distintas alternativas que pueden emprender para librarse de los gatos, unos animales que han causado el temor y la muerte en todas las generaciones de ratones. Aunque el problema que se plantean tiene muy difícil solución, los consejeros reales porfían para encontrarla siempre tratando de aportar ideas y razonamientos constructivos.

Figura 65. Red semántica de la fábula 52



Fuente: elaboración propia.

Fábula 43

Título: Fábula de las garzas y el zarapito

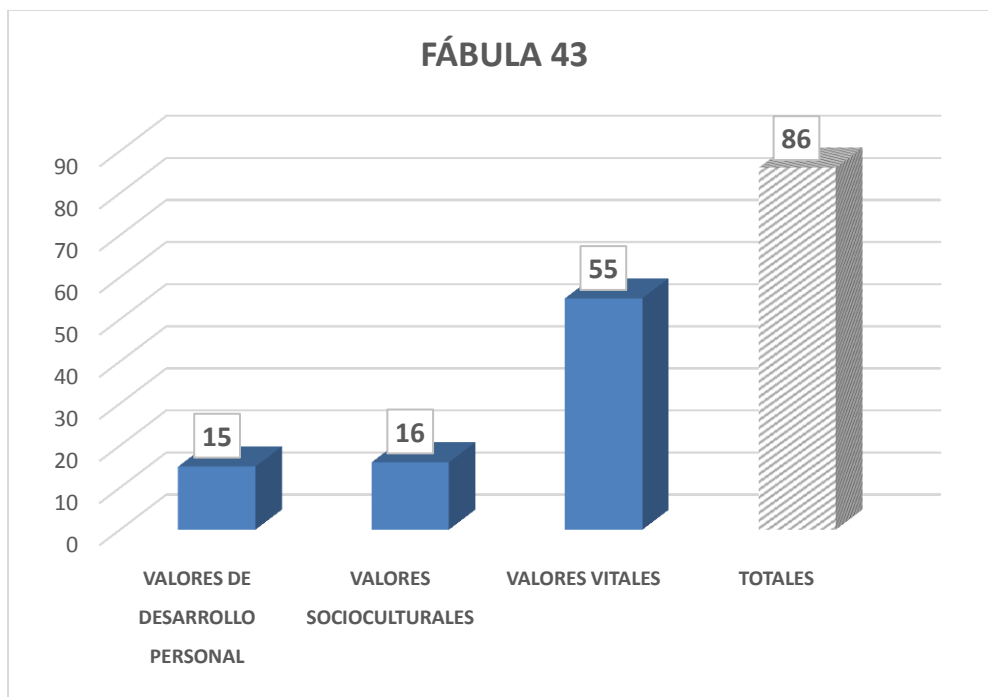
Síntesis del argumento

Una garza salió a explorar y encontró un lugar apartado y fresco en el que había una laguna repleta de peces donde se quiso trasladar a vivir con su mujer. Como la mujer de la garza tenía un zarapito por querido, ideó una estrategia para que con ellos se mudara también su amante. La estrategia consistió en engañar al marido para que fuera él el que invitara al zarapito a irse con ellos al nuevo lugar. Vivieron así un tiempo felices pero, cuando los peces empezaron a disminuir y la comida a escasear, el zarapito pensó en la forma de deshacerse de las garzas. De esta manera, consiguió que la garza hembra matara al marido con la promesa de que le buscaría otro marido mucho mejor. Sin embargo, cuando la garza hembra le reclamó el marido prometido, el zarapito se confabuló con un raposo para que la matara. Para conseguir su objetivo, la condujo a una cueva donde el raposo estaba escondido de manera que, al entrar la garza, este se abalanzó sobre ella y de una dentellada la mató.

Principales valores-antivalores

De todos los valores que aparecen en el relato son los de carácter vital los que predominan. Dentro de estos son los valores afectivos los que más destacan, puesto que la garza hembra es la que trama un engaño para que el zarapito (que era su querido) los acompañara a su nueva residencia. Asimismo, es ella la que da muerte a la garza macho por lealtad al zarapito, ya que este le promete que le buscará un marido mucho mejor del que tenía. También se hace mención de los valores corporales puesto que el móvil que guía la actuación de los personajes principales es el de trasladarse a un lugar retirado y con abundante comida. Además, en el momento en que empieza a escasear el alimento, el zarapito urde una trama para matar a ambas garzas y así no padecer hambre.

Gráfico 73. Principales categorías de valores contenidas en la fábula 43

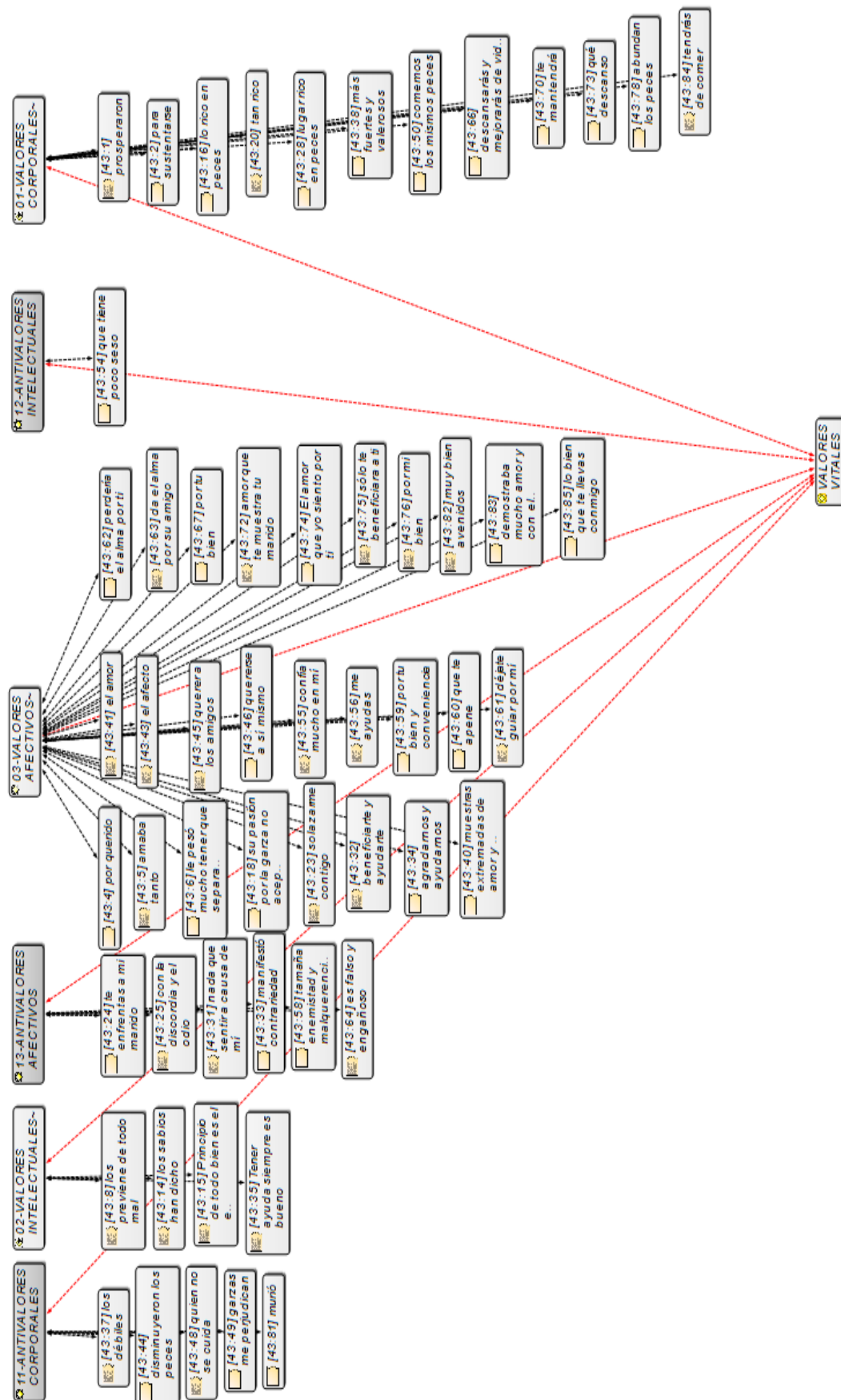


Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

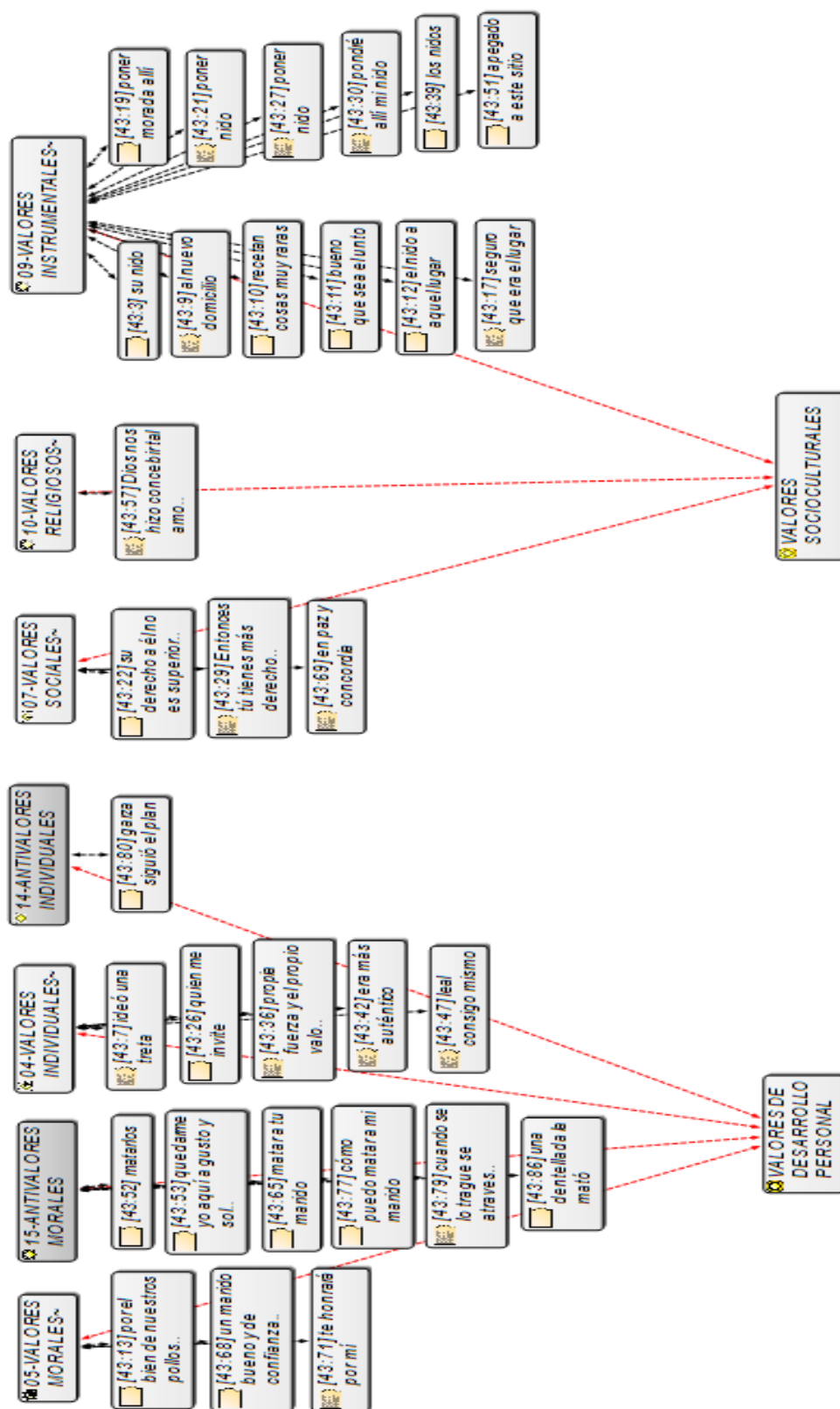
En el relato se describe, en primer lugar, el engaño que fragua la garza hembra para conseguir que su querido, un zarapito que vivía cerca de ellos, se pudiera trasladar con ellos a una nueva residencia. Posteriormente, cuando las cosas empiezan a funcionar mal porque la comida comienza a escasear, el zarapito actúa sin demostrar el más mínimo afecto por las garzas e idea una estrategia para que la garza hembra mate a su marido y se alía con un raposo para que haga lo mismo con la garza hembra.

Figura 66. Red semántica de los valores vitales que podemos encontrar en la fábula 43



Fuente: elaboración propia.

Figura 67. Red semántica de los valores de desarrollo personal y de los valores socioculturales presentes en la fábula 43



Fuente: elaboración propia.

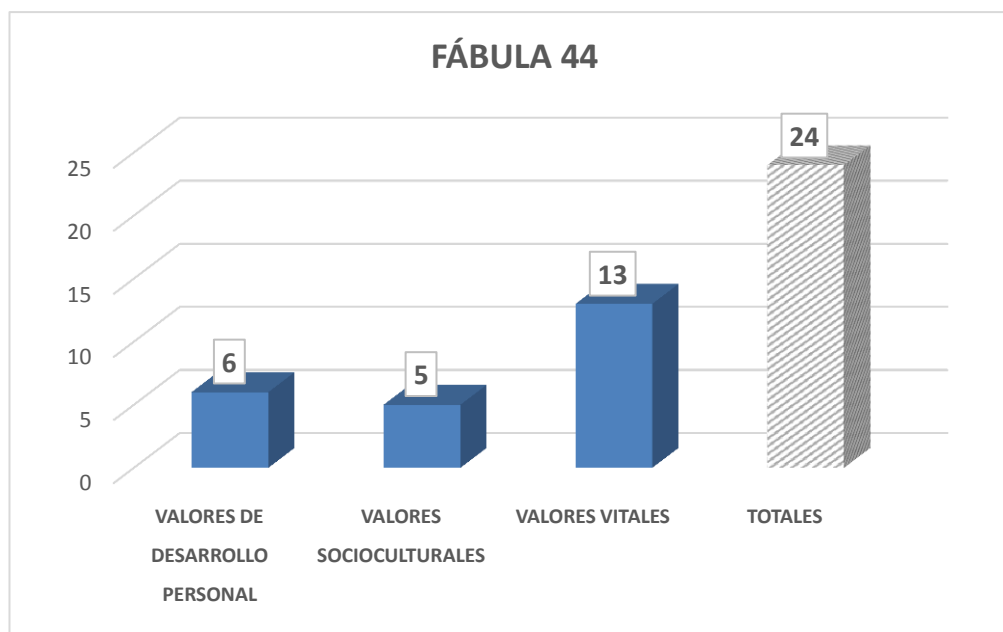
Fábula 44**Título: Fábula del gato y los ratones****Síntesis del argumento**

La casa de un ermitaño se encontraba plagada de ratones que se comían sus provisiones. Con el objetivo de librarse de ellos el ermitaño adopta a un gato para que los espante. El ratón más grande y atrevido, para evitar la amenaza que supone el gato, se presenta ante él y le ofrece su amistad. Sin embargo, como el gato intuye que el ratón solo se acerca a él para evitar ser devorado, acepta su amistad con la condición de que abandone la casa del ermitaño. A cambio, le promete que durante tres días haría la vista gorda si lo veía comiéndose la comida de su amo. El ratón, antes que emigrar, prefiere seguir viviendo en la casa del ermitaño, confiando en que el gato prolongaría indefinidamente su promesa de no hacerle nada. No obstante, cuando llega el cuarto día y el gato vuelve a ver al ratón merodeando por la casa, se lanza sobre él y lo mata.

Principales valores-antivalores

De todos los valores y antivalores que aparecen en el texto son los valores de carácter vital los que se utilizan con más frecuencia. Además, dentro de ellos son los valores afectivos los que tienen predominancia, puesto que el ratón quiere evitar la presencia amenazadora del gato buscando una amistad interesada.

Gráfico 74. Principales categorías de valores incluidas en la fábula 44

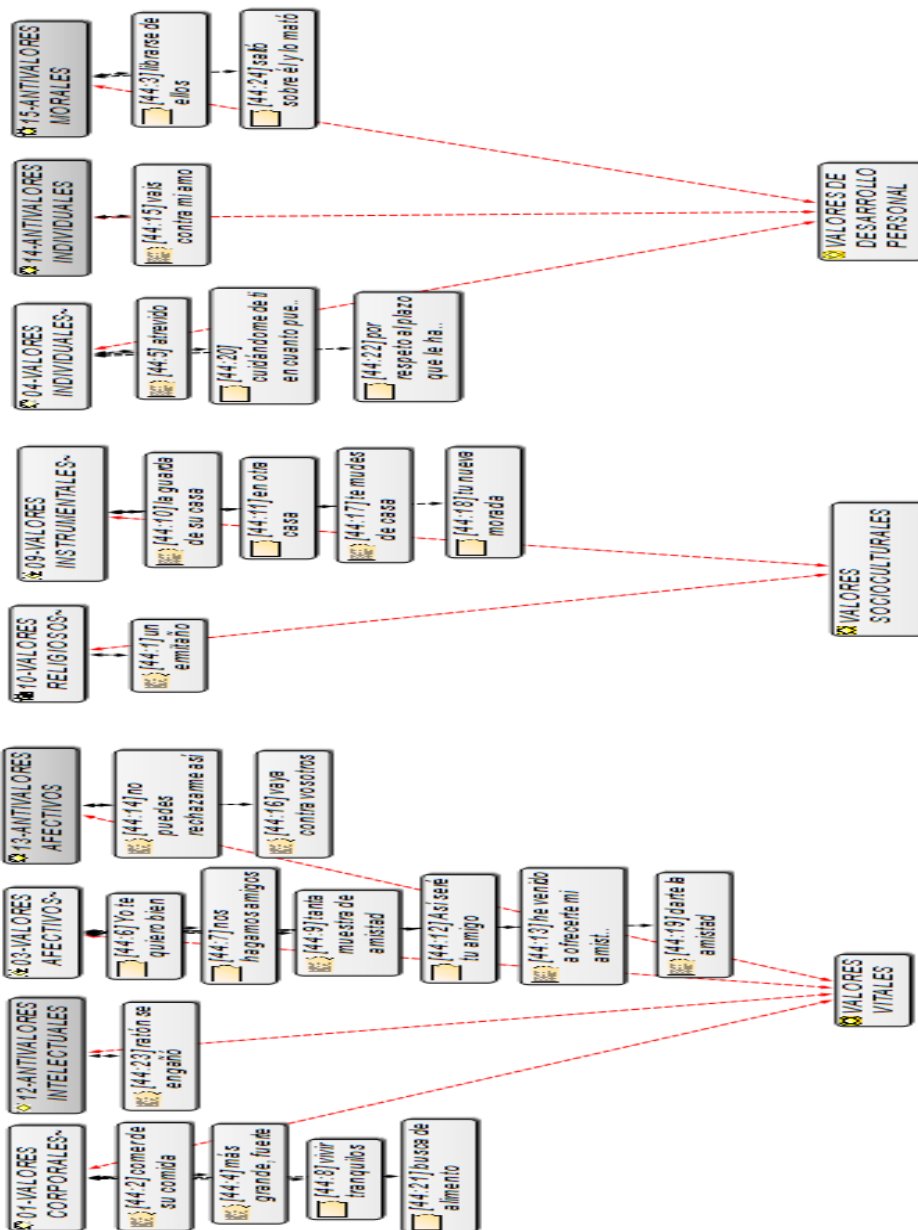


Fuente: elaboración propia

Interpretación cualitativa

El relato nos habla de la existencia de amistades interesadas, ya que nos muestra cómo uno de los ratones que viven en la casa del ermitaño ofrece su amistad al gato con la única intención de beneficiarse de ella y librarse del peligro que representa el animal. Como respuesta a estas pretensiones nos encontramos con una reacción inteligente del gato, ya que, aunque no rechaza plenamente los gestos de amistad del ratón, es capaz de anteponer su propio bienestar a las pretensiones interesadas del ratón. Y es que, si el amo encontraba que el gato dejaba escapar vivos a los ratones, sería él quien recibiría un gran escarmiento.

Figura 68. Red semántica de la fábula 44



Fuente: elaboración propia.

Fábula 45

Título: Fábula del hombre, la mujer, el papagayo y la criada

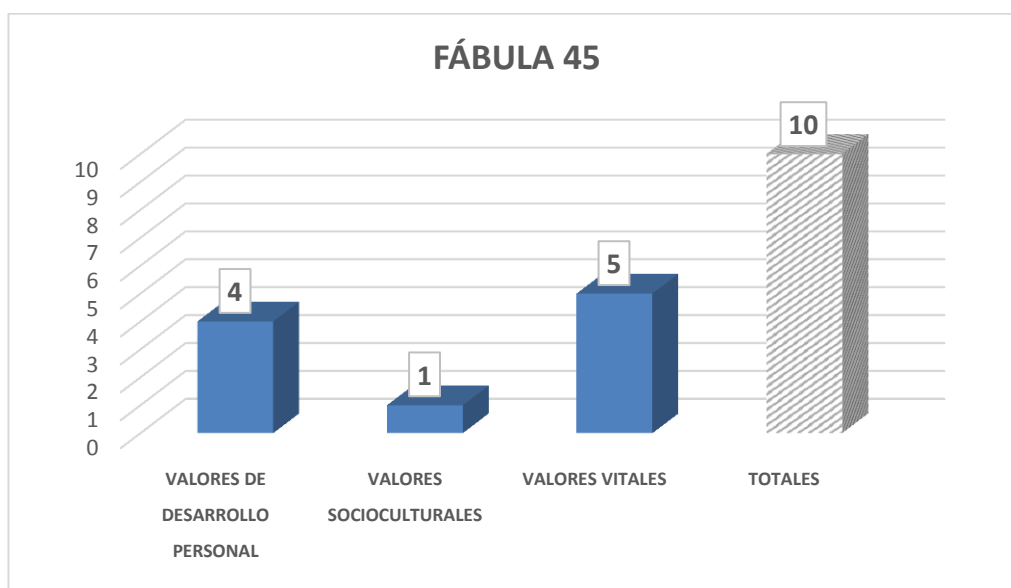
Síntesis del argumento

Un hombre compró un papagayo para que le contara todo lo que hacía su mujer en su ausencia. Cuando el marido se fue al trabajo el amante de la mujer fue a verla y el papagayo, en el momento en que regresó su amo, le contó todo lo que había visto. El hombre se enfadó con su mujer y no volvió a tener contacto con ella. Enterada la mujer de que había sido el papagayo el que la había delatado, ideó una estrategia para hacer creer al papagayo que durante toda la noche se había producido una fuerte tormenta en la que habían abundado los rayos y los relámpagos. Al día siguiente, el papagayo fue interrogado de nuevo por el marido y, al comentarle que no había podido ver nada por las condiciones meteorológicas reinantes, el marido mandó matar al papagayo por mentiroso e hizo las paces con su mujer.

Principales valores-antivalores

El relato hace mención especial de los valores y antivalores afectivos, puesto que toda la trama se desarrolla en torno a la comprobación por parte del marido si su mujer lo engaña cuando se ausenta del domicilio. También se hace alusión a los valores individuales, puesto que la mujer actúa con astucia para desacreditar al papagayo y lograr el perdón del marido.

Gráfico 75. Principales categorías de valores extraídas de la fábula 45

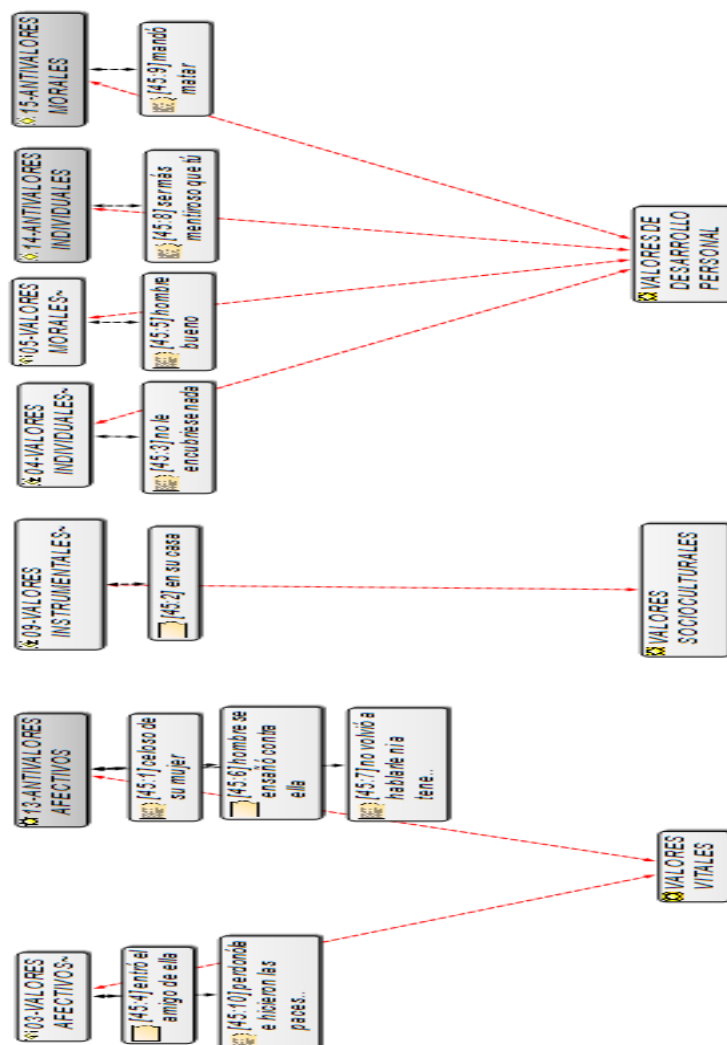


Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

El relato nos muestra dos actuaciones sagaces: una que lleva a cabo el marido para comprobar la fidelidad de la mujer durante sus ausencias del domicilio y otra que desempeña la propia mujer para obtener el perdón de su marido. En el trasfondo de todas estas actuaciones están los valores y antivalores afectivos, ya que el marido quiere comprobar la lealtad de su mujer y esta busca la reconciliación.

Figura 69. Red semántica de la fábula 45



Fuente: elaboración propia.

Fábula 46

Título: Fábula del perro, la culebra y el niño

Síntesis del argumento

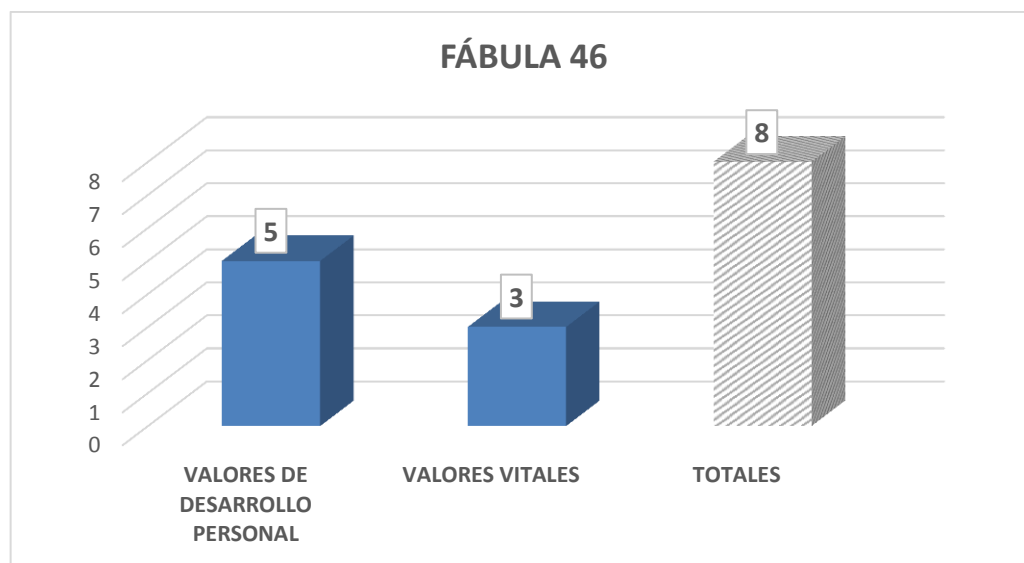
Un hombre posee un perro fiel e inteligente. Un día en el que su mujer tiene que ausentarse y él es reclamado por los criados del rey deja al cuidado de su hijo pequeño al

perro. Durante este lapso de tiempo entra en la casa una culebra muy grande que se dirige a matar al bebé. El perro se da cuenta de su presencia, reacciona y la despedaza, quedándose su hocico y su pecho ensangrentados por la lucha con la sierpe. Así manchado, sale a recibir al amo quien piensa que ha matado a su hijo y, en consecuencia, le da un gran golpe y lo mata. Sin embargo, al acercarse a la cuna y ver al hijo durmiendo y a la culebra despedazada, se da cuenta de lo que había pasado y se lamenta profundamente de la injusticia que ha cometido con su fiel lebel.

Principales valores-antivalores

La fábula da preferencia a los valores de desarrollo personal especialmente en la manera en que describe la actitud del hombre con su perro. Aquel actúa de forma precipitada y fijándose solamente en las apariencias, ya que mata al perro porque cree que la sangre que trae en su boca es la de su hijo. También se hace mención en la historia del dolor y el arrepentimiento que embargan al hombre por su injusta reacción.

Gráfico 76. Principales categorías de valores que presenta la fábula 46

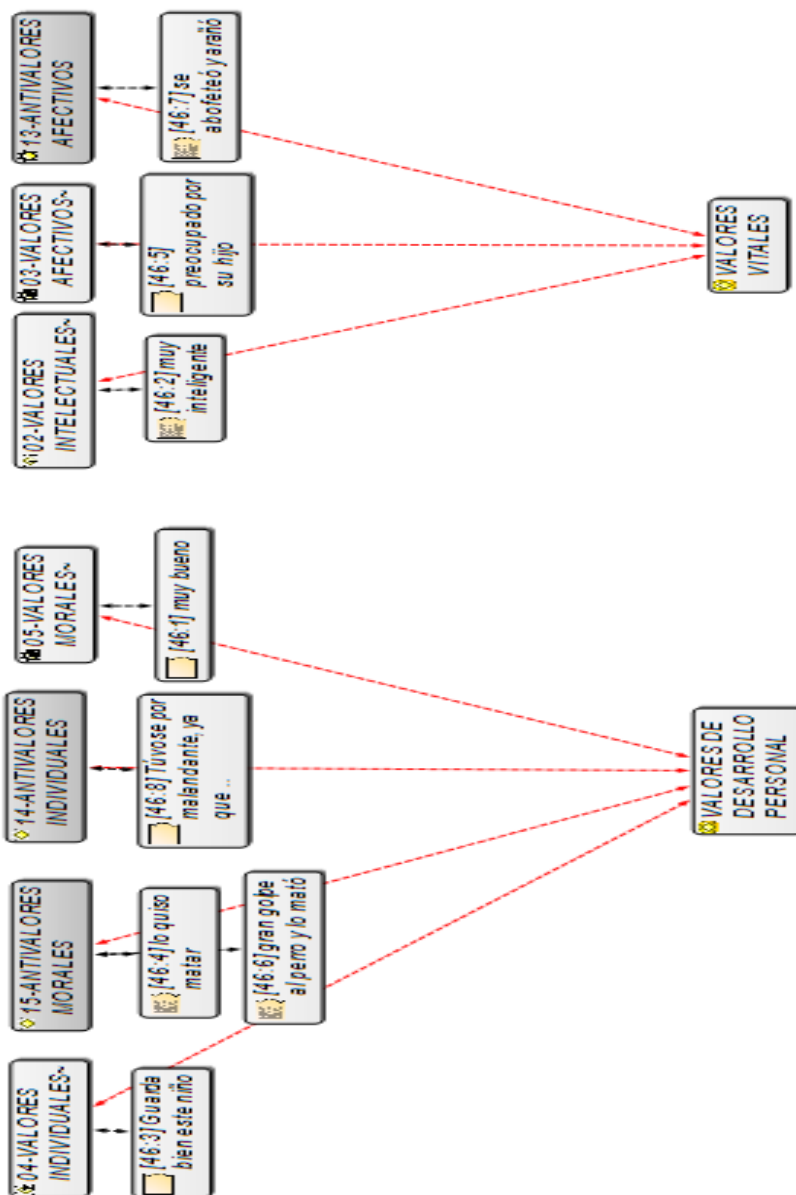


Fuente: elaboración propia

Interpretación cualitativa

La fábula presenta a un hombre que mata de forma injusta a su perro al juzgar con precipitación una serie de hechos, dejándose llevar por las apariencias. A través de los acontecimientos que narra nos muestra las consecuencias negativas que conlleva esta forma de actuar. Nos indica que la reflexión, la serenidad y la moderación deben ser las pautas que guíen los actos de las personas.

Figura 70. Red semántica de la fábula 46



Fuente: elaboración propia.

Fábula 47

Título: Fábula del palomo y la paloma que juntaron su trigo en su nido

Síntesis del argumento

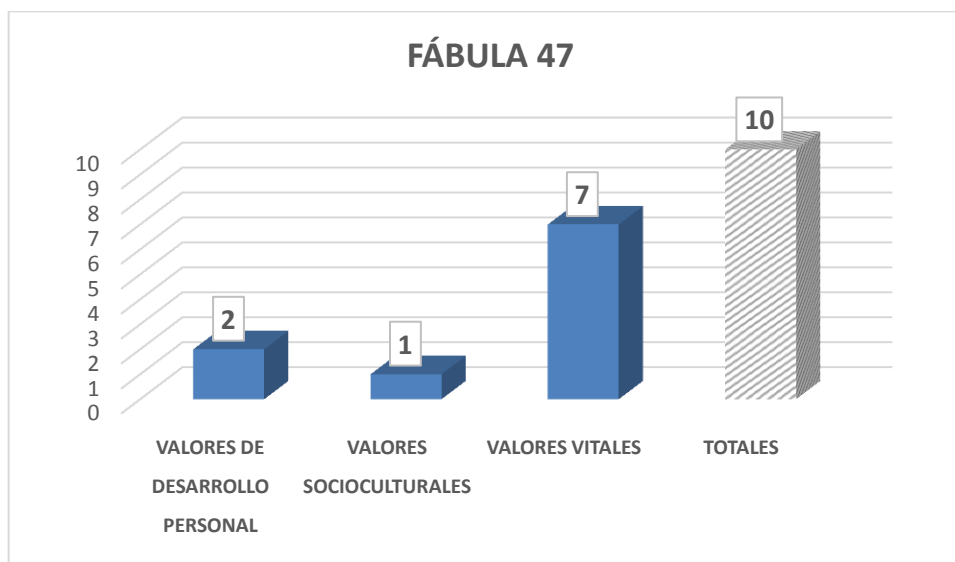
Una pareja de palomas acumuló trigo en su nido para soportar el invierno venidero. Un día, el palomo tuvo que marcharse y encargó a la paloma que no comiese del trigo que habían recogido, sino que lo dejara guardado para el invierno. Con el calor del verano el trigo se secó y parecía que había menos. Cuando el palomo regresó, pensó que se lo había comido la paloma y, a pesar de que ella juró que no lo había hecho, la mató. Con el paso del tiempo vio que el trigo empezaba a crecer con el relente y que

había la misma cantidad que habían depositado al principio. Se sintió mal por ello, y pensó en lo inadecuado de su actuación, pues había acabado con la vida de su compañera sin ningún motivo.

Principales valores-antivalores

Los valores que más importancia tienen en la fábula son los de carácter corporal puesto que la trama del relato se configura en torno a un uso racional de los bienes para, de esa forma, poder disfrutar de ellos en las épocas de carestía. También se mencionan valores de desarrollo personal en cuanto se describe la reacción precipitada del palomo con su esposa y el arrepentimiento posterior por su ignominioso proceder.

Gráfico 77. Principales categorías de valores que podemos encontrar en la fábula 47

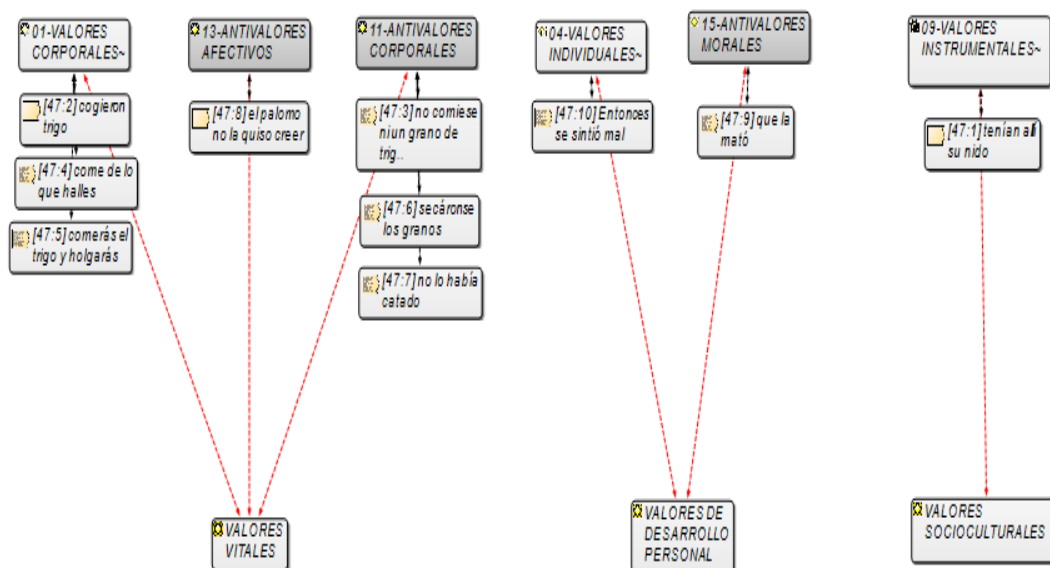


Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

El relato pone de relieve los antivalores de la precipitación y la desconfianza, ya que el palomo no cree en las palabras de su mujer y, actuando de forma irreflexiva, la castiga injustamente por unos actos que no ha realizado. Al final del escrito se hace mención del arrepentimiento puesto que el palomo, al descubrir la realidad, se aborrece a sí mismo por haber acabado con la vida de su esposa. El hecho que desencadena toda la actuación de los palomos son los valores de tipo corporal, ya que el palomo pretendía guardar comida para el invierno y con ello asegurar la supervivencia.

Figura 71. Red semántica de la fábula 47



Fuente: elaboración propia.

Fábula 48

Título: Fábula del pajarero y el ruiseñor

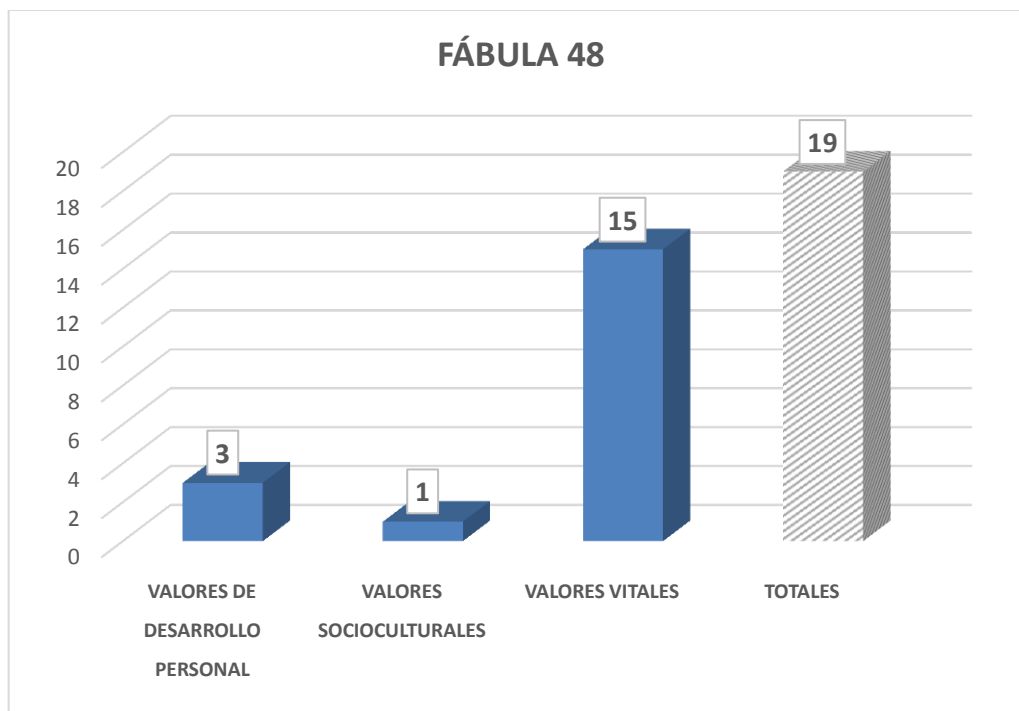
Síntesis del argumento

Un pajarero atrapó a un pequeño ruiseñor y estaba decidido a comérselo. Cuando iba a proceder a ello el ruiseñor habló y le dijo que con su carne no iba a poder saciar su hambre, pero, en cambio, si prometía dejarlo libre, le daría tres consejos que podían servirle para el resto de su vida. El hombre aceptó y el pajarillo se los dio. Consistían en que no debía buscar lo inalcanzable, no debía lamentarse por el pasado y no debía creer verdaderas las cosas inverosímiles. El pajarero, al escuchar cuán sabios eran los consejos del ruiseñor, lo soltó. En el momento en que fue liberado, el ruiseñor quiso comprobar si el hombre había entendido sus recomendaciones y, para ello, le puso una prueba que le ratificó que el pajarero era una persona necia que no había sacado el más mínimo provecho de ellas.

Principales valores-antivalores

Los valores que más predominan en el relato son los de carácter vital y, dentro de ellos, los valores y antivalores de carácter intelectual que se manifiestan, respectivamente, en el ruiseñor y en el pajarero.

Gráfico 78. Principales categorías de valores incluidas en la fábula 48

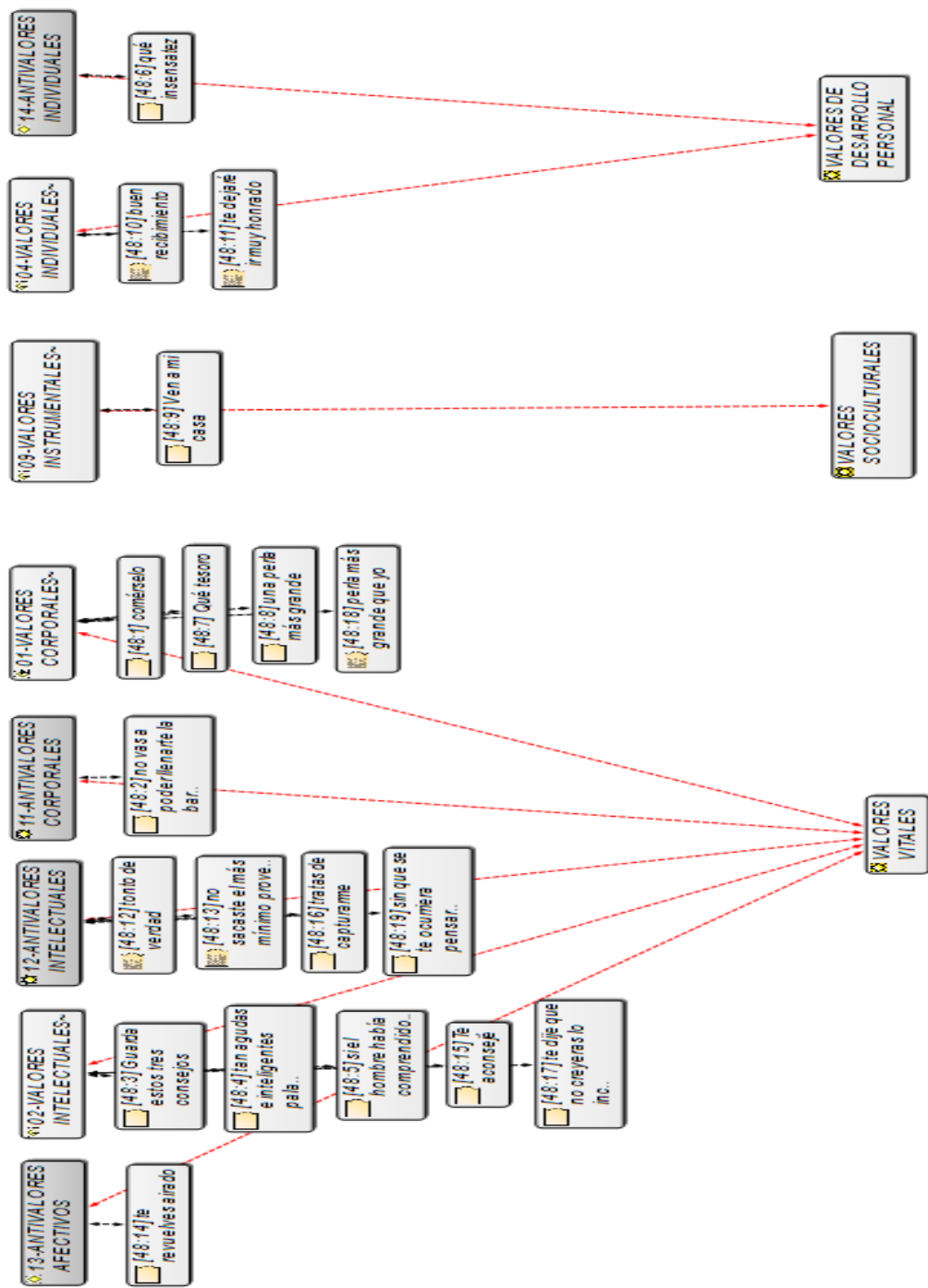


Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

En la historia se contraponen los valores y antivalores intelectuales que aparecen encarnados en las figuras del ruiseñor y del pajarero. El ruiseñor es capaz de transmitir al pajarero tres mensajes relacionados con una actitud vivencial consistentes en no intentar aquello que nunca podremos alcanzar, vivir el presente y no fiarse de aquello que es inaudito. Además, tiene el valor de poner a prueba al pajarero para conocer si había entendido los consejos que le había dado, comprobando que el hombre era una persona estúpida que no había entendido nada. Esto se refleja en que, en el momento en que el pajarero lo suelta, el ruiseñor le dice que lleva una joya del tamaño de un huevo de avestruz en su vientre, hecho por el cual el pajarero se arrepiente de haberlo dejado escapar e intenta volver a atraparlo. Al ver su reacción, el ruiseñor le conmina a no arrepentirse por algo que ya ha pasado, le echa en cara que intente capturarlo cuando es imposible que lo alcance en el aire y, además, le reprocha que se haya creído lo increíble, puesto que no podía haber en la entraña de un pájaro tan pequeño una perla más grande que él.

Figura 72. Red semántica de la fábula 48



Fuente: elaboración propia.

Fábula 49

Título: Fábula del asno y el perrillo

Síntesis del argumento

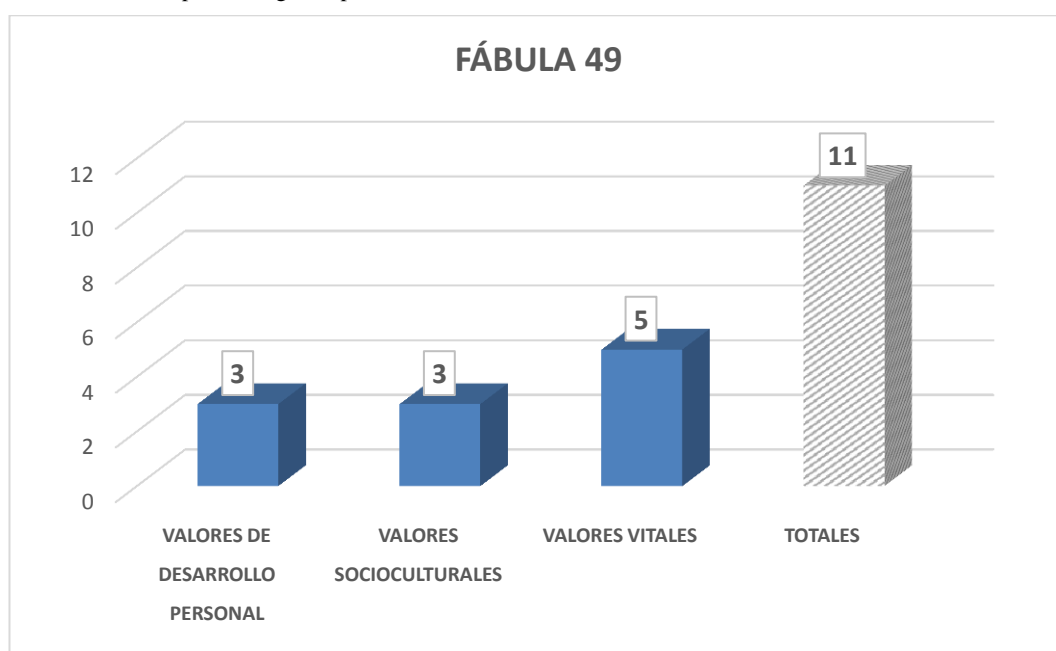
Un hombre bueno tenía un perrillo y un asno. El perrillo no hacía otra cosa que jugar con el amo saltándole y corriendo delante de él, mientras que el asno estaba todo el

día trabajando cargando con leña y otras cosas de la parcela. El asno, al ver al perrillo tan contento, sintió envidia y decidió ir a jugar con el amo, de tal forma que lo hirió al ponerle las patas sobre la cabeza. Ante los gritos que profirió el señor los sirvientes mataron al asno. De esta manera, se cumplió lo que dice el proverbio: “No se puede ir contra la naturaleza de cada uno”.

Principales valores-antivalores

Los valores vitales son los que aparecen con más frecuencia en el relato y, en concreto, dentro de ellos predominan los valores corporales, puesto que en la historia se describe la diferente naturaleza que poseen el asno y el perrillo y las distintas actividades que estos realizan. Esta inclinación natural desata la envidia del asno porque el perrillo solo se dedica a correr y a disfrutar del juego con el amo, mientras que él siempre tiene que realizar las tareas más arduas.

Gráfico 79. Principales categorías presentes en la fábula 49

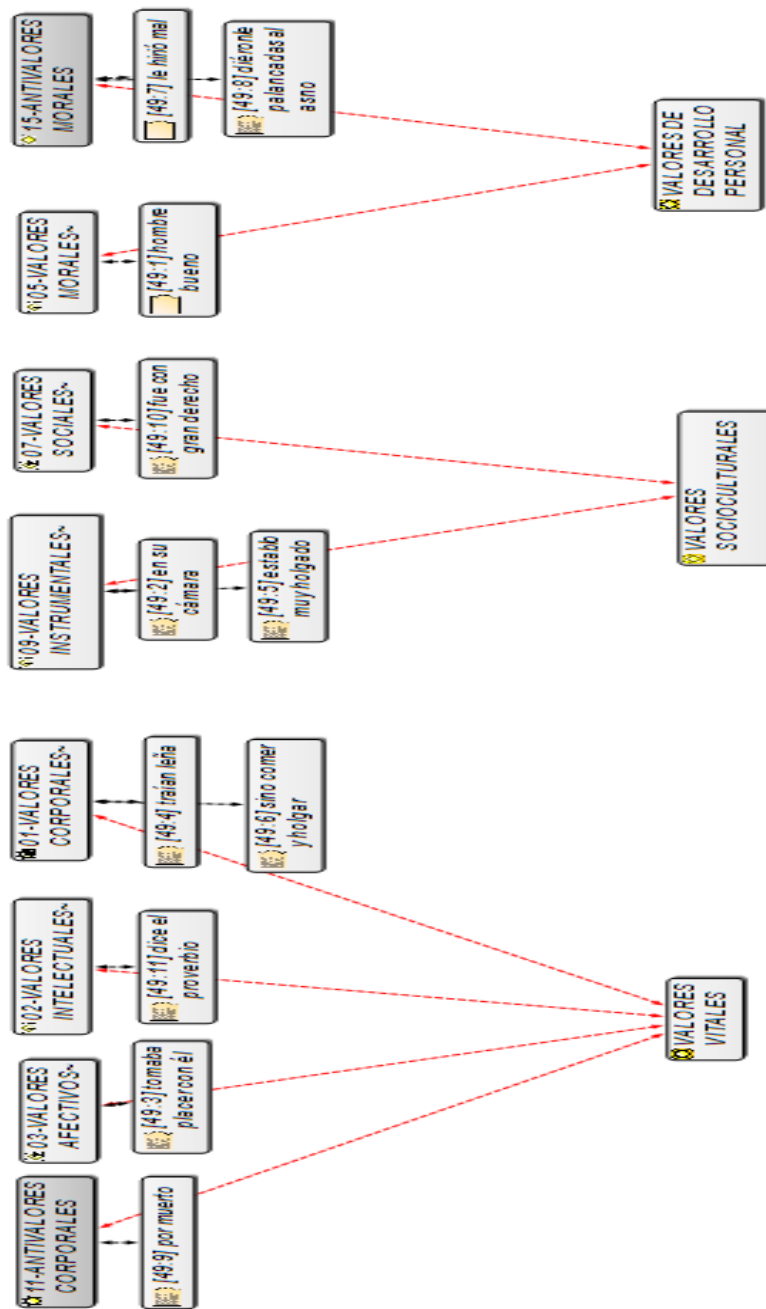


Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

El asno, ante la envidia que siente por la vida que lleva el perrillo, desea cosas que no puede alcanzar por su naturaleza y actúa de forma inadecuada con su amo. Nos transmite el relato el mensaje de que cada uno debe dedicarse a aquello alcanzable según sus posibilidades y no empeñarse en conseguir imposibles que están fuera de su alcance.

Figura 73. Red semántica de la fábula 49



Fuente: elaboración propia.

Fábula 50

Título: Fábula del lobo y los perros

Síntesis del argumento

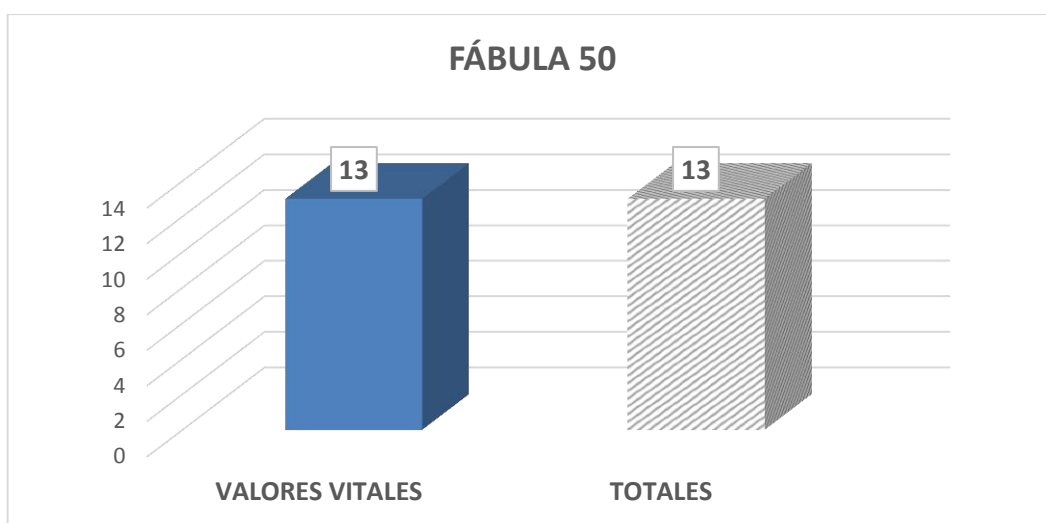
Un lobo que está siendo perseguido por unos perros huye de ellos y se mete en un lago en el que había muchas sanguijuelas que se le adhieren al cuerpo y le chupan la sangre. El lobo se deshace de las sanguijuelas cada vez que sale del lago para volver a introducirse en él y no ser capturado por los perros. Otro lobo que observa lo que hacía, le

aconseja que no se quite cada vez que salga del lago las sanguijuelas puesto que las que lleva terminarán por saciarse y no le chuparán más la sangre, mientras que si se las quita se le pegaran otras distintas que, al estar hambrientas, seguirán chupándole la sangre.

Principales valores-antivalores

En esta fábula se hace mención especial de los valores vitales y, dentro de ellos, de los valores y antivalores corporales, ya que el protagonista, para librarse de los perros, se ve obligado a introducirse en un lago repleto de sanguijuelas hambrientas.

Gráfico 80. Principales categorías que podemos hallar en la fábula 50

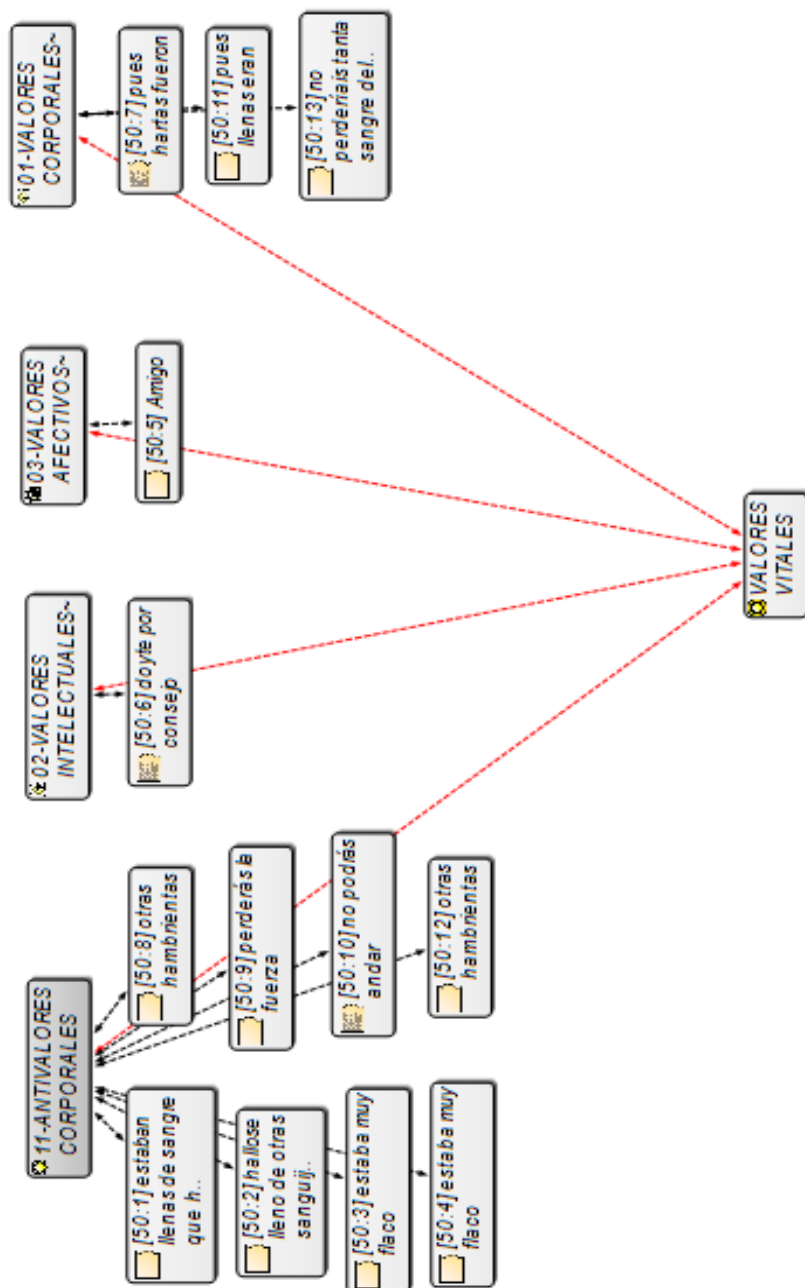


Fuente: elaboración propia.

Interpretación cualitativa

El relato nos describe la importancia que poseen los valores corporales y la necesidad de librarse de aquellas circunstancias que puedan ser perjudiciales para conservar la integridad física. El lobo se quiere librar del acoso de los perros pero, a cambio, recibe el ataque de unas sanguijuelas cada vez que entra en el lago huyendo de los perros. Otro lobo amigo le da un sabio consejo que consiste en que no se desprege las sanguijuelas del cuerpo cada vez que sale del lago ya que, antes o después, estas se saciarán con su sangre y dejarán de mermarle físicamente.

Figura 74. Red semántica de la fábula 50



Fuente: elaboración propia.

Capítulo 6

Propuesta didáctica alternativa al currículo oficial basada en la interculturalidad y en la educación en valores

El propósito que nos planteamos en este capítulo es doble, por una parte, realizar un análisis teórico del significado del término “interculturalidad” y los requisitos necesarios para fomentar una comunicación intercultural eficaz y, por otra parte, plantear una secuenciación didáctica que sirva para aplicar en las aulas de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria y/o de primer curso de Bachillerato el corpus seleccionado con un triple objetivo: que sirva para conocer la literatura medieval, para transmitir valores y para fomentar la comunicación intercultural.

Para conseguir este objetivo, la primera tarea que nos proponemos realizar es un análisis teórico del significado de interculturalidad y de los componentes básicos necesarios para alcanzar una comunicación eficaz entre miembros de dos o más culturas diferentes. Para ello, en la primera sección del capítulo, vamos a llevar a cabo una distinción entre los conceptos de “multiculturalidad” e “interculturalidad”. Una vez concretado el alcance del término interculturalidad, analizaremos los diferentes obstáculos que normalmente se presentan para llevar a cabo una comunicación intercultural exitosa. Posteriormente consideraremos las habilidades y características que deben poseer las personas participantes en un proceso de comunicación intercultural, las cuales conforman, a través de su interrelación, la denominada competencia comunicativa intercultural. Terminaremos la sección argumentando que la literatura resulta un instrumento eficaz para fomentar la educación intercultural.

En la otra sección de la que se compone el capítulo efectuamos una secuencia didáctica sobre los textos más significativos que integran el corpus seleccionado. Después de concretar los objetivos y metodología que emplearemos, planteamos una serie de actividades que separamos según los tres grandes objetivos que nos hemos propuesto en esta investigación, concretados en actividades sobre valores, actividades sobre literatura y Edad Media y actividades para fomentar la comunicación intercultural.

6.1. La competencia comunicativa intercultural: concepto, características, componentes e instrumentos

Aunque el fenómeno de la migración ha existido siempre, durante los veinte últimos años del pasado siglo y lo que llevamos de siglo XXI se ha intensificado este movimiento debido, entre otras causas, a las diferencias de nivel de vida de los distintos países, a la cercanía del mundo industrializado como consecuencia del desarrollo de los medios de comunicación y transporte y al hecho de que el trabajador inmigrante es mucho menos costoso que el nativo. Este fenómeno ha transformado nuestra sociedad en una realidad multicultural formada por un gran crisol de culturas en las que será necesario favorecer una comunicación auténticamente intercultural.

A las aulas de nuestro sistema educativo se han ido incorporando gran cantidad de alumnos (hijos de emigrantes) de diferentes culturas³⁵. Estos alumnos necesitan una respuesta acorde con su situación, que en la práctica no se ha producido, puesto que la ayuda recibida por estos alumnos generalmente se ha reducido a un apoyo lingüístico, que consideramos totalmente insuficiente. A nuestro entender, para resolver esta situación sería necesario, en primer lugar, que los órganos educativos competentes tomen conciencia de la necesidad y, posteriormente, arbitren medidas eficaces, con su consiguiente dotación económica, para integrar a estos alumnos. Como afirma Soriano Ayala (2005) solamente podemos hablar de educación de calidad cuando nos referimos a una educación intercultural, puesto que la escuela debe preparar para la vida y para ello debe contemplar el nuevo entorno, incorporar la diversidad frente a la exclusión y construir una ciudadanía activa, crítica y tolerante.

Cuando coexisten personas de diferentes culturas en una misma sociedad, debemos distinguir entre los conceptos de “multiculturalidad” e “interculturalidad” (Bartolomé, 1997:41-54). Se habla de multiculturalidad para referirse a la presencia de varias culturas en una misma sociedad, mientras que se utiliza el término de interculturalidad cuando a la constatación de la existencia de varias culturas se le añade la existencia de una relación entre ellas y de un reconocimiento mutuo de su valor. Por lo tanto, en la interculturalidad, aparte de reconocer la existencia de culturas diferentes, se

³⁵ Tal como indicábamos en el capítulo cuarto de nuestra investigación en el curso 2013-2014 un total de 731.167 alumnos extranjeros cursaban enseñanzas en nuestras aulas, de los cuales 190-126 alumnos correspondían a ESO y 47.710 a Bachillerato. Por países destaca Marruecos con 168.984 alumnos, Rumanía 97983, Ecuador 56.065. Fuente: *Ministerio de Educación y Cultura, Estadísticas curso 2013-2104 (avance)*.

contemplan las relaciones entre las culturas en una posición de igualdad entre ellas, reconociendo y aceptando las peculiaridades de cada una de ellas.

En nuestra investigación nos centraremos en el estudio de la interculturalidad, puesto que nuestro objetivo es ofrecer un corpus de textos de origen oriental que sirva para un triple objetivo: dar a conocer textos provenientes de la Edad Media, transmitir una serie de valores a través de su contenido y ofrecer textos de origen cultural diferente al nuestro que posibiliten procesos comunicativos interpersonales entre individuos de diferentes culturas.

6.1.1. Comunicación intercultural: concepto y obstáculos

Para profundizar en el concepto de comunicación intercultural, lo primero que haremos será analizar por separado los dos elementos que lo integran. A saber: comunicación e interculturalidad.

Según la Real Academia Española (2014, edición virtual) el término “comunicación” presenta nueve acepciones de las cuales las que más relación tienen con nuestros propósitos son aquellas que la definen como "trato, correspondencia entre dos o más personas" o bien como "transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor". Por otra parte, cuando nos referimos al término “interculturalidad” aludimos, como ya hemos apuntado anteriormente, a la constatación de la existencia de varias culturas teniendo en cuenta la existencia de una relación de igualdad entre ellas y de un reconocimiento mutuo. De la consideración de ambos términos se puede considerar la comunicación intercultural como un intercambio cultural recíproco. Es un proceso de negociación de los significados culturales en el que se persigue entender el pensamiento del otro desde su propia perspectiva (Malik y Sutil, 2013). Se trata, tal como señalan Wiseman y Koester (1993), de procedimientos comunicativos llevados a cabo desde una perspectiva de contacto interpersonal con el objetivo de que tenga lugar un intercambio cultural recíproco.

En la literatura especializada se han realizado múltiples definiciones del concepto de comunicación intercultural que resaltan diferentes aspectos de la misma. En este sentido, definiciones como las realizadas por Rodrigo (2000), Samovar et al. (1998) resaltan la idea de que el aspecto fundamental que caracteriza a la comunicación intercultural es la percepción por parte de los comunicantes de que existe una diferencia cultural entre ellos que, necesariamente, ha de tener consecuencias e implicaciones en el proceso de comunicación. Otros planteamientos como los mantenidos por Lustig y

Koester (2009) ponen el énfasis en que se trata de un proceso de construcción de significados compartidos en el que se hace hincapié en las diferentes interpretaciones y expectativas que cada comunicador experimenta al analizarlos desde su genuina y propia cultura. De esta forma las personas interpretan los mensajes en relación a sus propios referentes ya que, siguiendo a Rodrigo (2000), las interpretaciones no son universales ni atemporales, sino que difieren en el tiempo y la cultura.

De todas las definiciones existentes nosotros elegimos, por su claridad y porque se ajusta a los propósitos que nos hemos planteado en este trabajo, la realizada por Vilá Baños (2008:29). Para esta autora, la comunicación intercultural puede ser definida como “la comunicación interpersonal donde intervienen personas con unos referentes culturales lo suficientemente diferentes como para que se autoperciban, teniendo que superar algunas barreras personales y/o contextuales para llegar a comunicarse de forma efectiva”.

6.1.1.1. Obstáculos para la comunicación intercultural

Teniendo en cuenta que en la comunicación intercultural se relacionan personas con diferentes contextos culturales, es relativamente frecuente que se produzcan malentendidos³⁶ motivados por la diferente forma que posee cada cultura de interpretar y evaluar las distintas situaciones que la comunicación conlleva.

Morgan (1998) al analizar los obstáculos o malentendidos que se pueden presentar en la comunicación intercultural, los agrupa en dos grandes bloques:

a) *Obstáculos personales.* Son aquellos que se producen por las peculiaridades propias de la persona que interactúa en la comunicación.

Un primer posible obstáculo de este tipo puede ser la percepción que el individuo tiene del proceso comunicativo, entendiendo la percepción como el proceso por el que los individuos seleccionan, organizan y evalúan los estímulos que provienen de su entorno. Esta percepción, que es el resultado de lo aprendido en cada cultura, puede causar graves malentendidos en la comunicación. Diversos estudios (entre ellos el de Samovar et. al, 1998) constatan el hecho de que las personas se sienten más cómodas con las que perciben como semejantes, mientras que evitan a aquellas que perciben como diferentes.

Otro posible obstáculo proviene de la tendencia de las personas a organizar gran cantidad de estímulos en categorías conceptuales, por medio de la selección y reducción

³⁶ Se entiende por “malentendido” aquella categoría moral que acontece en una conversación y que la distorsiona, debiendo ser superado para garantizar su continuidad (Hinnenkamp, 2000:212).

de la información recibida en categorías menos complejas. Posteriormente esta simplificación se generaliza a otras situaciones parecidas, propiciando la aparición de prejuicios que afectan negativamente a la comunicación intercultural.

El prejuicio es una imagen negativa sobre un grupo de personas por su pertenencia a una comunidad cultural, racial, étnica o religiosa específica. El prejuicio generalmente lleva aparejado sentimientos negativos sobre estos grupos que no están basados en la experiencia directa y en la tendencia a actuar de forma injusta hacia los miembros que los conforman. Cuando el prejuicio se convierte en una actitud comportamental estamos hablando de discriminación. Lo que distingue el prejuicio y la discriminación es el carácter actitudinal y de creencia del primero y el comportamental y de acción del segundo (Cordeiro et al. ,1994).

Un último obstáculo que puede presentarse en las relaciones interculturales son las emociones. El alto grado de ansiedad que se produce ante un encuentro intercultural constituye una barrera importante para la comunicación, ya que la tendencia habitual del hombre es huir del estrés y de las situaciones que no controla. Por ello, para facilitar la comunicación intercultural, será necesario generar un nivel de ansiedad lo suficientemente elevado como para motivar la consecución del reto que supone la comunicación intercultural y, al mismo tiempo, lo bastante bajo como para no suponer un obstáculo insuperable.

Todos estos aspectos personales pueden incidir de forma negativa en la comunicación intercultural, por lo que será necesario desarrollar ciertas competencias que ayuden a superar estas limitaciones y con ello favorecer la comunicación intercultural.

b) Obstáculos contextuales. Existen otro tipo de limitaciones que pueden dificultar la comunicación intercultural y que no son achacables directamente a las personas que mantienen dicha comunicación, ya que dependen del contexto en el que desarrollen las conversaciones.

En el proceso comunicativo el poder, entendido como la capacidad de influir en los demás y la capacidad de control, tiene una incidencia comunicativa muy importante, puesto que tiene influencia sobre quién comunica, sobre qué se comunica y sobre el control en la comunicación (Samovar et al., 1998). Cuando el poder se reparte de forma desigual entre las personas que se comunican afecta de forma negativa al proceso comunicativo. Un ejemplo de esta situación puede ser aquella en la que una de las personas interlocutoras utiliza su lengua materna y la otra utiliza la misma lengua pero

aprendida recientemente y que no domina en su totalidad. En este contexto la persona que utiliza la lengua materna mantiene una situación de poder respecto al otro interlocutor.

Otro obstáculo que puede limitar la comunicación intercultural es la diferencia que existe entre las culturas de las personas interlocutoras. Cuanto más acusadas sean las diferencias culturales, mayores diferencias existirán en la interpretación del discurso verbal y no verbal y, consecuentemente, mayor probabilidad de aparición de elementos distorsionantes en el proceso de comunicación intercultural.

6.1.2. La competencia comunicativa intercultural

Para superar los obstáculos, tanto personales como contextuales, que dificultan el contacto intercultural será necesario poseer una serie de habilidades y capacidades que hagan factible esta comunicación, las cuales se incluyen dentro de lo que se conoce por competencia comunicativa intercultural.

Para definir el concepto de competencia comunicativa intercultural, analizaremos por separado cada uno de los componentes que se incluyen dentro de la denominación: “competencia”, “competencia comunicativa” y “competencia intercultural”, para, posteriormente, definir el término.

Según el diccionario de la Real Academia Española (2014) en la acepción segunda se define el término *competencia* como "pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado". Aplicando el significado del término a nuestro contexto, al hablar de competencia nos referimos a las pericias necesarias para poder realizar una comunicación interpersonal de forma satisfactoria entre dos personas con referentes culturales diferentes.

Por su parte, el término *competencia comunicativa* se asocia al conocimiento y actuación de hablantes y oyentes de una lengua en situaciones concretas. Este término fue utilizado por primera vez por Chomsky (1975) en oposición al término *performance* que se refiere a la actuación o desempeño lingüístico. De esta forma se distingue entre *competencia lingüística*, entendida como la aptitud para producir mensajes gramaticalmente correctos y *competencia comunicativa* que, además, supone considerar la realidad cultural del otro interlocutor así como sus relaciones sociales. La competencia comunicativa se puede definir como aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de forma eficaz en contextos culturalmente significativos (Gumperz, 1972) incluyendo, por lo tanto, el dominio de aspectos lingüísticos y sociolingüísticos.

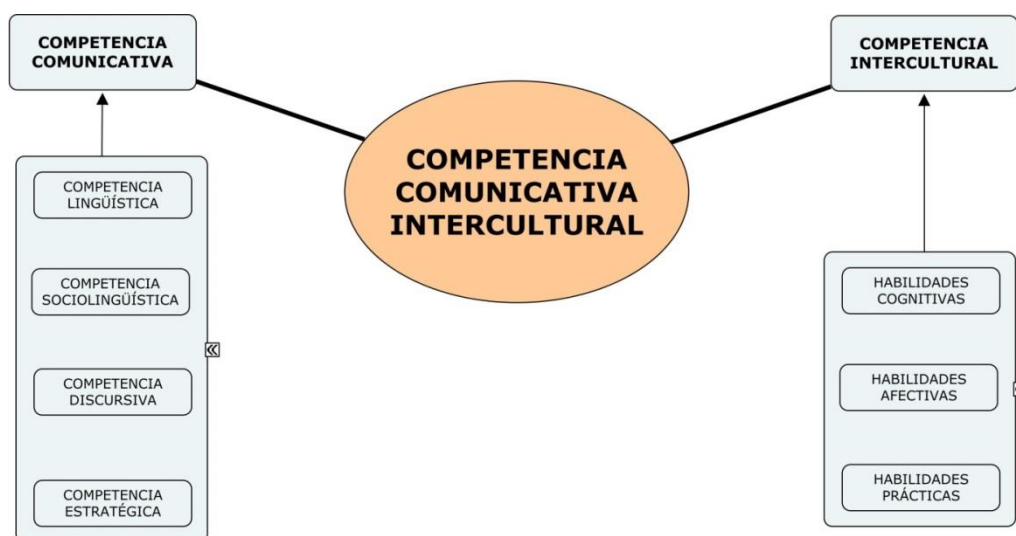
El concepto de competencia comunicativa se ha desarrollado ampliamente y ha sido utilizado en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Debido a este motivo han aparecido modelos teóricos que desarrollan su contenido (Canale y Swain, 1996; Bachman, 2000; Consejo de Europa, 2001) y las competencias básicas necesarias para su desarrollo. De entre todos ellos destacamos el elaborado por Canale y Swain (1996) en el que los autores incluyen las siguientes competencias: *competencia lingüística* que hace referencia a elementos morfosintácticos como vocabulario, formación de palabras, etc.; *competencia sociolingüística* que hace alusión a las reglas socioculturales del uso de la lengua según un contexto concreto; *competencia discursiva* que se refiere a la capacidad de generar textos de diferente tipo y de interpretar su sentido y *competencia estratégica* que tiene que ver con la habilidad de utilizar estrategias de comunicación verbal y no verbal para conseguir una efectividad mayor en la comunicación.

El término *competencia intercultural* se refiere a la habilidad para el manejo de situaciones interculturales. Guilherme (2000:297) define la competencia intercultural como "la habilidad para interactuar de manera efectiva con gente de otras culturas que reconocemos como diferentes a la propia". Malik y Sutil (2013:51) definen la competencia intercultural como "la habilidad para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad". De este modo, la habilidad intercultural se resuelve, por un lado, como competencia efectiva y apropiada en los contextos multiculturales y, por el otro lado, se presenta como una habilidad que activa las variables afectivas y cognitivas y la variable de la comprensión cultural holística inherente en todo acto de comunicación humana. De forma análoga, Aguado (2003:141) define la competencia intercultural como "las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural". Este autor considera como habilidades cognitivas el conocimiento de la cultura propia y la del interlocutor; las habilidades afectivas responden a la empatía con la otra persona y las habilidades prácticas que hacen referencia a la capacidad de aprender y poner en práctica los aspectos culturales.

A partir de la consideración conjunta de estas tres acepciones, se han elaborado múltiples definiciones del concepto de comunicación comunicativa intercultural en las que se resaltan diferentes aspectos de la misma. Rodrigo (1999) define la competencia comunicativa intercultural como "la habilidad para negociar significados culturales y ejecutar conductas comunicativas eficaces". Vilá Baños (2008:49) la define como "el conjunto de habilidades cognitivas y afectivas para manifestar comportamientos

apropiados y efectivos en un contexto social y cultural determinado que favorezcan un grado de comunicación suficientemente eficaz".

Figura 75. Componentes de la competencia comunicativa intercultural



Fuente: elaboración propia.

Del estudio de las habilidades que favorecen una comunicación intercultural eficaz se han ocupado diversas investigaciones que han intentado aislar los distintos elementos que son necesarios para alcanzar esta competencia comunicativa. Se han considerado, entre otros, los siguientes elementos: establecer un lenguaje común; tener conocimiento y conciencia de las otras culturas y de la propia; poseer cierto interés en aprender de las otras culturas; desarrollar la capacidad de empatizar y de metacomunicarse; establecer una cierta proximidad cultural y evitar relaciones desiguales. Todos estos elementos se pueden agrupar en aspectos cognitivos, de carácter afectivo y comportamental.

De los distintos modelos que analizan la competencia comunicativa intercultural (aproximación a la extranjería, aproximación a la cultura subjetiva, aproximación al conductismo social, aproximación tipológica y aproximación a la persona comunicadora) en nuestro trabajo seguimos el último modelo, *aproximación a la persona comunicadora*, que pone de relieve las habilidades y características personales que debe poseer una persona para realizar eficazmente procesos comunicativos con personas de otras culturas.

6.1.2.1. Habilidades y características personales que favorecen la competencia comunicativa intercultural

Partiendo de los planteamientos del modelo de competencia comunicativa intercultural denominado aproximación a la persona comunicadora intercultural (*intercultural communications approach*) es necesario enfatizar en el hecho de que, para que se produzca un proceso comunicativo intercultural eficaz, las personas han de poseer habilidades para mantener relaciones interpersonales mediante la comprensión efectiva de los comportamientos verbales y no verbales. De tal forma es así que, a mayor número de competencias y a mayor grado de desarrollo de las mismas, mayor probabilidad de afrontar con éxito el fenómeno de la comunicación intercultural.

Desde este modelo y, siguiendo los planteamientos de Vilá Baños (2008:51-57), las habilidades y características personales que deben poseer las personas participantes en un proceso de comunicación intercultural, se pueden agrupar en tres grandes competencias: la cognitiva, la afectiva y la comportamental.

La *competencia cognitiva* se refiere a la conciencia y conocimiento de las propias características culturales y de sus procesos comunicativos, así como de las características y procesos comunicativos de otras culturas (Rodrigo, 1999). Algunas de las capacidades más significativas que definen esta competencia son las siguientes:

1. *Control de la incertidumbre.* Generalmente lo desconocido e incierto provocan reacciones de incertidumbre en las personas. Las relaciones interculturales en cuanto que son desconocidas e inciertas provocan inseguridad y, por lo tanto, sentimientos de rechazo. El control de dicha incertidumbre será esencial para el fomento de las relaciones interculturales. Se podrá superar esta incertidumbre adoptando una actitud de tolerancia ante estas emociones negativas.

2. *Capacidad de alternatividad interpretativa.* Según Rodrigo (1999), la capacidad de alternatividad interpretativa se refiere a la facultad de admitir nuevas categorías que posibiliten comprender la conducta de los demás. Se conseguirá desarrollar esta capacidad conociendo y admitiendo la diversidad cultural, superando, para ello, los distintos estereotipos y manteniendo una actitud más abierta y comprensiva ante los demás.

3. *Conocimiento de similitudes y diferencias entre la cultura propia y la de los interactuantes.* La estructura cultural determina la forma de reaccionar ante acontecimientos y personas, por lo tanto, es importante conocer las similitudes y diferencias culturales de los interlocutores porque ello facilitará la comunicación. Para

responder a esta exigencia será necesario, en primer lugar, que el individuo se conozca a sí mismo y de esta forma sea consciente de cómo su cultura influye en la comunicación. Posteriormente, ha de ser capaz de desarrollar la competencia de poder identificar aquellos elementos que nos diferencian del resto de personas con las que nos comunicamos.

La *competencia afectiva* se define como la capacidad de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas, antes, durante y después de las interacciones interculturales (Rodrigo, 1999). Para facilitar la comunicación intercultural será necesario que el interlocutor desarrolle la capacidad de emitir respuestas emocionales positivas y controlar aquellas que puedan perjudicar el proceso comunicativo intercultural. Los componentes más destacados de esta competencia afectiva son el control de la ansiedad, el desarrollo de la empatía, el fomento de la motivación hacia la comunicación intercultural y el desarrollo de actitudes de no juzgar a las personas.

4. *Control de la ansiedad.* Se define la ansiedad como el sentimiento que nos hace sentir inquietud, tensión, preocupación sobre lo que sucede, como una anticipación de consecuencias negativas. Según Storti (1990:58-59, citado en Vilá Baños, 2008), la clave para superar la ansiedad es intentar ser conscientes de este sentimiento e identificarlo cuando aparezca, porque con ello lograremos superarlo y, así, eliminar el obstáculo que puede representar para la comunicación intercultural.

5. *Desarrollo de la empatía.* La empatía es la capacidad de ponerse en lugar de otra persona, de entender sus sentimientos, de mirar el mundo como él o ella lo mira y no evaluarla ni prejuzgarla según criterios y esquemas propios. De esta forma, podemos comprender (aunque no la compartamos) la perspectiva subjetiva y emocional de la otra persona, la percepción y valoración de su situación personal, habilidades que facilitarán la regulación de nuestras relaciones sociales. En la comunicación intercultural la empatía puede ayudar a superar muchos malentendidos y a participar en la experiencia de las demás personas, favoreciendo la comunicación intercultural.

6. *Fomento de la motivación hacia la comunicación intercultural.* La motivación es un elemento básico para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (Rodrigo, 1999), pues a través de ella se fomenta el deseo por interactuar comunicativamente con las personas de otras culturas. Para que esto ocurra es necesario que los interlocutores desarrollen interés por conocer y aprender de otras realidades culturales, así como por constatar la pluralidad y la relatividad de la verdad que cada cultura ha de superar.

7. *Desarrollo de actitudes de no juzgar a los demás.* Las personas tendemos a juzgar lo desconocido, calificando a alguien o algo de bueno o malo según los referentes que nos proporciona nuestra propia cultura. Será bueno aquello que sea similar en nuestra cultura y, por el contrario, se calificará de forma negativa lo que se aleje de nuestros referentes culturales. Esta actitud de juzgar constituye un aspecto negativo para el desarrollo de la comunicación intercultural, puesto que descalifica todo aquello que no es idéntico a lo de nuestra cultura y, con ello, impide el establecimiento de vínculos comunicativos con personas de otras culturas. Para fomentar la comunicación intercultural será necesario que los interlocutores sean capaces de observar lo que se dice y se hace tratando de interpretar adecuadamente estos hechos desde la óptica de la otra cultura, en vez de juzgar y valorar las actuaciones del otro desde los parámetros de su propia cultura.

Se entiende por *competencia comportamental* la posesión de aquellas habilidades que posibilitan un comportamiento adecuado que permita una comunicación intercultural efectiva. Rodrigo (1999) la define como la posesión de las destrezas necesarias para alcanzar el objetivo de la interdependencia cultural y la interconectividad en la conocida como aldea global, es decir, aquellas destrezas que permiten que se produzca un diálogo desde una posición de igualdad, evitando paternalismos o victimismos, para alcanzar una eficacia comunicativa intercultural. Algunas de las capacidades que incluye esta competencia son las siguientes:

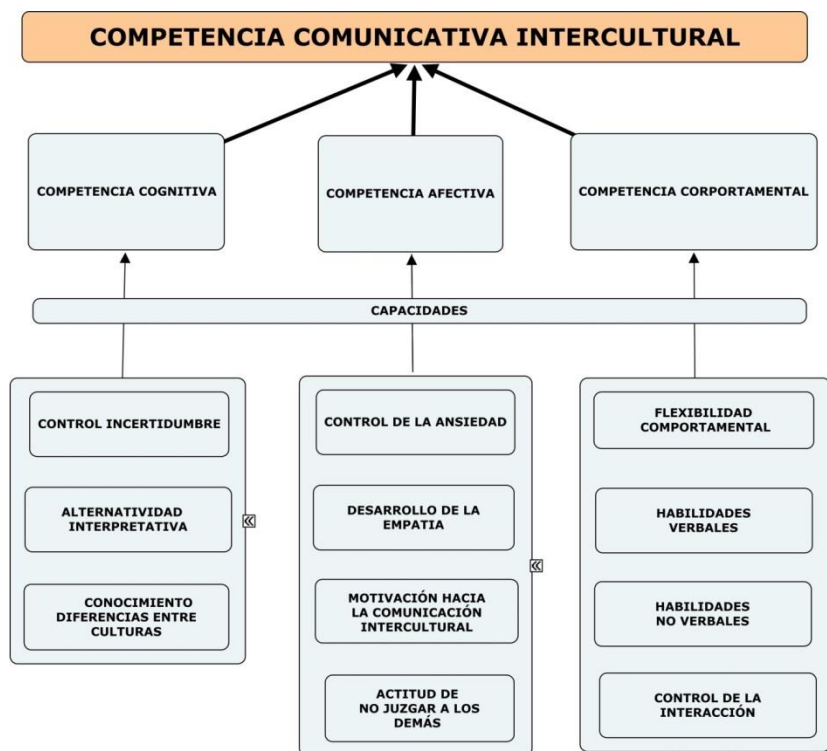
8. *Flexibilidad comportamental.* Esta capacidad se refiere a todas las habilidades que permiten al hablante responder de forma apropiada a la variedad de situaciones, personas y contextos que la comunicación intercultural puede requerir. Solo con esta capacidad de adaptación del comportamiento al contexto y a la situación será posible una comunicación intercultural eficaz.

9. *Habilidades verbales.* Para que se produzca una comunicación eficaz entre personas que no están utilizando su lengua materna para comunicarse, será necesario que se utilicen ciertas habilidades verbales que faciliten la comunicación. Siguiendo a Vilá Baños (2008:56), algunas de las habilidades más importantes en su componente comportamental son las siguientes: discurso claro y lento, no utilizar expresiones coloquiales o locales; repetir cada idea importante; utilizar distintas expresiones para explicar el mismo concepto; emplear vocablos sencillos y construcciones simples; utilizar frases sencillas; evitar expresiones largas y conjugadas en voz pasiva y promover la metacomunicación, esto es, hablar del sentido del mensaje para evitar malentendidos.

10. *Habilidades no verbales.* Además de las habilidades verbales será necesario desarrollar algunas destrezas no verbales que faciliten la comunicación intercultural. Las habilidades no verbales que se proponen (Adler, 1997 citado por Vilá Baños 2008:56) son las siguientes: emplear gestos fáciles que resalten el significado de las palabras; actuar para demostrar el contenido; utilizar recursos visuales; realizar pausas frecuentes; tener en cuenta que el sentido de los gestos puede ser diferente en cada cultura, etc. Se utiliza correctamente esta habilidad cuando se es capaz de advertir la diferencia de los significados del lenguaje no verbal en las diferentes culturas y, en consecuencia, se emplea de forma que facilite la comunicación.

11. *Control de la interacción.* En todo encuentro comunicativo se da una gestión de ciertos aspectos como son la regulación de los cambios de turno en el discurso, la manera particular de iniciar y finalizar la misma, la forma de llamar la atención de la otra persona, etc. que adquieren relevancia y complejidad cuando se produce una comunicación intercultural, puesto que diferentes culturas utilizan de forma distinta los múltiples aspectos gestuales que se hallan involucrados en una conversación. Una utilización adecuada de esta capacidad de interacción supone entender el sentido de cada gesto en la otra cultura y la capacidad para actuar con la flexibilidad necesaria que permita el fomento del diálogo intercultural.

Figura 76. Competencias y capacidades asociadas en la competencia comunicativa intercultural



Fuente: elaboración propia.

6.1.2.2. La literatura como instrumento para desarrollar la competencia comunicativa intercultural

A partir de la segunda mitad del siglo XX todas las sociedades avanzadas han utilizado la educación como uno de los recursos más idóneos para transmitir valores, saberes e ideas que logren formar al individuo como ciudadano responsable en una sociedad plural y democrática. Estas finalidades tienen fiel reflejo, como ya hemos apuntado anteriormente, en los principios y fines de nuestro sistema educativo que se fijan en las vigentes leyes educativas.

Al poner en práctica estos objetivos y después de considerar la realidad de nuestras aulas, se puede afirmar que en ellas solo se transmiten aquellos valores que nuestra sociedad considera propios y relevantes, rechazando aquellos que pertenecen a otras culturas. Estas prácticas limitan la adaptación social de los alumnos procedentes de otras culturas que paulatinamente se han ido incorporando a nuestras aulas. Con ello se está desarrollando un modelo de escuela homogeneizada en el que se impide o, por lo menos, no se favorece o fomenta, la diversidad cultural y, por ende, una competencia comunicativa intercultural. Según nuestro punto de vista, la educación es el marco idóneo para la educación intercultural, la cual no debe limitarse a la incorporación de aspectos culturales de otras etnias diferentes, aunque sea un paso obligado y necesario, sino que ha de añadir actitudes del profesorado y del alumnado, a través de metodologías educativas, que inciten a la revisión y reflexión de los patrones culturales transmitidos.

En definitiva, abogamos por un sistema educativo que algunos autores denominan "escuela para todos" (Malik y Sutil, 2013:52) en el que se muestre una realidad multicultural, reconociendo la similitud de problemas a los que el hombre se enfrenta y la diversidad de soluciones que puede adoptar en función de los parámetros que maneja la cultura en la que se integra. Defendemos un sistema educativo que sea capaz de reconocer la existencia de otras culturas valorándolas al mismo nivel que la nuestra, es decir, un sistema educativo que atienda y considere la diversidad cultural, ofertando una verdadera educación intercultural.

Las vías para alcanzar este objetivo pueden ser muy diversas³⁷, aunque nosotros consideramos que la literatura puede ser un instrumento idóneo para fomentar el acercamiento y la aceptación de otras personas que viven a nuestro lado y que consideramos "diferentes". Una de las razones que nos impulsan a mantener este

³⁷ En la práctica la formación en valores en el currículo escolar se ha venido concretando en los temas transversales que deberían impregnar todas las áreas.

planteamiento se debe al carácter universal de la materia, ya que aunque todas las sociedades tienen una colección de relatos que nos informan sobre su realidad social, se puede observar que los temas abordados son comunes a todas ellas, así como similares son las soluciones que se plantean. El texto literario es un punto de encuentro con el otro donde se reconoce la posibilidad de reconocerse a uno mismo y a los demás. En este sentido, Tejerina (2008:64) defiende que la literatura "por su diversidad expresiva y capacidad de seducción y por su poder socializador en la aportación al conocimiento del mundo y en la transmisión de códigos de conducta puede ejercer una valiosa contribución en la educación moral de los adolescentes". Asimismo, López Valero y Encabo Fernández (2000:90), afirman que la literatura es un buen instrumento para favorecer la competencia comunicativa intercultural al ser "producto cultural" de la interiorización tanto de la dimensión estructural como de la dimensión de contenido asimiladas gracias a la experiencia previa obtenida como lectores y escritores". También Vargas Llosa (2002:386) aboga por la literatura como instrumento para desarrollar la competencia intercultural al afirmar que

"nada enseña mejor que la literatura a ver, en las diferencias étnicas y culturales, la riqueza del patrimonio humano y a valorarlas como manifestación de su múltiple creatividad. Leer buena literatura es divertirse si, pero, también, aprender, de esa manera directa e intensa que es la de la experiencia vivida a través de las ficciones, qué y cómo somos, en nuestra integridad humana, con nuestros actos y sueños y fantasmas, a solas y en el entramado de relaciones que nos vinculan con los otros".

Además de la función de entretenimiento, la literatura cumple la función de transmisora de valores, normas y sistemas de vida de una sociedad, es decir, explica la cultura con la que cada persona se va a identificar, posibilitando que cada uno se reconozca como perteneciente a un grupo sociocultural determinado. El texto literario, analizado desde un punto de vista plural y crítico, permite acercar a los alumnos las distintas realidades existentes, tanto las más próximas como las más lejanas y, a partir de ellas, establecer un diálogo constructivo sobre las formas de entender esas realidades. Como afirman Bastida et al. (2006:83), "el texto literario se perfila, pues, como un intento de preservar herencias históricas, culturales y religiosas, de agilizar el diálogo entre mayorías y minorías: un puente que favorezca el encuentro entre culturas y sobre todo una manera de ver las cosas con los ojos del otro".

También los textos literarios contribuyen a desarrollar el sentido crítico de los lectores, ya que permiten observar el mundo desde diferentes perspectivas, en muchas ocasiones alejadas de la propia, valorar la riqueza de su propia cultura y aceptar la de los demás. Según Dearden (1995:35), el lector crítico es "un lector abierto a ver el mundo desde distintas perspectivas, abierto a reconocer y valorar las diferencias; sensible a las

riquezas de su propia cultura y la de los demás; en conclusión, que se reconoce a sí mismo y acepta al otro". En definitiva, la literatura puede ser un instrumento ideal para conocer los rasgos de la propia cultura y de las "diferentes", para relegar comportamientos discriminatorios hacia personas de otras etnias y para contribuir a enriquecer la cultura propia con las recreaciones literarias de otros grupos.

Fomentar la educación intercultural a través de la literatura ha sido uno de los motivos, junto a la educación literaria y la transmisión de valores, por los que se ha hecho la selección de textos de origen oriental que ya hemos mencionado. En este sentido planteamos, en el siguiente apartado, una serie de actividades que permitan aplicar en el aula el corpus seleccionado, con el fin de desarrollar conocimientos literarios del periodo bajomedieval, desarrollar la competencia comunicativa intercultural y coadyuvar a la transmisión de valores.

6.2. Secuencia didáctica propuesta

En la presente sección nos planteamos realizar una propuesta didáctica sobre la selección de textos incluidos en el corpus elegido para su aplicación en el aula, bien a los alumnos de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria, o bien al primer curso de Bachillerato.

Se han seleccionado aquellos textos que consideramos más representativos, considerando para ello dos factores: la densidad valorativa y la amplitud del relato. Siguiendo estos criterios hemos seleccionado cuatro *exempla* que presentan una densidad valorativa superior al cuatro por cien y un *exemplum* (*Ejemplo de Illad, Bilad e Irajit*) por ser el más extenso de todos los de la muestra. También hemos escogido la *Fábula del león, el buey y los dos chacales* por ser la más larga de todo el corpus (ocupa casi un tercio del total) y otras cuatro fábulas que presentan una densidad valorativa superior al 5,5 por cien.

Una vez realizada la selección, hemos unido los textos en dos grupos, uno para aplicarlo al tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria y el otro al primer curso de Bachillerato. En este caso el criterio que hemos empleado ha venido marcado por la complejidad tanto del texto como de su contenido valorativo. Según el mismo los textos seleccionados para el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria son: *Ejemplo del joven rico y la muchacha pobre*, *Ejemplo del rey del año*, *Fábula de los tres peces y*

Fábula del anciano y las abubillas. Por otra parte, los seleccionados para el primer curso de Bachillerato son: *Ejemplo de Illad, Bilad e Irajt, Ejemplo del médico, Ejemplo del niño sabio, su madre y el hombre, Fábula del adivo, el chacal, el cuervo y el camello, Fábula del gato y los ratones y Fábula del león, el buey y los dos chacales.*

6.2.1. Objetivos

Al programar estas actividades nos planteamos tres objetivos generales, coincidentes con los de nuestra investigación, que se concretan en los siguientes: utilizar el corpus seleccionado de textos de la Edad Media para explicar las características literarias fundamentales de la época; usar la antología como herramienta para transmitir aquellos valores que sirvan para fomentar una convivencia democrática y el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos basadas en la puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la solidaridad, la tolerancia, el respeto y la justicia, la igualdad de trato entre hombres y mujeres y la no discriminación de las personas con discapacidad, etc., es decir, aquellos valores que contribuyen a formar personas preparadas para alcanzar una sociedad más plural, más justa y equitativa; por último, y no por ello menos importante, como instrumento para desarrollar una educación intercultural entendida como aquella que pretende alentar una relación activa entre distintas culturas, desde el conocimiento de sus diferencias y semejanzas, en una posición de igualdad entre ellas.

Para conseguir estos objetivos generales, nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- Conocer y ponderar la importancia de los valores corporales para la formación integral del individuo. Dentro de este grupo de valores se reflexionará sobre lo sobredimensionado que actualmente está el aspecto corporal en relación con otro tipo de valores.
- Valorar la importancia del desarrollo de la inteligencia como medio para superar todos y cada uno de los obstáculos que se nos pueden plantear a lo largo de la vida.
- Conocer la importancia de los valores afectivos para alcanzar un desarrollo armónico de la persona. Nos interesa que los alumnos comparen estos valores con los de carácter material, que actualmente se sitúan en un orden jerárquico superior.
- Considerar la relevancia que tienen la autoestima, la autonomía personal, la libertad en la toma de decisiones, etc. para la persona. Reflexionar sobre las

diferencias entre libertad y libertinaje y los límites existentes para el desarrollo de la libertad individual.

- Reflexionar sobre lo fundamental que resulta actuar con honestidad, tolerancia y honradez en todos los ámbitos de la vida, tanto personal como social. Se reflexionará también sobre las nefastas consecuencias del empleo de la calumnia, las injurias y la perversidad en nuestros actos.
- Reconocer los valores estéticos de diferentes manifestaciones artísticas como la literatura, la música, la pintura, etc.
- Valorar los aspectos sociales que se manifiestan tanto en las relaciones familiares como en el ámbito comunitario.
- Valorar la necesidad de respetar el medio ambiente y de realizar comportamientos que sean compatibles con un desarrollo armónico de los recursos naturales del planeta.
- Reflexionar críticamente sobre la necesidad de contar con valores instrumentales como la vivienda, medicinas, etc. para un desarrollo armonioso de la vida. Se pondrá especial hincapié en temas tan actuales como el desahucio de viviendas, la atención sanitaria universal, etc.
- Considerar la importancia de los valores que aluden al marco trascendental de la vida. Se analizará críticamente el papel que desempeñan en la actualidad este tipo de valores.
- Conocer y valorar la libertad en la toma de decisiones del hombre de la Edad Media. Compararla con la que goza el ciudadano del siglo XXI.
- Conocer críticamente la relación entre géneros que existía en el periodo bajomedieval. ¿Es misógina la sociedad medieval? Valorar críticamente.
- Realizar una aproximación a la organización social de la Edad Media.
- Acercarse a la organización familiar propia de la Edad Media, sus diferencias y semejanzas con la actual.
- Conocer y diferenciar los distintos géneros literarios predominantes en la Edad Media.
- Desarrollar la capacidad de análisis de un texto propio del periodo bajomedieval.
- Saber distinguir las características propias de los textos medievales (subjetivismo, didactismo, realismo, finalidad pragmática, etc.)
- Conocer el significado del teocentrismo y su difusión en la Edad Media.
- Valorar el fenómeno religioso desarrollado en la Edad Media. Comparar críticamente con la situación actual.

- Conocer el tratamiento del amor en la literatura medieval ¿La relación amor-enfermedad es una constante de la literatura bajomedieval?
- Determinar qué valores eran propios del periodo medieval y cuáles se transmiten a través de los textos literarios de la época.
- Conocer el significado del término “cultura”.
- Estudiar cómo las diferencias culturales pueden afectar a la comunicación (verbal y no verbal).
- Valorar las aportaciones de otras culturas diferentes a la propia.
- Comparar en un plano de igualdad las aportaciones de la propia cultura y de las foráneas.
- Conocer los valores propios de aquellas culturas foráneas que están más presentes en nuestra sociedad.
- Promover un interés en el alumnado por el conocimiento de otras culturas, desde el prisma del respeto y de la igualdad.
- Desarrollar la capacidad de adaptación del comportamiento verbal y no verbal en la comunicación intercultural.
- Conocer a través de los textos propuestos las características propias de la cultura oriental.
- Conocer el fenómeno religioso como factor diferenciador entre culturas.

6.2.2. Metodología

Para la puesta en práctica de las actividades planteadas abogamos por emplear una metodología eminentemente activa, que implica una dinámica de interacción entre el profesor y los alumnos y entre los propios alumnos, que pueden, en muchas ocasiones, diseñar las actividades y autoevaluarse. En este sentido, la naturaleza y la organización didáctica de las mismas resulta flexible ya que, como señalan López Valero y Martínez Ezquerro (2012: 39), “en este tramo educativo resulta necesaria la aplicación de una metodología didáctica activa e integradora porque consigue que el alumno aprenda y sea partícipe del proceso de adquisición de conocimientos y destrezas”.

El modelo de aprendizaje que proponemos, siguiendo entre otros a Beltrán (1993) y a Martínez Ezquerro (2011) es el estratégico que, tal como indica esta última autora, es un paradigma en el que

El profesor es un mediador que ordena y estructura los estímulos y aprendizajes para ayudar al alumno a construir su propio conocimiento, facilita el desarrollo de estrategias de pensamiento y activa el conocimiento previo del discente; éste pasa a ser el procesador activo de la información, desarrolla una motivación intrínseca y su pensamiento no es lineal sino recursivo (Martínez Ezquerro, 2011: 75).

Así, se han planteado diferentes tipos de actividades. Algunas están más enfocadas al análisis detallado de un texto y, a partir del mismo, responder a una serie de cuestiones, otras consisten en realizar pequeñas investigaciones a través de las que confeccionar trabajos bien en grupo o bien de forma individual.

En este sentido, dos son las estrategias principales que hemos seguido para la confección de estas actividades: las expositivas y las de indagación. Las primeras son aquellas mediante las cuales se presenta un conocimiento ya elaborado y el alumno debe desarrollar las capacidades de expresión y comprensión oral y escrita. Las estrategias de indagación, por su parte, se caracterizan por requerir la estructuración y selección de la información obtenida en la investigación. Un caso particular de investigación lo constituye el que fomenta el desarrollo de estrategias de producción de textos orales y escritos, literarios o no, que fomenten la creatividad y la interrelación de múltiples conocimientos y destrezas.

6.2.3. Actividades propuestas

Tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria

EJEMPLO DEL JOVEN RICO Y LA MUCHACHA POBRE

Actividades sobre valores

1. Coloca en orden los siguientes valores según parece tenerlos en cuenta el joven protagonista del ejemplo.
 - Inteligencia
 - Gloria
 - Riqueza
 - Nobleza
 - Piedad
 - Amor
2. Caracteriza brevemente al joven del ejemplo. ¿Te parece un modelo para imitar?
3. ¿Qué te parece la decisión del joven de rechazar como esposa a una mujer noble, rica y hermosa?
4. ¿Qué cualidades hacen que el joven se enamore de la muchacha pobre?
5. Vas a colocar los valores del ejercicio 1 en el orden que tú prefieras y en un trozo de papel sin firmar. Después se pondrán en común en la pizarra. ¿Cuáles son los

más votados en primer y en segundo lugar? ¿Coincide la escala de valores del joven del ejemplo con la vuestra?

Actividades sobre literatura y Edad Media

1. ¿Hay religiosidad en este texto? ¿Podemos hablar de teocentrismo?
2. Observa la libertad del hombre y de la mujer a la hora de tomar decisiones. ¿Existía la misma libertad para ambos sexos en la Edad Media?
3. ¿Quién concierta la primera propuesta de matrimonio para el joven? ¿Qué características sobre la autoridad paterna son propias de la Edad Media? ¿Responde esta autoridad al sistema jerárquico medieval: Dios-Rey-Hombre-Mujer?

Actividades sobre interculturalidad

El ejemplo que has leído pertenece al libro de *Barlaam y Josafat*. En este libro (de origen oriental y tradición no cristiana) el ermitaño Barlaam instruye a Josafat en el cristianismo (entonces religión prohibida para otras culturas) y para ello utiliza ejemplos. Vas a repasar el texto de la *fábula del anciano y las abubillas* (del *Calila y Dimna*, de tradición islámica) y a responder a las siguientes cuestiones:

1. ¿Qué valor tiene la riqueza en cada uno de los textos?
2. ¿Con qué se compensa en ambos textos el comportamiento piadoso?
3. ¿Pueden los protagonistas de ambos textos disfrutar de las riquezas?
4. Después de reflexionar e informarte vas a debatir con tus compañeros sobre el papel de las riquezas en las religiones. A continuación te adjuntamos dos textos sobre cristianismo y riquezas y sobre la riqueza en el Islam.

Texto: “Dios y dinero en la enseñanza de Jesús”

No temáis, manada pequeña, porque a vuestro Padre le ha placido daros el reino. Vended lo que poseéis, y dad limosna; haceos bolsas que no envejezcan, tesoro en los cielos que no se agote, donde ladrón no llega, ni polilla destruye. (Luc. 12.32,33)

La enseñanza de Jesús sobre el dinero es una invitación a recibir con alegría la abundancia infinita de la protección divina. ¡No temáis! ¡Confíad! Vuestro Padre tiene el inmenso placer de declararos herederos de sus dominios. ¡Oh, riqueza de la plenitud de la abundancia, de la pródiga generosidad del Padre para con nosotros! Toda la enseñanza de Jesús acerca del dinero, y acerca de la vida en general, por cierto, depende de que logremos captar su visión certera del cariño generoso con el que se nos tiene en cuenta.

La vida social humana se centra en tres esferas fundamentales: la economía, la política y la religión. Estas tres esferas reciben la atención minuciosa de Jesús, que dedica a la economía extensas porciones de su enseñanza. Por eso nuestro análisis aquí tendrá que ser limitado y representativo, antes que exhaustivo.

El problema de los tesoros de la tierra.

El problema de los tesoros en la tierra es que no te puedes fiar de ellos. En los tiempos de Jesús, su falta de fiabilidad venía de que los tesoros había que tenerlos en metales preciosos, en joyas, en bienes muy valorados, como la seda y obras de arte. Todo esto era

podía ser robado, cuando no susceptible a la acción del óxido, de la polilla y del deterioro con el paso del tiempo.

Hoy, nuestro problema no es idéntico, pero sí similar. Los tesoros de nuestros días son, si es posible, aún más frágiles que los de entonces. La macroeconomía mundial no es digna de nuestra confianza para el futuro. Es asombroso cómo fluctúan las diversas monedas nacionales en su valor relativo, y cómo con lo que ayer era una inversión inmejorable hoy puedes perder tus ahorros. Si no hay una crisis de petróleo, la hay de alguna otra materia prima indispensable. O fallan las cosechas. ¿Y qué sucedería con tus ahorros e inversiones si a alguien se le ocurre soltar un par de misiles termonucleares? Confiar tu tesoro al banco ofrece garantías que tu propia casa no puede ofrecer. Pero hay crisis económicas contra las que los bancos no te pueden proteger. En lo que va del Siglo XX, en muchos países ha habido crisis inflacionarias que se han tragado los ahorros de la gente. ¿Hace falta mencionar la corrupción de los individuos en quien se ha confiado, las firmas falsificadas, las guerras, y mil otras cosas que pueden suceder? En definitiva, confiar en nuestros tesoros para nuestra prosperidad en el futuro es confiar en la estabilidad, la paz, y nuestra capacidad de tomar precauciones contra lo que pueda amenazar nuestros bienes. Pero el futuro es inestable, la guerra no es impensable, y nadie sabe qué estafa inventarán mañana para quitarte lo que suponías seguro.

No te lo puedes llevar...

Pero acumular tesoros para el futuro tiene otra pega, que Jesús ilustró claramente con un pequeño cuento: Resulta que un agricultor tuvo una serie de cosechas excepcionales y decidió que podía dejar de trabajar y empezar a disfrutar de la vida, viviendo de lo que había podido almacenar. Esa misma noche murió. Un cuento cortito y al grano. (Luc. 12.16-21.)

Cuando te mueras (nadie sabe cuándo será; lo único que tiene de seguro es que a todos nos toca) no te puedes llevar contigo tus tesoros. ¡Triste pero cierto! La ironía de confiar en el dinero para tu bienestar en el futuro es que de la única cosa de la que puedes estar absolutamente seguro en el futuro es ¡tu propia muerte!

Es ante esta situación que Jesús nos da la clave de su filosofía económica. Si lo único que tiene de seguro el futuro es tu propia muerte, entonces la inversión más lógica es la que te prepara tesoros para ese momento. O sea, tesoros en el cielo. La banca celestial ofrece garantías que ninguna otra se atrevería a mencionar. Toda inversión hecha en ella está avalada nada menos que por Dios, el creador y sustentador del universo.

En el cielo no hay inflación, no hay devaluación de la moneda, no hay crisis económicas ni crisis de recursos naturales indispensables. Allí no hay guerras ni misiles. Es imposible que de ahí te lo roben, te lo timen, te le pongan impuestos inesperados ni hagan desaparecer del ordenador electrónico el número de tu cuenta.

Que ¿cómo se invierte en el banco celestial? Sencillo. El dinero, antes de poder abrir una cuenta nueva con él, tienes que retirarlo de donde lo tenías invertido antes. Por eso Jesús dice: «Vende tus posesiones». El primer paso es desprenderse de una actitud posesiva acerca de los bienes materiales. En otra ocasión dijo Jesús: «Cualquiera de vosotros que no renuncia a todo lo que posee, no puede ser mi discípulo».

El segundo paso para abrir una cuenta nueva, es ingresar el dinero en ella. Jesús explica el procedimiento para esto: «Dad limosna». Al invertir en los pobres y necesitados, en los oprimidos y los que sufren, aumentamos el caudal que nos corresponde en el banco celeste. No necesitarás un recibo por el dinero ingresado en tu cuenta, ni se te apuntará en tu cartilla. Tendrás que fiarte del banquero. Esto es porque en este banco las cuentas se llevan de una manera algo distinta, y de esto volveremos a hablar en seguida. Pero antes hay que notar otra ventaja que ofrece el banco del cielo.

Jesús dice: «Porque donde está vuestro tesoro, allí estará también vuestro corazón». Esto no es una profecía ni una promesa. Es la mención de un hecho. Es así. ¿Dónde has puesto tu dinero? Allí está tu corazón, tu esperanza, tu confianza, tu sentido de seguridad, tu placer, tu recompensa. Entonces la pregunta que todos nos tenemos que hacer es: «¿Dónde quiero que esté mi corazón?» Si la respuesta es que quieres aprender a amar y confiar más y más en Dios, entonces, invierte tu dinero en las cosas de Dios y no en las que satisfacen tu placer egoísta. El que escribe es testigo, aunque muy imperfecto, de esta realidad. Cuanto menos tengo ahorrado para el futuro, y cuantas menos perspectivas tengo de llegar a ahorrarlo, más noto que se acrecienta en mí una psicología de dependencia total en Dios para mi futuro. No solamente mi futuro eterno, sino mi mañana y mi vejez. ¡Es auténticamente emocionante!

La insólita contabilidad celestial.

Esto tiene que ver con el valor que se le asigna a cada imposición en la cuenta. Los tesoros en el cielo se van creando conforme al principio del valor real que tiene para el inversor el dinero entregado. Jesús nos dio un ejemplo insuperable de cómo funciona este principio:

Estando Jesús sentado delante del arca de la ofrenda, miraba cómo el pueblo echaba dinero en el arca; y muchos ricos echaban mucho. Y vino una viuda pobre, y echó dos blancas, o sea un cuadrante [digamos veinte duros]. Entonces llamando a sus discípulos, les dijo: De cierto os digo que esta viuda pobre echó más que todos los que han echado en el arca; porque todos han echado de lo que les sobra; pero ésta, de su pobreza echó todo lo que tenía, todo su sustento.

A los ricos, que echaban manojos de billetes de mil duros, se les computó el valor real que esto suponía para ellos. Pero los veinte duros de la viudita eran su único tesoro, y como un tesoro se le computó.

Esto es tremendo, porque significa que yo puedo invertir tanto como un gran capitalista de multinacional. Ningún otro banco me pone en igualdad de condiciones con un Rockefeller o un Rothschild. Tengo tantas posibilidades de hacerme una fortuna como un Onassis. Y esto, ¡oh maravilla!, tampoco perjudica a los ricos. Porque ellos también pueden trocar sus miserables bienes corruptibles por los mismos tesoros inmensurables de la realeza divina a la que tengo acceso yo.

Entrar a depender de Dios en lo económico de esta manera no significa que tengamos que vivir en la miseria en esta tierra para poder gozar riquezas en la vida venidera. A este tipo de religión los comunistas la llaman, con justa razón, «el opio de las masas», porque conduce a la opresión de los pobres. Pero la promesa de Jesús con la que empezamos estos párrafos decía: «No temáis, manada pequeña, porque a vuestro Padre le ha placido daros el reino».

En los versículos inmediatamente precedentes, Jesús había dicho:

Considerad los lirios, como crecen; no trabajan, ni hilan; mas os digo, que ni aun Salomón con toda su gloria se vistió como uno de ellos. Y si así viste Dios la hierba que hoy está en el campo, y mañana es echada al horno, ¿cuánto más a vosotros, hombres de poca fe? Vosotros, pues, no os preocupéis por lo que habéis de comer, ni por lo que habéis de beber, ni estéis en ansiosa inquietud. Porque todas estas cosas buscan las gentes del mundo; pero vuestro Padre sabe que tenéis necesidad de estas cosas. Mas buscad el reino de Dios, y todas estas cosas os serán añadidas. (Luc. 12.27-31.)

La enseñanza de Jesús no es la exaltación de la pobreza como virtud. Es la exaltación de la confianza en Dios que nos habilita para ser generosos. Son dos cosas muy distintas. Tampoco se trata del culto a la prosperidad que por ahí circula entre algunos cristianos. Dios se encargará de tus necesidades, no de tus caprichos egoístas.

Un negocio que no se puede rechazar.

Hay negocios que son tan favorables que es imposible negarse a ellos. Hay ofertas que más que tentarte, te obligan. Esta es una de ellas. Como dijera Jesús: «El reino de los cielos es semejante a un tesoro escondido en un campo, el cual un hombre halla, y lo esconde de nuevo; y gozoso por ello va y vende todo lo que tiene, y compra aquel campo».

¿Quién puede darse el lujo de resistir esta oferta? Ciertamente no los ricos; sus tesoros actuales son del todo efímeros, y con su muerte tendrán que dejarlos: ¿cuánto mejor canjearlos por tesoros imperecederos e infinitos! Tampoco los pobres: ¿qué otra oportunidad tendrán para equipararse con los más ricos y poderosos de la tierra en los caudales a su disposición? Ni tampoco nosotros los «normales», ni ricos ni pobres, a quienes tanto los motivos de los ricos como los de los pobres nos tienen que convencer por igual³⁸.

Texto: “El Islam y la verdadera riqueza”

No importa cuánto dinero gane una persona, en realidad solo utiliza una parte muy pequeña de él. Reflexiona sobre el sabio recordatorio del Profeta (que la paz y las bendiciones de Dios sean con él) que Abdul-lah ibn Ash-Shagir reportó:

³⁸ Fuente: <http://www.menonitas.org/coleccion/mostaza31.html>.

"Entré cuando el Profeta estaba recitando *Alhakumu takazur*: 'El afán de tener más y más los domina' (Corán 102:1).

Y dijo: 'El hijo de Adán dirá: ¡Mi dinero! ¡Mi dinero! Pero tú no tienes, hijo de Adán, ningún dinero, más que el que te has comido, el que has desperdiciado o el que has vestido antes que tus ropas se desgastaran, o el que has dado en caridad, que es el que has puesto delante de ti (para ganar sus recompensas en el Más Allá)'. (*Sahih Muslim*)

En este *hadiz*, el Profeta nos recuerda que, en realidad, todo nuestro dinero solo es utilizado de tres maneras: Primero, la comida que ingerimos, y esto eventualmente se transforma en desperdicio. Segundo, las ropas que vestimos, y esto eventualmente se desgasta hasta ser inservible. Tercero, el dinero que es dado por la causa de Dios, y esa es la única parte cuyos beneficios se mantienen y regresan a nosotros. Por lo tanto, ¿de qué le sirve a una persona regocijarse en "su dinero" y jactarse de él, y vivir ansiosa por él cuando en realidad tan poco de él es utilizado de modo que le proporcione un beneficio eterno?

Debido a estos factores, el Profeta Muhammad le recuerda a la humanidad que las riquezas no son proporcionales a la cantidad de posesiones materiales que tenga una persona. La verdadera riqueza es estar satisfecho con lo que uno tiene y utilizarlo en el esfuerzo por la recompensa eterna en el Más Allá. El Profeta dijo:

"La riqueza no es la cantidad de posesiones (que uno tiene); al contrario, la verdadera riqueza es estar satisfecho". (*Sahih Al Bujari*)

También afirmó:

"Aquello que es poco pero suficiente, es mejor que lo que es mucho pero distrae"

Y en un tercer *hadiz*:

"Es verdaderamente exitoso aquel que ha sido guiado al Islam y cuyo sustento le es suficiente y está satisfecho con ello". (*Sahih Muslim*)

Y por último:

"El mejor sustento que recibes es el que es suficiente".

Podemos ver claramente, en consecuencia, que el éxito y la riqueza se hallan en la paz y la satisfacción que resultan de la sinceridad en la fe y su práctica. La satisfacción en el corazón es lo que hace que una persona se dé cuenta de cuál es la verdadera riqueza y la aprecie. El Profeta describió esta riqueza en otro *hadiz* donde dijo:

"Aquel de ustedes que se despierte seguro en su casa, con salud en su cuerpo, teniendo la cantidad justa de comida que necesita para ese día, ¡es como si todo el mundo le hubiera sido otorgado con todo lo que hay en él!".

Podemos obtener muchos beneficios de este *hadiz*. "Aquel de ustedes..." se refiere a los musulmanes, indicando la primera y mayor de las bendiciones, a saber, el Islam; "...despierte..." significa que uno ha sido bendecido con la vida; "...seguro en su casa..." quiere decir sin miedo a ser atacado o a que la seguridad de su familia peligre; "...con salud en su cuerpo...", es decir, que Dios lo ha librado de enfermedades y dolencias; "...teniendo la cantidad justa de comida que necesita para ese día..." indica que incluso la cantidad mínima de sustento es una gran bendición de Dios, pues eso es lo que el cuerpo y la salud requieren, y mucha gente no tiene ni siquiera esa cantidad; y, finalmente, "...es como si todo el mundo le hubiera sido otorgado con todo lo que hay en él" se refiere que eso es todo lo que una persona necesita en esta vida, y todo lo que esté por encima de este mínimo es lujo innecesario. Estar satisfecho con la provisión de Dios, sea esta pequeña o grande, es estar satisfecho con la vida y, por ello, es la mayor riqueza que una persona puede tener. El Profeta afirmó:

"Dios prueba a Sus siervos con aquello que les otorga. A aquel que está contento con lo que sea que le ha sido asignado, Dios lo bendice con ello y le da más. Pero quien no se satisface (con lo que se le ha dado) no es bendecido con ello".

Aquellos que están satisfechos con su propia provisión y su destino en la vida, no se preocupan por la riqueza ni el estatus de los demás, son personas que no se preocupan por cuánto dinero tienen los otros, qué tipo de autos conducen ni el tamaño de las casas en las que viven. Son aquellos con corazones puros que respetan a Dios y Le agradecen, a sabiendas de que los bienes de esta vida no pueden comprar la felicidad ni las bendiciones de la fe y la alegría. En recompensa, ellos son amados por Dios y por quienes los rodean. Este principio está claramente descrito en la noble tradición profética:

"Abandona (toda esperanza en) este mundo y Dios te amará. Y abandona (toda esperanza en) lo que esté en posesión de la gente y la gente te amará".

En otra narración, una persona fue con el Profeta y le preguntó: "¡Mensajero de Dios! ¡Nárrame un *hadiz*, y hazlo corto!". Entonces, le dijo:

"Ofrece tu oración como si fuera la última, como si Lo estuvieras viendo (a Dios); pues aunque no Lo veas, Él te ve a ti. Abandona todo deseo de (obtener) lo que poseen los demás y tendrás una vida sana. Y evita cualquier cosa por la que (después) tengas que inventar una excusa".

De modo que quien se ponga como objetivo principal en su vida complacer a Dios y obtener las recompensas del Más Allá, será amado por Dios; y quien evite competir con sus compañeros musulmanes por asuntos mundanales, será amado por la gente. Y esta riqueza —el amor de Dios y el de la humanidad— es de lejos mayor que cualquier riqueza que el dinero pueda comprar.

Los predecesores piadosos de esta nación también se dieron cuenta de este principio. Awn ibn Abdil-lah dijo: "La mayor bendición es aquella que, cuando las cosas se ponen difíciles, aprecias lo que se te ha otorgado de las bendiciones del Islam".

Así que, la próxima vez que estés en graves problemas financieros, en lugar de mirar los placeres materiales y temporales que no estás en capacidad de adquirir, reflexiona más bien sobre el "tesoro del *Iman* (fe)" con el que Dios te ha bendecido, y aprecia la gran fortuna de ser musulmán. Del mismo modo, cuando estés feliz o preocupado por alguna ganancia o pérdida monetaria, recuerda la declaración de Muhammad ibn Suqah, quien dijo:

"Hay dos características que, aunque Dios no nos castigue por ellas, son razones suficientes para nuestro castigo: regocijarnos por alguna pequeña ganancia que recibamos en este mundo y que Dios nunca nos vea tan felices por una buena obra que hagamos; y preocuparnos por un pequeño asunto que hayamos perdido respecto de este mundo, y que Dios nunca nos vea tan preocupados por un pecado que cometamos".

Concluiré este artículo citando una aleya en la que Dios le recuerda al Profeta y a los creyentes que no codicien las riquezas de este mundo —riquezas que han sido otorgadas a quienes han rechazado someterse a Dios—, sino que se esfuercen por la riqueza en el Más Allá:

"No codicies -¡oh, Muhammad!- aquello con que he agraciado a algunos de los ricos [de los incrédulos], pues son solo placeres de esta vida mundanal con los que los ponemos a prueba. La recompensa que tu Señor tiene reservada es mejor y más duradera". (Corán 20:131)³⁹.

EJEMPLO DEL REY DEL AÑO

Actividades sobre valores

1. ¿Qué costumbre tenían los habitantes de la ciudad de este ejemplo?
2. ¿Te parece una costumbre razonable?
3. ¿Crees que hay que leer esta costumbre con un significado simbólico? ¿Cuál escogerías de los siguientes? Justifícalo.
 - Las variaciones de la fortuna
 - El despotismo de un rey
 - La fugacidad de la vida
 - La negligencia en el poder
 - El deseo de castigar a un rey

³⁹ Fuente: <http://www.islamreligion.com/es/articulos/2197/la-verdadera-riqueza-parte-2-de-2>.

- Inconsciencia y falta de previsión del ser humano □
- 4. Haced un breve debate en el que cada uno exponga su postura razonadamente.
- 5. ¿Qué características tiene el rey que protagoniza este ejemplo?

Inteligencia	
Codicia	
Falsedad	
Sagacidad	
Responsabilidad	
Previsión	
Avaricia	
Sensatez	
Reflexión	
Negligencia	
Sinceridad	

- 6. En este ejemplo un rey recibe riquezas casualmente y se dedica solo a disfrutarlas. ¿Qué harías tú si en la actualidad te tocara una gran suma de dinero, por ejemplo en la lotería o en un concurso de televisión?
- 7. Vais a organizar un juego de “pasapalabra” con términos relacionados con la necesidad de asegurar el futuro. Por ejemplo:
 - A. Acción de guardar dinero como previsión para necesidades futuras. *Ahorro.*
 - B. Establecimiento público de crédito, constituido en sociedad por acciones. *Banco.*
 - C. Parecer o dictamen que se da o toma para hacer o no hacer algo: *Consejo.*
 - D. determinación, resolución que se toma o se da en una cosa dudosa. *Decisión.*
 - E. Empleo enérgico del vigor o actividad del ánimo para conseguir algo, venciendo dificultades. *Esfuerzo.*
- 8. ¿Conoces alguna fábula o cuento que trate el tema de la previsión para el futuro? (Por ejemplo la fábula de la cigarra y la hormiga). Cuenta la fábula o cuento de forma oral a tus compañeros.
- 9. ¿Qué actitud te parece más sensata: estudiar todos los días un rato, o darte un “atracción” un día antes del examen? Reflexiona sobre la que tú tienes.
- 10. ¿Cuántas horas al día crees que entrenan los grandes deportistas?

Actividades sobre la Edad Media

- 1. ¿A qué género medieval pertenece este texto? ¿Qué finalidad tenían este tipo de textos en la Edad Media?
- 2. ¿Cuál es el nombre del autor?
- 3. ¿Existe algún tipo de contexto sociocultural?

4. ¿Qué personajes aparecen en el texto? ¿A qué clase social de la Edad Media pertenecen?
5. En la literatura medieval es importante la presencia del razonamiento por métodos analógicos (comparaciones explícitas o implícitas). ¿Se observa este procedimiento en el uso de este ejemplo?

Actividades sobre interculturalidad

1. Estamos ante un ejemplo del libro *Barlaam y Josafat* (libro de procedencia oriental) ¿Existe en el ejemplo algún tipo de contexto sociocultural?
2. Don Juan Manuel, autor castellano, se inspira en este texto para crear un famoso ejemplo: *Una casa en la isla*. Léelo y resúmelo brevemente.

Texto: “Lo que sucedió al que dejaron desnudo en una isla al acabar su mandato”

Otra vez hablaba el Conde Lucanor con Patronio, su consejero, y le dijo:

-Patronio, muchos me dicen que, como soy tan ilustre y poderoso, debo aumentar mis bienes, mi poder y mi honra, pues esto es lo más indicado para mí y lo más propio de mi estado. Como sé que vuestros consejos son muy sabios y siempre lo han sido, os ruego que me digáis lo que, en vuestra opinión, más me favorece.

-Señor Conde Lucanor -dijo Patronio-, es muy difícil daros el consejo que me pedís por dos razones: la primera, porque, al aconsejaros, tendré que contrariar en parte vuestra voluntad; la segunda razón es que podría ser inoportuno contradecir los consejos que parecen favoreceros. Como en este caso se dan las dos circunstancias, me resulta muy arriesgado disuadirlos de lo que os aconsejan. Sin embargo, como todo consejero, si es leal, no debe buscar sino el provecho de su señor, para lo cual deberá aconsejarle lo mejor que sepa, sin preocuparle nunca el propio provecho o el perjuicio que pueda venirle, ni el agrado o desagrado de su señor, os diré por ello lo que me parece que os será más útil y más honroso. Así, debo decirlos que quienes os aconsejan aumentar vuestros bienes sólo a medias os dan buen consejo, que no es perfecto del todo ni tampoco es bueno para vos. Para que veáis esto mejor, me gustaría mucho que supierais lo que sucedió a un hombre al que le hicieron señor de su país.

El conde le preguntó lo que había ocurrido.

-Señor Conde Lucanor -dijo Patronio-, en un país tenían la costumbre de elegir a un hombre como señor para un solo año, durante el cual lo obedecían en todo. Pero al terminar el año, le quitaban cuanto poseía, lo llevaban a una isla desierta y lo dejaban desnudo, sin permitir que nadie lo acompañara.

»Sucedió una vez que fue elegido como señor un hombre mucho más inteligente y más previsor que cualquiera de sus antecesores. Como sabía que, al terminar su mandato, le harían lo mismo que a los otros, antes de que su mandato expirase, sin que nadie se enterara, mandó construir en la isla donde sería desterrado una casa grande y confortable, en la que guardó cuantas provisiones pudiera necesitar para el resto de su vida. La casa fue construida en un lugar tan oculto que nadie ni ninguno de los que lo habían elegido señor pudo descubrirla. También advirtió a algunos amigos y familiares que, si ellos veían que le faltaba algo de lo necesario, se lo enviaran, para que jamás careciese de alimentos o vestiduras.

»Cuando se cumplió el año y los de aquella tierra lo despojaron del mando, lo llevaron desnudo a la isla, como hacían con todos; pero él pudo vivir muy felizmente, pues, como había sido tan previsor al mandar construir aquella casa, pudo vivir en ella contento y feliz.

»Vos, señor Conde Lucanor, si queréis escuchar mi consejo, pensad que, durante vuestra vida en este mundo, pues ciertamente tendréis que dejarla y partir desnudo hacia la otra vida, sin poder llevaros nada de aquí salvo las buenas obras, debéis procurar hacer tantas y

tan grandes que, al abandonar este mundo, os hayáis construido una sólida morada en el otro; y aunque salgáis desnudo de este, tendréis ganada una mansión para la vida eterna. Sabed, además, que la vida del espíritu no se cuenta por años, pues el alma es eterna y no puede morir ni corromperse, sino que vive por los siglos de los siglos. Sabed, también, que Dios apunta las obras buenas y malas que hacen los hombres en este mundo, para darles un premio o un castigo en el otro, según sus merecimientos. Por todas estas razones, debo aconsejaros que hagáis tales obras en este mundo que, cuando lo abandonéis, encontréis buena mansión en el otro, donde viviréis eternamente, y que por las dignidades y honras de este mundo, que son vanas y percederas, no queráis perder lo que ha de durar para siempre. Estas buenas obras que os digo debéis hacerlas sin ostentación ni vanagloria, para que, aunque sean conocidas por los demás, no parezcan fruto del orgullo o de la presunción. Además, pedid a vuestros amigos que hagan por vuestra alma lo que vos no hayáis podido terminar en la tierra. Pero, tenido todo esto en cuenta, pienso que no sólo podéis sino que debéis hacer cuanto esté en vuestras manos para mantener y acrecentar vuestra riqueza y poder.

El conde comprendió que este cuento no sólo era muy bueno sino que también guardaba un buen consejo; por ello, pidió al Señor que le ayudase para obrar como Patronio le había aconsejado.

Y viendo don Juan que esta historia era muy buena, la mandó escribir en este libro e hizo unos versos que dicen así:

Por este mundo vano, fugaz, percedero
no pierdas nunca el otro, mucho más duradero⁴⁰.

3. ¿Qué valores añade de forma explícita Don Juan Manuel en su cuento?
4. ¿Qué elementos son comunes en la tradición oriental de *Barlaam y Josafat* y en la versión castellana de Don Juan Manuel?
5. ¿Existe una diferente valoración de la riqueza en uno y otro texto?
6. ¿Crees que en la actualidad el ejemplo propuesto sigue teniendo algo que enseñar?

FÁBULA DE LOS TRES PECES

Actividades sobre valores

Valores intelectuales

1. En esta fábula dos peces consiguen salvar su vida cuando esta se ve amenazada por los pescadores. ¿Cómo lo consiguen?
2. Caracteriza a los tres peces y di qué cualidades poseen cada uno de ellos.

	Pez listo	Pez más listo	Pez bobo
Inteligencia			
Ingenio			
Decisión			
Valor			
Previsión			
Voluntad			
Reflexión			

⁴⁰ <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/juanma/lucanor/49.htm>.

Generosidad			
Prudencia			
Astucia			
Honradez			

- El pez listo consigue salvar su vida gracias al esfuerzo. ¿Crees que en la vida actual el esfuerzo y el estudio pueden servirnos para mejorar nuestra vida?
- Ahora vas a ser tú el creador de un cuento de carácter didáctico. A partir de una anécdota real o ficticia vas a crear tu propio texto. Para ello seguirás este esquema:

Valor	Esfuerzo
Personajes	Tres jóvenes (y otros personajes)
Ambiente	Tu pueblo o ciudad
Tiempo	Siglo XXI
Narrador	Tercera persona. Omnisciente
Moraleja	Las cosas buenas se consiguen con esfuerzo. Elegir lo fácil suele traer problemas.

Actividades sobre literatura y sociedad medieval

- Señala las características propias de la Edad Media presentes en este cuento. Debes justificar tus respuestas.

Subjetivismo	
Didactismo	
Género: fábula	
Género: romance	
Autor conocido	
Finalidad pragmática	
Personajes planos	
Realismo	

- Una característica de las fábulas medievales es la ausencia de detalles que describan el contexto social. ¿Se cumple en esta fábula? Justifícalo.
- Ahora vas a leer el cuento de Don Juan Manuel: *Lo que le sucedió a un rey que quería probar a sus tres hijos*.
 - ¿Qué personaje de este cuento se parece al pez listo?
 - ¿Qué características de la literatura medieval se observan en este cuento?
 - ¿Qué tienen en común ambos textos?

Actividades sobre interculturalidad

1. Estas fábulas del *Calila y Dimna* servirían para transmitir reglas de conducta a reyes y príncipes. ¿Cuál es, en tu opinión, la conducta principal que se quiere enseñar?
2. ¿Te parece un consejo adecuado para un rey o noble medieval de cualquier cultura?
3. ¿Crees que esta enseñanza sigue teniendo importancia para los gobernantes actuales de cualquier país?
4. ¿Cuál de los dos textos (la fábula del *Calila y Dimna* o el cuento de *El libro de El Conde Lucanor*) llega más al lector actual y tiene una lectura más universal?

Texto: “Lo que le sucedió a un rey que quería probar a sus tres hijos”

Un día hablaba el Conde Lucanor con Patronio, su consejero, y le dijo:

-Patronio, en mi casa se crían y educan muchos mancebos, que son hijos de grandes señores o de simples hidalgos, y en los cuales puedo ver cualidades muy diferentes. Por vuestro buen juicio y hasta donde os sea posible, os ruego que me digáis quiénes de esos mancebos llegarán a ser hombres cabales.

-Señor conde -contestó Patronio-, esto que me decís es difícil saberlo con certeza, pues no podemos conocer las cosas que están por venir y lo que preguntáis es cosa futura, por lo que no podemos saberlo con certidumbre; mas lo poco que de esto podemos intuir es por ciertos rasgos que aparecen en los jóvenes, tanto por dentro como por fuera. Así podemos observar por fuera que la cara, la apostura, el color, la forma del cuerpo y de los miembros son un reflejo de la constitución de los órganos más importantes, como el corazón, el cerebro o el hígado. Aunque son señales, nada podemos saber por ellas con exactitud, pues pocas veces concuerdan estas, ya que, si unas apuntan una cualidad, otras indican la contraria; con todo, las cosas suelen suceder según los indicios de estas señales.

»Los indicios más seguros son la cara y, sobre todo, la mirada, así como la apostura, que muy pocas veces nos engañan. No penséis que se llama apuesto al ser un hombre guapo o feo, pues muchos hombres son bellos y gentiles y no tienen apostura de hombre, y otros, que parecen feos, tienen mucha gracia y atractivo.

»La forma del cuerpo y de los miembros son señales de la constitución del hombre y nos indican si será valiente o cobarde; aunque, con todo, estas señales no revelan con certeza cómo serán sus obras. Como os digo, son simples señales y ello quiere decir que no son muy seguras, pues la señal sólo nos hace presumir que pueda ocurrir así. En fin, estas son las señales externas, que siempre resultan poco fiables para responder a lo que me -97- preguntáis. Sin embargo, para conocer a los mancebos, son mucho más indicativas las señales interiores, y así me gustaría que supieseis cómo probó un rey moro a sus tres hijos, para saber quién habría de ocupar el trono a su muerte.

El conde le rogó que así lo hiciera.

-Señor Conde Lucanor -dijo Patronio-, un rey moro tenía tres hijos y, como el padre puede dejar el trono al hijo que quiera, cuando se hizo viejo, los hombres más ilustres de su reino le rogaron que indicara cuál de sus tres hijos le sucedería en el trono. El rey contestó que, pasado un mes, les daría la respuesta.

»Al cabo de unos días, una tarde dijo el rey a su hijo mayor que al día siguiente, de madrugada, quería cabalgar y deseaba que lo acompañara. Aquella mañana, llegó el infante mayor a la cámara del rey, pero no tan pronto como su padre le había ordenado. Cuando llegó, le dijo el rey que quería vestirse y que le hiciera traer la ropa; el infante mandó al camarero que la trajese, pero el camarero le preguntó qué ropa quería el rey. El infante volvió a preguntárselo a su padre, el cual respondió que quería la aljuba; el infante volvió y dijo al camarero que el rey quería la aljuba. El camarero le preguntó qué manto llevaría el rey, y el infante hubo de regresar junto al monarca para preguntárselo. Así

ocurrió con cada vestidura, yendo y viniendo el infante con las preguntas, hasta que el rey lo tuvo preparado todo. Entonces vino el camarero, que vistió y calzó al monarca.

»Cuando el rey estuvo ya vestido y calzado, mandó al infante que le hiciera traer un caballo, y el infante se lo dijo al caballero; este le preguntó qué caballo quería el rey. El infante volvió a preguntárselo a su padre, y lo mismo ocurrió con la silla de montar, el freno, la espada y las espuelas; es decir, con todos los aparejos necesarios para cabalgar, preguntándole siempre al rey lo que quería.

»Cuando ya estaba todo preparado, dijo el rey al infante que no podía dar el paseo a caballo, pero que fuera él por la ciudad y se fijara bien en todas las cosas que viera, para que luego se las contara.

»El infante cabalgó en compañía de los hombres más ilustres de la corte y con músicos que tocaban tambores, timbales y toda clase de instrumentos. El infante dio un paseo por la ciudad y, cuando volvió junto al rey, este le preguntó qué opinaba de lo que había visto; le contestó el infante que todo estaba muy bien, salvo los timbales y tambores, que hacían mucho ruido.

»Pasados algunos días, el rey mandó al hijo segundo que fuese a su cámara por la mañana. El infante así lo hizo. El rey lo sometió a las mismas pruebas que al hermano mayor; el segundo obró como su hermano y respondió con las mismas palabras de su hermano.

»Y al cabo de pocos días, el rey mandó al hijo menor que viniese a verlo muy temprano. El infante madrugó mucho y se fue a las habitaciones del rey, donde esperó a que el rey despertara. Cuando su padre estuvo dispuesto, entró en la cámara real el hijo menor, que se postró ante su padre en señal de sumisión y respeto. El rey le ordenó que le trajeran la ropa. El infante le preguntó lo que quería ponerse para vestir y calzar, y de una sola vez fue por todo y se lo trajo, no queriendo ni permitiendo que nadie le vistiera sino él, con lo que daba a entender que se sentía orgulloso de que su padre, el rey, se viera cuidado y atendido solamente por él, pues era su padre y merecía cuantas atenciones le pudiera otorgar.

»Cuando el rey ya estaba vestido y calzado, ordenó al infante que hiciera traer su caballo. El infante le preguntó qué caballo deseaba, así como todo lo necesario para cabalgar, como la silla, el freno y la espada; también le preguntó quién quería que lo acompañase y cuantas cosas podía necesitar. Hecho esto, de una sola vez lo trajo todo y lo dispuso como el rey había ordenado.

»Cuando estaba todo dispuesto, el rey dijo al infante que no quería salir a pasear, que fuera él solo y que luego le contase todo cuanto viera. El infante salió a caballo acompañado por cortesanos y caballeros como lo habían hecho sus dos hermanos. Ninguno de ellos sabía qué pretendía el rey actuando así.

»Cuando el infante salió, mandó que le enseñaran el interior de la ciudad, las calles, el lugar donde se guardaba el tesoro real, las mezquitas y todos los monumentos; también preguntó cuántas personas vivían allí. Después salió fuera de las murallas y mandó que lo acompañasen todos los hombres de armas, de a pie y de a caballo, pidiéndoles que combataran y le hicieran una demostración de su habilidad con las armas y cuantos ejercicios de ataque y defensa supieran. Luego revisó murallas, torres y fortalezas de la ciudad y, cuando lo hubo visto todo, volvió junto a su padre el rey.

»Regresó a palacio entrada la noche. El rey le preguntó por las cosas que había visto, contestándole el infante que, con su permiso, le diría la verdad. El rey, su padre, le ordenó que se la dijera, so pena de perder su bendición. -99- El infante le respondió que, aunque lo consideraba un buen rey, no lo era tanto, pues si lo hubiera sido, como tenía tan buenos soldados y caballeros, tanto poder y tantos bienes, ya habría conquistado todo el mundo.

»Al rey le agradó mucho esta crítica sincera y aguda que le hizo el infante, por lo que, al llegar el plazo que había señalado a sus nobles, les señaló como heredero al hijo menor.

»El rey, señor conde, actuó así por las señales que vio en cada uno de sus hijos, pues, aunque hubiera preferido que le sucediera cualquiera de los otros dos, no lo juzgó acertado y eligió al menor por su prudencia.

»Y vos, señor conde, si queréis saber qué mancebo será hombre más valioso, fijaos en estas cosas y así podréis intuir algo y aun bastante de lo que cada uno llegará a ser.

Al conde le agradó mucho lo que Patronio le contó.

Y como don Juan pensó que era un buen cuento, lo mandó poner en este libro e hizo estos versos que dicen así:

Por palabras y hechos bien podrás conocer,
en jóvenes mancebos, qué llegarán a ser⁴¹.

FABULA DEL ANCIANO Y LAS ABUBILLAS

Actividades sobre valores

1. ¿Qué valores humanos observas en el comportamiento del peregrino? ¿Y en el de las abubillas?
2. ¿Crees que la compasión, la generosidad y la gratitud siguen siendo valores apreciados?
3. Vas a escribir una breve carta anónima de agradecimiento a algún compañero de clase. Tu carta será leída por otro compañero en voz alta. Al finalizar las lecturas de todas las cartas pondremos en común los principales motivos (hechos, palabras, sentimientos...) por los que estamos agradecidos a los demás.
4. El peregrino es un personaje religioso. ¿Crees que su actitud da testimonio de sus creencias? ¿Te convencen los valores religiosos del peregrino? ¿Crees que la sociedad actual está necesitada de estos valores?
5. Cita casos en los que creas que la generosidad, la limosna y la solidaridad sean necesarias para la convivencia. ¿Conoces organizaciones religiosas que se dediquen a la solidaridad? ¿y organizaciones no religiosas?
6. En grupos vais a investigar sobre una organización solidaria y vais a realizar una presentación en la que deis a conocer a vuestros compañeros cuáles son los objetivos principales de esta organización y sus logros. Podéis seguir este esquema. Esta presentación puede ir acompañada de imágenes, video o música.

Nombre de la organización	
Objetivos fundamentales	
Orígenes e historia	
Principales campos de actuación	
Descripción de sus logros	
Valoración de la organización	

Actividades sobre la Edad Media

1. ¿Qué clases sociales de la Edad Media aparecen citadas o representadas en este texto?

⁴¹ Fuente: <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/juanma/lucanor/24.html>.

2. El protagonista del texto es un peregrino. ¿Qué era un peregrino en la Edad Media? ¿Qué era la vida ascética? ¿Cómo aparece reflejada en el texto?
3. La sociedad medieval es teocéntrica. ¿Qué es el teocentrismo? Pon algún ejemplo del texto donde se observe esta corriente de pensamiento.

Actividades sobre interculturalidad

1. En el texto aparece el tema de Dios como poder supremo del mundo para el mundo árabe. ¿Crees que la sociedad actual sigue vertebrada sobre la existencia de un ser trascendente?
2. En la fábula se alude a la vida ascética o de rechazo del mundo. ¿Sigue vigente este modelo de vida en la actualidad? ¿Conoces personas que siguen este modelo de vida?
3. El Islam se funda sobre cinco pilares básicos:
 - Profesión de fe: monoteísmo
 - Oración
 - Limosna, como ayuda al prójimo
 - Ayuno en el *Ramadán*
 - Peregrinación a la Meca. (Una vez en la vida, si es posible)
 - a) ¿Se observa alguno de estos pilares en el texto?
 - b) ¿Crees que estos pilares son valiosos para la religión en general?
 - c) ¿Cuáles son compartidos con el cristianismo?
 - d) ¿Cuáles crees que sirven como valores humanos para mejorar al hombre y con él a la sociedad?
4. Por grupos vais a preparar tres preguntas y las vais a formular en forma de entrevista a distintos alumnos que conozcan o practiquen distintos credos religiosos (Islam, Budismo, Cristianismo en sus diferentes variantes, etc.)
5. Vas a leer la parábola del buen samaritano y vas a observar los valores humanos y religiosos presentes en la misma. ¿Encuentras alguna semejanza entre la fábula que has leído y la parábola?

Texto: “Parábola del buen samaritano”

25 En esto se presentó un experto en la ley y, para poner a prueba a Jesús, le hizo esta pregunta:

—Maestro, ¿qué tengo que hacer para heredar la vida eterna?

26 Jesús replicó:

—¿Qué está escrito en la ley? ¿Cómo la interpretas tú?

27 Como respuesta el hombre citó:

—“Ama al Señor tu Dios con todo tu corazón, con todo tu ser, con todas tus fuerzas y con toda tu mente”, y: “Ama a tu prójimo como a ti mismo.”

28 —Bien contestado —le dijo Jesús—. Haz eso y vivirás.

29 Pero él quería justificarse, así que le preguntó a Jesús:

— ¿Y quién es mi prójimo?

30 Jesús respondió:

—Bajaba un hombre de Jerusalén a Jericó, y cayó en manos de unos ladrones. Le quitaron la ropa, lo golpearon y se fueron, dejándolo medio muerto. 31 Resulta que viajaba por el mismo camino un sacerdote quien, al verlo, se desvió y siguió de largo. 32 Así también llegó a aquel lugar un levita, y al verlo, se desvió y siguió de largo. 33 Pero un samaritano que iba de viaje llegó a donde estaba el hombre y, viéndolo, se compadeció de él. 34 Se acercó, le curó las heridas con vino y aceite, y se las vendó. Luego lo montó sobre su propia cabalgadura, lo llevó a un alojamiento y lo cuidó. 35 Al día siguiente, sacó dos monedas de plata y se las dio al dueño del alojamiento. “Cuidemelo —le dijo—, y lo que gaste usted de más, se lo pagaré cuando yo vuelva.” 36 ¿Cuál de estos tres piensas que demostró ser el prójimo del que cayó en manos de los ladrones?

37 —El que se compadeció de él —contestó el experto en la ley.

—Anda entonces y haz tú lo mismo —concluyó Jesús⁴².

Primer curso de Bachillerato

EJEMPLO DE ILLAD, BILAD E IRAJIT

Actividades sobre valores

Valores morales

1. En este ejemplo se habla de un abuso de poder de los sacerdotes bracmanes en nombre de Dios. Investiga sobre el tema en la actualidad y describe acciones inmorales que se realizan bajo el amparo del nombre de Dios o de la religión. ¿Qué juicio te merecen estas acciones?
2. El personaje de Ilad, ministro del rey Bilad destaca por una serie de valores morales positivos. ¿Puedes explicar algunos a través de su comportamiento y de sus palabras en el texto?
3. El rey Bilad, airado, manda matar a su esclava preferida y amante Irajt. ¿Observas alguna relación entre este comportamiento y los casos actuales de violencia de género? ¿Encuentras un trasfondo de desigualdad entre los géneros en el texto?

Valores afectivos

1. Caracteriza al personaje de Bilad. ¿Crees que Ilad e Irajt lo conocen realmente?
2. ¿Qué consejo le da Irajt al rey Bilad cuando lo ve afectado por la desesperación a causa de los consejos de los bracmanes? ¿Qué influencia tienen estas palabras en el rey? ¿Qué valores afectivos observas en esta relación?

⁴² Fuente: <https://www.biblegateway.com/passage/?search=Lucas+10%3A25-37&version=NVI>.

3. ¿Por qué retrasa Ilad la confesión de que Irajt está viva cuando el rey Bilad se lo pregunta insistentemente?
4. ¿Cuáles crees que deben ser los principales valores en las relaciones de amistad?
5. Realizad un debate en clase sobre el siguiente tema: Las relaciones por internet, ¿pueden basarse en la confianza? Para el debate debéis elaborar un guion previo y aportar documentación sobre el tema.

Actividades sobre la Edad Media

1. En la sociedad medieval existía una corriente de misoginia reflejada también en la literatura. Cita obras medievales que reflejen el desprecio hacia la mujer. ¿Cómo aparece valorada la mujer en este ejemplo del *Calila y Dimna*? ¿Crees que hay misoginia?
2. Investiga sobre quiénes eran los bracmanes y qué poder tenían en su religión.
3. La sociedad medieval era fundamentalmente religiosa. ¿Cómo se refleja este hecho en el ejemplo? (Consulta el texto que se incluye a continuación):

Texto: “La religión en la Edad Media”

En la Edad Media, las instituciones religiosas en todo el mundo crecieron en poder y se volvieron más influyentes. Tal situación trajo enormes beneficios, pero también llevó a la corrupción.

En el año 1200, incluso la religión más nueva, el Islam, ya tenía 500 años de existencia. Las religiosas se convirtieron en instituciones importantes y estaban establecidas en las tradiciones de cada país. En muchas religiones la vida diaria se había tornado difícil, había pobreza y adversidad, y aquellos que no las sufrían experimentaban las consecuencias de la corrupción y el crimen. Muchas personas religiosas comenzaron a sentir que era mejor abstraerse del mundo y dedicarse a adorar a Dios, ya fuera convirtiéndose en ermitaños, monjes o monjas. Esto hizo que para muchos las comunidades monásticas fueran atractivas. En Europa, China y el Tíbet las tradiciones monásticas se fortalecieron, con sus reglas estrictas y estilos de vida sencillos. Los monasterios también le brindaron a la comunidad local salud, educación, empleo y refugio. Fomentaban las peregrinaciones y brindaban una influencia positiva durante las épocas difíciles.

El poder religioso

El sacerdocio era influyente, tanto en política como en religión. En Europa existía rivalidad entre los Papas y los reyes, los sacerdotes y los laicos; algunas veces, incluso entre los mismos Papas. La iglesia se volvió corrupta, pues las absoluciones y los poderes se podían comprar con dinero. En el Islam no había un sacerdocio fuerte, pero existían diferentes grupos musulmanes.

En el México de los mayas y los toltecas, los sacerdotes tenían todo el poder y exigían sacrificios de sangre a su pueblo. En el mundo, muchas personas simplemente creían en Dios, pero no contaban con una educación religiosa. En Europa, la religión se enseñaba en latín y en la India era enseñada en sánscrito, que la mayoría no entendía.

Las peregrinaciones eran importantes: los musulmanes peregrinaban a La Meca, los cristianos a Roma y los budistas y los hindúes a las montañas y los templos. Muchas personas no podían mejorar sus niveles de vida, de tal forma que rogaban por una vida mejor en el cielo (para los cristianos, los musulmanes y los mayas), o en la vida siguiente (los hindúes y los budistas).

Se construyeron templos, catedrales, iglesias y mezquitas en todo el mundo, algunas de ellas con la arquitectura más exquisita de la época.

La religión y la cultura

Durante la Edad Media, los grandes pensadores estaban en boga. Eruditos tales como el maestro Eckhart, en Alemania; Tomás de Aquino, en Italia; Maimonides y Ibn Arabi, en Egipto; Marpa el traductor, en el Tíbet; Ramanuja, en India y Dogen, en Japón, dieron forma a las ideas de la época.

La religión se volvió parte de la vida diaria y afectaba las artes y las ciencias, la medicina, el gobierno y la sociedad. Formó el corazón de las culturas de muchas naciones. Algunos pensaban que era correcto rezar todo un día y romper las reglas el resto del tiempo. Algunas iglesias y templos se volvieron tan ricos y corruptos que los feligreses comenzaron a poner en duda su fe⁴³.

Actividades sobre interculturalidad

1. El ejemplo leído pertenece a la tradición oriental (*Calila y Dimna*) ¿En qué situación social se encuentra la mujer en el texto?
2. Vas a leer un texto de la escritora Asma Lamrabet, hematóloga del hospital de Rabat y comprometida en el estudio y reflexión sobre la situación de las mujeres en el Islam. El texto pertenece a una conferencia y contiene una detallada información sobre la cultura del Islam, el *Corán* y la mujer y el desmantelamiento de ciertos prejuicios sobre la idea de que la mujer es víctima de la religión.

Texto: “La mujer en la cultura musulmana”

La mujer en la cultura árabe-musulmana. Texto conferencia pronunciada por Asma Lamrabet en Santiago de Chile

Definir la cultura musulmana es realmente muy difícil debido al hecho de que es tremendamente diversa. Hace 15 siglos que se propagó el Islam desde la Península Arábiga hasta el norte de África de un lado, e Indonesia del otro. La cultura musulmana es diferente según los países, regiones, costumbres y tradiciones donde se injertó el Islam. La cultura árabe tiene como lazo de unión el idioma árabe, pero no siempre la religión del Islam (los árabes representan menos del 20% del mundo musulmán y entre aquellos árabes hay muchos cristianos y una minoría de árabes de religión judía), y dentro de esta cultura árabe existen diferentes modelos: la cultura de la Península arábiga y la del Golfo Pérsico, la cultura del medio-oriente: Palestina, Líbano, Siria... La cultura árabe-mediterránea, como Marruecos, Túnez, Libia, Egipto... Para ilustrar esta complejidad basta dar el ejemplo de Marruecos, donde conviven desde muchos siglos seis culturas: una berebere –los beréberes son los habitantes nativos de Marruecos y hasta ahora tienen su idioma y sus tradiciones–, una cultura africana del Sahara, una cultura árabe –de los que vinieron desde Arabia y el Yemen con la conquista del Islam–, una cultura andaluza y judía –esas dos culturas nacieron en Marruecos después de la Reconquista española– y una cultura mediterránea.

Al lado de la cultura árabe-musulmana conviven otras culturas también musulmanas pero muy diferentes las unas de las otras: la cultura musulmana africana sub-sahariana, la cultura musulmana de Turquía, la cultura musulmana persa de Irán, la cultura musulmana asiática: Indonesia, Pakistán, Malasia, India, Bangladesh, Afganistán..., la cultura musulmana de las ex-repúblicas soviéticas, la cultura musulmana europea de los Balcanes.

Frente a esta extensa y compleja diversidad cultural, delimitar UNA SOLA cultura musulmana es de verdad imposible, lo que las une es la religión y el culto del Islam. Eso es muy importante para el entendimiento de las dificultades que pueden surgir en la lectura de la religión. Saber discernir entre los problemas inherentes a la cultura y aquellos de atributo religioso constituye una etapa primordial y necesaria para la comprensión de la civilización islámica, porque si el Islam es UNO en su aspecto religioso del culto, es la

⁴³ Fuente: <http://www.encyclopediahistoria.com/2014/07/la-religion-en-la-edad-media-1100-1500.html>.

interpretación de su filosofía espiritual la que va ser diferente según la matriz cultural del origen.

El Islam como religión

El Islam es una de las tres religiones monoteístas del mundo. Me van a permitir insistir sobre un hecho muy importante: es una religión nueva. El Islam es la continuación del mismo mensaje de espiritualidad de las otras dos religiones monoteístas: el judaísmo y el cristianismo. Estas religiones sagradas son recogidas en el Corán e integradas en un mismo proceso: el reconocimiento y la adoración del Dios único, de sus mensajes y de todos sus mensajeros. Allah es Dios en árabe, el mismo Dios, no es un Dios aparte, el cristiano árabe cuando reza lo llama Allah. La palabra Islam quiere decir en árabe “someterse a Dios”. Todo musulmán cree en un Dios único y misericordioso, en todos sus profetas desde Noé, Abraham, Moisés, Jesús y Mohammed, este último es, para los musulmanes, el último mensajero de Dios en la tierra. Todos esos profetas son iguales para el musulmán y sus mensajes han sido los mismos. Ser musulmán es también creer en los Ángeles, el día del Juicio Final, el paraíso y el infierno.

Los musulmanes tienen dos referencias en la religión: la primera es el Corán, su libro sagrado, y la segunda, la tradición del profeta, que es una compilación hecha de manera minuciosa por los sabios musulmanes sobre hechos y dichos del profeta que explican el contenido del Libro sagrado.

En el culto del Islam destacamos los rituales del culto –que fundan sus pilares– y la conducta social. Los pilares del Islam son el verdadero cimiento de esta religión, puesto que representan el verdadero lazo que une a los pueblos musulmanes y sobre el cual nunca ha habido ninguna divergencia. Esos pilares son cinco: el testigo de que Dios es único y Mohammed su último profeta, el rezo cinco veces al día, el impuesto sobre las ganancias anuales que se debe dar a los pobres y necesitados, el ayuno del mes del Ramadán y la peregrinación a la Meca una vez en la vida para los que pueden hacerlo. La conducta social es mudable según el contexto, el tiempo y las tradiciones locales de cada región, lo que explica por qué el Islam se adapta fácilmente dentro de culturas tan diferentes como la de África, Asia o los Balcanes.

El Islam como civilización

Hace 15 siglos que nació la civilización del Islam. En el siglo sexto y después de haber luchado contra los guerreros árabes paganos de Arabia, el mensaje del Islam, apenas 70 años después de la muerte del profeta, llegó hasta Occidente a través de la tierra española y Sicilia hasta los Pirineos franceses, pasando por el Medio Oriente, África del Norte, y del otro lado hasta Irán, India e Indonesia. Sería muy largo hablar de todo lo que ha dado la civilización árabe-musulmana a la civilización, del legado que el Islam dejó como patrimonio a la humanidad. Basta recordar algunas contribuciones de esta civilización al Occidente en las áreas de las ciencias, de la medicina, de la literatura, de la filosofía, de la astrología o de la arquitectura. El descubrimiento del álgebra y los logaritmos en las matemáticas, de la óptica en la oftalmología, de los sistemas de irrigaciones en la agricultura... Y como dijo el islamólogo Claude Cahen: “Y sea lo que sea, el Occidente no puede olvidar que ha aprendido a pensar con Avicena y Averroes, y que incluso la catedral de Puy en plena Francia no sería lo que ahora es sin la mezquita de Córdoba”. Mientras Occidente estaba en plena oscuridad de la Edad Media, la civilización árabe-musulmana estaba iluminada, y ciudades como Córdoba, Sevilla, Bagdad, Damasco, El Cairo o Ispahán se enorgullecían de sus instituciones de cultura superior y de sus universidades, donde se enseñaba filosofía, derecho, medicina, astronomía e historia. La gloria de esta civilización es una realidad histórica plenamente demostrable, y todos los historiadores son unánimes a la hora de reconocer que son los árabe-musulmanes los que han civilizado Europa. Hay que recordar que en el año 1224 la Universidad de Nápoles, donde estudió el venerado Santo Tomás de Aquino, tenía toda una colección de manuscritos islámicos, entre ellos los múltiples comentarios de uno de los pensadores más famosos del mundo árabe-musulmán: Averroes.

La mujer en el Corán y en la historia del Islam

Los derechos de la mujer en el Corán

El Corán en primer lugar se dirige a todos los seres humanos sin discriminación de raza, color o sexo. Es, ante todo, un himno a la belleza de la creación de Dios, a su grandeza, un llamado a la paz y al amor entre los pueblos de esta tierra, a la justicia social y a la lucha contra el mal y la difusión del bien.

Primero quiero destacar el hecho de que en el Corán no hay ninguna mención de Eva como la responsable del pecado original, más bien algunos versículos muestran que es

Adán quien sucumbe a las sugerencias de Satán. Por lo tanto, la responsabilidad es compartida por los dos. Después Dios les perdonó, y el Islam no conoce la enseñanza de la herencia de este pecado como se ve en la lectura de las otras religiones.

En el Corán, cuyos textos son del séptimo siglo, se definen de manera clara todos los derechos de la mujer como ser humano entero, independiente y libre. Desde el punto de vista de los derechos humanos, el Corán demostró que la mujer y el hombre son iguales, creados de la misma esencia, y no como se creyó en un tiempo de la historia de la humanidad cuando algunos teólogos se preguntaban si ella tenía alma (Concilio de Macon en el año 581).

La mujer en el Corán tiene derechos civiles: libertad de culto, derecho a elegir a su futuro marido –nadie puede obligarla a casarse con alguien que ella no quiere–, derecho a divorciarse si el marido la maltrata, derecho a mantener su apellido paternal –este mismo derecho estaba dentro de las reivindicaciones de la lucha de las mujeres feministas en los años sesenta en Occidente–.

Derechos sociales: el derecho a la enseñanza –que más que un derecho es una obligación, ya el Corán insiste en que los creyentes, mujeres y hombres, deben lograr el conocimiento, el saber y la educación porque la ignorancia es un pecado, y como dice el Corán “los más sabios son los más cercanos a Dios”–, el derecho al trabajo y el derecho a participar en todas las actividades sociales.

Derechos políticos: hace 1400 años que la mujer en el Islam tiene el derecho a votar, lo que en Occidente se consiguió muy tarde. Por dar un ejemplo, en Francia la mujer no ha adquirido el derecho de voto hasta 1945. El derecho a acceder a cargos políticos o militares –muchas mujeres fueron en la época de la revelación combatientes contra los paganos y politeístas de la Meca–.

Derechos económicos: unas de las leyes indiscutibles en el Islam es que la mujer tiene el derecho a una independencia económica total y absoluta. El hombre no tiene ningún derecho sobre la propiedad o el trabajo de la mujer. De acuerdo con el Islam, una mujer casada no está bajo el control del marido en lo que concierne a sus relaciones comerciales y sus ingresos. Ella es perfectamente libre e independiente en la ejecución de sus asuntos mercantiles, lo que está en contraste con la práctica usual en Europa hasta el comienzo del siglo XX.

Mujeres citadas en el Corán

El Corán relata historias de muchas mujeres en la historia de la civilización que han dejado sus huellas para la eternidad, mujeres creyentes y devotas, mujeres místicas, piadosas, mujeres madres y mujeres rebeldes contra las injusticias, todas ellas elegidas por Dios para dar ejemplo a la humanidad. Pero una sola mujer es nombrada en el Corán con su nombre propio, y es notoriamente la preferida de Dios: María, la virgen madre de Jesús. Todo un capítulo del Corán viene con su nombre y es consagrado a su hermosa historia: “La delgada palmera cargaba dátiles dulces para ella y cuando se agarraba en sus dolores de parto, su hijo recién nacido daba prueba de su pureza”. María, la silenciosa y abnegada alma, altamente honrada en el Islam, descrita en muchos versículos coránicos de una manera tan bella: “María, Dios te ha escogido, te ha purificado y te ha exaltado sobre todas las mujeres de la creación”, “Y Dios presenta otro ejemplo a los que creen, el ejemplo de María, que aceptó la verdad de las palabras de su Señor y fue de las verdaderamente devotas”, “Y recuerda a María que guardó su castidad, y luego insuflamos en ella algo de nuestro espíritu e hicimos de ella y de su hijo un signo de nuestra gracia para toda la humanidad”. Así es ella, María, en el Corán, la elegida de Dios.

También se narran en el Corán otras historias de mujeres, como la de la reina de Saba, descrita como un modelo de sabiduría, con inmenso poder político, que gobernaba a su pueblo con inteligencia y un sentido extremo de la justicia. La historia coránica relata la maravillosa leyenda del poder espiritual de la princesa inspirada por Dios y su amor por el profeta Salomón, gracias al cual encuentra ella la fe. Además, en el Corán leemos la historia de la mujer de Abraham, esa mujer que Dios dejó como emblema para uno de los rituales de la peregrinación a la Meca. Junto a su hijo Ismael estuvo corriendo siete veces en un lugar del desierto, buscando agua para su sediento hijo e invocando a Dios, hasta que una fuente de agua pura empezó a brotar, y desde ese momento hasta hoy en día se hizo inagotable y se la conoce como la fuente de “Zamzam” en la Meca. Este es el motivo por el que los peregrinos musulmanes caminan siete veces a este lugar santo y beben de esta agua pura.

Otra mujer que Dios dio como ejemplo es la creyente esposa del faraón, que salvó al pequeño Moisés. Ella es el modelo de la mujer creyente que adoptó y protegió al futuro

profeta a pesar de las crueles disposiciones de su marido, y de este modo Dios le prometió el paraíso.

La madre del profeta Moisés es también descrita en el Corán como una mujer muy abnegada a quien Dios solicitó dejar a su hijo en el río y que después recuperó gracias a su clemencia.

También el Corán relata la historia de pasión y amor de una mujer con el profeta Joseph (YUSSUF), quien es descrito en la revelación como la encarnación de la belleza. Aunque su nombre no es citado en el Corán, ella es conocida en la literatura islámica como Zulaika, una mujer espiritual que pasa su vida en dura penitencia y en interminable anhelo. La historia de Zulaika y Joseph ha inspirado a muchos poetas y escritores del mundo islámico. Así lo describe un místico en el siglo IX, Yusuf Arrazi: "Mientras que Zulaika adoraba a Joseph, cada día estaba más hundida. Cuando abandonó su adoración, le devolvió Dios juventud y belleza. Cuando el amante avanza, el amado retrocede, pero cuando el amante está satisfecho sólo con el amor, entonces se acerca el amado". En otro cuento se dice que "Zulaika fue alcanzada por una flecha. Cuando goteó la sangre en la tierra, escribió en muchas partes Yussuf, Yussuf, porque este nombre siempre lo ha repetido constantemente y fluía como sangre en sus venas". Así se convierte esta mujer en la personificación del alma humana que, como el Corán dice, es incitada al mal, pero que con una continua lucha interior, purificada por el sufrimiento y finalmente como alma en paz, puede regresar con su Señor.

Mujeres en la tradición del profeta

No hay ninguna duda sobre el hecho de que la revelación coránica fue una verdadera revolución en el modo de vida de los árabes beduinos de Arabia y sobre todo en la nueva concepción que tenía el Corán de la mujer. Esta mujer árabe que estaba viviendo en las peores condiciones, sin derecho a respirar, ha visto cambiar su vida de una manera increíble. El profeta mismo ha sufrido mucho para cambiar la mentalidad de esos árabes tremendamente duros con las mujeres, hay miles de dichos del profeta donde se destaca su ternura, bondad y amor por ellas. Siempre decía a sus compañeros: "Las mujeres son iguales a los hombres, los mejores entre los dos son los más piadosos" o "el mejor de vosotros es quien es el mejor con su esposa". Un día, un hombre vino a preguntar al profeta: "¿Quién tiene más derecho a ser tratado con la mejor cortesía y el mejor respeto?", y el profeta dijo: "Tu madre", el hombre preguntó: "¿Y quién después?", "Tu madre", respondió otra vez el profeta. De nuevo el hombre preguntó: "¿Y quién sigue?", "Tu madre". El hombre preguntó por cuarta vez: "¿Y quién después?", "Ahora tu padre", dijo el profeta. Basta recordar el más famoso dicho del profeta: "El paraíso está en los pies de las madres".

Antes de terminar con la época de la revelación coránica que representa un periodo de cambios radicales muy importantes, voy a citar solamente a dos mujeres –porque sería muy largo citar a todas aquellas que han hecho la historia del alba del Islam–. El primer ejemplo es una mujer que ha dejado sus huellas para siempre en la historia del Islam, porque esta historia fue en gran parte la suya. Ella es Aicha, la mujer del profeta, la más culta, la más distinguida, que ha transmitido a generaciones de sabios musulmanes su sabiduría, su conocimiento y su sentido político. Ella vivió mucho tiempo después de la muerte del profeta, y su casa era como un centro de referencia en las ciencias religiosas. Los visitantes venían de todas las regiones del mundo islámico para preguntarle, para tomar sus consejos, y ningún hecho de la historia islámica podía ser justo si ella no daba su aprobación. Se dirigió al campo de batalla a los 42 años al frente de un ejército porque quería mostrar su desaprobación a un acto político.

El segundo ejemplo es el de la bizneta del profeta (Sakina Bent Elhussein), mujer muy independiente, muy educada, inteligente, que se destacó por su lucha histórica por las libertades de las mujeres, y quien antes de casarse exigía que en su contrato de matrimonio se estipulara –entre muchas otras cosas– que no obedecería al marido y que no le permitiría casarse con otra mujer. Gracias a ella se confirmó este derecho de la mujer a notificar todas sus condiciones en el contrato de matrimonio.

Así eran las mujeres formadas en la escuela del verdadero Islam, cultas, orgullosas, fervientemente creyentes e incansables luchadoras, libres e independientes. Todo lo contrario del estereotipo de la mujer musulmana sometida, inculta y sombra de las sombras que nos muestran hoy como la referencia absoluta e irrevocable de la mujer árabe-musulmana.

Los problemas de la mujer árabe-musulmana

Ahora bien, hemos visto que nada en el Corán, ni en la tradición del profeta, ni en la historia del Islam, justifica un mínimo perjuicio a la mujer. Entonces, ¿por qué esta

imagen de una mujer humillada, oprimida, tiranizada por el Islam está tan generalizada y tan sistematizada en el mundo? ¿Se trata de mitos o de realidades? Pienso sinceramente que los dos existen, hay un parte de mito y leyenda sobre la mujer árabe-musulmana que se ha difundido de manera injusta y hay una realidad amarga que existe pero que no es tan dramática como suelen mostrar los medios de comunicación y que no corresponde siempre al análisis occidental.

Antes de echar la culpa a los demás debemos empezar por lo nuestro y preguntar: ¿Por qué esa contradicción entre el contenido verdadero del Islam y la realidad de los musulmanes? ¿Por qué en la práctica la evolución del reconocimiento de los derechos de la mujer es un poco paradójica? Mientras en la tradición occidental no se ha reconocido por mucho tiempo la igualdad a las mujeres, que luego han obtenido avances jurídicos y sociales muy significativos, en algunos de los países de tradición islámica las mujeres que gozaban de este status desde la revelación del Corán han visto una involución y, algunas veces, una regresión de sus derechos. Las explicaciones pueden ser muy largas, pero yo apuntaría primero el hecho de que el freno al desarrollo de la mujer en algunas partes del mundo musulmán está ligado a una cierta lectura del Islam hecha por algunos Sabios Hombres –por supuesto– que tenían una cultura misógina y que reproducían las tradiciones ancestrales machistas, pensando que estaban en el camino justo del Islam. Hay que destacar una problemática muy importante: los hombres musulmanes estaban dispuestos a vivir el Islam como una revolución de las relaciones en la vida pública y un profundo cambio de las jerarquías políticas y económicas, pero no querían que el Islam cambiara nada en las relaciones entre los sexos. ¡¡El machismo es la única estructura humana que ha resistido a los valores del Islam!! Por otra parte, durante la historia del mundo árabe-musulmán, hay un periodo que ha empeorado la situación de la mujer –junto con la del hombre–, y es el de la colonización, que ha querido secuestrar las raíces históricas de ese mundo e imponer sus lenguas, modelos y valores.

Y como siempre los vencidos asumen la historia escrita por los vencedores, la tragedia de la mujer árabe musulmana en algunas partes del mundo islámico es que ha perdido con la colonización cultural e ideológica sus referencias legítimas y con ello su alma.

Hay que destacar el hecho de que la manera occidental de ver algunos problemas de la mujer en el mundo árabe-musulmán ha sido siempre caricaturizada y a veces satírica... Y es que la visión occidental del Islam en general ha sido desde siempre distorsionada, siempre fue una visión donde prevalecen poder, prepotencia y ambiciones de dominación. En la época medieval los occidentales notaban que el Islam era una religión de libertinaje y ahora es una religión de integristas y fundamentalistas. Siempre el miedo, el temor al otro, ha caracterizado las relaciones entre ambas partes, alimentadas por la ignorancia se ha ordenado una reticencia y un rechazo histórico a la civilización árabe-musulmana desde las Cruzadas y la Reconquista, pasando por el imperio otomano, hasta el día de hoy. Con este tipo de visión, la de la mujer árabe-musulmana fue desde siempre la más espantosa: recordemos todas esas historias fantásticas transmitidas por esos incansables orientalistas y que siempre muestran los mismos retratos trágico-cómicos al final: harem, mujeres con velos, danza del vientre, sometidas a un emir implacable, despótico... Las mujeres eran siempre encarceladas en palacios suntuosos, pasando sus vidas como esclavas, cautivas del poder árabe-musulmán.

Todos estos clichés estereotipados perduran hasta el día de hoy. Jamás un historiador occidental habla de las mujeres escritoras, místicas, jefes de estado, fundadoras de universidades, que han hecho la historia islámica. Es que nos es exótico..., pero también esa es la prueba del machismo universal. No hace falta recordar que la misoginia es la cosa mejor compartida en el mundo, en todas las culturas y a través de la historia humana cuántas veces la mujer fue objeto de humillaciones, de ofensas y de ignominias. En todas las lecturas de las religiones hay un acuerdo sobre la inferioridad de la mujer, su eterna acusación de pecadora, de imagen de Satán y de bruja maléfica. Las condiciones de las mujeres en India, China, en muchos países de Latinoamérica (en Chile el 50% de las mujeres sufren de violencia conyugal), suelen ser a veces más terribles y preocupantes, pero no tienen el impacto especial que se le da a la mujer árabe-musulmana. Un ejemplo: en los Estados Unidos, cada nueve segundos una mujer es golpeada por el marido o el amigo. Las cifras de la violencia contra las mujeres en Europa, Estados Unidos o Latinoamérica son escalofriantes, ¿pero acaso se dice que esta violencia está justificada por la Biblia? ¿Por qué en el mundo árabe o musulmán es siempre la culpa de la religión y no del hombre? ¿Acaso el hombre árabe-musulmán no es de la misma estructura humana? Aunque se sabe que la misoginia es universal, las denominaciones serán siempre diferentes, porque existe el machismo latino, mediterráneo, siciliano, español, asiático, pero cuando hablamos de países árabes o musulmanes se habla de machismo islámico. Jamás hemos oído hablar del machismo de Sicilia, de Grecia, de España, como católico,

pero el machismo de Marruecos, Egipto y Líbano, que son muy mediterráneos también, será eternamente islámico.

Quiero terminar insistiendo en el hecho de que la mujer árabe-musulmana no es la víctima del Islam. Ella es la víctima de multitud de factores que hacen de ella, como de todas las mujeres del mundo, la primera víctima de la sociedad. Ella es, ante todo, la víctima de los poderes del hombre machista, de la pobreza, de algunas tradiciones y costumbres regionales, de las injusticias socio-políticas, de las condiciones de vida cada día más difíciles sobre todo para ella. La mujer árabe-musulmana puede parecer diferente al occidental, con su mentalidad, su manera de vestirse, su manera de ser, de ver el mundo. Pero ella tiene el derecho a la diferencia y al respeto. La mujer árabe-musulmana tiene la legitimidad de reivindicar sus derechos según sus referencias, de conseguir la modernidad de acuerdo con su identidad, sin dejar de ser árabe o musulmana para que el mundo occidental la reconozca o la acepte. La mujer que sea árabe, musulmana, cristiana, europea o americana es, ante todo, un ser humano creado por Dios, con este sentido exclusivo del sacrificio, del amor, de la paciencia, de la bondad infinita... Y como todas las mujeres de este mundo, ella tiene las mismas aspiraciones, las mismas esperanzas, los mismos sueños de vivir en paz, de amar, de proteger a sus seres queridos y de vivir como ser humano libre y digno. Gracias⁴⁴.

3. Según Asma Lamrabet, ¿Qué le debe Occidente a la cultura árabe-musulmana?
4. Indica algunos aspectos desarrollados en la cultura árabe durante la Edad Media.
5. Señala los derechos de la mujer que aparecen en el *Corán*.
6. ¿Cómo describe la autora a las mujeres formadas en el verdadero Islam?
7. ¿Cuál es el estereotipo que se nos presenta de la mujer musulmana?
8. ¿Cuál puede ser una de las razones de la contradicción entre el contenido del verdadero Islam y la realidad de los musulmanes respecto al tema de la mujer, en opinión de Asma Lamrabet?
9. ¿Qué visión deformada ha tenido Occidente de la mujer árabe-musulmana, según la escritora? ¿Aparece esta visión en el ejemplo leído?
10. ¿El maltrato de la mujer en el mundo árabe es culpa de la religión o del hombre?
11. ¿Es la mujer árabe-musulmana víctima del Islam?

EJEMPLO DEL MÉDICO

1. Lee atentamente el *Ejemplo del médico* del *Calila y Dimna*.
2. Haz un breve resumen del texto.
3. Señala la tipología textual. Justifícala.

Actividades de educación en valores:

1. ¿Qué valores y antivalores morales, corporales e intelectuales se destacan en el texto y qué personajes los encarnan? Justifica tus respuestas.
2. Lee ahora el texto *El negocio de los medicamentos falsos*

Texto: "El negocio de los medicamentos falsos"

⁴⁴ Fuente: http://www.mundoarabe.org/mujer_arabe2.html.

En los últimos tres años entraron en España desde Portugal más de cuatro toneladas de medicamentos falsos y anabolizantes. Es solo un ejemplo del tráfico ilícito de unos productos que, en su mayoría (el 70%), se comercializan por internet en un mercado ilegal que está atrayendo ya a los narcotraficantes.

Cuando muchos ciudadanos vuelven al gimnasio después del descanso estival, la Guardia Civil avisa del peligro de consumir anabolizantes que aumentan hasta 40 veces la masa muscular y de hacerlo sin seguimiento médico, ya que son muchos sus efectos secundarios y a largo plazo pueden desembocar en enfermedades gravísimas e, incluso, en la muerte.

Precisamente, esta misma semana la Guardia Civil ha destapado en Gran Canaria una red de suministro de sustancias dopantes, a la se le han incautado 16,8 kilos de medicamentos prohibidos en el deporte, la mayoría fabricados en China.

Operaciones como esta o la denominada "Escudo", en la que los agentes del instituto armado detuvieron a 80 personas y registraron casi cien domicilios, dan idea del auge de este negocio ilícito, como explica a Efe el comandante jefe de Delincuencia Especializada de la Unidad Central Operativa (UCO) del instituto armado, Jesús Gálvez.

Desde Portugal, subraya el comandante, han llegado a nuestro país más de cuatro toneladas de medicamentos ilícitos, sobre todo anabolizantes. Una cantidad nada despreciable si se tiene en cuenta el mínimo peso de los envases y de las pastillas, apenas unos gramos.

No es un negocio tan lucrativo como la droga, pero los investigadores han observado cómo personas con antecedentes pro narcotráfico se han "pasado" al tráfico ilícito de medicamentos porque, entre otras cosas, las penas son mucho menores, aunque la reforma del Código Penal supuso un gran paso al introducir el tema de dopaje.

También los agentes especializados en este tipo de actividad han comprobado que entre el 60 y el 70 por ciento de estos medicamentos se comercializa a través de la red, por lo que Gálvez advierte a los consumidores de que lleven mucho cuidado a la hora de adquirir un fármaco por internet, ya que lo más probable es que sea falso.

Muchas de las web dedicadas a esta venta trabajan desde otros países, donde la Guardia Civil y su unidad de consumo y medioambiente, el SECOMA, no pueden intervenir, aunque sí en la interceptación de la paquetería, el método por el que entran en España.

Aunque los principios activos se elaboran en distintos países del mundo, es en los más desarrollados donde se crea el fármaco en sí.

Según la Guardia Civil, en España no existen muchos laboratorios clandestinos, si bien el SECOMA ha desarticulado algunas organizaciones que disponían de ello. De todos modos, los medicamentos que incauta el instituto armado proceden en su mayoría de Portugal y de otros territorios de la UE.

Utilizados muchas veces por culturistas, la mayor parte de los medicamentos de dopaje se venden en gimnasios de persona a persona y, en algunos casos, desde "el canal legal de farmacias".

Pero el tráfico ilícito de medicamentos va más allá de los destinados a potenciar la masa muscular o el rendimiento deportivo, ya que están llegando también fármacos como aspirinas y otras medicinas de consumo habitual, a la vez que se está observando un notable incremento de la entrada de píldoras abortivas.

Y es en el control de la entrada y salida de paquetería donde la Guardia Civil está centrando sus esfuerzos en colaboración con Interpol y la Organización Mundial de la Salud (OMS).

¿Qué proceso siguen los medicamentos una vez interceptados? Gálvez explica que, en primer lugar, y ante la presencia del secretario judicial, se recogen muestras y se remiten a la Agencia española del Medicamento, que es quien confirma a través de un análisis si son ilícitos y realiza un informe sobre sus efectos.

Las muestras se remiten también a la Agencia Española de Protección de la Salud en el Deporte, que analiza el aumento del rendimiento deportivo de esos medicamentos.

Gracias a la colaboración de ambas agencias, con las que la Guardia Civil tienen "un protocolo muy asentado", el proceso para determinar si el medicamento es falso o nocivo es "muy rápido", indica el comandante.

Pero además es la participación de la Guardia Civil en organismos multinacionales como el Foro Permanente sobre Crimen Farmacéutico Internacional, el PFIPC, o su homólogo europeo, el WGEO, la que permite a los investigadores la persecución de este delito.

De este modo, y gracias al sistema informático que les comunica cada cuerpo de seguridad recibe la alerta del país que avisa del tipo de producto supuestamente falsificado y de otros detalles para que los agentes del resto de los países dispongan de información que evite la comercialización del fármaco.

En cualquier caso, la Guardia Civil resalta que España cuenta con un sistema de venta de medicamentos "muy tasado" y, por ello, nunca se han detectado fármacos falsos en el circuito legal, frente a lo que está ocurriendo en otros países de la UE y de nuestro entorno⁴⁵.

3. Señala las semejanzas y diferencias que encuentras entre el personaje del rey de *El ejemplo del médico* y los consumidores actuales de falsos medicamentos.
4. Escribe un texto de carácter argumentativo sobre la compra de medicamentos en internet.

Actividades sobre aspectos medievales

1. Contextualiza el texto en la Edad Media y señala aspectos temáticos y formales de este periodo en el texto (Análisis de las clases sociales y autoridad real. La mujer en la Edad media. La medicina y sus métodos. Didactismo. Autoría. Género...).

Actividades sobre interculturalidad

1. Lee el siguiente texto sobre la medicina alternativa y expón las semejanzas y diferencias con la medicina que nos describe el *Ejemplo del médico*.

Texto: "La medicina alternativa"

El instinto de conservación es una tendencia innata de los seres humanos. Este deseo de supervivencia y buena salud los lleva a experimentar y llegar a distintos tipos de medicamentos y tratamientos. Se cree que los hombres prehistóricos utilizaron plantas con fines terapéuticos. A través de los siglos, los métodos de curación han evolucionado a través de ensayo y error. Hoy en día, hay más de cien tipos diferentes de las ciencias médicas.

A pesar de que la práctica médica convencional de esta época se refiere principalmente a la medicina occidental o alopática, hay personas, que aún siguen a otros sistemas de la medicina. Estos 'no convencionales' métodos de tratamiento, se ha denominado como la medicina alternativa. Estos incluyen la homeopatía, la medicina tradicional china, el Ayurveda, acupuntura, yoga y muchos más. Estos tipos de las ciencias médicas también se conoce como medicina complementaria, cuando se utiliza junto con el tratamiento médico convencional.

El Centro Nacional para Medicina Complementaria y Alternativa (NCCAM), una agencia de gobierno de Estados Unidos, ha clasificado los diferentes tipos de medicina alternativa en cinco categorías:

Alternativa Medical Systems

Las medicinas alternativas son sistemas completos de teoría y práctica. Muchos de ellos habían desarrollado antes de la llegada de la medicina convencional. La cultura oriental había llegado con los sistemas antiguos como la medicina china tradicional y Ayurveda,

⁴⁵ Fuente: <http://www.lne.es/vida-y-estilo/salud/2013/09/14/negocio-medicamentos-falsos/1469118.html>.

mientras que sistemas como la naturopatía y homeopatía tienen sus raíces en la cultura occidental.

Medicina Tradicional China: Tiene su origen en China, e incluye muchos tratamientos como la acupuntura, la fitoterapia y dietoterapia. Todo el sistema se basa en la filosofía de que la buena salud requiere un flujo equilibrado de *ji* o la energía de la vida. También es necesaria la balanza de *yin* y *yang* o de las fuerzas de oposición en el cuerpo. Según este sistema, una enfermedad que es causada por el desequilibrio del *yin* y el *yang*, que a su vez impide el flujo correcto del *chi* a través de los canales llamados meridianos, que se dice para ser conectado a los distintos órganos del cuerpo.

Acupuntura: Es el más popular entre las diversas terapias bajo el paraguas de la medicina tradicional china. Se trata básicamente de la estimulación de puntos específicos del cuerpo con diferentes técnicas. La técnica más ampliamente aceptada es la inserción de finas agujas de pelo metálicas en los puntos estratégicos del cuerpo, ya sea manualmente o con máquinas. La acupuntura ayuda a liberar el *chi*, (también se escribe *qi* o *ki*), que está bloqueado en los meridianos. Esto se hace mediante la estimulación de los puntos de acupuntura en el cuerpo por las agujas, que están conectados a los meridianos. Se dice que hay alrededor de 2.000 puntos de acupuntura y los meridianos 14 en el cuerpo humano. La acupuntura se usa para tratar una variedad de enfermedades. Se dice que este tipo de tratamiento ofrece alivio a las personas que sufren de dolores de cabeza, calambres menstruales, presión arterial alta y dolor de espalda baja.

Ayurveda: El Ayurveda es más de un estilo de vida que un tratamiento. Este sistema hace hincapié en la prevención de enfermedades. Ayurveda, con sus raíces en la India, se compone de varios modos de tratamiento, como el yoga, la dieta, el masaje, la fitoterapia y la limpieza interna. Se basa en la teoría de que el cuerpo humano está compuesto de tres elementos o *doshas* llamado *vata*, *pita* y *kapha*. Según el Ayurveda, estos *doshas* son los responsables de las características básicas de una persona. La proporción de estos elementos varía en diferentes individuos. Cualquier desequilibrio en los resultados de la proporción de la enfermedad. Ayurveda trata de alcanzar el estado ideal de equilibrio de un individuo en particular a través de dieta, masajes, hierbas medicinales y otras técnicas. Se cree que el ayurveda de manera eficiente puede tratar a personas con problemas de digestión, el estrés y los trastornos de la fatiga y las articulaciones.

Naturopatía: Como su nombre indica, la naturopatía tiene un acercamiento natural a la curación. Aunque este sistema tiene siglos de antigüedad, la naturopatía moderna fue fundada y nombrada por el médico alemán Benedict Lust en el siglo 20. Naturopatía se centra en dos ámbitos – el poder de curación del cuerpo y estilo de vida los cambios para una mejor salud. Incluye hidroterapia o el tratamiento de agua y esto es la cura natural con elementos naturales como el aire, agua, luz, alimentos y hierbas para tratar enfermedades. A veces, el tratamiento se puede combinar con la homeopatía, la acupuntura o los ejercicios.

Homeopatía: La homeopatía se basa en poder de curación del cuerpo. Se basa en el principio de “semejante cura lo semejante”. Como tratamiento, se utiliza dosis mínimas de una sustancia para producir los síntomas de una enfermedad similar a la experimentada por el paciente, por lo tanto invocar el poder de auto-curación del cuerpo. Si bien la administración del tratamiento, las condiciones físicas y mentales del paciente también se tienen en consideración. La homeopatía tiene su origen en Alemania y Samuel Hahnemann, un médico alemán, es considerado como el fundador de este sistema.

Mente-Cuerpo Técnicas

Esta categoría de la medicina alternativa se basa en el principio de que la salud física y mental son necesarias para el bienestar. Mente-cuerpo consisten en técnicas de meditación, yoga, terapia conductual, La hipnoterapia y la biorretroalimentación. En el pasado, estos fueron considerados como complementarios a otros sistemas. Pero, ahora, muchos de estos procedimientos han entrado en la corriente principal.

Biofeedback: La biofeedback es un procedimiento, donde los dispositivos electrónicos con monitores se utilizan para comprobar los procesos fisiológicos internos, como ritmo cardíaco y la presión arterial. Este monitor ofrece información al paciente acerca de las funciones internas de su o su cuerpo. El paciente se da la formación para controlar las actividades involuntarias de los órganos del cuerpo con la ayuda de esta retroalimentación. Esta técnica se utiliza principalmente en casos de estrés relacionados con enfermedades como la migraña, dolores de cabeza por tensión, presión arterial alta e insomnio.

Hipnoterapia: Este tipo de tratamiento se administra a una persona por ponerlo en una profunda relajación y un estado alterado de la conciencia o trance. Mientras que en un

trance, la persona que absorbe las imágenes introducidas por el hipnoterapeuta. Este tipo de tratamiento se utiliza generalmente en casos de ansiedad, parálisis, dolor en las articulaciones, la adicción y la ceguera. Es útil en los casos en que la enfermedad física se debe a algo de estrés mental.

Las terapias con base biológica

Otro tipo de categoría de la medicina alternativa está basada en la biología terapias. Este tipo de terapias utilizan elementos que se encuentran en la naturaleza para el tratamiento o para la buena salud general. Esto incluye vitaminas, hierbas, alimentos y minerales.

Fitoterapia: Es el tratamiento más ampliamente utilizado en esta categoría. Para el tratamiento, las hierbas se administran en diversas formas, como píldoras, polvos, extractos, decocciones, la forma de tintura o en su totalidad. La medicina herbaria a veces incluye minerales, partes de animales, conchas y productos de hongos. Algunas hierbas medicinales pueden causar complicaciones, si se toma con la medicina convencional, de modo que, es mejor consultar a su médico antes de usar ambos tipos de medicamentos juntos.

Terapia Ortomolecular: También conocido como mega-vitamina terapia, se basa en el principio de que las enfermedades son causadas por desequilibrios moleculares en el cuerpo. Estos pueden ser tratados mediante la administración de la dosis correcta de las moléculas nutricionales. El paciente recibe altas dosis de vitaminas. Sin embargo, no hay evidencia sustancial para demostrar la eficacia de este tipo de tratamiento.

Terapias basadas en el cuerpo

Terapias basadas en el cuerpo son principalmente ‘hands-on’ de tratamiento. Se realiza mediante la manipulación de las partes del cuerpo a través de la estimulación. Se incluye la terapia de masaje y la manipulación quiropráctica o espinal.

Masaje terapéutico: Es el arte de eliminar la enfermedad a través de golpes de mano o aparatos mecánicos. El masaje es encontrado para ser eficaz en el dolor muscular, el estrés o la ansiedad y el dolor de espalda.

Quiropráctica: Esta terapia se centra en los trastornos músculo-esqueléticos y nerviosos. Se basa en el principio de que cualquier desorden en estos sistemas del cuerpo afecta a la salud general. El tratamiento incluye la manipulación de la columna vertebral y las articulaciones junto con el ejercicio. Este se encuentra para ser eficaz en el tratamiento de dolor de espalda, dolor de cuello y dolores de cabeza.

Terapias Energéticas

La terapia de la Energía es que parte de la medicina alternativa, que se basa en la teoría de que existen campos de energía situados en y alrededor del cuerpo humano. Por lo tanto, su atención se centra en aprovechar el campo energético del cuerpo. Este segmento se divide nuevamente en dos esferas, es decir terapias de biocampo y terapias basadas en bioelectromagnética.

Terapias del biocampo: Esta terapia pretende influir en el campo de la energía en el cuerpo humano a través de las aplicaciones prácticas como el reiki y toque terapéutico. El terapeuta utiliza sus energías para influir y reparar los desequilibrios en el campo energético del paciente.

Terapias basadas en bioelectromagnética: Esta terapia usa imanes y corrientes eléctricas para tratar a pacientes. Hoy en día, los imanes se utilizan en la ropa, colchones y joyas para el tratamiento de muchas dolencias, especialmente el alivio del dolor. Se utiliza principalmente para tratar la migraña, problemas de dolor en las articulaciones, y el cáncer. Aunque, no hay evidencia científica sobre la eficacia de este tratamiento, se está haciendo popular día a día.

La mayoría de los sistemas de la medicina alternativa no han sido científicamente probado o demostrado. Se ha comprobado que para ser eficaz y beneficiosa en la curación de muchas enfermedades, salvo casos de emergencia. Más y más personas están siendo atraídas por los efectos positivos de la medicina alternativa. Ellos encuentran que estos son una solución para sus enfermedades crónicas y están contentos con los resultados del tratamiento realizado. Sin embargo, es una buena idea consultar a su médico antes de intentar algún tipo de medicina alternativa. Siempre acercarse a un profesional cualificado, en lugar de un charlatán. Después de todo, la salud es riqueza⁴⁶.

⁴⁶ Fuente: <http://lasaludi.info/tipos-de-medicina-alternativa.html>.

EJEMPLO DEL NIÑO SABIO, SU MADRE Y EL HOMBRE

Actividades de educación en valores

1. Caracteriza a los personajes del texto. ¿Qué valores intelectuales observas en cada uno de ellos?
2. ¿Encuentras algún valor religioso en el texto?
3. ¿Cómo relacionarías los valores religiosos con los intelectuales?

Actividades sobre la Edad Media y la literatura

1. El amor como pérdida de la razón es un concepto medieval que queda reflejado en el *exemplum*. Lee el texto *La enfermedad del amor* y a partir de él analiza las palabras que dice el niño sabio en el ejemplo.
 - a) ¿Qué fases del amor descubres en el ejemplo?
 - b) ¿Qué síntomas del amor enfermedad tiene el hombre del ejemplo?

Texto: “La enfermedad del amor”

En la Edad Media, la *pasión* provocada por el amor, e incluso el amor mismo (exceptuando el “amor puro”) estaban considerados una enfermedad y estaba registrada en los tratados médicos como tal.

Dicha enfermedad constaba de dos fases:

1. *La Fase pasional*: el inicio, que siempre es una causa externa, es la visión del objeto de deseo. Una vez despertado el deseo pueden ocurrir dos cosas: que el deseo desaparezca o que aumente. Si ocurre esto último, se convierte en una obsesión, de modo que solo se piensa en el objeto deseado. En este punto se corrompe el juicio de la razón; la razón pasa a estar al servicio de ese deseo. Aquí ya se lo puede considerar como una patología; nade la enfermedad.

2. *La Fase de la patología*: Los médicos lo denominaban técnicamente “aegritudo amoris”. En este punto, el objeto de deseo focaliza toda la actividad cerebral. El cerebro retiene la imagen del objeto de deseo en la fantasía y la recuerda constantemente en la memoria. Así pues, el individuo cuando llega a este estado patológico tiene la RAZÓN al servicio de la VOLUNTAD.

Como toda enfermedad registrada tiene unos síntomas y unos posibles remedios, con mayor o menor eficacia.

Síntomas.

- Insomnio.
- Falta de apetito.
- Palidez.
- Adelgazamiento rápido.
- Ojeras (Estos tres últimos derivados de los dos primeros).
- Cambios bruscos de ánimo.
- Respiración irregular.
- Hablar constantemente del objeto de deseo.
- Suspiros profundos.

- Aceleración del pulso y ritmo cardíaco irregular. (En este último caso, se van diciendo nombres de posibles candidatos al enfermo de amor y controlando en cuál de ellos se alteraba el pulso se intentaba descubrir la identidad del causante.

Remedios. (Remedia Amoris)

- Tomar baños de agua caliente para relajar el cuerpo y devolver al organismo su equilibrio.
- Quitar del pensamiento al objeto de deseo de cuatro modos:
 1. Haciendo un largo viaje.
 2. Intentando convencer al apasionado de que en el momento en el que consiga lo que desea terminará su interés por esa persona.
 3. Hablándole mal de su objeto de deseo.
 4. Mostrándole al apasionado a una anciana e intentar convencerle de que en poco tiempo será así.
- Hacer el amor con otra persona distinta al enamorado. La explicación científica a este remedio estaba en la sangre, que era la que sufría una alteración grave en el enfermo y, a su vez, era la encargada de producir el semen en el apasionado. Así, el enfermo tenía gran acumulación de semen y era una forma de expulsarlo e intentar devolver a la sangre su equilibrio⁴⁷.

2. El amor como enfermedad es una constante de la literatura. Consulta el siguiente texto y copia ejemplos en donde se muestra la pérdida de juicio de Calisto, personaje de *La Celestina*.

Texto: “El amor en *La Celestina*”

El amor como enfermedad y el amor sexual en *La Celestina*, y la relación con otras formas de tratamiento del amor en la literatura medieval.

Los distintos aspectos del amor que se tratan como tema en la *Celestina* son fundamentalmente tres: el amor como negocio, el amor como enfermedad (*aegritudo amoris*) y la pasión sexual. De todos ellos es posible encontrar numerosos ejemplos a lo largo de la obra. Así, el tema del amor como negocio se encuentra abundantemente tratado entre las escenas 4ª, 5ª, 7ª, 8ª, 9ª y 10ª del Acto I, y en la escena 1ª del acto VIII. A la enfermedad del amor, que padecen Calisto y Melibea, se alude desde antes de comenzar la acción de la novela, justo después del poema acróstico en la *Comedia*, o del segundo prólogo en el caso de la *Tragicomedia*, y justo antes del resumen del argumento de la obra que antecede al primer acto en ambos casos. A partir de este momento, la locura de amor es un tema recurrente que aparece entre las escenas 1ª, 2ª, 3ª, 4ª del acto I, 3ª del acto II, 1ª, 2ª, 3ª del acto X y 3ª del acto XI, ya que, como se dice en el citado texto preliminar, la obra fue «compuesta en reprehensión de los locos enamorados que, vencidos de su desordenado apetito, a sus amigas llaman y dicen ser su dios.» (*La Celestina*. Fernando de Rojas. Edición de Marta Haro Cortés y Juan Carlos Conde. Castalia, Castalia Didáctica, 2002, pág. 111). Por último, la pasión sexual aparece en numerosas escenas con distintos grados de intensidad y desarrollo. A veces sólo esbozada, otras ampliamente enunciada, la encontramos entre las escenas 4ª y 5ª del acto I, 1ª del acto III, 5ª del acto IV, 2ª y 3ª del acto VII, 1ª del acto VIII, 2ª del acto IX, 3ª y 4ª del acto XIV, y 2ª y 3ª del acto XIX.

En las escenas que tratan en mayor o menor medida la enfermedad de amor, el trato entre Calisto y Melibea se expone como una relación amorosa dibujada como pasión, entroncando con la tradición del *aegritudo amoris* o enfermedad del amor. Esta enfermedad del amor nace a partir de la contemplación de la persona del sexo opuesto cuyo recuerdo pronto se convierte en idea obsesiva, como le sucede a Calisto en la escena 1ª del acto I, o como reconoce Melibea que le sucedió cuando conoció a Calisto en la 1ª escena del Acto X. De esta manera, el comportamiento del enamorado queda supeditado a su deseo de verse correspondido por la persona amada, primando la voluntad y la pasión sobre la razón y el juicio. Esta percepción del amor como una enfermedad se manifiesta

⁴⁷ Fuente: <http://inmensosvacios.blogspot.com.es/2009/06/la-enfermedad-del-amor.html>.

en síntomas que son casi una constante en la tradición literaria medieval de la *aegritudo amoris*. El enfermo de amor padece insomnio, falta de apetito, sufre crisis de llanto o risa, suspira profundamente, el ritmo se le acelera y su respiración se torna irregular, se le mueven con velocidad los párpados, y únicamente se encuentra a gusto cuando se habla de su amor. Sólo le interesa este tema, de tal manera que todo lo demás le molesta y perturba. La muerte de amor, si no encuentra remedio a su obsesiva pasión, es un hecho probable al que hay que poner remedio. Para ello, las soluciones que se proponen es la posesión de la persona amada; evitarla en el pensamiento haciendo hincapié en la caducidad de su belleza o despotricando sobre ella; o haciendo un largo viaje que distraiga al siervo del amor. En el caso de nuestra novela, Calisto, aquejado de este mal tras el primer encuentro con Melibea, da muestras de los primeros síntomas ya en la 3ª escena del acto I. En ella se narra como pierde la alegría y, lo más grave, el juicio: «¿Cuál fue tan contrario acontecimiento que así presto robó el alegría de este hombre, y lo que peor es, junto con ella el seso?» (*op. cit.*, pág. 121). Se cuenta también como Sempronio, su criado, teme por la vida de su señor pues sospecha pueda ponerle fin o incluso verse él mismo agredido: «Si le dexo, matarse ha, si entro allá, matarme ha.» (*op. cit.*, pág. 121). Asimismo se explica como Calisto no se deja aconsejar: «Quiero entrar. Más puesto que entre, no quiere consolación ni consejo.» (*op. cit.*, pág. 122); y, por último, como llora: «dexemos llorar al que dolor tiene» (*op. cit.*, pág. 122). A tales cuitas de dolor responderá Sempronio tratando de consolar a Calisto, dejando que éste se desahogue y hable de su mal, uno de los remedios de amor preceptuados por Ovidio en su *Remedia amoris*. El mal es de tal guisa que Calisto llega incluso a reconocer que su razón ya no controla su voluntad «¿Cómo sentirá el armonía aquel que consigo está tan discorde, aquel en quien la voluntad a la razón no obedece [...]?» (*op. cit.*, pág. 122). Incluso la referencia a la música no es gratuita, ya que es uno de los tratamientos especificados por los médicos medievales para curar la melancolía. Sin embargo, Calisto, consciente de su desequilibrio interior provocado por su pasión amorosa, quiere oír una canción triste, no como remedio, sino como prolongación de su ánimo: «Pero tañe y canta la canción más triste que sepas» (*op. cit.*, pág. 123). En este contexto, la narración entra en la escena 4ª en la que, lejos de arreglarse la situación, Calisto se obstina en su enajenación desoyendo a Sempronio cuando le reprende por ello: «SEMPRONIO. —Harto mal es tener la voluntad en un solo lugar cativa. CALISTO. —Poco sabes de firmeza.» (*op. cit.*, pág. 127). Por eso Sempronio se dedicará a lo largo de esta escena a incidir en la práctica de los más conocidos *remedia amoris*. En primer lugar teorizará sobre la imperfección de la mujer, idea que proviene de Aristóteles que consideraba a la mujer como un hombre estropeado o incompleto, procurando desprestigiarla para romper el halo idealizador que ciega a Calisto: «SEMPRONIO. —Dixe que tú, que tienes más coraçón que Nembrot ni Alexandre, desesperas de alcançar una muger, muchas de las cuales en grandes estados constituidas, se sometieron a los pechos y resollos de viles azemileros, y a otros brutos animales. ¿No has leydo de Persife con el toro, de Minerva con el can?» (*op. cit.*, pág. 127). Como quiera que la tentativa de Sempronio de disuadir a su amo resulta fallida, éste propone a Calisto otra posibilidad de sanar, que consiste en la contratación de Celestina para que se encargue de ganarle la dama en su favor. Con esta estratagema Sempronio determina también sacar provecho económico de la locura amorosa de Calisto.

El caso de Melibea no es distinto. A pesar de que rechaza las pretensiones de Calisto en un principio, finalmente sucumbe al mal de amor. Las escenas 1ª y 2ª del acto X así lo corroboran. En ellas, se reconoce enamorada de Calisto y aquejada del mal de amor desde el principio: «[...] de parte de aquel señor, cuya vista me cativó, me fue rogado, y contentarle a él y sanar a mí [...]» (*op. cit.*, págs. 335-336); «No sé si habrás barruntado de dónde procede mi dolor. ¡O, si ya viniesses con aquella medianera de mi salud!» (*op. cit.*, pág. 337). De hecho, Melibea exterioriza algunos de sus síntomas: «CELESTINA. —¿Qué es, señora, tu mal, que assí muestra las señas de su tormento en las coloradas colores de tu gesto? MELIBEA. —Madre mía, que me comen este coraçón serpientes dentro de mi cuerpo» (*op. cit.*, pág. 338), para los que pide remedio a Celestina: «Pues, por amor de Dios, te despojas para más diligente entender en mi mal, y me des algún remedio» (*op. cit.*, pág. 340). En virtud de esta demanda Celestina le reclama que le especifique la localización, duración y causa del dolor para así poder determinar qué mal padece y aplicar un tratamiento. Melibea confiesa que su mal es en el seno izquierdo (el corazón), es la primera vez que lo siente, y la causa es la petición que realizó Celestina de parte de Calisto. Para impacientar a la joven y corroborar el diagnóstico con intención de conseguir de ella lo que se propone, Celestina entretiene su repuesta con un hermoso parlamento de temática médica sobre cómo aquietar a los pacientes: «haz para tus manos y pies una ligadura de sosiego, para tus ojos una cobertura de piedad, para tu lengua un freno de silencio, para tus oídos unos algodones de sufrimiento y paciencia, y verás obrar a la antigua maestra destas llagas» (*op. cit.*, pág. 337); y el efecto es tal que la criada de Melibea, Lucrecia, se apresura a manifestar: «El seso tiene perdido mi señora. Gran mal

es éste. Cativado le ha esta fechizera» (*op. cit.*, pág. 344). Ya en la escena 3ª, Celestina le manifiesta a Melibea que debe corresponder el amor de Calisto para quedar curada: «No concibas odio ni desamor, ni consientas a tu lengua decir mal de persona tan virtuosa como Calisto, que si conocido fuese» (*op. cit.*, pág. 345)⁴⁸.

3. En pequeños grupos debatid sobre la relación entre amor y locura y exponed después vuestras conclusiones en un texto expositivo-argumentativo.

Actividades sobre interculturalidad

1. En este texto del *Sendebarr* se cuestiona el amor sexual que solo busca el placer egoísta. ¿Estás de acuerdo con esta crítica?
2. En la cultura occidental, ¿está mal considerado el adulterio del hombre?

FABULA DEL ADIVE, EL CHACAL, EL CUERVO Y EL CAMELLO

Actividades sobre valores

Valores morales

1. Señala las cualidades del león.
2. El cuervo, ante la resistencia del león a comerse al camello, le dice a este que hay que salvar a los de casa antes que proteger a los de fuera. ¿Te parece adecuada esta actitud? ¿Crees que es una conducta habitual en la sociedad actual? (Ejemplo: Inmigración y asistencia sanitaria).
3. Analiza algún caso de la actualidad en la que observes que se explota al hombre con la finalidad de obtener beneficios materiales (Ejemplo: el trabajo infantil, la explotación sexual...)

Valores intelectuales

1. El camello depende de la aprobación del león hasta el punto de perder la vida. ¿Qué opinas sobre esta actitud? Lee el texto “Cómo eliminar la necesidad de aprobación”.

Texto: “Como eliminar la necesidad de aprobación”

Todos en mayor o menor medida necesitamos nuestra dosis de aprobación exterior ya que somos seres sociales por naturaleza, pero hay una línea que separa lo normal que todos hemos sentido alguna vez, de lo patológico donde la persona tiene problemas personales por este motivo.

Como dijo Steve Jobs “no permitas que el ruido de las opiniones de los demás ahoguen tu voz interior”. Una frase sabia que es fácil de entender pero difícil de llevar a la práctica

⁴⁸ Fuente: <http://www.pabloluquepinilla.com/elamorenlacelestina.html>.

porque todo ser humano desea agradar, ser halagado, etc. y no es algo negativo siempre que no se caiga en el exceso, y el bienestar personal no depende de lo que otros opinen.

LA NECESIDAD DE APROBACIÓN DESDE QUE NACEMOS

Para entender por qué algunos adultos tienen dependencia a ser aprobados, debemos remontarnos a la niñez. En las primeras etapas de la vida necesitamos la aprobación exterior, que de no ser recibida traerá problemas de autoestima en la edad adulta.

Si por ejemplo una madre le dice a su hijo que es un desastre, no confía en él y en vez de poner atención en sus virtudes, se enfoca en los defectos, éste niño cuando crezca tendrá una autoestima debilitada y por lo tanto buscará en otros esa aprobación que no le fue concedida por su familia.

No siempre en los casos de no haber recibido aprobación familiar tienen por qué crecer con baja autoestima, ya que podría ser que otras personas en el colegio, amistades, conocidos, profesores, etc... hubieran sustituido la valoración familiar. La familia suele ser el pilar más importante, pero a veces un niño puede llegar a desarrollarse y formar una sana autoestima gracias a la aprobación de otros miembros importantes fuera del seno familiar.

Nuestra autoimagen fue construida por lo que recibimos del mundo, por eso es lógico que aún en la edad adulta siempre se busque un poco de aprobación ya que nos reafirma y nos da seguridad. A todos nos gusta que nos halaguen, gustar, caer bien, pero la línea que separa una búsqueda de aprobación sana, de otra problemática estaría en analizar si nuestro comportamiento y decisiones varían por las opiniones exteriores.

¿CUÁNDO SE CONVIERTE EN DEPENDENCIA?

Podríamos hablar de dependencia cuando entregamos las riendas de nuestra vida a las opiniones de otros. Una cosa es desear la aprobación que sería algo normal, pero la línea que traspasa lo patológico estaría en necesitarlo para tener buenas emociones. Reflexiona, ¿lo deseo o lo necesito?. A continuación 5 actitudes de alarma que podrían indicarnos que somos dependientes a la aprobación exterior:

- 1- Opinar diferente a alguien y no mostrar el desacuerdo sino que intentamos ser amables para agradar y no enfadar a la persona que tiene una opinión opuesta a la nuestra.
- 2- Nuestras emociones varían por la opinión exterior. Si nos halagan y nos aprueban nos sentimos eufóricos y alegres, pero si nos critican y desaprueban nos sentimos tristes y poco valiosos.
- 3- No saber decir “no” y anteponer hacer favores a los demás antes que escuchar las necesidades propias.
- 4- Preocupación excesiva por tener buen aspecto. Una cosa es que nos guste arreglarnos y lo hagamos a menudo, el problema viene cuando se convierte en una necesidad y no nos pueden ver despeinadas, sin maquillaje o con un aspecto que consideremos que no es saludable. Las personas que no necesitan la aprobación de los demás, no tienen problema en mostrarse recién levantadas o sin arreglar y lo hacen con naturalidad.
- 5- Saber estar excesivo. Si ante la sociedad nos mostramos demasiado correctos y perdemos la naturalidad y espontaneidad, podría ser que en el fondo tuviéramos miedo a ser rechazados, por ello, intentamos pasar desapercibidos, para que no podamos recibir alguna crítica.

¿CÓMO ELIMINAR ESTA NECESIDAD PATOLÓGICA?

Podemos eliminar la necesidad de aprobación, cambiando los pensamientos y creencias. No basta con entenderlo sino que es necesario reflexionar a fondo y creer en los siguientes puntos:

-No podemos gustar a todos: Seas quien seas, tengas las virtudes que tengas, nunca gustarás a todo el mundo. Siempre habrá personas que nos critiquen y desaprueben y eso le pasará a todo ser humano de este planeta, por lo tanto, tener la necesidad de aprobación como dependencia es bastante irracional.

-Nadie nos conoce como nosotros mismos; Otro pensamiento erróneo es el de creer que los demás están en la posesión de la verdad. Las personas con dependencia a la aprobación, creen más en las opiniones exteriores que en las suyas propias. Nadie nos conoce tan bien como nosotros y a menudo sucede que se forman opiniones equivocadas sin bases racionales, por ello nunca debemos darle tanto poder a lo que otros piensen de nosotros, porque se equivocan, y es uno mismo quien debe tener unos criterios estables de auto-concepto.

-Toma tus propias decisiones: Cada vez que tengamos que tomar una decisión deberíamos hacernos esta pregunta, ¿en base a qué estamos tomando esta decisión, nos influye la opinión y deseos de otros?, ¿qué deseamos nosotros, dejando de lado la opinión social?

-No somos ni más ni menos que nadie: No somos menos valiosos ni más que otros. Todos somos iguales, no importan los éxitos conseguidos, ni las posesiones ni la seguridad en uno mismo, lo único importante es quien seas como persona, los valores humanos que te definen.

-Las desaprobaciones no significan un rechazo a nuestra persona: Habitualmente cualquier crítica se toma como una crítica hacia nuestra persona, cuando en realidad, pasa a menudo, que es un rechazo hacia un gusto, forma de vida, opinión, etc. Por ejemplo alguien podría desaprobarte a otro por un gusto musical o por contradicciones políticas. Eso no significa que tengamos que pensar que nos están rechazando como persona, sino que es un tema de no congeniar en gustos.

También a menudo la crítica de errores cometidos se toma como una desaprobación hacia la persona, cuando en realidad no tiene nada que ver, lo que ha sido rechazado era simplemente una manera de actuar errónea, pero ese error no define a una persona puesto que todo ser humano comete errores y gracias a ellos vamos evolucionando.

-Suele tener más aprobación quien no la busca ni la necesita: Paradójicamente las personas que no piensan en la aprobación suelen ser más aceptadas que las que lo buscan. La explicación estaría en que suele gustar lo auténtico aunque no coincida con nuestras opiniones, más que lo sumiso y entregado. Por lo tanto sé tú mismo sin buscar esa aprobación, sé auténtico sin preocuparte por la opinión exterior, ya que intentando gustar obtendrás el efecto contrario.

-Refuerza tu autoestima: Una de las mayores causas de la necesidad de aprobación es una autoestima débil. Reforzarla nos ayudará a mejorar el problema. Cuando pensemos que somos personas valiosas y tengamos una opinión positiva estable y personal sobre nosotros mismos, no nos hará tanto daño una desaprobación, porque lo veremos como algo natural que sucede en la vida y nos daremos cuenta que lo esencial es creer en uno mismo a pesar de lo que pase en el exterior.

-Acepta las diferencias entre personas: No todos somos iguales, cada uno tenemos nuestros gustos, opiniones, forma de vida, etc. ser diferente no significa que sea mejor o peor. Nos encontraremos a personas opuestas con las que no congeniaremos, pero eso no debemos verlo nunca como desaprobación sino como diferencia⁴⁹.

2. Cita casos en los que la necesidad de aprobación llega a crear enfermedades e incluso la muerte.

Actividades sobre la Edad Media

1. Contextualiza el texto en la Edad Media y señala aspectos temáticos y formales de este periodo en el texto (Sociedad jerárquica: autoridad real. Didactismo. Autoría. Género...)
2. Señala las características propias de la fábula e investiga sobre su uso en la narrativa medieval.

Actividades sobre interculturalidad

1. Investiga sobre los animales de esta fábula ¿dónde suelen habitar?
2. ¿Cuál es el animal que demuestra mayor habilidad y astucia?

⁴⁹ Fuente: <http://lamenteesmaravillosa.com/como-eliminar-la-necesidad-de-aprobacion/>.

3. El cuervo es un animal que aparece en muchos cuentos y fábulas, pero no siempre representa lo mismo. Vas a leer, por ejemplo, dos cuentos de *El Conde Lucanor*: "Lo que le sucedió a los cuervos con los búhos" y "Lo que sucedió a una zorra con un cuervo que tenía un pedazo de queso en el pico".

Texto: "Lo que sucedió a los cuervos con los búhos"

Hablaba otro día el Conde Lucanor con Patronio, su consejero, y le dijo:

-Patronio, estoy en lucha con un enemigo muy poderoso, que tenía en su casa a un pariente que se había criado con él y a quien había favorecido muchas veces. Una vez, por una disputa entre ellos, mi enemigo causó graves daños y deshonró a su pariente que, aunque le estaba muy obligado, pensando en aquellas ofensas y buscando la forma de vengarse, desea aliarse conmigo. Creo que me sería hombre muy útil, pues podría aconsejarme el mejor modo de hacerle daño a mi enemigo, ya que lo conoce muy bien. Por la gran confianza que me merecéis y por vuestro buen sentido, os ruego que me aconsejéis el modo de solucionar esta duda.

-Señor Conde Lucanor -dijo Patronio-, lo primero que debo deciros es que ciertamente este hombre ha venido a vos para engañaros, y, para que sepáis cómo lo intentará conseguir, me gustaría que supierais lo que sucedió a los cuervos con los búhos.

El conde le preguntó lo que había sucedido en este caso.

-Señor Conde Lucanor -dijo Patronio-, los cuervos y los búhos estaban en guerra entre sí, pero los cuervos llevaban la peor parte porque los búhos, que sólo salen de noche y de día permanecen escondidos en lugares muy ocultos, volaban al amparo de la oscuridad hasta los árboles donde se cobijaban los cuervos, golpeando o matando a cuantos podían. Como los cuervos sufrían tanto, uno de ellos muy experimentado, al ver el grave daño que recibían los suyos, habló con sus parientes los cuervos y encontró un medio para vengarse de sus enemigos los búhos.

»Este era el medio que pensó y puso en práctica: los cuervos le arrancaron las plumas, excepto alguna de las alas, por lo que volaba muy poco y mal. Así, lleno de heridas, se fue con los búhos, a los que contó el mal y el daño que le habían causado los cuervos porque él no quería la guerra contra los búhos, por lo cual, si ellos lo aceptaban como compañero, estaba dispuesto a decirles las mejores maneras para vengarse de los cuervos y hacerles mucho daño.

»Los búhos, al oírlo, se pusieron contentos porque pensaban que con este aliado podrían derrotar a sus enemigos los cuervos, con lo cual empezaron a tratarlo muy bien y le hicieron partícipe de sus planes secretos y de sus proyectos para la lucha.

»Sin embargo, había entre los búhos uno que era muy viejo y que tenía mucha experiencia que, cuando se enteró de lo del cuervo, descubrió el engaño que les preparaba y fue a explicárselo al cabecilla de los búhos, diciéndole que, con toda seguridad, aquel cuervo se les había unido para conocer sus planes y preparar su derrota, por lo que debía alejarlo de allí inmediatamente. Pero este experimentado búho no consiguió que sus hermanos le hicieran caso, por lo cual, al ver que no lo creían, se alejó de ellos y se fue a vivir a un lugar donde los cuervos no pudieran encontrarlo.

»Los búhos, no obstante, siguieron confiando en el cuervo. Cuando le crecieron otra vez las plumas, dijo a los búhos que, pues ya podía volar, iría en busca de los cuervos para decirles dónde estaban y, de esta manera, reunidos todos los búhos, podrían acabar con sus enemigos los cuervos, cosa que les agradó mucho.

»Al llegar el cuervo donde estaban sus hermanos, se juntaron todos y, como sabían los planes de los búhos, los atacaron de día, cuando ellos no vuelan y están tranquilos y sin recelo, y destrozaron y mataron a tantos búhos que los cuervos quedaron como únicos vencedores.

»Así les sucedió a los búhos, por fiarse del cuervo que es, por naturaleza enemigo suyo.

»Vos, señor Conde Lucanor, pues sabéis que este hombre que quiere aliarse con vos debe vasallaje a vuestro enemigo, por lo cual él y toda su familia son vuestros enemigos también, os aconsejo que lo apartéis de vuestra compañía porque es seguro que pretende engañaros y busca vuestro mal. Pero si él os quiere servir desde fuera de vuestras tierras, de modo que nunca conozca vuestros planes ni pueda perjudicaros y verdaderamente hiciera tanto daño a aquel enemigo vuestro que nunca pudiera hacer las paces con él,

entonces podréis confiar en ese pariente despechado, haciéndolo siempre con cautela para que no os pueda resultar peligroso.

El conde pensó que este era un buen consejo, obró según él y le fue muy provechoso.

Y como don Juan comprendió que se trataba de un cuento muy bueno, lo mandó escribir en este libro e hizo estos versos que dicen así:

Al que antes tu enemigo solía ser
ni en nada ni nunca le debes creer⁵⁰.

Texto: “Lo que sucedió a una zorra con un cuervo que tenía un pedazo de queso en el pico”

Hablando otro día el Conde Lucanor con Patronio, su consejero, le dijo:

-Patronio, un hombre que se llama mi amigo comenzó a alabarme y me dio a entender que yo tenía mucho poder y muy buenas cualidades. Después de tantos halagos me propuso un negocio, que a primera vista me pareció muy provechoso.

Entonces el conde contó a Patronio el trato que su amigo le proponía y, aunque parecía efectivamente de mucho interés, Patronio descubrió que pretendían engañar al conde con hermosas palabras. Por eso le dijo:

-Señor Conde Lucanor, debéis saber que ese hombre os quiere engañar y así os dice que vuestro poder y vuestro estado son mayores de lo que en realidad son. Por eso, para que evitéis ese engaño que os prepara, me gustaría que supierais lo que sucedió a un cuervo con una zorra.

Y el conde le preguntó lo ocurrido.

-Señor Conde Lucanor -dijo Patronio-, el cuervo encontró una vez un gran pedazo de queso y se subió a un árbol para comérselo con tranquilidad, sin que nadie le molestara. Estando así el cuervo, acertó a pasar la zorra debajo del árbol y, cuando vio el queso, empezó a urdir la forma de quitárselo. Con ese fin le dijo:

»Don Cuervo, desde hace mucho tiempo he oído hablar de vos, de vuestra nobleza y de vuestra gallardía, pero aunque os he buscado por todas partes, ni Dios ni mi suerte me han permitido encontraros antes. Ahora que os veo, pienso que sois muy superior a lo que me decían. Y para que veáis que no trato de lisonjearos, no sólo os diré vuestras buenas prendas, sino también los defectos que os atribuyen. Todos dicen que, como el color de vuestras plumas, ojos, patas y garras es negro, y como el negro no es tan bonito como otros colores, el ser vos tan negro os hace muy feo, sin darse cuenta de su error pues, aunque vuestras plumas son negras, tienen un tono azulado, como las del pavo real, que es la más bella de las aves. Y pues vuestros ojos son para ver, como el negro hace ver mejor, los ojos negros son los mejores y por ello todos alaban los ojos de la gacela, que los tiene más oscuros que ningún animal. Además, vuestro pico y vuestras uñas son más fuertes que los de ninguna otra ave de vuestro tamaño. También quiero deciros que voláis con tal ligereza que podéis ir contra el viento, aunque sea muy fuerte, cosa que otras muchas aves no pueden hacer tan fácilmente como vos. Y así creo que, como Dios todo lo hace bien, no habrá consentido que vos, tan perfecto en todo, no pudieseis cantar mejor que el resto de las aves, y porque Dios me ha otorgado la dicha de veros y he podido comprobar que sois más bello de lo que dicen, me sentiría muy dichosa de oír vuestro canto.

»Señor Conde Lucanor, pensad que, aunque la intención de la zorra era engañar al cuervo, siempre le dijo verdades a medias y, así, estad seguro de que una verdad engañosa producirá los peores males y perjuicios.

»Cuando el cuervo se vio tan alabado por la zorra, como era verdad cuanto decía, creyó que no lo engañaba y, pensando que era su amiga, no sospechó que lo hacía por quitarle el queso. Convencido el cuervo por sus palabras y halagos, abrió el pico para cantar, por complacer a la zorra. Cuando abrió la boca, cayó el queso a tierra, lo cogió la zorra y escapó con él. Así fue engañado el cuervo por las alabanzas de su falsa amiga, que le hizo creerse más hermoso y más perfecto de lo que realmente era.

»Y vos, señor Conde Lucanor, pues veis que, aunque Dios os otorgó muchos bienes, aquel hombre os quiere convencer de que vuestro poder y estado aventajan en mucho la realidad, creed que lo hace por engañaros. Y, por tanto, debéis estar prevenido y actuar como hombre de buen juicio.

⁵⁰ Fuente: <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/juanma/lucanor/19.htm>.

Al conde le agradó mucho lo que Patronio le dijo e hízolo así. Por su buen consejo evitó que lo engañaran.

Y como don Juan creyó que este cuento era bueno, lo mandó poner en este libro e hizo estos versos, que resumen la moraleja. Estos son los versos:

Quien te encuentra bellezas que no tienes,
siempre busca quitarte algunos bienes⁵¹.

4. ¿Qué papel juegan los cuervos en el primer texto?
5. En el segundo texto, ¿actúa el cuervo de forma inteligente?
6. ¿Conoces otros cuentos o fábulas en los que aparezca el personaje del cuervo?
¿Qué cualidades posee?

FÁBULA DEL GATO Y LOS RATONES

Actividades sobre valores

Valores afectivos: la amistad

1. ¿Qué cualidades de la amistad observas en el gato?
2. ¿Te parece razonable la petición del ratón?
3. En tu opinión, ¿qué limitaciones tiene la amistad?
4. Lee el texto “Cómo identificar una falsa amistad”

Texto: “Cómo identificar una falsa amistad”

Amigas de la niñez, amigas del colegio, amigas del trabajo, amigas de la vida. Pero en realidad, cuál de todas ellas es una amiga con todas las letras y no sólo una mera imitación.

En ocasiones no es que no podamos identificarlas, sino que no queremos hacerlo, por no dañarla o lastimarla. Pero hay que pensar que esa persona si nos está dañando y lastimando a nosotros. En tal caso, hay que tomar una decisión y alejarnos de ellas; resultará difícil, pero al poco tiempo nos sentiremos mucho mejor y aliviadas de no tener que padecer esa amistad que ya no deseábamos.

Amigas en las malas

Suele ocurrirnos que con el tiempo nos damos cuenta, dolor de por medio, que la verdadera amiga es aquella que es capaz de estar con nosotros cuando las cosas marchan bien.

Las amigas que solo están con nosotros en malas épocas se enriquecen de nuestros problemas y fracasos. Esto es porque ellas sólo sienten que valen cuando están al lado de alguien desvalida, ya que se encuentran muy necesitadas de amor y autoestima.

Estas personas se alimentan de nuestros miedos y cuando logramos salir adelante, se sienten llenas de envidia, competencia y rivalidad, sentimientos que suelen esconder bajo esa fachada de “amiga en las malas”.

Su rol de camaradería en las malas se ve tambalear cuando las circunstancias cambian a favor nuestro. Una “amiga” que solo está a nuestro lado en los malos momentos, le gusta escarbar en nuestros problemas, y en algunos casos más graves, hasta crear alguno que nosotros ni sabíamos que podíamos tener.

Amigas negativas

⁵¹ Fuente: <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/juanma/lucanor/05.htm>.

Son aquellas amigas que cuando le contamos un problema, tiene comentarios trágicos o fuera de lugar para acotar. Muchas veces las mujeres sentimos que es mejor padecer o soportar una amiga negativa que cortar la relación con ella, por miedo a herir sus sentimientos.

Esto es por una extraña idea que tenemos, en la cual se cree que es preferible aguantarse la herida de esta amiga durante años, que lastimar a alguien por 5 minutos, comunicándoles que ya no queremos continuar con su amistad porque nos hace daño.

Además, también creemos que es más fácil estar con viejas amigas que hacer nuevas, esto es generalmente por un temor al cambio y a que nos acepten como somos.

Poner límites en la amistad

Una gran parte de las personas no saben cómo comportarse con los amigos. A diferencia de un matrimonio, en la amistad no hay nada legal o moral que nos una. Pero los problemas aparecen porque existe una especie de contrato tácito del que nadie quiere hablar. Aunque nunca se hable de las expectativas que se tiene o se espera de un amigo, siempre estamos esperando algo.

Para muchas mujeres la amistad es una parte esencial de su vida, y ocupa un importante lugar en su corazón. Lo importante es que antes de padecer una relación negativa hay que poner un límite o cortar directamente el vínculo.

Cuando las amigas no son lo que nosotros creíamos, su compañía solo nos lastima, y cuando nos damos cuenta de esto, de inmediato debemos protegernos. Para ello hay que ser fuertes y decirnos a nosotras mismas: “esta persona es un problema y me está dañando con su presencia”.

No debemos olvidar que la amistad cambia la vida y que algunas amigas permanecen y otras no. Lo importante es que sepamos conservar aquellas que nos hacen sentir seguras y nos ayudan a construir un presente y un futuro mejor.

Cómo identificar una falsa amistad

Si prestas atención a las siguientes pautas, podrás identificar fácilmente cuáles son aquellas falsas amistades que debes alejar de tu vida.

Aquellas que están cerca sólo en los peores momentos y desaparecen cuando encontramos una solución o nos sentimos mejor.

Aquellas amistades que nos desvalorizan y se sienten bien cuando nosotras nos sentimos mal.

Aquellas que no son cuidadosas con nuestras emociones, nos escuchan, pero no nos respetan.

Aquellas que sufren más con nuestros logros que con nuestros fracasos.

Aquellas que nos juzgan, nos invaden y se entrometen con cierta malicia en nuestros asuntos, tanto personales como laborales, creando nuevos problemas a los ya existentes⁵².

5. Inventa un final alternativo para esta fábula en el que el ratón y el gato se hagan amigos y, a partir de tu texto, expón las cualidades que valoras en la amistad.

FÁBULA DEL LEÓN, EL BUEY Y LOS DOS CHACALES

Actividades sobre valores

1. ¿Cuál es el propósito del chacal Dimna cuando se acerca al león?

⁵² Fuente: http://comohacerpara.com/como-identificar-una-falsa-amistad_5317s.html.

2. Comenta estas palabras de Dimna extraídas de la fábula: “De tal modo espero aumentar mi influencia con el león y que vea por mí lo que no vería por otro. Porque si el hombre instruido y adaptable quiere invalidar la verdad o verificar la falsedad, consigue hacerlo”.
3. ¿Con quién compara después a este hombre instruido?
4. ¿Qué nos revelan las palabras anteriores de la personalidad de Dimna?
5. ¿Apoya Calila la decisión de Dimna? ¿Qué le aconseja?
6. ¿Con qué actitud se presenta Dimna ante el rey? ¿Qué argumentos le da Dimna al león para convencerlo de su valía? ¿Cómo responde el rey?
7. En este primer encuentro del rey y Dimna, el león habla de dos clases de personas. ¿Cuáles son y qué virtudes o vicios representan?
8. En el siguiente encuentro Dimna se entromete en los sentimientos personales del rey y además le ofrece su ayuda. ¿Te parece sincera esta conducta? ¿Y el león, por qué recela después?
9. De nuevo Dimna se ofrece ante el rey para traerle al buey Xenceba como servidor. ¿Cómo se comporta Dimna con el buey?
10. ¿Se fía Xenceba de Dimna?
11. ¿Se ha propuesto Xenceba ser amigo o confidente del león? ¿En qué se diferencia su actitud con el león de la de Dimna?
12. ¿Qué siente Dimna al ver que Xenceba es el privado del león?
13. Dimna, que quiere recuperar su sitio en la relación con el león, acude a su hermano Calila. ¿Qué le aconseja éste?
14. ¿Cómo consigue Dimna convencer al león de que el buey puede perjudicarle?
15. ¿Cómo consigue, a su vez, que el buey desconfíe del león? Resume brevemente los encuentros de Dimna con ambos personajes.
16. Caracteriza al león y al buey y señala sus virtudes y sus defectos.
17. El buey Xenceba habla del poder de la calumnia. Reflexiona sobre sus palabras: “Incluso si el león solo abriga para conmigo buenos sentimientos y consideración, acabará cambiando con los infundios. Porque cuando estos menudean destruyen irremediabilmente amabilidad y benevolencia ¿O no ves que siendo el agua como la palabra y siendo la piedra más fuerte que el hombre, si el agua cae sin cesar en la roca acaba horadándola y modificándola. Así la palabra respecto al ser humano”.
18. ¿Crees que el enfrentamiento entre el león y Xenceba era inevitable después de las calumnias de Dimna?
19. Cuando Dimna acaba de instigar al león contra el buey y a Xenceba contra el león, confiesa a Calila sus hechos y afirma: “...resulta impensable que el afecto

- terrenal soporte sin romperse la maquinación de persona taimada, hábil y avisada” ¿Conoces algún relato personal o literario en que la relación humana se mantenga a pesar de las calumnias?
20. Muerto el buey en la pelea con el león, Calila le dirige a Dimna sus reproches. Resúmelos brevemente y comenta los que más te llamen la atención.
 21. Calila le dice a Dimna: "El bienestar de los habitantes de una casa depende de que no haya entre ellos ningún chismoso” ¿Crees que estas palabras siguen siendo adecuadas para una clase, una empresa o cualquier comunidad humana?
 22. Calila compara ahora a Dimna con un animal concreto. Explica sus razones.
 23. En el texto “Hábitos de la gente altamente manipuladora” se habla de las personas manipuladoras y sus acciones: mentir, ocultar, halagar, prometer, ayudar, emocionar y esconderse. Reconoce estas acciones en la fábula leída.

Texto: “Hábitos de la gente altamente manipuladora”

Todos somos en cierta manera manipuladores. Podríamos decir que, en cierta manera todos estamos sujetos a "manipular" nuestra realidad cuando no tenemos otra opción, sin embargo, existen códigos en los cuáles, cuando se modifica o manipula eso que queremos cambiar a nuestro beneficio, no se afecta a otros intencional y conscientemente.

Al contrario de esto, existen individuos que manipulan de una manera irresponsable su entorno para beneficios que sí afectan a terceros, y tenemos que conocer bien el perfil de estas personas para no caer en sus juegos.

Por mucho que anhelemos ser felices y queramos que las cosas resulten adaptadas a nuestro planes y propósitos, la vida tiene giros inesperados y puede cruzarnos en medio del camino, con personas inescrupulosas que ven al prójimo como una cosa, un objeto, recurso o una mercancía de la cual pueden impunemente aprovecharse.

A este tipo de individuos los conocemos como "manipuladores", y se caracterizan por su tendencia a obtener de los demás un provecho egoísta, sirviéndose de diversos métodos entre los que se cuentan como más frecuentes la ilusión, la presión y el engaño.

Las razones.

Los que manipulan constantemente lo hacen por varias razones. Las más destacadas de acuerdo con mi observación, son: comodidad, autoafirmación y miedo. Los que buscan un camino corto, que se niegan a pagar el precio del éxito, optan por mentir, prometer, sobornar, chantajear o hacer todo tipo de triquiñuelas con tal de obtener rápidamente aquello que desean.

Violan las reglas y se saltan los procedimientos con asombrosa facilidad. Usted sabrá que esto es así para ellos cuando les escuche decir: "no te enrolles", "nadie lo sabrá", "así es más rápido", "no te des mala vida por eso", "otros también lo han hecho" o "no seas tan correcto". En su lenguaje se revela el pragmatismo que deja afuera como algo insignificante a los principios o acuerdos preestablecidos.

1. Miente.

El manipulador miente con asombrosa facilidad. Si es experto, verá usted en sus hábitos de comunicación que tuerce la realidad incluso en circunstancia aparentemente insignificantes. Si está usted junto a alguien que recibe una llamada y en su presencia dice que está con otra persona o en otro lugar, tiene cerca un potencial manipulador.

Escúchelo y verá que le miente al mesonero, al que aparca los autos, a las secretarias y a cualquiera para lograr sus fines. Si usted le dice algo al respecto, puede que él le sonría, le palmea la espalda compasivamente y le dé una excusa o le hablará mal de la persona a la que acaban de engañar.

2. Oculta.

Los más diestros manipuladores ocultarán información personal. En el caso de los estafadores, usted no sabrá cómo ubicarlos o localizarlos pues operan como fantasmas que confunden y posponen todo lo que los delataría. Si usted busca que precisen información, escuchará evasivas y cuentos en los que está en cambio, de paso, en revisión, o cosas de ese tipo nada claras o concretas.

Paradójicamente, se empeñarán en saberlo todo sobre usted. Escudriñan en su vida para saber dónde vive, a qué se dedica, con quién vive y un sin fin de detalles. Los mejores, averiguan indirectamente o colocan el tema para que usted se confiese sin darse cuenta.

3. Halaga.

Halagar es algo que un manipulador verdadero sabe hacer muy bien. Por experiencia y estudio, sabe encontrar el punto de orgullo que le hace a usted sentirse especial y se detiene a sembrar allí hasta ganar su confianza absoluta. No se deje llevar fácilmente por los halagadores, pues pocas personas dan reconocimiento desinteresado. Manténgase en guardia contra este derrame súbito de miel, pues puede enceguecerlo.

4. Promete.

La promesa es una de las armas favoritas de los manipuladores. Después de conocerle y saber lo que usted busca, el encantador le prometerá villas y castillas. Es así como muchas mujeres han sido llenadas de fantasía que creyeron reales, para verse luego desechas emocionalmente al verificar que no había nada más que palabras en su desteñido príncipe azul.

5. Ayuda.

La propiciación, el empeño compulsivo en hacer favores, es una corona de espinas que los farsantes entrenados colocan sobre la cabeza de sus desplumadas víctimas. El manipulador sabe que todos deseamos tener liderazgo, que nos gusta ser atendidos y que el poder nos enloquece. Por eso usa como arma secreta complacernos.

Yo te ayudo, yo te llevo, yo lo arreglo. Dan y dan gota a gota y luego, cual mafioso tradicional, llegan a cobrar en el momento justo. Todo, parte de una estrategia en la que se nos hipoteca la vida debiendo favores y regalos que nunca fueron gratis y pocas veces solicitados.

6. Emociona.

A veces el recurso de manipulación es netamente emocional. Un manejador de gente no ignora que las emociones intensas nos impulsan a actuar muchas veces sin el amparo de la razón. Por eso se sirve de la culpa y el miedo para presionar ciertos actos que le resulten convenientes. Culpar a alguien es una estrategia común de quien no asume sus responsabilidades.

Expresiones como "Mira lo que hiciste", "por qué no me has llamado", "yo no te hubiese tratado así", revelan un chantaje emocional cuya letra de fondo es "debiste hacer lo que yo quería". Atemorizar busca un efecto similar aunque con el miedo se busca controlar la conducta futura. "No hagas eso" o "te va a ir mal", es una forma de decir que lo bueno es lo que el manipulador diga.

7. Se esconde.

Trabajar en la sombra y usar a otros para sus fines puede ser parte del estilo de algunos manipuladores, pues el manipulador no es adulto y por tanto no es ni transparente ni honesto ni responsable. Poco le cuesta regar chismes, calumniar, exagerar y enredar a la gente en verdaderas ficciones totalmente inexistentes. Son pescadores que saben sacar ganancia de los "ríos revueltos"⁵³.

24. Por grupos vais a elaborar un texto dramático, que después representaréis, en el que se exponga un conflicto en cualquier grupo (familia, clase, amigos...) ocasionado por la mentira, la calumnia y la maledicencia.

⁵³ Fuente: <http://manuelgross.bligoo.com/20140312-los-7-habitos-de-la-gente-altamente-manipulada-y-8-consejos-para-tratarla>.

Actividades relacionadas con la Edad Media

Didactismo

1. Ya sabes que las colecciones de *exempla* y fábulas en la Edad Media tenían un carácter altamente didáctico. En esta fábula existe una acumulación de sabiduría expresada a través de sentencias y consejos. Elige algunos de estos consejos y sentencias y comenta su vigencia actual. (La guerra, la amistad, el poder...)

Sociedad

2. La constitución de la sociedad medieval era jerárquica y estamental. ¿Cómo se observa esto en la fábula? ¿Qué función tiene el poder? ¿Qué significa para el poder (y la sociedad que representa) la amistad del león con el buey, según Calila?

Religiosidad

3. En varias ocasiones se cita a los ascetas junto a los poderosos. ¿Qué función cumplían estos ascetas en la Edad Media?
4. ¿Se hace referencia en el texto a la justicia divina? ¿Cómo se observa el teocentrismo en la administración de la justicia humana?

Misoginia

5. ¿Cómo aparece tratada la mujer en el texto? ¿Ocupa un papel principal o secundario? ¿Podemos decir que hay un ataque contra las mujeres en este texto?
6. ¿En qué textos medievales sí que aparece esta misoginia? Investiga sobre el tema y resume brevemente algún texto misógino.

Literatura

7. Muchos cuentos de la Edad Media tratan el tema del poder de la mentira para enfrentar a las personas y romper sus relaciones. Lee el texto de don Juan Manuel en *El libro del Conde Lucanor* y...
 - a) Resume su contenido.
 - b) ¿En qué se parece el mensaje de este cuento al de la fábula del libro de *Calila y Dimna*?

Texto: “Lo que sucedió al diablo con una falsa devota”

Otra vez hablaba el Conde Lucanor con Patronio, su consejero, de este modo:

-Patronio, en una conversación con varios amigos nos hemos preguntado cómo un hombre muy perverso puede causar más daño a los demás. Unos dicen que encabezando revueltas; otros, que peleando contra todos; otros, que cometiendo graves delitos y crímenes y, otros, que calumniando y difamando. Por vuestro buen entendimiento os ruego que digáis con cuál de estos vicios se puede causar peor daño a las gentes.

-Señor Conde Lucanor -dijo Patronio-, para responder, me gustaría que supieseis lo que sucedió al diablo con una de esas mujeres que se hacen begunas.

El conde le preguntó qué le había sucedido.

-Señor Conde Lucanor -dijo Patronio-, había en una villa un hombre joven, casado, que se llevaba muy bien con su mujer, sin que nunca hubiera entre ellos desacuerdos o riñas.

»Como al diablo le desagradan siempre las cosas buenas, tenía con este matrimonio gran pesar, pues, aunque anduvo mucho tiempo tras ellos para meter cizaña, nunca lo pudo conseguir.

»Un día, al volver de la casa donde vivía este matrimonio, iba el diablo muy triste, porque no podía hacerles caer en sus tentaciones, cuando se encontró con una beguina, que, al reconocerlo, le preguntó por qué estaba tan apenado. El demonio le respondió que venía de la casa de aquel matrimonio, cuyas buenas relaciones quería romper desde hacía mucho tiempo sin conseguirlo, y que, como su superior se había enterado de su inutilidad, le había retirado su estimación, motivo este de su tristeza.

»La mala mujer le respondió que le asombraba que, sabiendo tanto, no lo hubiera conseguido ya, pero que, si hacía lo que ella le dijera, podría lograr sus propósitos.

»El diablo le contestó que haría cuanto le aconsejara, con tal de llevar la desavenencia a la vida de aquel matrimonio.

»Cuando el demonio y la beguina llegaron a ese acuerdo, se encaminó la mujer hacia la casa del matrimonio, y tantas vueltas dio que consiguió hablar con la esposa, a la que hizo creer que había sido educada por su madre y que, para mostrarle su agradecimiento, la intentaría servir en todo cuanto pudiese.

»La esposa, que era muy buena, creyó sus palabras, le permitió vivir en su casa y le entregó su gobernación. También el marido se fiaba de ella.

»Cuando ya había vivido mucho tiempo con ellos y había conseguido toda su confianza, fue un día a la esposa, simulando estar preocupada, y le dijo:

»-Hija mía, mucho me duele lo que me han contado: que a vuestro marido le agrada más otra mujer; así que debéis tratarlo con mucho cariño para que nunca ame a otra mujer sino a vos, pues, si esto ocurriera, podrían venir grandes males y perjuicios.

»Al oír esto, la buena esposa, aunque no acabó de creerlo, tuvo gran pesar y quedó muy acongojada. Cuando la falsa devota la vio tan pesarosa, se dirigió al camino que solía hacer el esposo para volver a su casa. Cuando se encontraron, le reprobó lo que hacía, porque, teniendo una esposa tan buena, amaba más a otra mujer; también le dijo que su mujer ya lo sabía y, aunque le pesaba mucho, le había contado que, como él se portaba así sabiendo que ella lo quería tanto, estaba dispuesta a buscar a otro hombre que la quisiera tanto o más que él. Luego le pidió que, por Dios, no se enterase su mujer pues, si lo supiera, ella se moriría.

»El marido, al oír esto, aunque no se lo pudo creer, sintió gran pesar y se puso muy triste.

»La falsa devota, al dejar al marido con esta sospecha, se fue a donde estaba la esposa, a la que dijo entre muestras de gran pesar y dolor:

»-Hija mía, no sé qué desgracia os amenaza, pero vuestro marido está muy enfadado con vos; como es verdad lo que os digo, ahora lo veréis venir muy enojado y triste, lo que no le pasaba antes.

»Al dejarla con esta preocupación, se dirigió hacia el marido y le dijo lo mismo que a la esposa. Cuando aquel llegó a su casa, vio que la mujer estaba muy triste y que ya no sentían placer el uno con el otro, por lo cual quedaron los dos aún más preocupados.

»Cuando el marido salió de nuevo, dijo la mala mujer a la honrada esposa que, si se le permitía, buscaría a algún mago para que hiciera un encantamiento con el que su marido perdiese la indiferencia que tenía con ella. Como la esposa quería que la armonía volviera a su matrimonio, accedió a ello y se lo agradeció.

»Pasados unos días, volvió ella y le dijo que había encontrado un mago que, con algunos pelos de la barba de su marido, de los que nacen cerca de la garganta, podría preparar algún remedio para que su marido perdiese el enojo que tenía contra ella y, así, volviera a llevar tan buena vida como antes, o aún mejor. Le pidió que, al volver el esposo, consiguiera que se echara en su regazo y, una vez dormido, con una navaja que le dio, podía cortarle los pelos necesarios.

»Aquella buena esposa, por el gran amor que tenía a su marido y muy pesarosa por la desavenencia que había entre ellos, como deseaba muchísimo gozar de la vida que antes llevaban, se lo agradeció y le dijo que así lo haría. Para ello cogió la navaja que le entregó la falsa mujer.

»La mala mujer se dirigió en seguida al marido y le dijo que sentía mucho su próxima muerte, por lo cual no deseaba ocultarle lo que su mujer había preparado: darle muerte a él y marcharse con su amante. Para probarle que esto era cierto, le dijo cómo su esposa y el amante de esta lo tenían dispuesto: a su vuelta la mujer le pediría que se durmiese en su regazo para, una vez dormido, degollarlo con una navaja que tenía escondida.

»Cuando el marido oyó todo esto, quedó lleno de espanto y, aunque estaba muy preocupado ya por tantas falsedades como la beguina le había dicho, con esto que le contaba ahora se preocupó aún más, resolviendo estar muy alerta y ver si era cierto cuanto le decía. Con esta turbación volvió a su casa.

»Al verlo entrar, la mujer recibió a su marido más cariñosamente que nunca, a la vez que le recordó cómo con tanto trabajo no podían nunca tratarse ni tomar un descanso, por lo que le pidió que se echara junto a ella y que pusiese la cabeza en su regazo para espulgarlo.

»El marido, al oír las demandas de la mujer, pensó que cuanto le había dicho la falsa beguina era cierto, pero, por ver hasta dónde llegaba la maldad de su esposa, se echó junto a ella y se hizo el dormido. Cuando así lo vio su mujer, sacó la navaja que tenía para cortarle los pelos de la barba, siguiendo el consejo de la mala beguina. El marido, que vio a su mujer con una navaja en la mano, muy cerca de su garganta, no dudó de cuanto la beguina le había dicho, se levantó, le quitó la navaja a su esposa y la degolló allí mismo.

»El padre y los hermanos de la esposa escucharon el ruido de la pelea, acudieron prestamente a la casa y vieron a la esposa muerta en el suelo. Aunque nunca habían oído quejas contra ella, ni por parte del marido ni por ningún vecino, al ver aquel crimen, llenos de cólera y de rabia, se lanzaron contra el esposo, al que mataron en el acto.

»Al oír los gritos que daban, vinieron los parientes del marido y, como lo vieran así muerto, arremetieron contra quienes lo habían asesinado y les dieron muerte. Tanto creció la venganza, por ambas partes, que aquel día murieron casi todos los moradores de la villa.

»Todo esto ocurrió por las malas palabras de la perversa beguina. Pero, como Dios nunca permite que el delito quede sin castigo, así como no permite tampoco su encubrimiento, hizo entender a las gentes que toda aquella sangre se había vertido por las calumnias de aquella falsa devota, a la que torturaron hasta que murió entre grandes dolores.

»Vos, señor Conde Lucanor, si deseáis saber cuál es el peor hombre del mundo y el que puede causar más daño a los demás, debéis saber que es quien simula ser buen cristiano, hombre honrado y leal, pero cuyo corazón es falso y se dedica a verter calumnias y falsedades que enemistan a las personas. Yo os aconsejo que evitéis a los hipócritas, pues siempre viven con engaño y mentira. Para que los podáis conocer, recordad este consejo del evangelio: «A fructibus eorum cognoscetis eos»; que significa: «Por sus obras los conoceréis». Por último, pensad que nadie en el mundo puede ocultar por siempre los secretos de su corazón, pues más tarde o más temprano saldrán a la luz.

El conde vio que era verdad lo que Patronio le decía, se propuso seguir su consejo y pidió a Dios que lo guardase a él y a todos los suyos de hombre tan dañino.

Y viendo don Juan que este cuento era muy bueno; lo mandó escribir en este libro e hizo estos versos que dicen así:

Si deseas evitar tan grandes desventuras no te dejes convencer por las falsas criaturas⁵⁴.

Actividades sobre interculturalidad

1. En esta fábula, perteneciente al *Calila y Dimna*, de tradición oriental, la mentira se utiliza como un antivalor. Lee ahora el ejemplo "La verdad, el agua y el viento" del *Libro del Caballero Zifar* (que se encuentra en el corpus de textos seleccionado), que es un texto que recibe la influencia de diferentes corrientes culturales
 - a) Según este ejemplo ¿dónde puede encontrarse la verdad?

⁵⁴ Fuente: <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/juanma/lucanor/42.html>.

- b) ¿Quién es digno de tener la verdad?
2. En el *Libro del Conde Lucanor*, de tradición occidental, existe un cuento titulado "El árbol de la mentira" que encontrarás reproducido a continuación. Después de su lectura responde a las siguientes cuestiones:
- c) ¿Qué problema tiene el Conde Lucanor?
- d) ¿Cómo se describe a la Mentira en este texto? ¿Y a la Verdad? ¿Estás de acuerdo con la descripción de la Verdad?
- e) ¿Qué atrae a la gente a la sombra del árbol: la Mentira o la Verdad?
- f) ¿Qué poderes se le atribuyen a la Mentira?
- g) ¿Qué consejo le da finalmente Patronio al conde Lucanor?
- h) ¿Qué tema tienen en común los tres textos trabajados? ¿En cuáles aparecen personajes simbólicos?

Texto: "El árbol de la mentira"

Un día hablaba el Conde Lucanor con Patronio, su consejero, y le dijo:

-Patronio, sabed que estoy muy pesaroso y en continua pelea con unos hombres que no me estiman, y son tan farsantes y tan embusteros que siempre mienten, tanto a mí como a quienes tratan. Dicen unas mentiras tan parecidas a la verdad que, si a ellos les resultan muy beneficiosas, a mí me causan gran daño, pues gracias a ellas aumentan su poder y levantan a la gente contra mí. Pensad que, si yo quisiera obrar como ellos, sabría hacerlo igual de bien; pero como la mentira es mala, nunca me he valido de ella. Por vuestro buen entendimiento os ruego que me aconsejéis el modo de actuar frente a estos hombres.

-Señor Conde Lucanor -dijo Patronio-, para que hagáis lo mejor y más beneficioso, me gustaría mucho contaros lo que sucedió a la Verdad y la Mentira.

El conde le pidió que así lo hiciera.

-Señor Conde Lucanor -dijo Patronio-, la Verdad y la Mentira se pusieron a vivir juntas una vez y, pasado cierto tiempo, la Mentira, que es muy inquieta, propuso a la Verdad que plantaran un árbol, para que les diese fruta y poder disfrutar de su sombra en los días más calurosos. La Verdad, que no tiene doblez y se conforma con poco, aceptó aquella propuesta.

»Cuando el árbol estuvo ya plantado y había empezado a crecer frondoso, la Mentira propuso a la Verdad que se lo repartieran entre las dos, cosa que agradó a la Verdad. La Mentira, dándole a entender con razonamientos muy bellos y bien contruidos que la raíz mantiene al árbol, le da vida y, por ello, es la mejor parte y la de mayor provecho, aconsejó a la Verdad que se quedara con las raíces, que viven bajo tierra, en tanto ella se contentaría con las ramitas que aún habían de salir y vivir por encima de la tierra, lo que sería un gran peligro, pues estarían a merced de los hombres, que las podrían cortar o pisar, cosa que también podrían hacer los animales y las aves. También le dijo que los grandes calores podrían secarlas, y quemarlas los grandes fríos; por el contrario, las raíces no estarían expuestas a estos peligros.

»Al oír la Verdad todas estas razones, como es bastante crédula, muy confiada y no tiene malicia alguna, se dejó convencer por su compañera la Mentira, creyendo ser verdad lo que le decía. Como pensó que la Mentira le aconsejaba coger la mejor parte, la Verdad se quedó con la raíz y se puso muy contenta con su parte. Cuando la Mentira terminó su reparto, se alegró muchísimo por haber engañado a su amiga, gracias a su hábil manera de mentir.

»La Verdad se metió bajo tierra para vivir, pues allí estaban las raíces, que ella había elegido, y la Mentira permaneció encima de la tierra, con los hombres y los demás seres vivos. Y como la Mentira es muy lisonjera, en poco tiempo se ganó la admiración de las gentes, pues su árbol comenzó a crecer y a echar grandes ramas y hojas que daban fresca sombra; también nacieron en el árbol flores muy hermosas, de muchos colores y gratas a la vista.

»Al ver las gentes un árbol tan hermoso, empezaron a reunirse junto a él muy contentas, gozando de su sombra y de sus flores, que eran de colores muy bellos; la mayoría de la gente permanecía allí, e incluso quienes vivían lejos se recomendaban el árbol de la Mentira por su alegría, sosiego y fresca sombra.

»Cuando todos estaban juntos bajo aquel árbol, como la Mentira es muy sabia y muy halagüeña, les otorgaba muchos placeres y les enseñaba su ciencia, que ellos aprendían con mucho gusto. De esta forma ganó la confianza de casi todos: a unos les enseñaba mentiras sencillas; a otros, más sutiles, mentiras dobles; y a los más sabios, mentiras triples.

»Señor conde, debéis saber que es mentira sencilla cuando uno dice a otro: «Don Fulano, yo haré tal cosa por vos», sabiendo que es falso. Mentira doble es cuando una persona hace solemnes promesas y juramentos, otorga garantías, autoriza a otros para que negocien por él y, mientras va dando tales certezas, va pensando la manera de cometer su engaño. Mas la mentira triple, muy dañina, es la del que miente y engaña diciendo la verdad.

»Tanto sabía de esto la Mentira y tan bien lo enseñaba a quienes querían acogerse a la sombra de su árbol, que los hombres siempre acababan sus asuntos engañando y mintiendo, y no encontraban a nadie que no supiera mentir que no acabara siendo iniciado en esa falsa ciencia. En parte por la hermosura del árbol y en parte también por la gran sabiduría que la Mentira les enseñaba, las gentes deseaban mucho vivir bajo aquella sombra y aprender lo que la Mentira podía enseñarles.

»Así la Mentira se sentía muy honrada y era muy considerada por las gentes, que buscaban siempre su compañía: al que menos se acercaba a ella y menos sabía de sus artes, todos lo despreciaban, e incluso él mismo se tenía en poco.

»Mientras esto le ocurría a la Mentira, que se sentía muy feliz, la triste y despreciada Verdad estaba escondida bajo la tierra, sin que nadie supiera de ella ni la quisiera ir a buscar. Viendo la Verdad que no tenía con qué alimentarse, sino con las raíces de aquel árbol que la Mentira le aconsejó tomar como suyas, y a falta de otro alimento, se puso a roer y a cortar para su sustento las raíces del árbol de la Mentira. Aunque el árbol tenía gruesas ramas, hojas muy anchas que daban mucha sombra y flores de colores muy alegres, antes de que llegase a dar su fruto fueron cortadas todas sus raíces pues se las tuvo que comer la Verdad.

»Cuando las raíces desaparecieron, estando la Mentira a la sombra de su árbol con todas las gentes que aprendían sus artimañas, se levantó viento y movió el árbol, que, como no tenía raíces, muy fácilmente cayó derribado sobre la Mentira, a la que hirió y quebró muchos huesos, así como a sus acompañantes, que resultaron muertos o malheridos. Todos, pues, salieron muy mal librados.

»Entonces, por el vacío que había dejado el tronco, salió la Verdad, que estaba escondida, y cuando llegó a la superficie vio que la Mentira y todos los que la acompañaban estaban muy maltrechos y habían recibido gran daño por haber seguido el camino de la Mentira.

»Vos, señor Conde Lucanor, fijaos en que la Mentira tiene muy grandes ramas y sus flores, que son sus palabras, pensamientos o halagos, son muy agradables y gustan mucho a las gentes, aunque sean efímeros y nunca lleguen a dar buenos frutos. Por ello, aunque vuestros enemigos usen de los halagos y engaños de la mentira, evitadlos cuanto pudieris, sin imitarlos nunca en sus malas artes y sin envidiar la fortuna que hayan conseguido mintiendo, pues ciertamente les durará poco y no llegarán a buen fin. Así, cuando se encuentren más confiados, les sucederá como al árbol de la Mentira y a quienes se cobijaron bajo él. Aunque muchas veces en nuestros tiempos la verdad sea menospreciada, abrazaos a ella y tenedla en gran estima, pues por ella seréis feliz, acabaréis bien y ganaréis el perdón y la gracia de Dios, que os dará prosperidad en este mundo, os hará muy honrado y os concederá la salvación para el otro.

Al conde le agradó mucho este consejo que Patronio le dio, siguió sus enseñanzas y le fue bien.

Y viendo don Juan que este cuento era muy bueno, lo mandó poner en este libro y compuso unos versos que dicen así:

Evitad la mentira y abrazad la verdad,
que su daño consigue el que vive en el mal⁵⁵.

⁵⁵ Fuente: <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/juanma/lucanor/26.html>.

Conclusiones

Una vez concluida nuestra investigación vamos a proceder a continuación a describir, de forma general, en qué medida hemos alcanzado los dos objetivos principales que nos proponíamos al inicio de la misma. A este respecto, hemos de tener en cuenta que para tener una perspectiva más real de su cumplimiento sería necesario llevar efectivamente a las aulas el planteamiento teórico que aquí hemos realizado. No obstante, consideramos que la naturaleza de nuestras disquisiciones teóricas, del análisis de contenido de los textos y de las propuestas didácticas de actividades resultan lo suficientemente amplias como para poder discutir el grado de consecución de ambos objetivos y, también, para disponer algunos aspectos de mejora que pueden ser aplicados en futuras investigaciones.

De acuerdo con esto, respecto al primer objetivo general que establecimos, consideramos que lo hemos alcanzado de manera satisfactoria, en tanto en cuanto hemos propuesto un cambio en relación con las lecturas bajomedievales que usualmente suelen ser de conocimiento obligatorio en el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria y en el primero de Bachillerato. En este sentido, abogamos por introducir en el canon académico de estas etapas educativas cuatro obras que, por su carácter misceláneo, son susceptibles de ofrecer una visión más amplia de la época. Nuestra intención es que estas, junto con las ya clásicas de *El conde Lucanor* y el *Libro de Buen Amor*, completen y complementen la formación del alumnado.

La aportación de cada una de las producciones escogidas establece, desde nuestro punto de vista, la posibilidad de conocer de forma más global el universo literario medieval. Así, el *Calila y Dimna* es un libro que recoge la tradición literaria de la Antigüedad, algo que era muy habitual en este período. En él se integran un gran número de fábulas -algunas puestas en abismo- en las que se desarrollan conflictos entre animales que representan tipos humanos, los cuales resultaban de mucha utilidad para la instrucción religiosa y moral. El *Sendebarr*, por su parte, es un texto que recoge otro asunto literario muy del gusto de esta etapa medieval, como era el de la educación de príncipes. Su argumento nos presenta la disputa retórica entre los consejeros del hijo del rey y su madrastra a través de *exempla* en los que se expone, alternativamente, la necesidad de no fiarse de las mujeres ni de los ministros reales. Por lo que se refiere a *El libro del caballero Zifar*, se trata de una obra que entronca con la tradición épica y caballeresca en literatura romance que se cultivó durante la Edad Media. Esta creación es también una buena muestra de la importancia que tuvieron en la época los viajes de

cruzada y el cumplimiento del código de honor por parte de aquellos hombres que se armaban caballeros. En último lugar, el *Barlaam y Josafat* es un escrito de índole religiosa en el que se nos relata la vida de un príncipe que se convierte al cristianismo. La dimensión que tiene esta obra para comprender el pensamiento del hombre medieval es muy grande por cuanto en ella se apela al activismo religioso, mostrándonos mediante pruebas fácticas que la doctrina cristiana es superior a las demás y que, por tanto, debemos consagrar nuestra vida al cumplimiento de sus preceptos.

Como acabamos de ver, nuestra intención con la introducción de estas obras en el canon escolar de lecturas ha sido la de enriquecer la percepción que tiene el alumnado acerca de los géneros y temáticas presentes en la literatura bajomedieval. No obstante, somos conscientes de que títulos de esta época tales como, entre otros, *El libro de los buenos proverbios*, la *Poridat de Poridades*, los *Bocados de Oro*, los *Castigos y documentos del rey don Sancho* o el *Libro de los gatos* también podrían ser de gran utilidad para contribuir a una formación literaria más profusa de los estudiantes. A este respecto, creemos que en futuros trabajos podría apostarse por dar cabida también a estos textos a través de antologías adaptadas que incluyan los fragmentos más destacados. Con todo, hemos de tener en cuenta que algunos de ellos contienen pasajes muy densos, de contenido excesivamente especializado y difícil de comprender para personas que se están iniciando en el conocimiento de las letras del Medievo. Además, también hemos de considerar que el tiempo con el que contamos para impartir los contenidos es muy limitado y que sería imposible conocer todas estas creaciones sin caer en una perspectiva historicista de la enseñanza que no es, desde luego, la que nosotros defendemos.

Por lo que se refiere al segundo objetivo general que programamos en nuestro estudio de investigación, estimamos que hemos logrado su cumplimiento también de forma exitosa. Para su consecución, elegimos cuatro obras en las que los elementos orientales eran abundantes, bien por proceder sus primeras versiones de estas zonas del mundo (*Calila y Dimna*, *Sendebat* y *Barlaam y Josafat*) o bien por imitar e incorporar sus modelos literarios (*Libro del caballero Zifar*) y, a continuación, decidimos elaborar con ellos una antología de fábulas y *exempla* con el fin de acotar los elementos que podrían resultar más atractivos para los discentes. En relación con esto, hay que mencionar que géneros como las fábulas y los *exempla* favorecen el acercamiento de los alumnos a la época medieval pues en ellos se pueden encontrar, narradas de forma breve, algunas de las preocupaciones más importantes de las gentes que la habitaron.

Por otro lado, utilizando el mencionado corpus de textos, hemos llevado a cabo un análisis de contenido del mismo para determinar la cantidad de valores que incorpora

cada relato y así determinar cuáles son los más apropiados para incluirlos en una propuesta didáctica de actividades. En esta línea, con el propósito de que el mensaje que transmiten se adecue a unos mínimos valores éticos y que contribuya de manera efectiva a la educación en valores de nuestro mundo actual, hemos descartado algunos y, con otros, nos hemos servido del contraejemplo como estrategia didáctica para analizar los comportamientos que presentan sus protagonistas. Con esta manera de proceder tratamos de promover en los estudiantes un espíritu crítico y reflexivo que les permita relacionarse con sus semejantes de manera óptima. De esta forma, valores como la amistad, el respeto por el diferente, la sinceridad, la unión o el amor son fomentados a través de esta antología de narraciones.

El manejo de dicha antología en las aulas debe hacerse desde un enfoque literario ecléctico en el que se imbriquen algunos de los presupuestos que establecen las teorías literarias de la Estética de la Recepción, de la Deconstrucción Textual y del Orientalismo Literario. Entendemos que el análisis aplicado de los textos ha de efectuarse desde una perspectiva combinada entre lo que estos dicen y lo que los receptores interpretan, dando primacía a las opiniones de los lectores en caso de que el mensaje sea ambivalente o plurisignificativo. Por otro lado, la adopción de una posición orientalista nos permite valorar las aportaciones venidas de esta parte del mundo y, también, promover en el alumnado el habilidades que forman parte de la competencia comunicativa intercultural, entendiendo que el primer paso para que tenga lugar una convivencia enriquecedora entre miembros de diferentes culturas es el conocimiento recíproco de los elementos que conforman el pensamiento vital de los otros.

Todo este proceso a través del cual hemos tratado de cumplir con acierto los dos objetivos primordiales que nos marcamos en nuestra tesis doctoral ha tenido una secuenciación estructurada en seis capítulos, tres de naturaleza teórica y tres dedicados a abordar el análisis empírico de los textos escogidos y a realizar una propuesta didáctica de actividades para el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria y para el primer curso de Bachillerato. Esta última se efectuó a modo de síntesis integradora con el fin de trabajar con el alumnado conceptos literarios básicos de la Edad Media, valores y antivalores que se encontraban en los textos y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. A continuación, recapitulamos, de forma condensada, algunos de los aspectos más importantes que hemos abordado en cada uno de los apartados de nuestro estudio y que nos han servido para alcanzar los objetivos específicos que dispusimos en materia de educación literaria, de educación en valores y de mejora de la competencia comunicativa intercultural del estudiantado.

Comenzamos con un primer capítulo en el que hemos examinado, en primer lugar, algunas de las cuestiones actuales más trascendentes relacionadas con la lectura y su importancia como instrumento de aprendizaje en la sociedad en la que vivimos. En segundo lugar, hemos descrito algunos de los informes más destacados sobre el nivel de lectura de los estudiantes españoles presentando y analizando los resultados que nos ofrecen el *Programme for International Student Assessment (PISA)*, y el *Program for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)*. Asimismo, hemos deslindado los datos que nos muestran el estudio sobre comprensión lectora realizado por la asociación *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)* y el llevado a cabo por el Gremio de Editores Españoles sobre hábitos de lectura y compra de libros en España. En tercer y último lugar, hemos incluido en el capítulo un epígrafe dedicado a estudiar la situación de la lectura en el currículo oficial y en el canon literario.

Respecto a la primera parte del capítulo, en él tratamos, como ya hemos indicado, algunos de los aspectos más importantes relacionados con la promoción de buenas prácticas lectoras en contextos educativos formales e informales, partiendo del hecho de que el desarrollo de estas resulta fundamental para que nuestra intervención didáctica pueda aplicarse. De esta manera, en el primer subepígrafe hemos abordado algunas cuestiones problemáticas asociadas con el acto de leer en la actual Sociedad de la Información en la que vivimos inmersos. Para el análisis de estas dificultades, hemos partido de la idea de Mendoza (2004) en la que señala que saber leer de forma competente consiste en participar en un proceso activo de construcción de significados, en el que entran en juego diferentes competencias del lector receptor, quien, a partir de los estímulos semióticos (texto, imagen...) que recibe del entorno, interrelaciona dicha información con el bagaje de conocimientos previos que posee.

Sin embargo, nos encontramos con que, especialmente en personas de corta edad, leer se ha convertido, en muchas ocasiones, en una habilidad académica que consiste únicamente en dominar las destrezas de decodificación necesarias, sin poner estas al servicio de la comprensión de los significados que se transmiten a través de los textos. Esto se debe, según Cassany (2009), a la falta de impulso de estrategias didácticas que se encarguen de dotar a los estudiantes de una capacidad crítica para seleccionar y organizar la ingente información que les llega -generalmente desde Internet- para, a partir de la misma, transformarla en conocimiento. Así, tal como señala Martí (2009), el exceso de información, la inexistencia de filtros de calidad y contenido y la falta de destrezas para encontrar lo que se busca, valorarlo y decidir si es pertinente o no, son tres de los principales obstáculos con los que se encuentra el alumnado para procesar y hacer útil la información de la que dispone.

Asimismo, otro problema al que nos hemos referido ha sido el carácter academicista que actualmente tiene la lectura. Los docentes no solemos aprovechar la perspectiva lúdica presente en la misma, circunstancia que deriva en que se produzca un distanciamiento entre los espacios de trabajo y los espacios de ocio (Yubero y Larrañaga, 2010). En este sentido, los mediadores somos, en muchas ocasiones, incapaces de apreciar la potencialidad que tienen otros formatos como el cine o los videojuegos para la promoción de la lectura y nos mostramos muy críticos respecto a la capacidad educativa que estos puedan tener. De esta forma, generamos involuntariamente una distancia casi insalvable entre los clásicos literarios que los alumnos deben empezar a conocer en estas edades y sus medios de interacción habituales, lo que limita, en buena medida, su capacidad de interrelación y de aprendizaje holístico.

Es precisamente en los dos siguientes subepígrafes en los que hemos reflexionado sobre lo fundamental que resulta la lectura, entendida de una forma amplia, como herramienta clave a través de la cual los agentes educativos implementen los cambios que se estimen oportunos en el sistema de enseñanza para, de este modo, contribuir a que el aprendizaje de los alumnos sea de mayor calidad. Y es que hemos considerado, de acuerdo con Partido (1994), que mediante la lectura se sientan las bases de todas las potenciales transformaciones, atreviéndonos a afirmar que sin lectura no hay ninguna posibilidad de que varíe el estado de las cosas. Como resultado de esta aseveración, obtenemos que el acto lector debiera dejar de ser considerado únicamente como una experiencia individual aislada para configurarse como una práctica comunicativa social en la que intervienen roles, identidades y valores propios de una cultura y un contexto determinados.

Es por esto que hemos llegado a la conclusión de que, ya que son las instituciones educativas las que más importancia tienen a la hora de aplicar modificaciones respecto al concepto de lectura, consideramos que deben ser ellas las que se sitúen a la vanguardia del cambio e impulsen nuevas estrategias de fomento de la misma. Dichas estrategias deben orientarse a la promoción de las diferentes funciones que tiene la lectura en nuestra sociedad que, según Isabel Solé (1992), son las siguientes: a) Leer para obtener una información precisa; b) Leer para seguir unas instrucciones; c) Leer para obtener una información de carácter general; d) Leer para aprender; e) Leer para revisar un escrito propio; f) Leer por placer; g) Leer para comunicar un texto a un auditorio; h) Leer para practicar la lectura en voz alta; y, i) Leer para dar cuenta de que se ha comprendido.

Aparte de adecuarse a alguna de las funciones comunicativas, los agentes educativos que se integran en las distintas instituciones deben ser conscientes también de

que las estrategias que diseñen han de adaptarse a las nuevas realidades que está experimentando la lectura debido a la aparición de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Las mismas llevan aparejadas nuevas maneras de entender el acto lector, pues con ellas este ha pasado de ser un proceso lineal a un proceso más interactivo. De ahí que, tal y como señalan Aparicio y Castellá (2009), leer hoy en día suponga enfrentarse a discursos complejos que integran de forma interactiva varios sistemas de representación del conocimiento (escritura, imagen estática, habla, sonido, imagen en movimiento, animaciones, vínculos hipertextuales, etc.).

Al estudio de estos nuevos tipos de lectura hemos dedicado el siguiente subepígrafe poniendo de relieve, de acuerdo con Martos Núñez (2013), que los mismos tienden a configurar un discurso universalista, cada vez más colectivo y despersonalizado. De entre ellos, hemos destacado la modalidad multimedia que, según Rodero (2013), es aquella que nace de la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación a la palabra escrita. Esto es, la lectura que surge de la combinación de la imagen (video, ilustración, fotografía, etc.), sonido (música, voz...) y texto, bajo la gestión de uno o varios programas informáticos. A ella, se subordinan otros tipos de lectura como son la conectada, la colaborativa y la que se produce en la nube.

De modo análogo, hemos señalado que la aparición de estas nuevas formas de leer ha propiciado un crecimiento en importancia del discurso audiovisual que ha venido auspiciado por la función narrativa que este cumple, ya sea de forma independiente o complementaria al código escrito. Dicho discurso está principalmente formado por imágenes, estáticas o en movimiento, que entrañan un código en sí mismas que requiere de unos procesos específicos de alfabetización y de lectura. Posee un lenguaje propio y una sintaxis comprensible para la amplia mayoría de la sociedad basada en la superación de los marcos tradicionales de lectura mediante el uso de la arbitrariedad y la iconicidad para obtener nuevos efectos en la recepción de los textos.

Hemos destacado también que el estudio de este código audiovisual está adquiriendo en los últimos años una especial importancia en la educación literaria principalmente por dos motivos: el primero es el predominio que ha adquirido la producción audiovisual a la hora de construir mensajes y, el segundo, consecuencia de este, es el auge del libro-audio y de los álbumes ilustrados, destinados a rangos muy variados de edad. La aparición de este tipo de instrumentos educativos audiovisuales implica un cambio sustancial en la forma de concebir la lectura, pues en ellos, tal como señala Jenkins (2008), el papel de receptor y el de productor es intercambiable. Por tanto, a la hora de realizar secuencias didácticas, el docente debe considerar que, para llevarlas a

cabo con éxito, debe contar con estudiantes que estén totalmente implicados e identificados con el medio que se utiliza y con el contenido que se trata.

Por lo que se refiere a la segunda parte del capítulo, la hemos dedicado al análisis de los principales y más recientes informes sobre cuestiones relacionadas con la lectura en España (PISA, PIRLS, PIAAC y Gremio de Editores Españoles). De este modo, en un primer subepígrafe hemos descrito los resultados del Informe PISA del año 2012. Recordemos que este nos revela de forma estandarizada las capacidades de comprensión lectora que posee una muestra de jóvenes españoles de quince años. Para ello se requiere que los estudiantes realicen una serie de pruebas en las que se evalúa su capacidad para procesar información escrita en diferentes situaciones de la vida real.

Tras haberlo escrutado, hemos puesto de manifiesto que el promedio de puntuación obtenida en competencia lectora por España está un punto y medio por debajo del de la Unión Europea. Asimismo, en lo que se refiere al estado de la Comunidad Autónoma de Murcia, hemos subrayado que sus resultados son bastante negativos con respecto al resto de comunidades, ya que se halla a más de veintiséis puntos de la media española. Por si esto no fuera suficiente, hemos destacado el hecho de que es la única Comunidad Autónoma que ha empeorado sus valores de esta competencia en un ocho por ciento en relación con los conseguidos en el informe PISA del año 2009. Esto supone que más de un cuarenta y seis por ciento de la muestra con la que se ha operado presente bajas capacidades lectoras.

El siguiente subepígrafe lo hemos consignado a estudiar los resultados del informe PIRLS del año 2011. Este se encarga de evaluar tres aspectos de la comprensión lectora de una muestra de alumnos españoles de cuarto curso de Educación Primaria. En primer lugar, mide cuáles son los propósitos de lectura de los alumnos, es decir, si estos leen para informarse y aprender o si leen para disfrutar. En segundo lugar, registra los diferentes procesos cognitivos que ponen en funcionamiento al leer, esto es, si obtienen información de los textos, si son capaces de hacer inferencias a partir de ellos, si muestran las habilidades necesarias para interpretar e integrar la información recibida en la vida real, y si pueden analizarlos y evaluarlos críticamente en función de su contenido. En tercer lugar, determina cuál es la actitud y cuáles son los hábitos de lectura del alumnado seleccionado. Con estos objetivos, se utilizan unos cuadernillos de prueba que han de completar los estudiantes y unos cuestionarios de contexto que rellenan también sus padres, sus profesores y los directores del centro educativo.

En general, la puntuación media obtenida por España en comprensión lectora se sitúa bastante por debajo de la media de la Unión Europea pues, mientras en nuestro país

hemos conseguido 513 puntos, el promedio de los países de la comunidad política alcanza los 534 puntos. En este sentido, destacan especialmente de forma negativa, por la distancia que nos separa, los resultados de los alumnos españoles en cuanto a los propósitos de lectura y sus rendimientos en lo que se refiere a la lectura como proceso de comprensión. Respecto a los primeros, estamos a veinte puntos de distancia de la media de la Unión Europea y son veintiuno los que nos separan en la segunda comparativa.

En el subepígrafe posterior hemos analizado las competencias en comprensión lectora que se recogen en el informe PIAAC del año 2012. Este se configuró como una iniciativa en la que se comprobó la habilidad de una muestra compuesta por catorce mil personas adultas españolas (de entre dieciséis y sesenta y cinco años) para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y valoradas por los individuos. Los ejercicios de la prueba se realizaron en ordenador o en cuadernillos de papel, en función de la competencia digital de cada uno de los entrevistados. En España, el porcentaje de personas que utilizó el soporte informático para cumplimentarla fue del 66 por ciento, siendo el porcentaje medio de la OCDE del 75 por ciento. Estos datos nos indican que hay que seguir trabajando en la implementación de la competencia digital en las personas adultas de nuestro país.

En cuanto a los resultados obtenidos, hemos señalado que España fue uno de los países que menor puntuación consiguió en comparación con los del resto de la Unión Europea. Así, la media española fue de 251,8 puntos, mientras que la media europea se situó 18,7 puntos por encima, alcanzando los 270,5. La situación empeora todavía más si consideramos que España no presenta apenas adultos en los niveles más altos de comprensión lectora y que, por el contrario, el mayor porcentaje de la población se sitúa en las escalas inferiores. Tras la observación de estas evidencias hemos llegado a la conclusión de que el nivel de rendimiento en comprensión lectora de los adultos españoles está muy por debajo del observado en la mayoría de los países participantes.

Después de este subepígrafe, hemos destinado otro a comentar los resultados del informe sobre hábitos de lectura y compra de libros en España realizado por la Federación de Gremios de Editores de España en el año 2012. El objetivo del mismo era el de conocer los aspectos concretos del comportamiento lector de los españoles respecto a la lectura de diversos medios (libros, periódicos, revistas, cómics y textos en internet), además de identificar las frecuencias, preferencias, motivos, lugares, vías de acceso, asistencia a bibliotecas y uso del tiempo libre. Persiguiendo este fin, se hicieron 6.700 entrevistas telefónicas a personas que llevaran residiendo más de diez años en España.

De entre las diferentes informaciones recogidas destacamos aquí las que refieren el medio más utilizado para leer, así como la edad en la que más se prodiga dicho acto y el género que más se interesa por la lectura. A este respecto, el medio que más se lee es la prensa, pues un 79,4 por ciento del total de la muestra entrevistada confiesa hacerlo diariamente. Los libros se sitúan en segundo lugar con el 63 por ciento, seguidos de las revistas (47,6 por ciento), las webs, blogs y foros (46,9 por ciento) y los cómics (13,2 por ciento). Por su parte, en cuanto a la edad, se observa que, a medida que aumenta la edad, el porcentaje de lectura decrece y que son los jóvenes situados en edad universitaria (18-25 años) los que más leen (hasta un 86,8 por ciento). En relación con el género, hay que destacar que la lectura obtiene un porcentaje mayor en hombres (93,3 por ciento) que en mujeres (90,7 por ciento). Sin embargo, son las mujeres las que leen más libros (hasta un 8 por ciento más) y revistas.

De acuerdo con los testimonios de los informes analizados, hemos llegado a la certeza de que en nuestro país nos encontramos con la paradójica situación de que, por un lado, los niveles de comprensión lectora de la población (especialmente los de los más jóvenes) son malos y, no obstante, hallamos que la edición y venta de libros se encuentra en niveles muy altos y está cada día más consolidada en nuestro país (Yuste, 2014). Esta circunstancia nos podría indicar que quizás este sea uno de los momentos históricos en los que más se lee en nuestro país, a no ser que la compra de libros no se acompañara de su efectiva lectura.

Situándonos en la tercera parte del capítulo, en ella nos hemos referido a la situación de la lectura en el currículo oficial (LOE y LOMCE) y a su vinculación con el canon literario tradicional. En este sentido, hemos destacado en estos subepígrafes que los títulos que se emplean en la enseñanza de la literatura en el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria y en el primero de Bachillerato han permanecido en su mayoría inalterables durante las últimas décadas. Así, hemos puesto de manifiesto que, aunque la selección de unos u otros textos es opcional para los docentes, el peso de la tradición ideológica -representada por el canon clásico de la literatura escrita en español- hace que se introduzcan únicamente las obras consideradas paradigmáticas, que se convierten en lecturas obligadas para los estudiantes.

Esta situación ha provocado que, en muchas ocasiones, los discentes muestren desinterés y falta de motivación por la lectura, algo que puede resultar muy negativo a estas edades ya que el itinerario que se les proponga, conformará, en buena medida, su predisposición futura hacia la misma. Esto no quiere decir, sin embargo, que no debamos exigir un cierto esfuerzo lector a nuestros estudiantes, sino que les ofrezcamos entre

varias posibilidades, soslayando la obligatoriedad exclusiva de un libro, pues la misma generará, casi con total seguridad, un rechazo hacia el mismo (Mendoza, 2002). Debemos evitar además, tal como señala Jover (2003), que las lecturas sean una mera transposición de las que se recomiendan en las facultades de letras, pues estas son generalmente difíciles de entender y comprender y, por tanto, poco adecuadas para educar el gusto literario.

De acuerdo con todo lo expuesto, hemos determinado que la solución puede estar, tal como señala Ortiz Ballesteros (2007), en hacer más variado el canon educativo a través de la introducción de nuevas obras, e incluyendo, asimismo, antologías de lecturas y adaptaciones de textos clásicos que puedan servir al alumnado como paso previo al conocimiento íntegro de los mismos. De esta manera, hay que recordar, siguiendo a Navarro Durán (2006), que ni la capacidad lectora de los adolescentes, ni sus conocimientos de la lengua, les permiten leer, ni con gusto ni aprovechamiento, buena parte de nuestros clásicos, porque muchos están escritos en una lengua que no es exactamente igual a la que ahora usamos. Tal labor llevaría asociados algunos problemas en su concreción, especialmente en lo que se refiere a la dispersión y a la disparidad de criterios a la hora de llevar a cabo la compilación. Además, exigiría que un nutrido grupo de profesionales de Didáctica de la Literatura centrara sus esfuerzos en conseguir este propósito.

En el caso de la literatura bajomedieval, hemos considerado que los libros -ya clásicos- de *El conde Lucanor* y del *Libro de Buen Amor* podrían y deberían alternarse con otros como el *Calila y Dimna*, el *Sendebat*, el *Libro del caballero Zifar* y el *Barlaam y Josafat*. Los mismos permitirían a los alumnos tener una cierta libertad decisoria y su inclusión en el canon académico serviría también para que estos tuvieran una panorámica más amplia del tipo de creaciones que salían a la luz en este período. La decisión de escoger estas obras como complemento a las usuales se debe a que sus contenidos pueden resultar entretenidos y asequibles para el alumnado, tanto por los tipos de personajes que en ellas se incluyen como por la brevedad que las caracteriza. Igualmente, hemos demostrado que son producciones que contienen historias muy adecuadas para educar en valores y para fomentar la interculturalidad.

En definitiva, la idea que hemos defendido en esta sección de nuestro trabajo es la de realizar una selección de lecturas que no asfixie las posibilidades cognoscitivas de la mayor parte de los alumnos, que no ocupe todo el espacio del que dispone una persona para leer, ni que tampoco responda a un valor, o a unos valores, meramente circunstanciales y coyunturales (Álvarez, 2012). En cualquier caso, proponemos una

remodelación del canon literario que debe venir necesariamente acompañada de una transformación metodológica en el tratamiento de los textos que lo integran. Sería contraproducente disponer de un canon académico más abierto de enseñanza si los principios metodológicos de los docentes no son los apropiados.

El segundo capítulo de nuestra tesis doctoral lo hemos empleado para realizar una revisión de las obras bajomedievales seleccionadas mediante las que llevamos a cabo nuestra intervención didáctica. Con esta finalidad, lo hemos organizado en cuatro apartados diferenciados. En el primero de ellos efectuamos una aproximación histórica a la época que nos ocupa para, en el segundo, describir el enfoque de análisis literario que hemos utilizado en el tratamiento teórico y práctico de nuestras obras. Una vez sentadas las bases de acercamiento hermenéutico, llevamos a cabo en los apartados tercero y cuarto una introducción filológica de los cuatro textos, exponiendo algunos géneros clave que los mismos contienen (fábulas y *exempla*), los cuales aparecen vinculados, ya desde la Antigüedad, con formas de enseñanza del conocimiento y de maneras modélicas de actuar.

En lo relativo al primer apartado del capítulo, hemos realizado, en los dos subepígrafes que la integran, un acercamiento a la sociedad medieval del momento, con el objetivo de entender mejor el contexto histórico en el que se publicaron nuestras obras y contextualizar los contenidos que en ellas se relatan. Son tres los rasgos inherentes que nos interesan: el primero de ellos es el asunto de la religiosidad, el cual viene expresado en ideales tales como la concepción de Dios como centro del mundo cultural y artístico y la mezcla de contenidos sagrados y profanos en el devenir vital cotidiano. El segundo es el inmovilismo social existente en la Baja Edad Media fruto del orden divino impuesto, de la peculiar concepción del pecado y del sentimiento colectivo que imperaba. El tercero, por su parte, radica en la diferencia que existe en este periodo entre lo masculino y lo femenino.

Centrándonos en lo religioso, hemos puesto de relieve que la existencia del hombre medieval estaba presidida por Dios, el cual se situaba como centro del universo y presidía todos sus actos. Se trataba, no obstante, de una relación complicada y en cierto sentido paradójica. Siguiendo a Green (1969), nos hemos referido a la naturaleza que tenía la religión para el hombre medieval, la cual era una compleja vivencia en la que se fundían lo sagrado y lo profano integrados en un conjunto de hábitos y costumbres inalterables y a veces incomprensibles. Y es que en la mentalidad medieval existía un dualismo contradictorio entre el temor por el castigo divino y el disfrute de los actos pecaminosos. De ahí que se mezclaran y confundieran el rigor de la penitencia

(flagelaciones públicas, mortificaciones...) y la actitud tan laxa ante muchos comportamientos tenidos por inmorales (simonía, amancebamiento, venganza, etc.).

Esta concepción teocéntrica del universo fue uno de los elementos clave que contribuyó a la fijación de un sistema social inmovilista. En este sentido, hemos descrito cómo las relaciones humanas de la época estaban prefijadas en todos los ámbitos porque se suponía que eran las deseadas por Dios. Intentar cambiar esta situación no era solo un acto de rebeldía terreno, sino que también suponía atentar contra el orden cósmico establecido por la divinidad. Tal como señala Bousoño (1981), cualquier cambio que se produjera era entendido como un abuso, un error moral, un desorden, un contrasentido, una monstruosidad que iba contra la naturaleza, torciendo y desbaratando la manifestación normal de las cosas.

Uno de los presupuestos inalterables mantenidos por el sistema medieval fue el de otorgar preponderancia a lo masculino sobre lo femenino. Así, desde los albores de la Edad Media, las ideas predominantes en torno a la imagen de la mujer estuvieron asociadas a su inferioridad y sujeción frente al hombre. Reflejo de ello era la separación jurídica existente entre ambos géneros (se legislaba de forma diferente en función de si eras hombre o mujer) y el sistema patriarcal, que consagraba diferentes modelos de comportamiento para unos y otras (Segura Graíño, 1999). De acuerdo con este modelo, las mujeres no podían acceder a los puestos de poder ni a la realización de tareas intelectuales. Ni la política ni la organización de los acontecimientos sociales eran labores femeninas, sí, en cambio, la práctica religiosa y la procreación, el cuidado y la alimentación de los hijos.

Derivado de lo expuesto hasta aquí, hemos señalado a continuación la importancia que tenía en la Edad Media pertenecer a una determinada clase social. A las mismas se accedía por nacimiento, es decir, por predestinación, pues las fronteras de cada uno de los diferentes estamentos (nobleza, clerecía, caballería o estado de vasallo) no podían traspasarse sino con carácter excepcional. En las pocas ocasiones en que dichos saltos se produjeron fueron justificados como manifestaciones de la Providencia o como restauraciones de un buen uso antiguo, alteradas por la perversidad del hombre. Por tanto, tal como señala Fossier (1996), la idea de clase social como un agrupamiento inestable al que se puede acceder no se puede admitir en la Edad Media. Para ello tendrían que poner en entredicho el orden jerárquico establecido, algo que rechazan su conservadurismo y su fe, e imaginar que entre estos grupos en movimiento hay una competencia, una rivalidad, totalmente ajenas a la noción del lugar asignado a cada cual por Dios en su creación.

El segundo apartado del capítulo lo hemos empleado para explicar el enfoque literario que hemos adoptado en el análisis de las cuatro obras narrativas seleccionadas. Para ello, nos hemos servido de tres subepígrafes en los que presentamos la metodología asumida en el estudio de nuestros textos, en la que se combinan nociones procedentes de tres movimientos críticos como son la Estética de la Recepción, el Orientalismo Literario y la Deconstrucción Textual. En lo concerniente a la teoría interpretativa que concede primacía al receptor, hemos asumido algunos de los presupuestos que la guían, especialmente en tres sentidos: el primero, a través de un tratamiento de los textos desde una perspectiva sincrónica que nos ha permitido realizar analogías y dar explicación a ciertos pasajes de los textos de acuerdo con determinados fenómenos sociales del momento que, creemos, tuvieron su influencia en sus autores y traductores. El segundo, desde un punto de vista diacrónico, tomando en consideración determinados fenómenos actuales, tanto estéticos como sociales y culturales, para indagar en sus posibles causas y, el tercero, mediante la asunción del postulado que concibe la obra literaria como un fenómeno comunicativo cuyo significado no se agota en el texto, sino que varía dependiendo de la interpretación de los lectores, concebidos estos como un colectivo histórico.

Del mismo modo que hemos tomado nociones procedentes de la Estética de la Recepción, hemos adoptado una perspectiva orientalista en nuestro tratamiento de los textos. Esto implica, tal como señala Said (2002), realizar un análisis de la influencia de las obras de procedencia oriental en el resto de sociedades (en particular en la occidental). Así, en nuestra selección de textos hemos tratado de arrojar luz -particularmente en el capítulo dedicado a la propuesta didáctica de actividades- sobre los elementos de la cultura oriental que perviven en las versiones castellanas del *Calila y Dimna*, *Sendebâr*, *Libro del caballero Zifar y Barlaam y Josafat*. Por tanto, con el empleo de este método de estudio, hemos indagado en las costumbres y en la concepción particular de la vida que tiene dicha cultura. A este respecto, consideramos que hemos manejado un método de análisis literario alternativo al occidental que permite el trazado de una concepción de los textos diferente a la dominante y que permite incluir, según la opinión de Gómez Redondo (2008), las aportaciones de Oriente en la construcción de un canon universal de lecturas.

Por otra parte, también hemos operado con la Teoría de la Deconstrucción Textual, en el sentido de leer las obras de una manera renovadora que elimine prejuicios estéticos, es decir, lo que Derrida (1989) concibe como un acto lector realizado con total libertad recreativa y creadora del universo de referencias que albergan. Para poner en marcha este proceso deconstructivo con la selección de textos escogida de los siglos XIII

y XIV, hemos tenido que considerar el estado de lenguaje que estos presentan y tener en cuenta que muchas de las expresiones que en ellos se utilizan pueden querer significar mucho más de lo que literalmente dicen. Atendiendo a esta circunstancia, hemos de entender que la fijación del lenguaje por escrito en estos siglos todavía está en construcción y el uso de estructuras y giros retóricos que matizaran la expresividad de los textos estaba aún muy poco desarrollado. Es por ello que, basándonos en la teoría deconstructiva, hemos contado con la importancia de los códigos empleados, así como de los contextos en los que se insertan los actos discursivos.

En lo que se refiere a los apartados tercero y cuarto del capítulo, hemos consignado unas páginas a introducir filológicamente las producciones escogidas. De cada una de ellas hemos señalado su génesis, el argumento de su contenido y la estructura narrativa que las conforma. Una vez hecho esto, hemos procedido posteriormente a centrarnos en la parte didáctica que las mismas incorporan (fundamentalmente en las fábulas y en los *exempla*). Tras su estudio, hemos llegado a la determinación de que la literatura ejemplar en las formas que aquí se nos presenta puede tener un gran valor educativo en las aulas de hoy en día si se es capaz de aprovechar el conocimiento histórico y sapiencial que en ella se encierra, así como sus posibilidades sensibilizadoras y persuasivas.

De acuerdo con lo señalado, hemos tratado de aprovechar la “humanidad” que se desprende de este tipo literario y que ya señalara Pérez Rodríguez (1973) al señalar que la sabiduría ínsita en la literatura ejemplar es profundamente formativa ya que en ella los sabios deducen sus enseñanzas de la razón y de la experiencia. Sin embargo, hemos sido conscientes también de que algunos modelos de conducta que este tipo de literatura aloja no contienen valores morales aceptables para ser usados en las aulas y, por ello, nuestra manera de tratar las obras ha sido cuidadosa y, en ocasiones, restrictiva.

De esta forma, hemos sustentado el trabajo con esta literatura ejemplar sobre la base de la división efectuada por Suleiman (1977), el cual distingue en ellos un nivel narrativo, uno interpretativo y otro pragmático. Con el primero hemos hecho hincapié en examinar los componentes literarios y las técnicas narrativas que son empleadas en los *exempla* y en las fábulas, así como en la promoción de la escritura creativa basada en el desarrollo de argumentos e historias que se adapten a la moraleja final y en los que aumente progresivamente la complejidad de la trama. Con el segundo, trabajaremos la capacidad de los estudiantes para inferir normas de comportamiento y de actuación presentes en los textos y también su espíritu crítico mediante la relativización de las mismas. Por último, con el nivel pragmático deseamos instar al alumnado a actuar en

consonancia con las enseñanzas positivas extraídas ya que las fábulas y los *exempla*, en última instancia, buscan mover los afectos de los oyentes, incitándolos a actuar, apelando a la dimensión afectiva del lector (Welter, 1973).

A este respecto, hemos considerado que las emociones suscitadas en los lectores y las reacciones de empatía o antipatía causadas en ellos por los protagonistas de las narraciones ejemplares, pueden revelarnos el sistema de valores imperante en nuestro grupo de alumnos, y de esta manera, reorientarlo si fuera necesario. Además, el hecho de que las fábulas y los *exempla* provengan de una época y de una cultura diferentes permite desarrollar en los discentes la competencia intercultural pues, sin duda, de ellos pueden rescatar nociones valiosas de ética universal, en tanto que pueden ser empleadas en un espectro muy amplio de situaciones y contextos.

En último lugar, hemos tenido en cuenta que uno de los elementos principales en torno a los que se estructuran las fábulas y los *exempla* es el diálogo. Es este un recurso muy extendido en el que se encuentra implícita la dimensión oral del lenguaje (Cepedello Moreno, 2003) y del cual nos hemos servido para mejorar la competencia comunicativa de nuestros estudiantes. Esto lo hemos llevado a cabo a través de la creación de actividades discursivas en las que se formulen preguntas y respuestas de carácter ejemplar. Y ello no solo con el fin de transmitir saberes o conocimientos para que los aprendan, sino también buscando fomentar en ellos estrategias oratorias que les sirvan para persuadir a otras personas.

En el capítulo tercero nos hemos planteado la oportunidad de emplear el corpus que hemos seleccionado, compuesto por fragmentos de obras de la Baja Edad Media, como instrumento educativo para la transmisión de valores en nuestras aulas. Para ello, después de elegir la definición de valor que más se ha adaptado a nuestras pretensiones, hemos estudiado las características que le son propias para concretar, a partir de ellas, una clasificación de valores que tenga en cuenta la interculturalidad como principio que sustente las relaciones personales, puesto que una de las principales características de las aulas de educación en España es su heterogeneidad, tanto étnica como de pensamiento.

La primera tarea que nos planteamos fue la de concretar el significado y contenido del término valor. Para ello comprobamos que la literatura especializada ha definido de muy diversas formas el término "valor", de tal forma que podemos afirmar que casi cada persona que se ha acercado a esta noción ha aportado su propia definición. La primera aproximación al término la hemos realizado estudiando su significado etimológico. Desde esta perspectiva de análisis, "valor" es todo aquello que no nos deja indiferente, que satisface nuestras necesidades y que viene caracterizado por dos

propiedades como son su polaridad (hay valores positivos y negativos) y su ordenación jerárquica (aunque todos los valores son valiosos, no todos valen lo mismo).

Una vez realizada la revisión de las diferentes definiciones del término “valor” que han desarrollado los autores más relevantes que han estudiado el tema, entre las que podemos citar las realizadas por Feroso, Frondizi, Marín Ibáñez, Castillejo, Escámez y Ortega, Dreeben, Quintana, Ortega y Mínguez y Gervilla, hemos resaltado que todas ellas coinciden en dos aspectos fundamentales. El primero de ellos es que lo valioso es algo deseable, tanto a nivel individual como social, y el segundo se refiere a que lo valioso posee una naturaleza perdurable y flexible en cuanto que su contenido va cambiando a lo largo del tiempo, de tal forma que irá perfilando comportamientos que afectarán a la experiencia personal, al comportamiento social y a la cultura.

A partir de la amplia definición del término que hemos elegido, el siguiente propósito que nos planteamos fue el de analizar las distintas teorías explicativas de la naturaleza del valor. Dos son las ramas del saber que fundamentalmente se han ocupado de ello: por un lado, la axiología, la cual forma parte de los estudios filosóficos y, por otro, la psicología.

Así, desde el punto de vista filosófico las distintas teorías que explican los valores se diferencian en que unas (objetivismo axiológico, representada por la Escuela fenomenológica y por la Escuela realista) consideran que el valor de las cosas está desligado de la experiencia individual, es decir, que el valor es algo independiente del individuo, mientras que otro grupo de corriente axiológica (subjetivismo axiológico, con dos corrientes, la primera de ella representada por la Escuela Austriaca y de Praga y la segunda por la Escuela Neokantiana) afirma que el valor de las cosas depende del sujeto, es decir, que el valor es un estado subjetivo que depende de las circunstancias personales del individuo. Finalmente, existe un tercer enfoque integrador (teoría integradora), que afirma que estos dos planteamientos que hemos mencionado (teorías objetivista y subjetivista, respectivamente) proporcionan explicaciones sesgadas del término, ya que afirman que el sujeto es una condición necesaria pero no suficiente ni única y que los valores poseen una dimensión espacio-temporal, de tal forma que en unos valores pesa más la realidad objetiva y en otros tiene más incidencia la realidad subjetiva.

Por otra parte, la psicología también se ocupa del análisis de valores, pero realizado desde una perspectiva empírica ya que, desde esta perspectiva, los valores son magnitudes utilizadas para medir las diferencias individuales considerando, además, que tienen un carácter dinámico puesto que se van delimitando a lo largo de la historia individual del sujeto, dentro de un proceso de socialización de la persona. De los

diferentes modelos psicológicos que se aplican para educar en valores, hemos analizado los cuatro principales; el modelo conductivo, el modelo de clarificación de valores, el modelo cognitivo-evolutivo y el modelo cognitivo-conductual.

Según el modelo conductivo las personas se adaptan a su entorno, por ello los valores se asumen en un proceso evolutivo, madurativo y constructivo de la persona; para ello, se pretende que la persona aplique por sí misma los valores que le son transmitidos en la infancia a través de las prácticas educativas. Como reacción a esta corriente apareció el modelo de clasificación de valores que rechazaba el dogmatismo y la imposición de los mismos preconizada por la corriente conductista, y afirmó que las personas eran potencialmente buenas y por ello bastaba dejar que cada persona estuviera en contacto con su interior para que supiera elegir lo valioso sin tener que indicarle qué y cómo debía hacerlo.

Más tarde, el modelo cognitivo-evolutivo defendió la existencia de unos valores universales válidos para todas las personas y culturas. Según los representantes de esta corriente de pensamiento, para alcanzar valores solo hay que desarrollar en el individuo una estructura de razonamiento cada vez más rica y evolucionada con el fin de que pueda discernir las razones que le mueven a defender unas u otras posturas positivas o negativas. Por su parte, el modelo cognitivo-conductual propuso que la conducta altruista era el objetivo que se debía alcanzar a través del desarrollo de valores, y entendió que la empatía era la máxima responsable en este proceso, pues esta es la capacidad para experimentar el estado emocional de otras personas y la que define, junto con las habilidades cognitivas, la capacidad moral de las personas.

En el siguiente apartado del capítulo hemos estudiado las características asociadas a los valores. Hemos resaltado el hecho de que los valores se manifiestan desdoblados en un polo positivo y uno negativo, los cuales determinan la existencia de unos valores y de unos antivalores. También hemos subrayado el hecho de que los valores se presentan en diferentes grados de intensidad y que suelen ser finalidades que nunca se llegan a alcanzar del todo. Otra característica que tiene mucha importancia en el aspecto psicopedagógico de educación en valores es que estos son transmisibles, es decir, que pueden cambiar por el esfuerzo cognitivo o por la mediación de otros semejantes. Hemos visto igualmente que es posible ordenarlos según una determinada jerarquía de tal forma que, si existe alguna disyuntiva entre varios valores, se elegirá el superior en el orden jerárquico. Debido a esto es posible establecer una clasificación de los valores, que es el objetivo que nos hemos propuesto en el siguiente apartado del capítulo tercero.

Para concretar los valores que vamos a utilizar en nuestro estudio, hemos revisado las propuestas que han planteado los axiólogos más destacados. Entre otros, hemos analizado las propuestas de Münsterberg que en 1909 clasificó los valores en torno a dos categorías fundamentales, los valores vitales y los culturales y, dentro de ellas, estableció cuatro subtipos de valores: los lógicos, los estéticos, los éticos y los metafísicos.

De manera análoga, Scheler, en 1941, realizó una clasificación de los valores considerando los siguientes aspectos: a) temporalidad, de tal forma que los valores inferiores son fugaces mientras que los espirituales son más duraderos; b) divisibilidad, los valores materiales son divisibles y se aplica en ellos el principio de exclusión (lo que uno tiene excluye la posesión de otros), mientras que los espirituales no se agotan ni se puede aplicar en ellos el principio de exclusión; c) fundación, unos valores valen por sí mismos, mientras que otros son instrumentos para conseguir estos; d) profundidad de la satisfacción, hay valores menos profundos y más pasajeros y otros, por el contrario, más profundos y más duraderos. De acuerdo con estos criterios, Scheler construyó una categorización de valores humanos que va desde los valores de lo agradable que ocupan la base de la pirámide hasta los valores religiosos que ocupan la cúspide. Entre estos dos grupos de valores cita los valores vitales y los espirituales, respectivamente. Posteriormente, en 1998, el filósofo Enrique Muñoz Pérez completó esta propuesta cambiando la categoría de los valores de lo agradable por la de valores útiles.

Un intelectual que también se ocupó de realizar una clasificación de los valores fue Enrique Rickert (1943), quien basó su ordenación en tres pares de criterios: a) persona o cosa; b) actividad o contemplación; c) individual o social. Asimismo, José Ortega y Gasset también elaboró su propia clasificación. Para ello tomó como referencia la realizada por Marx Scheler, a partir de la cual realizó una división de los valores en útiles, vitales, religiosos y espirituales y, dentro de estos últimos, contempló la existencia de valores intelectuales, morales y estéticos.

Otra clasificación fue la realizada por el filósofo partidario de las teorías subjetivistas, Louis Lavelle (1951), que distinguió tres planos para el análisis de los valores del ser humano. El primer plano, definido por él como “el hombre en el mundo”, que recoge los valores económicos y los afectivos. El segundo plano, que denomina “el hombre frente al mundo”, y que incluye los valores intelectuales y los estéticos y el tercer plano, denominado “el hombre sobre el mundo”, que incorpora los valores morales y espirituales.

Ricardo Marín Ibáñez (1993) propuso, por su parte, una clasificación en la que distinguió tres categorías de valores: a) los valores mundanos, donde incluye los valores económicos y los vitales; b) los valores espirituales que a su vez divide en valores intelectuales, morales y estéticos y c) los valores trascendentales que están integrados por los valores religiosos y filosóficos.

Para terminar este recorrido hemos analizado de forma especial la clasificación de valores recogida en el Modelo Axiológico de Educación Integral realizado por el profesor Gervilla Castillo, debido a que es uno de los más utilizados en España y a que lo hemos utilizado como referencia en la categorización de valores de nuestro trabajo empírico. El profesor Gervilla hace una clasificación jerárquicamente organizada que contempla cuatro categorías humanas: a) el hombre como animal de inteligencia emocional, donde aloja los valores que transforman al hombre en animal racional. Considera dentro de esta categoría los valores y antivalores corporales, intelectuales y afectivos, que dan contenido respectivamente al cuerpo, a la razón y al afecto como dimensiones de la persona; b) el ser humano como sujeto diferente y libre en sus decisiones. Dentro de esta dimensión de la persona contempla los valores y antivalores individuales, liberadores, morales y volitivos; c) la capacidad relacional del ser humano, que contiene aquellos valores que facilitan al hombre la posibilidad de relacionarse con sus semejantes. Dentro de esta categoría considera los valores y antivalores sociales, ecológicos, instrumentales, estéticos y religiosos; d) la persona en el espacio y en el tiempo, puesto que el "aquí" y el "ahora" son dos categorías fundamentales en la construcción de la persona, ya que el hombre no puede darse más que en un espacio concreto y en un tiempo determinado. Dentro de esta categoría se consideran los valores y antivalores espaciales y temporales.

Por otro lado, teniendo en cuenta que otro de los objetivos de nuestro estudio ha sido el de analizar los valores que recogen las fábulas y *exempla* del corpus que hemos seleccionado a partir de una serie de traducciones de textos medievales orientales, que contienen costumbres de los pueblos hindúes e islámicos, hemos creído conveniente que para examinar correctamente esta producción era necesario ahondar en la idea de "currículo intercultural" y de esa forma alcanzar un sistema de valores que respete los derechos y dignidades de todos los pueblos implicados en la educación.

Según la profesora Arroyo (2000), el currículo intercultural debe recoger los valores de cada cultura y debe ser, por tanto, un currículo abierto y comprometido con valores como la tolerancia, la igualdad, la universalidad, etc. que permitan superar las diferencias culturales. A partir de estas consideraciones y teniendo en cuenta que la cultura islámica tiene una elevada presencia en nuestras aulas, se han comparado ambas

culturas, la occidental y la islámica, determinando dos grandes grupos de valores, uno que es común a ambas culturas y otro que contiene valores diferentes para ambas.

Los valores que son comunes a ambas culturas son los constituidos por los valores vitales (necesidades básicas, de diversión y de salud), los valores afectivos (relaciones de amistad, familia y pareja), los valores de desarrollo personal (felicidad, libertad, cualidades personales) y los valores productivos (bienes materiales y sociales). Por el contrario, los valores que son susceptibles de producir algún tipo de conflicto se pueden agrupar en cuatro categorías principales: a) valores morales y éticos, dentro de los cuales se puede diferenciar entre la opción por el bien, que se manifiesta en el deseo de mejora de uno mismo y de los demás y la opción por el deber, que se refiere a la búsqueda del bien aún en perjuicio de los propios intereses; b) valores sociales, que se refieren a valores de interacción grupal, considerando dentro de este grupo los valores y antivalores relacionados con la pertenencia a una comunidad, la responsabilidad personal y profesional y la lucha por la mejora social mediante el ejercicio, entre otros, de la solidaridad, la cooperación, etc.; c) valores trascendentales, que son los relacionados con las concepciones del sentido último de la vida más allá de la propia existencia, como pueden ser los valores religiosos y la idea de un Ser Supremo que dé sentido a la vida del ser humano; d) valores geográficos, que hacen referencia al espacio geográfico como elemento configurador de la vida humana, tanto individual como social.

Hemos terminado el capítulo planteando un modelo axiológico de educación integral, que desarrollamos en los siguientes capítulos, en el que hemos tenido en cuenta los valores de las diferentes culturas con el fin de implementar en las aulas una visión que favorezca el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Para conocer si el corpus seleccionado contiene los valores que las vigentes leyes educativas definen como principios y fines del sistema educativo, que se concretan en la transmisión de una serie de conductas que permitan el fomento de la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales con el objetivo de la cohesión social, se ha analizado en el capítulo cuarto la técnica utilizada para determinar los valores que contienen nuestros textos, conocida como "análisis de contenido", describiendo las diferentes fases seguidas en su desarrollo. Asimismo, en el último apartado de este capítulo hemos descrito de forma pormenorizada la investigación que hemos realizado concretando, para ello, los objetivos propuestos, el procedimiento seguido para la selección del corpus de textos de la Edad Media y el proceso de categorización que hemos utilizado.

El análisis de contenido es una técnica de análisis de las comunicaciones que tiene una orientación esencialmente empírica que ha desarrollado, sobre todo a partir de principios del siglo pasado, una metodología propia. Con el fin de acercarnos a su funcionamiento hemos estudiado los antecedentes históricos de esta técnica y, después de revisar la literatura especializada del tema, hemos elegido la definición de análisis de contenido que mejor se adapta a nuestros objetivos.

Basándonos en autores tan prestigiosos como Bardin y Krippendorff hemos destacado los principales acontecimientos históricos relacionados con el análisis de contenido, puesto que ellos nos permiten conocer cuáles han sido las diferentes propuestas metodológicas que se han ido planteando y que han desembocado en la situación actual. De forma sintética, hemos considerado las siguientes etapas:

a) *Antecedentes*. Aunque se pueden encontrar antecedentes muy remotos en el estudio de los himnos religiosos denominados "Los Cantos de Sion" en el año 1640, se suelen concretar los antecedentes de esta técnica a principios del siglo XX con los trabajos de Loeb (1903) sobre la estructura interna del contenido de las funciones sociales de los periódicos y de Max Weber (1910) que llevó a cabo un análisis cuantitativo de los contenidos de la prensa alemana de la época.

b) *Periodo 1900-1925*. En este periodo el análisis de contenido se desarrolló principalmente en Estados Unidos, ocupándose del estudio del contenido de los artículos periodísticos de la época.

c) *Periodo 1925-1940*. Durante estos años se produjo un avance muy importante en el análisis de contenido, puesto que se incorporaron científicos de otras especialidades al estudio de esta técnica permitiendo una importante ampliación de su marco teórico. De acuerdo con esto, en esta franja temporal se aplicaron técnicas estadísticas más perfectas y el análisis de contenido pasó a formar parte de trabajos de investigación de mayor envergadura, lo que sirvió para divulgar su utilización.

d) *Periodo 1940-1950*. La mayor parte de los estudios empíricos de la época se realizaron en Estados Unidos en el marco de la investigación política. Además, se amplió la utilización de esta técnica a otros campos del saber como la psicología y la psicología social.

e) *Periodo de 1950-1960*. Durante este periodo de tiempo se organizaron numerosos congresos y reuniones científicas con el fin de renovar diferentes aspectos metodológicos de esta técnica. Fueron tiempos en los que existía una importante polémica entre el análisis de contenido cuantitativo y el cualitativo. Los partidarios de la primera

alternativa abogaban por la importancia de conocer la mayor o menor frecuencia de ciertas características del contenido, mientras que los defensores del análisis cualitativo consideraban que lo más importante era la presencia o no de ciertas características concretas. La disputa se resolvió llegando a un punto intermedio en el que se consideraron ambas alternativas.

f) *Periodo 1960-1980.* La característica fundamental del periodo es que se desarrollaron lenguajes de computación apropiados para esta técnica, hecho que permitió la generalización de la informática como herramienta apropiada para su aplicación.

g) *Periodo 1980-actualidad.* Siguiendo el camino emprendido en la década de los años sesenta, la característica más generalizada del análisis de contenido actual es el uso universal de los ordenadores que ha permitido perfeccionar tanto el conteo de las frecuencias como las técnicas del análisis cualitativo que permiten identificar correspondencias y estructuras del relato. Los principales programas informáticos para la ayuda al análisis de contenido como *Nvivo*, *Atlas.ti*, *Aquada*, *Ethnograph Winmax* y *Maxqda* combinan métodos de estadística multivariante con técnicas cualitativas como análisis de redes semánticas, análisis de intensidad, árboles jerárquicos, etc. que permiten combinar un análisis cuantitativo y cualitativo del texto en una única herramienta informática.

Después del estudio de los precedentes históricos del análisis de contenido hemos elegido la definición de esta técnica que mejor se ajusta a los objetivos y características de nuestra investigación. Hemos revisado, para ello, las definiciones que nos proporcionan los investigadores más sobresalientes de esta técnica, entre otros, Berelson, Hostil y Stone, Krippendorff, Bardin, Piñuel, Guthrie y Abeysekera. De todos ellos creemos que las aportaciones que más se ajustan a nuestras pretensiones son las realizadas por Bardin que define el análisis de contenido como "un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por medio de procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción de estos mensajes".

El siguiente apartado del capítulo lo hemos dedicado a explicar las diferentes etapas que se deben seguir en la realización de un análisis de contenido axiológico y que hemos concretado en las siguientes:

a) *Fase de diseño.* En ella organizamos la investigación que queremos realizar mediante una acotación del objeto de nuestro estudio. Realizamos, para ello, una lectura

superficial pero intencionada de los textos, aplicando las siguientes reglas: exhaustividad, en el sentido que debemos tener en cuenta todos los documentos que sean relevantes; representatividad, de forma que el material elegido sea representativo del universo de partida; homogeneidad, la elección de los documentos debe realizarse siguiendo unos criterios de selección precisos; pertinencia, los textos deben elegirse en función de los objetivos que nos planteamos. Una vez elegido el corpus que queremos analizar planteamos las hipótesis y objetivos que nos proponemos al realizar el estudio.

b) Fase de análisis. En esta fase de nuestro proceso de investigación concretamos la forma en la que lo llevamos a cabo. Una primera tarea consiste en determinar las unidades de análisis que vamos a utilizar. Se pueden utilizar dos técnicas diferentes, una basada en un análisis gramatical y otra, sin base gramatical, consistente en seleccionar aquellas unidades con propiedades independientes.

Posteriormente se procede a la categorización, proceso que implica clasificar y agrupar las distintas unidades de análisis a partir de criterios previamente establecidos. Es el paso más importante de la investigación, en el que no existen estándares para su realización, puesto que este proceso se debe realizar en función de los objetivos particulares de cada estudio. La determinación de las categorías se puede hacer a partir del contenido analizado o bien adoptando un modelo previo para buscar la presencia o ausencia de estas categorías en el texto sometido a análisis. Sea de una forma u otra, el proceso de categorización se realiza siguiendo los principios de exclusión mutua, homogeneidad, pertinencia, objetividad y productividad considerados como la capacidad de proporcionar resultados ricos, hipótesis nuevas y datos fiables.

Terminamos esta fase de análisis concretando las reglas de recuento que vamos a utilizar. De las numerosas reglas de recuento que se han podido utilizar en distintos trabajos empíricos analizados, resaltamos como más importantes los siguientes: la presencia o ausencia de los valores buscados; la repetición de los mismos; la jerarquía de valores que proponemos; el orden de aparición y la densidad valorativa, que consiste en la determinación de ratios que relacionen la frecuencia total de los valores hallados con el total de palabras del texto (densidad valorativa de un texto) o bien el cociente entre el número de valores diferentes hallados respecto a la suma de frecuencias de todos los valores hallados (nivel de concentración de valores).

c) Fase final. Consiste en la realización de una síntesis final del estudio en la que se exponen los principales resultados obtenidos. Esta exposición debe ser clara y sintética, utilizando un lenguaje preciso, ayudándose de cuadros, tablas, figuras, etc. que

faciliten la comprensión y pongan de relieve las conclusiones alcanzadas en la investigación.

Se ha concluido el capítulo realizando una descripción pormenorizada de los objetivos que nos hemos planteado en la investigación. El objetivo general consiste en comprobar si el corpus seleccionado se puede utilizar conjuntamente para transmitir los valores que se definen como principios y fines⁵⁶ a los que se orienta el sistema educativo en las vigentes leyes educativas (LOE y LOMCE) y la lectura y comprensión de textos representativos de la literatura de la Edad Media que se explicita en el bloque cuarto "educación literaria" del currículo básico de la asignatura Lengua castellana y Literatura para la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

Para conseguir este objetivo general nos hemos propuesto lograr los siguientes objetivos específicos:

a) *Seleccionar un corpus de fábulas y exempla de origen oriental que sea representativo de la literatura de la Edad Media y a la vez contenga una serie de valores que sirvan para la formación del hombre actual.*

Después de un estudio minucioso de las características de los géneros existentes en la literatura de estos siglos, hemos seleccionado un corpus de veinticinco *exempla* (siete del *Calila y Dimna*, cinco del *Sendebär*, seis del *Barlaam y Josafat* y siete del *Caballero Zifar*) y veinticinco fábulas (diecinueve del *Calila y Dimna*, tres del *Sendebär*, una del *Barlaam y Josafat* y dos del *Caballero Zifar*). Para la selección del citado corpus hemos tenido en cuenta criterios como la variedad de formas literarias, la temática abordada, excluyendo aquellos textos que incluyen contenidos sexuales explícitos o costumbres infamantes para las personas (sobre todo, mujeres), así como pasajes religiosos de naturaleza dogmática, la cantidad de valores que albergan y la originalidad de los textos.

b) *Realizar un análisis de contenido axiológico de los textos seleccionados para conocer los valores que se transmiten en su lectura. Para ello hemos utilizado la técnica de análisis de contenido descrita en apartados anteriores de este capítulo.*

c) *Definir un sistema de categorías de valores y antivalores que sirvan para precisar el contenido axiológico de los textos seleccionados. Hemos optado por un sistema de valores que sea lo suficientemente amplio para dar respuesta a la situación de*

⁵⁶ En los artículos primero y segundo de la LOE se explicitan que los valores que deben transmitirse a través del proceso de enseñanza-aprendizaje son aquellos que preparen al individuo para el ejercicio de una ciudadanía democrática.

multiculturalidad de nuestras aulas y que contenga los valores que las leyes educativas enuncian como principios y fines de nuestro sistema educativo. También se ha incluido una variable que relaciona el personaje y su género para comprobar si existen diferencias en cuanto a los patrones axiológicos asociados al género de los personajes, ya que uno de los fines del sistema educativo es proponer una educación en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato entre ellos.

Para concretar los valores que consideramos en nuestro trabajo hemos revisado la literatura especializada sobre el tema y, de entre todas las clasificaciones, hemos elegido aquella que nos ofrece el Modelo Axiológico de Educación Integral de Gervilla (2000), pero adaptándolo para que refleje la realidad multicultural de las aulas españolas. Con esta finalidad hemos completado el modelo original de Gervilla con valores de la cultura islámica, ya que es la cultura de procedencia de la mayoría de nuestros textos y la que más influencia tiene en nuestras aulas. A partir de estas consideraciones hemos agrupado los valores y antivalores en tres grandes categorías (valores vitales, valores de desarrollo personal y valores socioculturales) y, dentro de cada una de ellas, hemos considerado una serie de valores y antivalores.

Los *valores vitales* son aquellos valores que permiten al hombre ser considerado como animal racional. Dentro de este grupo de valores se consideran los *valores y antivalores corporales* que son los relacionados con el aspecto biológico del hombre; los *valores y antivalores intelectuales* que son aquellos que se basan en la naturaleza racional del hombre y los *valores y antivalores afectivos*, que son los relacionados con la faceta afectivo-emocional de la persona.

Los *valores de desarrollo personal* son aquellos valores y antivalores que posibilitan que el hombre se desarrolle como ser autónomo y libre. Dentro de este grupo de valores consideramos los *valores y antivalores individuales*, que son los que confieren a cada persona las características de ser única, irrepetible, autónoma y libre; los *valores y antivalores morales*, que son aquellos que vienen referidos a la bondad o maldad de las acciones humanas; los *valores y antivalores estéticos*, que son los relacionados con la belleza proveniente de la naturaleza, de las personas o de la actividad artística del hombre.

Dentro del grupo de los *valores socioculturales* se recogen los valores y antivalores que afectan directamente a las relaciones del individuo con el exterior. Hemos considerado los *valores y antivalores sociales*, que comprenden aquellos relacionados con el aspecto relacional de las personas con otros individuos o con la sociedad en su conjunto; *valores y antivalores ecológicos*, que son aquellos que relacionan al individuo

con el medio físico; *valores y antivalores instrumentales*, grupo que recoge aquellos que sirven para alcanzar otros valores (aunque ellos mismos reporten una serie de beneficios); *valores y antivalores religiosos*, que son todos aquellos que se refieren al marco trascendental de la vida y a todas las instituciones o acciones relacionadas con lo religioso.

d) Definir si los valores que se transmiten en esta selección de textos pueden ser tenidos en cuenta para preparar al individuo para el ejercicio de una ciudadanía democrática en el siglo XXI. Con la ayuda del programa informático *Atlas.ti* hemos realizado un análisis cuantitativo y cualitativo del corpus seleccionado para comprobar tales extremos, cuyo resultado hacemos explícito en el capítulo quinto de nuestra investigación.

e) Resaltar aquellos aspectos específicos de la cultura oriental que pueden ofrecer un modelo amplio e intercultural de valores.

f) Analizar cómo quedan plasmados los valores y antivalores desde la perspectiva de género.

g) Analizar críticamente la conveniencia o no de ofrecer este corpus de textos de origen oriental tanto para ofrecer una visión amplia de forma de vida y valores, como para conocer, comprender y realizar un estudio crítico de la literatura más significativa de la Edad Media.

Como se ha mencionado anteriormente, el capítulo quinto de la tesis doctoral lo hemos dedicado al estudio de los valores y antivalores que implícita y explícitamente aparecen en el corpus seleccionado. Con la ayuda del programa informático *Atlas.ti* hemos realizado un análisis de contenido axiológico tanto desde la perspectiva cuantitativa como cualitativa, considerando las tres categorías de valores concretadas y descritas en el capítulo anterior.

Se ha realizado, en primer lugar, un análisis axiológico cuantitativo del corpus seleccionado. Para ello, se han cuantificado los valores y antivalores, debidamente agrupados en categorías, que aparecen en el conjunto de la antología escogida, posteriormente se han estudiado por separado los dos grandes grupos de textos que contiene la misma, es decir, analizando separadamente los *exempla* y las fábulas. Para completar este análisis cuantitativo se han considerado por separado los valores y antivalores de todas y cada una de las categorías consideradas (valores vitales, de desarrollo personal y socioculturales) y hemos determinado la densidad valorativa y el nivel de concentración de valores de acuerdo con los ratios definidos por Bartolomé.

Para terminar este análisis empírico hemos estudiado de forma individual cada uno de los veinticinco *exempla* y veinticinco fábulas que componen el corpus seleccionado. De cada uno de los textos individuales se ha realizado una síntesis de su argumento, un análisis cuantitativo de valores y antivalores y un análisis cualitativo de su contenido, confeccionando, para ello, una red semántica conceptual que nos ha permitido conocer de forma gráfica dónde se plasma cada familia de valores y dentro de ellas, cada uno de los valores y antivalores que la componen.

A continuación resaltamos los principales resultados obtenidos tras este análisis empírico:

Al analizar axiológicamente todo el corpus seleccionado hemos encontrado 2.048 referencias explícitas de valores que podemos agrupar en 1.114 valores relacionados con los valores vitales, 615 referidos a los valores de desarrollo personal y 319 relacionados con los valores socioculturales. La cantidad y heterogeneidad de los valores encontrados nos permiten afirmar que los textos seleccionados son especialmente apropiados para transmitir, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, aquellos valores que se configuran como fines y principios del sistema educativo y que las leyes reguladoras del currículo oficial concretan, entre otros, en aquellos que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto, la justicia, la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género, es decir, valores que preparen para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación crítica y responsable en las situaciones cambiantes de las sociedades actuales.

Hemos realizado también un análisis axiológico individual de cada grupo de textos que integran el corpus, *exempla* y fábulas, observando que en el conjunto de fábulas aparecen más del doble de valores que en los *exempla*, exactamente 1.401 valores de las fábulas frente a 647 valores encontrados en los *exempla*. Al estudiar la distribución por categorías de valores, podemos resaltar que ambos grupos mantienen una misma pauta, ya que en ambos textos prevalecen los valores vitales seguidos de los de desarrollo personal y los de carácter sociocultural respectivamente.

Igualmente, hemos estudiado la cantidad de valores y antivalores diferentes que aparecen en cada una de las categorías consideradas. Dentro de la categoría de valores vitales, que recoge los valores relacionados con el aspecto biológico del hombre, los valores y antivalores que más aparecen son los que se refieren al aspecto corporal que lo hacen un total de 440 veces, seguidos de los que hacen referencia a la faceta afectivo-emocional que lo hacen en 351 ocasiones y, finalmente, los que se refieren a la naturaleza emocional del hombre que se mencionan en 323 ocasiones.

Dentro de la categoría de valores que hemos denominado de desarrollo personal que incluyen los que se relacionan con la capacidad del hombre de ser autónomo y libre, con el juicio moral que merecen sus acciones y con el aspecto estético, los valores y antivalores que hallamos con más frecuencia son los individuales que lo hacen en 315 ocasiones, seguidos de los valores y antivalores morales que lo hacen 293 veces y, por último, a mucha distancia, los valores y antivalores estéticos que solo encontramos en 7 ocasiones. La preponderancia que se da en estos textos a la consideración de los valores que permiten actuar al hombre de forma autónoma y libre, teniendo en cuenta además el juicio moral de estas actuaciones, configuran, a nuestro entender, una magnífica elección para transmitir valores que se aparten de los meramente estéticos, a los que tanta importancia se les confiere en las sociedades actuales. Actualmente el cuerpo ocupa un lugar alto en la jerarquía axiológica, de tal forma que la valoración de la belleza corporal está sobrevalorada y se impone sobre otras dimensiones humanas.

Cuando consideramos la categoría de los valores socioculturales, que son aquellos que permiten al hombre relacionarse con el exterior, tanto en el marco social como en el más trascendental, son los valores y antivalores religiosos los que se muestran con más frecuencia, ya que lo hacen en 150 ocasiones, frente a los valores y antivalores sociales y los de carácter instrumental que lo hacen 84 y 78 veces respectivamente. Los valores y antivalores ecológicos solo aparecen 7 veces en todo el corpus, lo que es fiel reflejo de que la protección del medio ambiente no era una preocupación de la sociedad bajomedieval.

Hemos terminado esta parte del análisis cuantitativo calculando la densidad valorativa del texto y el nivel de concentración de valores. La densidad valorativa, si consideramos todo el corpus, asciende a un 3,10 por cien, observando que en las fábulas esta ratio es sensiblemente superior al calculado para los *exempla*, con unos porcentajes de 3,59 y 2,39 por ciento respectivamente. También hemos calculado esta ratio para cada uno de los textos que componen la selección. La media de la densidad valorativa se sitúa en un 3,33 por cien, siendo el texto con mayor carga valorativa la "Fábula del anciano y las abubillas" del *Calila y Dimna* y la que menos carga valorativa presenta el "Ejemplo de lo que le pasó a un rey moro" del *Libro del caballero Zifar*. Estas ratios nos pueden servir de guía para la elección de algún o algunos textos para su estudio en el aula como textos motivadores de valores.

Por lo que se refiere al nivel de concentración de valores, es la categoría de valores vitales la que más aparece, tanto cuando consideramos el corpus en su totalidad como cuando analizamos los *exempla* y fábulas por separado. La mitad de los valores que

emergen se refieren a valores vitales, alcanzando respecto al conjunto de textos, a los *exempla* y a las fábulas porcentajes del 54,39, 48,69 y 57,03 respectivamente. En la categoría de desarrollo personal los porcentajes son del 30,03, 28,59 y 30,69 respectivamente y en la categoría de valores socioculturales los porcentajes son, respectivamente, del 15,58, 22,72 y 12,28.

El último apartado del capítulo, que ha ocupado una gran parte del mismo, se ha dedicado a estudiar individualmente todos y cada uno de los textos que componen el corpus seleccionado. En todos ellos se ha realizado una síntesis del argumento, un estudio de los principales valores y antivalores que aparecen en el texto y un análisis cualitativo del mismo en el que se incluye una red semántica conceptual.

Del total de textos analizados comentaremos en este apartado aquellos textos que consideramos más representativos, bien por la elevada densidad valorativa que presentan o por la importancia y amplitud del relato respecto al total de la antología seleccionada. Hemos escogido para ello cinco *exempla* y cinco fábulas. Los *exempla* seleccionados son los que presentan una densidad valorativa igual o superior al 4 por cien y uno de ellos, el *exemplum* número cuatro, ha sido escogido por ser el más extenso de todos los de la muestra. También hemos seleccionado cinco fábulas, cuatro de ellas porque presentan una densidad valorativa superior al 5,5 por cien y una, la fábula número 26, por ser muy representativa de la muestra y ocupar casi un tercio del total del corpus seleccionado.

El "Ejemplo del médico", perteneciente al *Calila y Dimna*, nos relata la historia de una persona ignorante que se hace pasar por experto en medicamentos y que, al preparar una cura para la hija del rey, termina matándola. Cuando el rey se entera del engaño lo castiga a muerte, haciéndole ingerir el mismo brebaje que había preparado para su hija. Contiene las tres categorías de valores (de desarrollo personal, socioculturales y vitales) de tal forma que con un relato muy corto se hace alusión a gran cantidad de valores (hemos calculado una densidad valorativa del 4,88 por cien, la más alta de todos los *exempla*). Puede ser un buen relato para explicar los valores y antivalores intelectuales y corporales, así como los de carácter moral, puesto que la actuación engañosa y desvergonzada del ignorante le reportará malas consecuencias, que en el relato se concretan en ser condenado a muerte.

El "Ejemplo de Illad, Bilad e Irajit" es el más largo de todos los seleccionados en el corpus y se incluye también en la colección de relatos del *Calila y Dimna*. En su contenido se nos describen varias historias interrelacionadas entre sí. Una de ellas consiste en que el rey había tenido malos sueños y los sacerdotes que lo aconsejan le proponen que mate a todos sus amigos que eran, a la vez, enemigos de los sacerdotes.

Otra historia nos relata cómo el rey, llevado por un enfado, manda matar a una mujer a la que tenía mucho aprecio. El relato continúa describiendo el arrepentimiento del monarca por la orden dada, el cual expresa a su primer ministro. Prosigue el rey contándole a su privado las cualidades tan magníficas que tenía la mujer a la que ha mandado matar, ante las cuales este hace una profunda reflexión. Termina el relato con la confesión del primer ministro de que no ha ajusticiado a la mujer. Así, gracias a su actitud cauta y prudente, termina recibiendo una recompensa real.

En este *exemplum* se emplean de forma profusa los valores y antivalores afectivos por cuanto, en la primera parte del relato, el rey tiene que matar a personas a las que aprecia para poder evitar los malos presagios de los sueños que había tenido viéndose en la necesidad de expresar, en la segunda parte, los distintos aspectos del cariño que profesa a la dama que en un arrebato había ordenado matar. También se utilizan los valores morales como fundamentales para la persona, que en el relato se concretan en la mujer que había mandado matar, a la cual califica como prudente, paciente, virtuosa, etc.

Este *exemplum*, por lo tanto, se puede utilizar como documento para comentar con el alumnado la importancia de las relaciones afectivas frente a los valores materiales, que actualmente se sitúan en un orden jerárquico superior. También puede servir para reflexionar sobre el valor de la prudencia que permite distinguir lo bueno de lo malo y para encarecer la necesidad de ser realista en la vida y no pedir lo que no podemos alcanzar.

El *exemplum* denominado "Ejemplo del niño sabio, su madre y el hombre" (que forma parte del *Sendebär*) posee una densidad valorativa del 4,41 por cien y en él se ensalzan, fundamentalmente, los valores intelectuales. Los mismos se encuentran personificados en la figura del hijo, el cual tiene una madre que es pretendida por un hombre casado. Gracias a sus sabias palabras, a su intelecto y a sus agudas y profundas reflexiones logra que este último se arrepienta de sus pretensiones inicuas de dejar a su familia para ir a fornicar de un lugar a otro. Consideramos que este relato puede ser un buen texto para reflexionar sobre el valor intelectual como fundamental en el desarrollo integral de la persona.

En el *exemplum* que lleva por título "Ejemplo del rey del año" (que se integra dentro del *Barlaam y Josafat*) se relata lo que ocurría en una tierra en la que elegían a un extranjero como rey durante un año, período tras el cual lo desterraban a una isla en la que llevaba una vida miserable. Esto ocurre así hasta que eligen a un hombre inteligente y perspicaz que es capaz de descubrir lo que le había ocurrido a sus antecesores y que, antes de que lo destierren, es capaz de convertir la isla en un lugar de prosperidad y lujo. El

relato alcanza una densidad valorativa del 4 por cien y destaca su alto contenido en nociones de carácter intelectual. En sus líneas, se nos transmite la idea de lo indispensable que es ocuparse del futuro para mantener un bienestar continuado a lo largo de la vida y que el hombre inteligente no solo disfruta del presente sino que lucha cada día para forjarse un futuro mejor. Puede ser, por tanto, un magnífico texto para transmitir a los estudiantes la necesidad de esforzarse para poder labrarse un futuro placentero y próspero.

En el "Ejemplo del joven rico y la muchacha pobre" (también del *Barlaam y Josafat*) se relata cómo un joven noble y sensato rechaza a la mujer que su familia le había designado para contraer matrimonio por no ser de su agrado. Tras este hecho, conoce a una joven aparentemente pobre y muy piadosa de la cual se enamora. Su arrebatamiento por ella es tal que decide que el mejor medio para conquistarla y casarse con ella es el de despojarse de su rica indumentaria y comenzar a practicar la oración. Finalmente logrará su propósito y descubrirá que la joven no es pobre en absoluto, sino que posee una gran fortuna amasada que les permite vivir el resto de sus días de forma confortable. Este relato presenta una densidad valorativa del 4,14 por cien, siendo los valores religiosos los que aparecen con más frecuencia. El joven del relato se enamora de la hija del viejo pobre porque alaba frecuentemente a Dios y porque practica la piedad en su vida cotidiana. Además él mismo es capaz de sustituir una vida confortable por el deseo de practicar la misericordia. Puede utilizarse el relato para establecer un diálogo con los estudiantes sobre la importancia de los valores religiosos para cada uno de ellos en particular y el papel que juega lo religioso en las sociedades actuales.

La fábula titulada "Fábula del león, el buey y los dos chacales" es la más amplia de todo el compendio, ya que ocupa un tercio del total dedicado a las fábulas y es el eje en torno al que gira el libro de relatos del *Calila y Dimna*. En ella se describen las tretas de un chacal llamado Dimna para lograr un puesto preponderante en el reino. Es capaz de engañar al rey y enfrentarlo con el buey, que se había erigido como principal consejero real. Desvelada su cruel estrategia por la madre del rey, es condenado a muerte por sus engaños.

En este amplio relato se hace mención a todas las categorías de valores, pero de forma especial a los valores vitales y a los de desarrollo personal. Dentro de la categoría de valores vitales se hace mención, casi por igual, a los valores y antivalores de carácter corporal, afectivo e intelectual, mientras que en la categoría de los valores de desarrollo personal se mencionan especialmente los valores y antivalores de carácter individual y moral personificados en la figura del chacal, que es astuto y prudente y en los valores y

antivalores morales, ya que tanto el león como el buey actúan de forma bondadosa, mientras que el chacal utiliza los engaños y embustes para enfrentarlos a ambos.

Este relato se puede utilizar para reflexionar con el alumnado sobre la actuación maliciosa y embustera de ciertas personas para obtener beneficios propios. Se pueden aplicar estos ejemplos tanto en el área puramente personal como en la vida laboral y académica. También se puede emplear para reflexionar sobre las consecuencias aciagas del empleo de la calumnia, injurias y perversidad en los distintos ámbitos en los que se desarrolla nuestra vida cotidiana.

En la fábula titulada "Fábula de los tres peces" (perteneciente al *Calila y Dimna*) se describen tres formas de reaccionar ante las nuevas situaciones que la vida nos presenta y que el relato personaliza en la reacción que adoptan tres peces, uno listo, otro más listo y otro bobo, ante la irrupción de pescadores en la charca donde vivían. Solo el necio no hace caso del peligro y al final cae en manos de los pescadores. Este corto relato posee una alta densidad valorativa que se sitúa en un 5,53 por cien. Son los valores intelectuales los que más se ponderan, puesto que solo aquellos que son capaces de afrontar de forma razonada los distintos avatares que la vida nos presenta, pueden superar todos y cada uno de esos obstáculos. Teniendo en cuenta estas características, la fábula es un relato muy corto y sencillo que podemos utilizar para reflexionar con los alumnos/as del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria sobre la importancia de la necesidad de desarrollar el intelecto y como el esfuerzo en los estudios es el medio ideal para ello.

En la fábula denominada "Fábula del adive, el chacal, el cuervo y el camello" (que se aloja dentro del *Calila y Dimna*) se nos relatan las estrategias del adive, el chacal y el cuervo para engañar al camello y con ello conseguir que se ofrezca como alimento para ellos mismos y para el león, que no podía cazar porque estaba herido a causa de un enfrentamiento que había tenido con un elefante. La densidad valorativa del texto se sitúa en un 5,85 por cien, donde predominan los valores corporales, ya que todos los personajes quieren saciar el hambre y los valores individuales, ya que los amigos del león son astutos y, gracias a una artimaña, consiguen comerse al camello y con ello satisfacer sus necesidades fisiológicas. El relato nos puede servir como texto de apoyo para reflexionar sobre cómo podemos emplear la astucia en la vida cotidiana para lograr aquello que perseguimos, y también sobre la necesidad de actuar reflexivamente en nuestra existencia, puesto que en la fábula se nos muestra al camello que actúa de forma insensata, dejándose llevar por las apariencias, lo que le costará su propia vida.

La fábula denominada "Fábula del anciano y las abubillas" (también del *Calila y Dimna*) es la que presenta la densidad valorativa más alta de todo el corpus, situándose en un porcentaje del 8,18 por cien. En ella se nos describe cómo un anciano peregrino compra dos abubillas para posteriormente liberarlas. Las abubillas, para compensar el favor que les había hecho el peregrino, le enseñan un tesoro escondido que dicen haber avistado gracias al poder infinito de Dios. De todos los valores que aparecen en la fábula destacan los religiosos, puesto que las recompensas que reciben los personajes del relato se deben a la gracia de Dios y los valores individuales, ya que el anciano muestra compasión con los pajarillos y estos, a la vez, demuestran su gratitud al indicarle la existencia de un tesoro escondido. Este corto relato puede ser un magnífico texto para deliberar con los/as alumnos/as sobre los valores trascendentales y su importancia en el desarrollo de la persona y sobre valores como la compasión y la gratitud y su verdadero sentido en la sociedad actual.

En la "Fábula del gato y los ratones" (dispuesta dentro del *Calila y Dimna*) se relata que un ermitaño, para librarse de los ratones que invadían su casa, busca un gato para que los espante. Un ratón finge hacerse amigo del gato para evitar su amenaza, pero el gato, con buen criterio, solo acepta la amistad si el ratón abandona la casa en un plazo máximo de tres días. Como eso no se produce, el gato mata al ratón. La densidad valorativa del texto se sitúa en el 6,22 por cien, predominando los valores afectivos, en cuanto que el ratón ofrece su amistad al gato de forma interesada, ya que lo que realmente pretende es evitar el peligro que supone la presencia del gato. El texto nos puede servir para dialogar con los alumnos/as sobre la existencia de amistades interesadas, que solo buscan la relación afectiva como medio para lograr otros objetivos y de la necesidad de reaccionar inteligentemente ante estos ofrecimientos. Se podrá establecer un diálogo individual y grupal sobre este tipo de acercamientos que se hayan recibido personalmente o que hayan oído u observado con otras personas para, posteriormente, analizar todas y cada una de las posibles reacciones descritas.

Después de haber realizado un estudio de las características literarias de la Edad Media y un análisis axiológico de los valores que contiene el corpus de texto seleccionado, nos hemos planteado en el capítulo sexto de este trabajo un doble objetivo, en primer lugar llevar a cabo un análisis teórico del significado de la competencia comunicativa intercultural y de los factores necesarios para su desarrollo y, en segundo lugar, proponer una secuencia didáctica con una parte del corpus para su aplicación en el aula.

La sociedad española actual es multicultural y esta circunstancia tiene su reflejo en la realidad cotidiana de las aulas educativas. En ellas coinciden tanto alumnos de origen español como de otras culturas, que requieren, a nuestro entender, unas medidas educativas especiales para integrarlos de forma efectiva. Solamente nuestro sistema educativo ofrecerá una educación de calidad cuando brinde una educación intercultural que prepare a todos los alumnos como ciudadanos activos de nuestra sociedad.

Hemos analizado las diferencias existentes entre los conceptos de “multiculturalidad” e “interculturalidad”, resaltando el hecho de que ambos conceptos se refieren a la presencia de varias culturas en una misma sociedad, pero con la diferencia de que con el término “multiculturalidad” solo se constata el hecho de la existencia de varias culturas mientras que, con el término “interculturalidad”, se contempla la relación entre culturas en una posición de igualdad entre ellas, reconociendo las semejanzas y diferencias que se dan entre ellas. Es por ello que en nuestro trabajo nos interesa el estudio de la interculturalidad y los factores que posibilitan su desarrollo y aplicación en las aulas. Para ello hemos concretado su contenido y, a partir del mismo, hemos analizado qué obstáculos se nos pueden presentar y la forma de superarlos.

Para conocer qué se entiende por “comunicación intercultural” hemos analizado las diferentes definiciones que los expertos en la materia han realizado, por ejemplo, las expuestas por Rodrigo, Samovar, Koester, etc. De entre todas ellas hemos elegido la de Vilá Baños (2008), porque nos parece la más sintética y clarificadora. Esta autora define la comunicación intercultural como aquella comunicación que existe entre personas con diferentes referentes culturales, que tienen que superar barreras personales y/o contextuales para lograr entre ellas una comunicación eficaz.

Como una de nuestras pretensiones es aplicar el corpus seleccionado, de origen oriental, para fomentar una educación intercultural, hemos analizado las dificultades que se presentan en el momento de establecer un diálogo intercultural y las posibles actuaciones para superarlas. Siguiendo los planteamientos de Morgan, hemos agrupado los posibles obstáculos a los que nos podemos enfrentar en dos grandes grupos, uno que hemos denominado *obstáculos personales* y que vienen propiciados por las peculiaridades propias de la cultura de las personas que interactúan en el proceso comunicativo y, otro, que incluye las dificultades externas que limitan la comunicación intercultural, esto es, los *obstáculos contextuales*, que son los que se refieren a las limitaciones no achacables directamente a las personas que mantienen la comunicación, por ejemplo, la interpretación verbal y no verbal que se realiza del mensaje en las

diferentes culturas, el mayor o menor conocimiento de la lengua utilizada en la comunicación por parte de los interlocutores, etc.

Para superar estos obstáculos en la literatura especializada en el tema se ha propuesto el desarrollo de una serie de capacidades que se denominan genéricamente con el nombre de *competencia comunicativa intercultural*. Después de analizar las distintas definiciones del término expuestas por los autores que se han acercado al estudio del tema, (entre otras, hemos analizado las definiciones realizadas por Guilherme, Malik y Sutil, Aguado, Rodrigo, Vilá Baños, etc.), hemos concretado el término “competencia comunicativa intercultural” como el conjunto de habilidades cognitivas, afectivas y contextuales necesarias para interactuar de manera efectiva con gente de otras culturas que reconocemos diferente a la propia.

Para conocer qué habilidades son necesarias para fomentar la competencia comunicativa intercultural, hemos partido de los planteamientos del modelo *intercultural communications approach*, tal como lo hace Vilá Baños, agrupando las competencias que facilitan el proceso de comunicación intercultural en tres grandes bloques:

1) *Competencia cognitiva*. Se refiere al conocimiento de las características culturales y de sus procesos comunicativos, tanto de la propia cultura como de otras. Dentro de estas competencias hemos considerado las siguientes capacidades:

- a) *Control de la incertidumbre*. Lo desconocido provoca incertidumbre y sentimiento de rechazo. Con la superación de esta incertidumbre evitaremos las emociones negativas que provoca un encuentro comunicativo con personas de otras culturas y, consecuentemente, favoreceremos las relaciones interculturales.
- b) *Capacidad de alternatividad interpretativa*. Se refiere a la capacidad de admitir diferentes formas de actuación, de tal forma que posibilite la comprensión de las conductas de los demás. Con esta capacidad se logra mantener una actitud más abierta y tolerante hacia los demás.
- c) *Conocimiento de las culturas*. Cuando las personas conocen las semejanzas y diferencias que existen entre las diferentes culturas, comprenden mejor las reacciones del otro interlocutor y con ello se facilita la comunicación.

2) *Competencia afectiva*. Se refiere a la capacidad de dar y recibir respuestas emocionales positivas en el proceso de comunicación intercultural. Si se logra fomentar las respuestas positivas y controlar las negativas el proceso comunicativo intercultural se

verá favorecido. Para desarrollar esta competencia hemos considerado las siguientes capacidades:

- a) *Control de la ansiedad.* Enfrentarse a situaciones desconocidas genera sentimientos de inquietud, preocupación, etc. que provocan reacciones negativas. Si se logra controlar la ansiedad, podremos eliminar un importante obstáculo que frena el fomento de las relaciones interculturales.
- b) *Desarrollo de la empatía.* La empatía considerada como la capacidad de ponerse en el lugar del otro y entender sus sentimientos, puede ayudar a superar muchos equívocos favoreciendo, con ello, la comunicación.
- c) *Fomento de la motivación hacia la comunicación intercultural.* La motivación como deseo por conocer y aprender de otras realidades culturales influye de manera positiva en el proceso comunicativo intercultural.
- d) *Desarrollo de actitudes de no juzgar a los demás.* Normalmente las personas tendemos a juzgar lo desconocido calificándolo de bueno o malo según los referentes que nos aporta nuestra propia cultura. Si es similar a nuestra cultura se calificará como bueno y, por el contrario, se calificará como negativo aquello que se aleje de nuestros referentes culturales. Para fomentar la comunicación intercultural será necesario que desarrollemos la capacidad de interpretar los hechos desde los principios de la cultura de los que provienen, en vez de valorar las actuaciones del otro desde nuestra propia cosmovisión.

3) *Competencia comportamental.* Esta competencia comprende la posesión de aquellas habilidades que posibiliten un diálogo intercultural desde una posición de igualdad entre culturas. Para conseguir esta competencia hemos considerado las siguientes capacidades:

- a) *Flexibilidad comportamental.* Engloba las capacidades necesarias para que los interlocutores sepan adaptar su comportamiento al contexto multicultural en el que se desarrolla la conversación.
- b) *Habilidades verbales.* Se refiere a la utilización de ciertos recursos lingüísticos que faciliten la comunicación entre personas que no están utilizando su lengua materna. Siguiendo a Vilá Baños (2008), hemos comentado algunas de estas habilidades como la capacidad de realizar un discurso claro sin utilizar expresiones coloquiales, la disposición para

modificar ciertas expresiones por otras más sencillas y la aptitud para metacomunicarse, hablando del sentido del mensaje para evitar de esa manera malentendidos, etc.

- c) *Habilidades no verbales*. Dentro de estas habilidades nos referimos a utilizar recursos como gestos faciales que resalten el significado de las palabras, recursos visuales, pausas frecuentes, etc. de tal forma que si se utilizan correctamente pueden facilitar la comunicación intercultural.
- d) *Control de la interacción*. Denominamos control de la interacción al dominio de ciertos aspectos de la comunicación como los cambios de turno en el discurso, inicio y finalización de la comunicación, forma de llamar la atención de la otra persona, etc. Estos aspectos adquieren especial importancia en la comunicación intercultural puesto que diferentes culturas utilizan de forma dispar estos gestos. Conocer el significado de cada uno en la otra cultura permite el fomento del diálogo intercultural.

Después de conocer el significado y habilidades necesarias para desarrollar la competencia comunicativa intercultural hemos terminado la sección abogando por la utilización de la literatura como instrumento eficaz para fomentar el acercamiento y la aceptación de otras personas que conviven a nuestro lado y que pertenecen a otras culturas, siempre desde el principio del reconocimiento mutuo y en una posición de igualdad entre ellas.

Las razones a las que hemos aludido para considerar la literatura como instrumento ideal para fomentar la comunicación intercultural en las aulas han sido las siguientes: a) El carácter universal de la literatura, que posibilita que sea un punto de encuentro entre personas de diferentes procedencias facilitando, a través de sus relatos, el conocimiento de las diferencias étnicas y culturales y la valoración de estas diferencias como componente de la riqueza del patrimonio humano; b) La literatura como transmisora de valores, normas y sistemas de vida de una sociedad, es decir, como instrumento que permite que cada uno conozca su propia realidad y la de los otros; c) El hecho de que la literatura contribuya a desarrollar el sentido crítico de los lectores ya que, a través del mismo, fomenta la capacidad de observar la realidad desde diferentes perspectivas, valorando la propia cultura y aceptando la de los demás. De este modo, la literatura, a nuestro modo de ver, es un instrumento ideal para excluir comportamientos discriminatorios hacia personas de otras etnias y para conocer los rasgos propios de nuestra cultura y la de los demás a través de sus relatos.

En la última sección de este capítulo hemos planteado una propuesta didáctica para su aplicación en las aulas de tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria y/o en las de primer curso de Bachillerato. Entre todos los textos que componen el corpus seleccionado hemos elegido aquellos que presentan una mayor densidad valorativa o que tienen una extensión considerable en relación a los otros textos del corpus. Utilizando estos criterios de selección hemos elegido cuatro *exempla* que presentan una densidad valorativa superior al cuatro por cien y otro *exemplum* (*Ejemplo del Illad, Bilad e Irajt*) por ser el más extenso de todos los de la muestra. También hemos seleccionado las cuatro fábulas que presentan una densidad valorativa superior al 5,5 por cien y otra, la *Fábula del león, el buey y los dos chacales*, porque es la más extensa, ocupando casi un tercio de todo el corpus.

En un proceso posterior hemos agrupado la selección realizada en dos bloques de textos con la pretensión de aplicar uno de ellos al tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria y el otro al primer curso de Bachillerato. Se ha elegido el bloque de textos menos complejo (tanto en su nivel lingüístico como en el de los valores contenidos) para el tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria y el que presenta mayor nivel de complejidad para aplicarlo al primer curso de Bachillerato.

A partir de los objetivos generales (utilizar la selección realizada para conocer las características literarias de la Edad Media, como medio de transmisión de valores y como instrumento para desarrollar una educación intercultural) que nos hemos propuesto al programar estas actividades, hemos explicitado una serie de objetivos específicos que desarrollan pormenorizadamente todos y cada uno de los objetivos generales. Para la puesta en práctica de estas actividades proponemos el empleo de una metodología activa que fomente la interacción entre el profesor y los alumnos y entre los propios estudiantes. Se han planteado diferentes tipos de actividades, unas que consisten en el análisis de textos y otras en realizar labores de investigación para, a partir de los datos obtenidos, elaborar trabajos bien en grupo o bien de forma individual. Somos partidarios de emplear preferentemente la modalidad grupal, puesto que esta forma de agrupamiento permite un mayor grado de interacción entre los alumnos y la realización de cierto tipo de actividades más complejas.

Hemos intentado que el nivel de dificultad de las actividades propuestas estuvieran relacionadas con el curso al que van dirigidas, teniendo en cuenta, por tanto, el nivel de madurez académica y personal de los alumnos a los que van dirigidas. A partir de estos planteamientos, sobre cada texto hemos propuesto una serie de propuestas dirigidas al análisis de los valores que contiene el texto, otras para conocer las características

propias tanto de la Edad Media como de la literatura que se desarrolla en la época y un último bloque de actividades que pretenden fomentar la educación intercultural, procurando el desarrollo de una relación activa entre distintas culturas desde una posición de igualdad entre ellas.

En las actividades sobre valores hemos pretendido no solo resaltar los valores que nos presenta el texto, sino también que el alumno pueda reflexionar sobre la importancia del valor en la actualidad. Para ello se fomentará la participación de los alumnos, la puesta en común de las conclusiones alcanzadas, estableciendo debates moderados por el profesor en los que cada persona expondrá, de forma razonada, sus ideas, respetando las de los demás, sin pretender imponer sus posiciones al resto del grupo.

Las actividades sobre literatura y Edad Media están dirigidas a impulsar el conocimiento de la estructura e ideología de la época medieval y de las características de la literatura de la época. En algunas de ellas se proponen pequeños trabajos de investigación sobre la organización social de la época bajomedieval, que se pueden realizar en coordinación con el departamento de Historia. Para conocer las características literarias de la época proponemos, asimismo, actividades de análisis de textos (tanto de los que componen la muestra como de otros que también son representativos del periodo) en los que comparamos la realidad medieval con la actual.

En las actividades que hemos denominado de interculturalidad resaltamos aquellos aspectos propios del texto teniendo en cuenta la procedencia cultural del mismo. Posteriormente, analizamos estas mismas cuestiones utilizando textos de otro origen cultural, para comparar semejanzas y diferencias. A este respecto, hemos querido resaltar el hecho de que una misma cuestión es resuelta de forma diferente por distintas culturas, analizando lo positivo y negativo de la solución aportada por cada una de ellas (incluida la nuestra). En definitiva, se pretende concienciar a los alumnos de las diferencias y semejanzas de las diferentes culturas y de la necesidad de que exista una interrelación entre ellas, desde un plano de igualdad, para lograr una convivencia pacífica y armoniosa en unas sociedades multiculturales como las actuales.

Referencias bibliográficas

- Abeledo, M. (2009). "El Libro del caballero Zifar" entre la literatura ejemplar y el romance caballeresco. *Letras: revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires*, 59-60, 119-131.
- Abraham López, J. L. (2009). *La fábula: propuestas didácticas y educativas*. Córdoba: Edisur.
- Adler, N.J. (1997). *Organizational behavior*. Cincinnati: South-Western College Publishing.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw Hill.
- Aguirre, J. M. (2002). La enseñanza de la literatura y las nuevas tecnologías de la información. *Especulo. Revista de estudios literarios*, 21, en línea. Recuperado de la URL: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero21/eliterat.html>.
- Aguirre, R. A. (1988). *Barlaam y Josafat en la narrativa medieval*. Madrid: Editorial Playor.
- Agustín, C. y Gimeno, B. (2013). Lectura de imágenes. En E. Martos Núñez y M. Campos Fernández-Figares (Coords.). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (pp. 373-375), Red Internacional de Universidades Lectoras. Madrid: Santillana.
- Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de educación*, 1 (núm. extraordinario), 63-93.
- Alonso, D. (1974). Pórtico. En F. Lázaro Carreter (coord.). *Literatura y Educación* (pp. 7-17). Valencia: Castalia.
- Altamirano Flores, F. (2013). El contagio de la literatura: Otra mirada de la didáctica de la literatura. *Dialogía*, 7, 227-244. Recuperado de la URL: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4773387.pdf.
- Álvarez, I. (2012). Repensar un canon literario para la escuela. *Seminario Internacional "¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre la lectura en la infancia"*, Universidad Diego Portales, diciembre.
- Ambrós, A. y Ramos, J. M. (2011). Práctica escolar creativa de la publicidad. Explorando la persuasión publicitaria desde el aula. En U. Ruiz Dikandi (Coord.). *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp.175-193). Barcelona: Graó.

- Aparicio Terrasa, H. y Castellà Lidon, J. M. (2009). Reflexiones sobre la lectura multimodal: El caso del PowerPoint. En D. Cassany (comp.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 217-331). Barcelona: Paidós.
- Arroyo González, R. (2000). *Diseño y desarrollo del currículum intercultural: los valores islámico-occidentales*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Auerbach, E. (1979). *Mímesis. La representación de la realidad en la literatura occidental*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Azorín (1973). *Los clásicos redivivos. Los clásicos del futuro*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bachman, L. (2000). Habilidad lingüística comunicativa. En M. Llobera (ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Bádenas de la Peña, P. (1993). *Barlaam y Josafat*. Madrid: Siruela.
- Bajtín, M. (1986). *Problemas literarios y estéticos*. La Habana: Editorial Arte y Literatura.
- Bajtín, M. M. (1981). Forms of time and the chronotope in the novel. Notes towards a historical poetics. En *The Dialogical Imagination, four essays by M. M. Bakhtin* (pp. 84-258). Austin, Texas: University of Texas Press.
- Baquero Goyanes, M. (1990). *La educación de la sensibilidad literaria*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Bartolomé, M.; Cabrera, F.; Campo, J.D.; Espin, J.V.; Marin, M.A.; Rincón, D.D.; Rodríguez, M. y Sandin, M.P. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Bastida, A., Bordons, G. y Rins S. (2006). Hacer reflexionar sobre los conflictos del mundo a partir de la literatura. En Bordons y Dias-Plaja (coords.) *Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos*. Barcelona: Graó, pp. 81-106.
- Beach, R. (1993). *A teacher's introduction to reader-response theories*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Beltrán, J. A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bloom, H. (1994). *El canon occidental*. Barcelona: RBA.
- Bloom, H. (2010). *El canon occidental: la escuela y los libros de todas las épocas*. Barcelona: RBA.
- Borges, J. L. (2003). Sobre los clásicos. En J. L. Borges, *Otras inquisiciones* (pp. 113-15). Madrid: Alianza.

- Bousoño, C. (1981). *Épocas literarias y evolución. Edad Media, Romanticismo, Época Contemporánea (2 volúmenes)*. Madrid: Gredos.
- Boutruche, R. (1976). *Señorío y feudalismo*. Ciudad de México: Panorama.
- Bravo, F. (2000). Arte de enseñar, arte de contar. En torno al exemplum medieval. En J. I. de la Iglesia Duarte (ed.). *La enseñanza en la Edad Media: X Semana de Estudios Medievales* (pp.303-328). Nájera: Instituto de Estudios Riojanos.
- Cacho Blecua, J. M. y Lacarra Ducay, M. J. (1984). *Calila y Dimna*. Madrid: Castalia.
- Calvino, I. (1991). *Por qué leer a los clásicos*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Campbell, J (2005). *El héroe de las mil caras: Psicoanálisis del mito*. Madrid: Editorial Fondo de Cultura Económica de España.
- Canale, M. y Swain, M. (1996). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. *Signos, 17*, pp. 54-62.
- Cárdenas Páez, A. (2009). Literatura, pedagogía y formación en valores, *Revista Enunciación*, nº 14, vol. 2, pp. 5-20.
- Carnero Burgos, S. (1990). *Edición y estudio del Barlaam y Josafat*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.
- Cascarejo, J. (1991). Lucha de clases e ideología: Introducción al estudio de la fábula esópica como fuente histórica. *Gerión, 9*, 11-48.
- Cascón Dorado, A. (1987, 1988). Fenómenos comunes en la transmisión del exemplum y la fábula. *Habis, 18-19*, 173-186.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la vida contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (Comp.) (2009a). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2009b). Doce demos sobre lectura. En D. Cassany (comp.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 37-62). Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. y Aliagas Marín, C. (2009). Miradas y propuestas sobre la lectura. En D. Cassany (comp.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 13-22). Barcelona: Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Castelló, M. (1997). Las estrategias de aprendizaje en el área de la lectura. En C. Monereo (Coord.). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela* (pp. 125-179). Madrid: Antonio Machado Libros.
- Castillejo, J. L. (1983). Valores. En *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.

- Cepedello Moreno, M. P. (2003-04). El exemplum: Marco narrativo y componentes pragmáticos. *Litterae: cuadernos sobre cultura escrita*, 3-4, 207-224.
- Cerrillo Torremocha, P. (2005). Lectura y sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, nº extraordinario "Sociedad lectora y educación", 53-61.
- Cerrillo Torremocha, P. (2012). Educación literaria y canon escolar de lecturas [documento en línea]. En *leer.es* (pp. 1-17). Ministerio de Educación del gobierno de España.
- Cerrillo Torremocha, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, XVIII, 17-31.
- Chaparro Gómez, C. (2005). La fábula latina: Entre ejercicio escolar y pieza literaria. *Capa*, 3, 33-53.
- Chartier, R. (2008). Aprender a leer, leer para aprender. En J.A. Millán (Ed.). *La lectura en España, Informe 2008: Leer para aprender* (pp. 23-39). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios de Editores de España.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on language*. New York: Pantheon.
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 22, 6-23.
- Cordeiro, P., Reagan, T. y Martínez, L. (1994). *Recognizing and confronting prejudice and discrimination. Multiculturalism and TQE: Addressing cultural diversity in schools*. California: Corwin Press.
- Cordón, J. A. y Gómez, R. (2013a). Lectura fragmentaria. En E. Martos Núñez y M. Campos Fernández-Figares (Coords.). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (pp. 382-383). Madrid: Santillana y Red Internacional de Universidades Lectoras.
- Cordón, J. A. y Gómez, R. (2013b). Lectura conectada. En E. Martos Núñez y M. Campos Fernández-Figares (Coords.). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (pp. 369-370). Madrid: Santillana y Red Internacional de Universidades Lectoras.
- Cordón, J. A. y Gómez, R. (2013c). Lectura en la nube. En E. Martos Núñez y M. Campos Fernández-Figares (Coords.). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (pp. 376-377). Madrid: Santillana y Red Internacional de Universidades Lectoras.
- Cordón, J. A., Gómez, R. y Arévalo, J. A. (2011). *Gutenberg 2.0: la revolución de los libros electrónicos*. Gijón: Trea.

- Corleto, R. W. (2006). La mujer en la Edad Media. *Teología: revista de la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Católica Argentina*, 91, 655-670.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press [Traducido al español por el Instituto Cervantes (2001): Marco de Referencia Europeo para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas].
- Culler, J. (1978). *La poética estructuralista: El estructuralismo, la lingüística y el estudio de la literatura*. Barcelona: Anagrama.
- Daparte Jorge, A. (2010). *La visión del otro en la poesía heroica medieval española como base para la didáctica del género desde una perspectiva comunicativa e intercultural*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Murcia.
- Daparte Jorge, A. (2012). Descripción y análisis de las reescrituras y versiones de la materia cidiana al servicio de la mediación lectora. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 8, 33-48.
- De Aguiar e Silva, V. M. (1980). *Competencia lingüística y Competencia literaria. Sobre la posibilidad de una poética generativa*. Madrid: Gredos.
- Dearden, C.A. (1995). La literatura infantil y juvenil como útil de aproximación y comprensión de la diversidad cultural. *24º Congreso Internacional del IBBY*. Madrid: OEPLI, pp. 29-37.
- De Stéfano, L. (1972). El caballero Zifar: Novela didáctico-moral. En *Centro Virtual Cervantes, Thesaurus: Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, nº2, tomo XXVII.
- Delgado Cerrillo, B. (2007). Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la Educación Secundaria. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 3, 39-53.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Détrez, C. (2004). Una encuesta longitudinal sobre las prácticas de lectura de los adolescentes. En B. Lahire (Coord.). *Sociología de la lectura. Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria* (pp. 85-105). Barcelona: Gedisa.
- Díaz Noci, J. (2009). Multimedia y modalidades de lectura: Una aproximación al estado de la cuestión. *Comunicar: Revista Científica de Educomunicación*, 33 (XVII), 213-219.
- Díaz y Díaz, M. C. (1997). La cultura medieval y los mecanismos de producción literaria. En J. I. de la Iglesia Duarte (coord.). *VII Semana de estudios medievales* (pp. 281-295). Nájera: Instituto de Estudios Riojanos.
- Díaz-Plaja, A. (2009). Los estudios sobre literatura infantil y juvenil en los últimos años. *Textos*, 51, 17-28.
- Dido, J. C. (2008). La fábula en la educación de adultos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(2).

- Dijk, T. A. van (1972). *Some Aspects of Texts Grammars. A Study in Theoretical Linguistics and Poetics*. The Hague, Dutch: Mouton.
- Domínguez, R. (2008). La sociedad del conocimiento y los nuevos retos educativos. *Etic@net*, 8, 1-19.
- Dreeben, R. (1985). El curriculum no escrito y su relación con los valores. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Duby, G. (1977). *Hombres y estructuras de la Edad Media*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Escámez, J. y Ortega, P. (1986). *La enseñanza de actitudes y valores*. Barcelona: CEAC.
- Esteban, L. (1994). Las fábulas esópicas, texto escolar en la alta y baja edad media. *Helmantica: Revista de filología clásica y hebrea*, 45(136-138), 485-509.
- Etxaniz, X. (2011). La transmisión de valores en la literatura, desde la tradición oral hasta la LIJ actual. *Ocnos*, nº 7, pp. 73-83.
- Fermoso, P. (1976). La educación en función de los valores. En el *VI Congreso Nacional de Pedagogía*, Sección I, Madrid.
- Fernández Gómez, M. J., Cordón García, J. A., Alonso Arévalo, J. y Gómez Díaz, R. (2013). Prácticas de consumo electrónico: Los lectores ante los nuevos soportes. En J. A. Cordón García, R. Gómez-Díaz, J. Alonso Arévalo (Eds.). *Documentos electrónicos y textualidades digitales. Nuevos lectores, nuevas lecturas, nuevos géneros* (pp. 177-219). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Fernández Palomares, F. (1996). Multiculturalismo y Democracia. En José Antonio Ortega Carrillo (coord.), *Educación Multicultural para la tolerancia y la paz*. Granada: Grupo Editorial Universitario y COM.ED.ES, pp. 13-34.
- Fernández Soto, L. (2011). Desarrollo de valores a través de la lectura de las grandes obras de la literatura universal. *Revista Cálamo FASPE*, 58, 91-97.
- Fernández, L. (2009). *Lectura y competencias del ciudadano*. Cuenca: Fundación SM, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha y CEPLI.
- Finke, E. (1930). La mujer en la Edad Media. *Revista de Occidente*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.
- Forgas Berdet, E. (1992). Un esbozo de tipologización: La fábula. *Contextos*, 19-20, 187-200. Recuperado de la URL: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=97979>.
- Fossier, R. (1996). *La sociedad medieval*. Barcelona: Crítica.
- Fradejas Lebrero, J. (1981). *Sendeban: libro de los engaños de las mujeres*. Madrid: Editora Nacional.

- Francia, A. (1992). *Educación con fábulas*. Madrid: CCS.
- Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1985). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Friedman, V. y Berthoin, A. (2005). Negotiating Reality: A Theory of Action Approach to Intercultural Competence. *Management Learning*, 36, 69-86.
- Fronidzi, R. (2001). *¿Qué son los valores?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Fullan, M. (1988). *What's Worth Fighting For In The Principalship: Strategies For Taking Charge In The Elementary School Principalship*. Toronto: Ontario Public School Teachers' Federation.
- Gadamer, H. G. (2006). *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos.
- García de Cortázar, J. A. y Sesma Muñoz, J. A. (2008). *Manual de Historia Medieval*. Madrid: Alianza.
- García Gual, C. (1996). Sobre el canon de los clásicos antiguos. *Ínsula*, 600, 5-7.
- García Rivera, G. (1995). *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Ediciones Akal.
- García Rivera, G. y Martos Núñez, E. (1993). Estimulación lingüística a través de gráficos e imágenes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 117-127.
- Garzón, A. y Garcés, J. (1989). Hacia una nueva conceptualización del valor. En A. Rodríguez y J. Seoane (coords.), *Creencias, actitudes y valores. Tratado de Psicología general* (pp. 365-407). Madrid: Pearson Educación.
- Gervilla Castillo, E. (1988). *Axiología educativa*. Granada: TAT.
- Gervilla Castillo, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía*, 215, 39-58.
- Gervilla Castillo, E. (2003). *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid: Narcea.
- Gervilla Castillo, E. (2010). *Educación en la postmodernidad*. Madrid: Dykinson.
- Gómez Redondo, F. (1987). Introducción. En Don Juan Manuel, *Libro del conde Lucanor* (pp. 19-52). Madrid: Gredos.
- Gómez Redondo, F. (2008). *Manual de crítica literaria contemporánea*. Madrid: Castalia.
- Gómez, R. y Córdón, J. A. (2013). Lectura colaborativa. En E. Martos Núñez y M. Campos Fernández-Figares (Coords.). *Diccionario de nuevas formas de lectura y*

- escritura* (pp. 398-400). Madrid: Santillana y Red Internacional de Universidades Lectoras.
- González del Valle, L. T. (1993). *El canon. Reflexiones sobre la recepción literaria teatral (Pérez de Ayala ante Benavente)*. Madrid: Huerga y Fierro.
- González Muela, J. (1982). Introducción. En *Libro del caballero Zifar* (pp. 7-47). Madrid: Castalia.
- González Rey, F. (1998). Los valores y su significación en el desarrollo de la persona, *Revista Temas*, 15, 4-10.
- Grande Esteban, M. (1981). *Calila y Dimna*. Madrid: Editorial Emilio Escolar.
- Green, O. H. (1969). *España y la tradición occidental (El espíritu castellano en la literatura desde "El Cid" a Calderón)*. Madrid: Gredos.
- Guilherme, M. (2000). Intercultural Competence. En M. Byram (ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London and New York: Routledge, pp. 297-300.
- Gumperz, J.J. (1972). Introduction. En J.J. Gumperz y D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Hess, S. (2000). Filología y literatura: Azorín y la obra de Menéndez Pidal. En F. Sevilla Arroyo y C. Alvar Ezquerro (Coords.). *Actas XIII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas (Volumen III)* (pp. 633-640). Recuperado en la URL: http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/13/aih_13_3_082.pdf
- Hinnenkamp, V. (2000). Constructing misunderstanding as a cultural event. En A Di Luzio y S. Günthner y F. Orletti (eds.), *Culture in communication. Analyses of intercultural situations*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Iser, W. (1987a). *El proceso de lectura*. Madrid: Taurus.
- Iser, W. (1987b). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- Jauss, H. R. (2000). *Historia de la literatura como provocación de la ciencia literaria*. Barcelona: Península.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H. y Lacasa Díaz, P. (2010). Entrevista a Henry Jenkins. *Cuadernos de pedagogía*, 398, 52-56.
- Jiménez del Castillo, J. (2005). Redefinición del analfabetismo: El analfabetismo funcional. *Revista de Educación*, 338, 273-294.
- Jover, G. (2003). La educación literaria en la educación secundaria obligatoria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 34, 81-102.

- Jurisich, M. (2008). Lo que yace debajo: Para qué sirve el canon literario. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 38, en línea. Recuperado de la URL: <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero38/canonlit.html>.
- Keller, J. E. y Linker, R. W. (1967). *El libro de Calila e Digna*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Keller, J. E. y Linker, R. W. (1979). Introducción. En *Barlaam y Josafat* (pp. 9-45). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas e Instituto Miguel de Cervantes.
- Lacarra Ducay, M. J. (2007). Introducción. En *Sendebarr* (pp. 11-53). Madrid: Cátedra.
- Lacarra Ducay, M. J. (2012). *Cuentos de la Edad Media*. Barcelona: Castalia Ediciones.
- Leibrandt, I. (2007). La didáctica de la literatura en la era de la mediatización. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 36, en línea. Recuperado de la URL: <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero36/didalite.html>
- Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la cultura contemporánea*. Madrid: Akal.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 150, de 23 de junio de 2007. Recuperado de la URL: <http://www.bne.es/ca/Servicios/NormasEstandares/DocumentosProfesion-ales/LeYDeLaLecturaDelLibroYDeLasBibliotecas/>.
- Lluch, G. (2008). Un nuevo lector juvenil. De *Perdidos* a Harry Potter, pasando por los foros y el Youtube. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 221, 7-22.
- Lluch, G. (2014). Jóvenes y adolescentes hablan de lectura en la red. *Ocnos: revista de estudio sobre lectura*, 11, 7-20.
- LOCE (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 307, 24 de diciembre de 2002. Recuperado de la URL: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 206, de 4 de mayo de 2006.
- LOGSE (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenamiento General del Sistema Educativo. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 238, de 4 de octubre de 1990.
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 295, de 10 de diciembre de 2013.

- Londoño, L. (ed.) (1990). *El analfabetismo funcional: Un nuevo punto de partida*. Madrid: Popular.
- López Casildo, G. (2011). Introducción. En Esopo, *Fábulas* (pp. 7-17). Madrid: Editorial Alianza.
- López de Abiada, J. M. (2000). De cánones literarios y antologías poéticas. Reflexiones sobre la última antología consultada. En F. Sevilla Arrollo y C. Alvar Ezquerro (coords.). *Actas del XIII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas, Volumen 3* (pp. 655-661). Madrid: Castalia.
- López Valero A. y Encabo Fernández, E. (2000). Repensando la competencia literaria: hacia una orientación axiológica. *Puertas a la lectura monográfico Lectura y Valores, 9/10*, pp. 89-94.
- López Valero, A. y Encabo Fernández, E. (2013). *Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura*. Madrid: Síntesis.
- López Valero, A. y Martínez Ezquerro, A. (2012). Aprendizaje y enseñanza de la Lengua castellana y Literatura: currículo de Educación Secundaria Obligatoria. *Contextos Educativos: Revista de Educación, 15*, 27-40.
- López Valero, A., Montaner Bueno, A. y Jerez Martínez, I. (2013). Reinventando la didáctica de los textos medievales en Educación Secundaria. Aproximación al “Libro del caballero Zifar” y al “Libro del conde Lucanor”. *Dialogía, 7*, 268-291.
- Lustig M.W. y Koester J. (2009). *Intercultural competence: Interpersonal Communication Across Cultures (6th Edition)*. New York: Paperback.
- Machado, A. M. (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya.
- Malik Liévano, B. y Sutil, M.J. (2013). Comunicación intercultural y literatura en contextos educativos. *Diversidad, Revista de Estudios Interculturales*, pp. 40-63.
- Marchesi Ullastres, A. (2005). La lectura como estrategia para el cambio educativo. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, 15-35.
- Marín Ibáñez, R. (1991). Axiología educativa. En AA.VV. *Filosofía de la educación hoy. Conceptos, autores y temas*. Madrid: Dikynson.
- Marín Ibáñez, R. (1993a). *Los valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Miñon.
- Marín Ibáñez, R. (1993b). *Los valores: un desafío permanente*. Madrid: Cincel.
- Marreiros, S., Balça, Â. y Azevedo, F. (2010). Confabulando valores: la cigarra y la hormiga. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura, 6*, 61-70.
- Martí, F. (2009). Estrategias y actitudes críticas para leer Webs. En D. Cassany (comp.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 207-216). Barcelona: Paidós.

- Martín Rogero, N. (2003). *El viaje histórico medieval en la narrativa juvenil española contemporánea*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.
- Martín Rogero, N. (2008). Ficción literaria y educación. Lo fantástico medieval en la narrativa juvenil. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 20, 191-209. Recuperado de la URL: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0808110191A>.
- Martín Sánchez, J. (2013). La enseñanza de la lectura en ámbito escolar dentro del currículo español y otros ejemplos europeos. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 1, 1-14.
- Martínez Ezquerro, A. (2012). El futuro del español ante las tecnologías del conocimiento y de la información. *Belezos: Revista de cultura popular y tradiciones de La Rioja*, 18, 88-95.
- Martínez Ezquerro, A. (2011). Integración de competencias curriculares en lengua castellana y literatura. *Lenguaje y Textos*, 33, 73-82.
- Martos Núñez, E. (2013). Lecturas del paisaje. Ecocrítica y mitopaisajes. En E. Martos Núñez y M. Campos Fernández-Figares (Coords.). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (pp. 410-412). Madrid: Santillana y Red Internacional de Universidades Lectoras.
- Martos Núñez, E. (2013). Lectura y patrimonio cultural en la era digital. *Platero: Revista de Literatura Infantil, Juvenil, Animación a la Lectura y Bibliotecas Escolares*, 193, 3-24.
- Mata, J. (2014). Ética, literatura infantil y formación literaria. *Impossibilia*, 8, 104-121.
- Mateos, M. (2011). Enseñar a leer textos complejos. En U. Ruiz Bikandi (coord.). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 101-120). Barcelona: Graó.
- Medina P. y Maseda (2012). La lectura en la época del texto digital. En VV.AA. *El hilo de Ariadna* (pp. 98-104). Madrid: Casa del Lector.
- Mendoza Fillola, A. (2002). La renovación del canon escolar. La integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria. En *Actas del VI Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura: Didáctica. Lengua y Literatura (Volumen 23)* (pp. 227-247). Granada: Universidad de Granada.
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Aljibe.
- Mendoza Fillola, A. (2008). La educación literaria: Bases para la formación de la competencia lecto-literaria [documento en línea]. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado de la URL: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-educacion-literaria---bases-para-la-formacion-de-la-competencia-lectolite-ria-0/>.

- Mendoza Fillola, A. y Pascual, S. (1988). La competencia literaria: una observación en el ámbito escolar. *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, 5, 25-54.
- Menéndez Pelayo, M. (1894). *Barlaam y Josafat*. Madrid: Editorial RAE.
- Mérida, R. M. (1992). Jóvenes y medievales. *CLIJ: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 26, 7-11.
- Meyer, M. (1991). Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners. En D. Butjes & M. Byram (Eds.), *Developing Languages and Cultures: Toward an intercultural theory of foreign language education* (pp. 136-158). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Meynet, B. C. (2014). Fábulas y enseñanza del latín: Ventajas didácticas del género en el nivel inicial de latín. *Organon, Porto Alegre*, 29(56), 43-56.
- Millán, J. A. (2008). *La lectura y la sociedad del conocimiento*. Navarra: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación.
- Miranda, R. (2003). La imagen del hombre y la representación del espacio en el “Libro del caballero Zifar”, e*Anuario* 5, UNLPam, 217-228.
- Molina Villaseñor, L. (2006). Lectura y educación: Los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 2, 105-122.
- Montiel, I. (1975). *Historia y bibliografía del libro de “Calila y Dimna”*. Madrid: Editorial Nacional.
- Moreno Arteaga, J. (2005). De la didáctica de la Literatura a la transmisión de la Literatura: Reflexiones para una nueva educación literaria. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 31, en línea. Recuperado de la URL: <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero31/didactic.html>.
- Mula, A. (2007). Algunas reflexiones, creencias y utopías en torno a identidad, lecturas, patrimonio e interculturalidad. En Pedro Cerrillo, Cristina Cañamares y César Sánchez, *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 149-160.
- Mullis, I., Martin, M. O., Ruddock, G., O’Sullivan, C. & Preuschoff, C. (2009a). *PIRLS 2011 Assessment Framework. TIMSS & PIRLS International Study Center*. Lynch School of Education, Boston College. Massachusetts, Estados Unidos: International Association for the Evaluation of educational Achievement (IEA). Recuperado de la URL: pirls.bc.edu/pirls2011/.../PIRLS2011_Framework.pdf/
- Mullis, I., Martin, M. O., Ruddock, G., O’Sullivan, C. & Preuschoff, C. (2009b). *PIRLS 2011 Assessment Framework. TIMSS & PIRLS International Study Center*. Lynch School of Education, Boston College [Traducción al español]: Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de la URL:

- http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/estudios-internacionales.html#TIM-SS_2011.
- Navarro Durán, R. (2006). ¿Por qué adaptar a los clásicos? *Tk. Boletín de la Asociación Navarra de Bibliotecarios*, 18, 17-26.
- Navarro Durán, R. (2013). La salvación de los clásicos: Las adaptaciones fieles al original. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, XVIII, 63-75.
- Navarro Peyró, A. (1988). *Los cuentos del Sendeban*. Sabadell, Barcelona: AUSA.
- Nieto García, M. D. (1993). *Estructura y función de los relatos medievales*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Núñez Delgado, M. P. (2000). El papel de la lectura en la enseñanza-aprendizaje de la literatura en la educación secundaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 25, 77-94.
- Observatorio de la lectura y el libro (2014). El sector del libro en España 2012-2014. Madrid. MECD. Recuperado de: http://www.mcu.es/libro/docs/M_C/Observatorio/pdf/Sectorlibro_abril2014.pdf.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2014). *Pisa 2012. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español: Resultados y contextos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel Educación.
- Ortiz Ballesteros, A. (2008). *Edad Media y literatura juvenil: recursos para el aula (I)*. Madrid: Visión Libros.
- Palmer, G. (2000). *Lingüística cultural*. Madrid: Editorial Alianza.
- Palomares, M. C. y Montaner, A. (2014). Perspectivas y consideraciones sobre la lectura en futuros docentes. Una investigación con alumnos de grado en Educación Primaria. En *XI Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y la Educación Superior*, Universidad de Deusto, julio.
- Palomo, M. P. (1973). De cómo Calila dio ejemplo del arte de narrar. *Prohemio*, LV(3), 317-327.
- Parker, M. (1978). *The didactic structure and content of El libro de Calila e Digna*. Miami: Editorial Universal.
- Partido, M. (1994). Lectura y práctica docente: Un acercamiento. *Colección Pedagógica Universitaria*, 25-26, en línea. Recuperado de la URL: <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/5821/2/Pubmari.htm>.
- Payen, J. C. (1968). *La poésie des origines à 1715*. Paris: Librairie Armand Colin.

- Pedraza Jiménez, F. y Rodríguez Cáceres, M. (1981). *Manual de literatura española. Edad Media*. Estella, Navarra: Editorial Cénlit.
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- Perdomo López, C. (2005). Nuevos planteamientos para la formación de la competencia literaria. *Lenguaje y textos*, 23, 149-160.
- Pérez Rodríguez, G. (1973). *La literatura sapiencial*. Madrid: PPC.
- Pernoud, R. (2000). *La mujer en tiempos de cruzadas*. Madrid: Editorial Complutense.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano Travesía.
- Pillar, A. D. (2003). A educação do olhar no ensino da arte. En A. M. Barbosa (coord.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte* (pp. 71-82). Sao Paulo: Cortez Editora.
- Porrinas González, D. (2005). Caballería y guerra en la Edad Media castellano-leonesa. El Libro del caballero Zifar y su contexto. *Medievalismo: Boletín de la Sociedad Española de Estudios Medievales*, 15, 39-70.
- Poulain, M. (2004). Entre las preocupaciones sociales e investigación científica: el desarrollo de sociologías de la lectura en Francia en el siglo XX. En B. Lahire (Coord.). *Sociología de la lectura. Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria* (pp. 17-57). Barcelona: Gedisa.
- Power, E. (1999). *Las mujeres medievales*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (1996). Canon: ¿estética o pedagogía? *Ínsula*, 600, 3-4.
- Pozuelo Yvancos, J. M. y Aradra Sánchez, R. M. (2000). *Teoría del canon y literatura española*. Madrid: Cátedra.
- Prat Ferrer, J. J. (2007). Los exempla medievales: Una etapa escrita entre dos oralidades. *Oppidum*, 3, 165-188.
- Quiles, M. C. (2013). Analfabetismo funcional. En E. Martos Núñez y M. Campos Fernández-Figares (Coords.). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (pp. 41-42), Red Internacional de Universidades Lectoras. Madrid: Santillana.
- Quintana, J. M. (1998). *Pedagogía axiológica*. Madrid: Dykinson.
- Quintanilla, M. C. (1996). *Nobleza y caballería en la Edad Media*. Madrid: Arco Libros.
- Raglan, L. (1975). *The hero: A study in tradition myth, a drama*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Ramírez Leyva, E. M. (2001). La lectura en la sociedad contemporánea. *Revista del Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas de la UNAM*, 30 (15), 114-131.

- Real Academia Española (2014). Recuperado de <http://www.rae.es>.
- Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 220, de 13 de septiembre de 1991. Recuperado de la URL: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1991-23241.
- Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 220, de 13 de septiembre de 1991. Recuperado de la URL: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1991-23242.
- Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 266, 6 de noviembre de 2007.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 5, 5 de enero de 2007. Recuperado de la URL: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-238.
- Rienda, J. (2014). Límites conceptuales de la competencia literaria. *Revista Signa (UNED)*, 23, 753-777.
- Rincón, G. (2003). *Entre textos: la comprensión de textos escritos en la Educación Primaria*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Rius, M. (2014, 30 de agosto). ¿Por qué dejamos de leer? *La Vanguardia*, pp. 16-18.
- Rodero Sanz, E. (2013). Lectoescritura multimedia. En E. Martos Núñez y M. Campos Fernández-Figares (Coords.). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (pp. 354-355). Madrid: Santillana y Red Internacional de Universidades Lectoras.
- Rodrigo Alsina, R. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Rodrigo Alsina, R. (2000). *Identitats i comunicació intercultural*. Valencia: Tres i quatre.
- Rodríguez Adrados, F. (2001). *Modelos griegos de la sabiduría castellana y europea: literatura sapiencial en Grecia y la Edad Media*. Madrid: BRAE.
- Rodríguez Gutiérrez, B. y Gutiérrez Sebastián, R. (2013). Literatura y educación en valores. El problema de la utilización de la obra literaria como instrumento, *Revista de Didácticas Específicas*, 8, 30-44.
- Rodríguez Rodríguez, M. J. (2005). Más de 100 recursos en Internet sobre lectura y educación. *Revista de Educación*, número extraordinario, 281-302.
- Rogers, C. R. (1978). *Orientación psicológica y psicoterapia*. Madrid: Narcea.

- Rosenblatt, M. L. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Chicago: Illinois University Press.
- Rucquoi, A. y Bizzarri, H. O. (2005). Los espejos de príncipes de Castilla: Entre Oriente y Occidente. *Cuadernos de historia de España*, 79(1), 7-30. Recuperado de la URL: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0325-11952005000100001.
- Ruiz de Conde, J. (1948). *El amor y el matrimonio secreto en los libros de caballerías*. Madrid: Aguilar.
- Sacristán Romero, F. (2007). La lectura como instrumento clave en el aprendizaje escolar. *Praxis Educativa*, 1 (2), 13-26.
- Said, E. (2002). *Orientalismo*. Madrid: Debate.
- Sáiz Ripoll, A. (2009a). La Edad Media en la literatura juvenil. *Revista de Arqueología, historia y viajes sobre el mundo medieval*, 31, 52-62.
- Sáiz Ripoll, A. (2009b). “Mantener la palabra dada”: Algunos personajes medievales a través de los textos de la literatura juvenil. *Espéculo. Revista de estudios filológicos*, 42, en línea. Recuperado de la URL: <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero42/mantener.html>.
- Salinas, P. (2002 [1948]). *El defensor*. Madrid: Alianza Ficción.
- Samovar, L.A., Porter R.E. y Stefani, L.A. (1998). *Communication Between Cultures*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Sánchez, J. M. (2013). La enseñanza de la lectura en ámbito escolar dentro del currículo español y otros ejemplos europeos, revista *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 1, 1-14.
- Sánchez García, S., Lluch Crespo, G. y del Río Toledo, T. (2013). La lectura en la web 2.0. Estudio de caso: los blogs en el Reto Delirium. *@tic. Revista d’Innovació Educativa*, 10, en línea. DOI: 10.7203/attic.10.1783. Recuperado de la URL: <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/1783/1996>.
- Sánchez Rodríguez, M. J. (2005). La formación de la maestra. Un recorrido histórico a través de la legislación educativa española (siglos XIII-XIX). *Tonos: Revista electrónica de estudios filológicos*, 9, en línea. Recuperado de la URL: <http://www.um.es/tonosdigital/znum9/estudios/formacionmaestra.htm>.
- Sánchez, S. y Yubero, S. (2004). La transmisión y recepción de valores desde la lectura. Un estudio con niños de Educación Primaria. En S. Yubero, E. Larrañaga y P. C. Cerrillo (Coords). *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares* (pp. 89-129), Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Santana Henríquez, G. (1993-1994). La fábula como instrumento didáctico. *El Guiniguada*, 4-5, 61-69.

- Santiago, A., Castillo, M. y Morales, D. L. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios: revista de la Facultad de Humanidades*, 26, 27-38. Recuperado de la URL: www.scielo.org.co/pdf/folios/n26/n26a03/
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Segura Graño, C. (1993). La sociedad y la iglesia ante los pecados de las mujeres en la Edad Media. *Anales de historia del arte*, 4, 847-856.
- Segura Graño, C. (1999). Una reflexión sobre las fronteras en la Edad Media: Implicaciones sociales, políticas y mentales. *Aragón en la Edad Media*, 14-15(2), 1487-1499.
- Segura Graño, C. (2007). La educación de las mujeres en el tránsito de la Edad Media a la modernidad. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 26, 65-83.
- Segura Graño, C. (2008). Historia de las mujeres en la Edad Media. *Medievalismo: Boletín de la Sociedad Española de Estudios Medievales*, 18, 249-272.
- Sempoux, A. (1973). *La nouvelle*. París: Institut Interfacultaire d'Études Médiévales.
- Soccavo, L., Dubec, S. y Denis, R. (2011). ¿Hacia una muerte programada del libro? Entrevista a Lorenzo Socavvo. *Trama & Texturas*, 17, 74-80.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Soriano Ayala, E. (coord.) (2005). *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: La Muralla. Colección Aula Abierta.
- Staub, E. (1978). *Positive Social Behavior and Morality*. New York: Academic Press.
- Steiner, G. y Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela.
- Suárez Quevedo, D. (2009). De *Espejos de príncipes* y afines, 1516-1658. Arte, literatura y monarquía en el ámbito hispano. *Anales de Historia del Arte*, 19, 117-156.
- Suleiman, S. (1977). Le Récit exemplaire. Parabole, fable, roman à thèse. *Poétique*, 32, 475.
- Sullà, E. (1998). El debate sobre el canon literario. En E. Sullà (comp.). *El canon literario* (pp. 11-34), Madrid: Arco/Libros.
- Taberner, C. (1992). El "libro de Calila y Dimna" redactado en latín por Raimundo de Béziers. *RILCE*, 8, 295-313.
- Tejerina Lobo, I. (2004). El canon literario y la literatura infantil y juvenil. Los cien libros del siglo XX. *Lazarillo: Revista de la Asociación de Amigos del Libro infantil y juvenil*, 12, 17-25.

- Tejerina Lobo, I. (2008). Coordinadas teóricas y contextuales de la educación literaria ante el desafío intercultural. En Tejerina Lobo (coord.) *Leer la interculturalidad*. Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, pp. 38-87.
- Tuñón de Lara, M. (1998). *Historia de España* (Volumen 2). Barcelona: Labor.
- Vallejo Rico, I. (2007). El caballero Zifar en la encrucijada del tiempo y del camino. *Cahiers d'études hispaniques medievales*, 30, 215-228.
- Vargas Llosa, M. (2002). *La verdad de las mentiras*. Madrid: Santillana.
- Vidal, J. A. (2003). ¿Aprender literatura o convertirse en lector? En VV.AA., *Obras maestras del relato breve* (p. 19). Barcelona: Océano.
- Vilá Baños, R. (2007). *Comunicación intercultural. Materiales para secundaria*. Madrid: Narcea.
- Vilá Baños, R. (2008). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación, política social y deporte.
- Villegas, M. (2008). Introducción. En A. Benalmocaffa (Ed.). *Calila y Dimna* (pp. 7-32). Madrid: Alianza Editorial.
- Vinao, A. (2009). La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme. En P.L. Moreno Martínez, C. y Navarro García (Coords.). *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*, 3(1). Salamanca: Universidad de Salamanca. Recuperado de la URL: http://www.usal.es/efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_vinao.pdf.
- Vodička, F. (1982). *The structure of the literary process*. Amsterdam: John Benjamins.
- Wagner, Ch. (1903). The Sources of El Cavallero Zifar. *Revue Hispanique*, 10, 5-104.
- Watson, J. B. (1913). La psicología tal como la ve el conductista, *Psychological Review*, nº 20, pp. 158-177.
- Welter, J. Th. (1973 [1927]). *L'exemplum dans la littérature religieuse et didactique du Moyen Âge*. Ginebra : Slatkine.
- Wierzbicka, A. (1991). *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*. Berlín, New York: Editorial Mouton de Gruyter.
- Wiseman R.L. y Koester, J. (1993). *Intercultural communication Competence*. London: Sage.
- Yubero, S. y Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 6, 7-20.

- Yuste, E. (2014, 7 de mayo). La actualidad del sector editorial en España [documento en línea]. Disponible en la URL: <http://www.elisayuste.com/la-actualidad-del-sector-editorial-en-espana/>.
- Zaganelli, G. (2013). La lectura visual. En E. Martos Núñez y M. Campos Fernández-Figares (Coords.). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (pp. 401-402). Madrid: Santillana y Red Internacional de Universidades Lectoras.
- Zambon, F. (2010). *El alfabeto simbólico de los animales. Los bestiarios de la Edad Media*. Madrid: Siruela.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente *hace* con la lectura y la escritura. En D. Cassany (comp.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 24-35). Barcelona: Paidós.
- Zayas, F. (2012). Más sobre contenidos fosilizados en la enseñanza de la lengua [en línea]. Recuperado de la URL: <http://www.fzayas.com/mas-sobre-contenidos-fosilizados-en-la-ensenanza-de-la-lengua/>.
- Zubillaga, C. (2010). Realidades milagrosas y maravillas posibles en el “Libro del caballero Zifar”. *Medievalia*, 42, 1-6.

Anexo: selección de textos

Exempla

- Los textos no incluyen el marco ni la moraleja ya que buscamos estudiar los valores asépticamente, sin influencias.

Calila y Dimna

1. Ejemplo del hombre mendaz y del hombre estúpido (páginas 151-154)

“Dicen que un hombre mendaz y otro estúpido que estaban asociados en un negocio de comercio salieron de viaje. Y estando de camino el estúpido se retrasó por alguna necesidad, se encontró un saco con mil dinares y lo cogió. El mendaz se enteró luego y emprendieron regreso a su país. Cuando estaban próximos a la ciudad hicieron un alto para repartirse el dinero. El estúpido dijo:

«- Toma tú la mitad y dame a mí la otra mitad».

Pero el mendaz había decidido entre sí quedarse con los mil. Así que dijo:
«- Mejor no repartimos, porque compartir y estar asociados es más franco y hermana más. Yo cojo sólo un puñado, tú otro igual, y el resto lo enterramos entre las raíces de ese árbol, que es lugar discreto, para mantener secreto lo que ha ocurrido. Luego, cuando tengamos necesidad, venimos tú y yo y cogemos sin que nadie lo sepa».

Cogió un puñado cada uno, enterraron el resto entre las raíces del árbol y entraron a la ciudad. Pero el mendaz, en contra de lo que había acordado con el estúpido, volvió solo y se llevó los dinares dejando la tierra como estaba. Más adelante, el estúpido se le presentó y le dijo:

«- Tengo necesidad. Vamos a por otro puñado».

Y el mendaz le acompañó al sitio, cavaron y no encontraron nada. Entonces el mendaz fue al estúpido y le dio de bofetadas diciendo:

«- ¡Mal amigo! ¡Me has engañado! ¡Has cogido todos los dinares!».

El estúpido le prometía y juraba que él no los había cogido, pero el mendaz le pegaba todavía más fuerte y decía:

«- ¿Pues quién lo ha cogido si no? ¿Es que lo sabía alguien más?».

Ello tuvo consecuencias, pues llevaron el asunto a la justicia. El juez pidió que expusieran el caso y el mendaz mantuvo que el estúpido se había llevado el dinero, mientras que éste lo negaba y decía al mendaz:

«- ¿Tienes alguna prueba de tu inocencia?».

A lo que el mendaz contestó por fin:

«- Sí. El árbol donde estaban los dinares será testigo de que el estúpido se los ha llevado».

Y con su malicia acostumbrada fue a su padre, le contó cómo estaban las cosas y concluyó:

«- Si puse por testigo al árbol fue porque tenía urdido algo y para ese algo te necesito».

«- ¿Y qué es?» - se interesó el padre.

«- Enterramos los dinares al pie de un árbol gigantesco, que está hueco y permite que una persona se esconda dentro con la seguridad de no ser visto. Lo que quiero de ti es que vayas esta noche, te metas en el árbol para que, cuando mañana vaya el juez y le pregunte, respondas tú desde el interior que el estúpido se llevó los dinares».

El padre le contestó:

«- A quien es alevoso suele acabar poniéndolo en algún aprieto insoluble su propia alevosía». [...].

Cuando el juez tomó declaración al árbol, el árbol contestó:

«- Sí. Se los llevó el estúpido».

Con lo que el juez se maravilló aún más de lo que estaba; pero le dio vueltas y más vueltas al árbol hasta descubrir que estaba hueco. Entonces pidió leña y candela y ordenó que los incendiaran. El padre del mendaz aguantó cuanto pudo dócilmente, pero llegó el momento en que no pudo soportar el ardor del fuego y gritó pidiendo socorro.

Le sacaron cuando ya estaba a punto de perecer, el juez le tomó declaración y él lo contó todo. Al mendaz le molió a golpes y al padre le dio de pescozones; después le hizo

reconocer la trampa públicamente y le obligó a devolver el dinero, que entregó al estúpido”.

2. Ejemplo del médico (páginas 168-169)

“Dicen que en una ciudad había un médico bondadoso y sabio, cuyas manos gozaban del don de curar. Pero aquel médico envejeció y se le debilitó la vista. El rey de la ciudad tenía una hija a la que había desposado con un sobrino, por lo cual se le presentaron los achaques propios de las embarazadas. Se llamó al médico, que se presentó e hizo un reconocimiento a la muchacha, preguntándole qué le dolía y qué notaba. Conoció con ello el mal y la medicación, pero previno:

«- Si viera bien, yo mismo reuniría los ingredientes, porque sé distinguirlos...Tampoco sé de nadie de confianza que pueda hacerlo por mí».

En la ciudad vivía un hombre ignorante y atrevido que, al saber lo que se requería, se presentó pretendiendo saber medicina, manifestando ser experto en ingredientes y drogas medicinales y buen conocedor de específicos simples y compuestos. Así que el rey ordenó que entrara en el tesoro y dispusiera de cuantos ingredientes necesitara para el específico. Ahora, cuando el desvergonzado se vio delante de las medicinas, sin saber lo que eran ni distinguirlas, agarró un montón -entre ellas un atado con un veneno fulminante- que mezcló sin saber lo que hacía ni comprender lo que resultaba.

Cuando tuvo concluido el compuesto se lo dio a beber a la muchacha, que murió al instante. Enterado el rey, convocó al atrevido y le hizo beberse la medicina, con lo que murió al momento”.

3. Ejemplo del halconero que calumnió a la esposa de su amo (páginas 176-178)

“Dicen que en una ciudad había un sátrapa renombrado que tenía una mujer bella y honesta. Aquel hombre tenía un halconero hábil y ducho en el cuidado y entrenamiento de los halcones y dicho halconero era muy apreciado por el hombre que le metía en su casa y le permitía tratar a su esposa.

Pero aconteció que el halconero requirió a la esposa del amo y que ella le rechazó tan indignada que el rostro se le alteró y se le puso rojo de vergüenza.

Su negativa atizó de tal modo el deseo de él que puso en práctica una argucia para lograr su propósito. Pero la argucia se volvió contra él.

Un día salió de caza según acostumbraba, dio con dos pollos de papagayo, los cogió, los llevó consigo a casa, los crió y, cuando crecieron, los puso en jaulas aparte.

A uno le enseñó a decir: «- He visto al portero acostado con el ama en el lecho del señor», y al otro le enseñó a decir: «- Pues yo no digo nada», y se lo estuvo haciendo practicar hasta que lo dominaron y lo aprendieron perfectamente, que fue en seis meses.

Una vez consiguió lo que quería de ellos, los llevó a su señor, a quien, nada más verlos, agradaron y a quien luego, cuando hablaron, causaron embeleso, aunque no supo lo que decían, porque el halconero se lo había enseñado en el idioma de Balj.

Pero al sátrapa le entusiasmaron y con ello adelantó el halconero en consideración. Ordenó a su mujer que los cuidase y que se ocupase de ellos, lo que la mujer hizo.

Acaeció algún tiempo después que llegaron a la casa gentes principales de Balj y el hombre se esmeró en darles de comer y beber, para lo que reunió toda clase de frutas acompañadas de muchas otras cosas. Llegaron los invitados, concluyeron de comer y, al iniciar la charla de sobremesa, el sátrapa indicó al halconero que trajese los papagayos y éste así lo hizo.

En cuanto estuvieron delante de todos gritaron lo que habían aprendido y los invitados, desde luego, comprendieron lo que decían, se miraron y bajaron la cabeza cohibidos, interrogándose mutuamente con los ojos hasta que, por fin, preguntaron al sátrapa:

«- ¿Sabes lo que dicen?».

«- No, pero me gusta que hablen».

Y les preguntó que qué decían. Al principio se negaban, pero tanto les insistió y se lo preguntó tantas veces que por fin le respondieron:

«- Dicen esto y esto, y no es digno de nosotros comer en una casa deshonrada».

Entonces él les dijo que hablaran a los pájaros en el idioma de Balj y que verían que éstos no podían pronunciar una palabra más. Así lo hicieron y comprobaron que las dos frases eran lo único que podían decir, con lo que quedó demostrado para todos que la mujer era virtuosa e inocente de lo que se le había achacado y que se trataba de un embuste del halconero.

En esto el sátrapa ordenó entrar al halconero, que se presentó con un halcón gris en el puño. La mujer del sátrapa le gritó desde el interior de la casa:

«- ¡Ay, qué daño te has hecho tú solo! ¿Con que me viste como enseñaste a decir a los papagayos».

Y él contestó:

«- Sí, yo te vi como ellos dicen».

Entonces el halcón se le tiró a la cara y le sacó los ojos con las garras. La mujer comentó:

«- En verdad que lo que te ha ocurrido es el pago que Dios todopoderoso te da por atestiguar lo que nunca vieron tus ojos».

4. Ejemplo de Ilad, Bilad e Irajt (páginas 268-286)

“Dicen que un rey llamado Bilad tenía el don de la longanimidad. Su ministro se llamaba Ilad y era piadoso y devoto. Y cierta noche, mientras dormía, el rey soñó ocho sueños que le espantaron. Se despertó aterrado y convocó a los bracmanes, que son los sacerdotes, para que interpretaran sus visiones. En cuanto estuvieron en su presencia les relató lo que había visto y todos dijeron:

«- Lo que ha visto Vuestra Majestad es excepcional. Concedednos un plazo de siete días para hacer la interpretación».

El rey contestó:

«- Os lo concedo».

Y salieron de su presencia. Después se reunieron en el domicilio de uno de ellos y deliberaron. Concluyeron esto:

«- Ésta es la ocasión que os permitirá tomar venganza y resarciros; ya sabéis que ha matado doce mil de los nuestros; ¡y ahora nos revela su secreto! ¡Nos pide que le expliquemos sus visiones! ¡Vamos, digámosle cosas terribles que le asusten, para que la inquietud y el miedo le lleven a hacer lo que nosotros queramos! Le daremos órdenes. Diremos: ‘¡Entrégnos a quienes quieres y distingues para que los matemos; porque hemos consultado nuestros libros y no hemos encontrado más medio de evitarte lo que viste y el mal en que has caído! ¡Debes matar a quien te digamos!’. Y cuando el rey nos diga: ‘¿Y a quién queréis matar? ¡Nombrádmelos!’. Nosotros contestaremos: ‘Queremos a Irajt, la noble madre de Yawir y la mujer que más distingues. Queremos a Yawir, tu hijo más querido, aquel que entre todos prefieres. Queremos a tu ilustre sobrino. Y a tu íntimo e imprescindible Ilad. Queremos al escriba Kal, depositario de tus secretos. Y tu espada,

que es única. Y el elefante blanco, que corre más que el corcel más rápido. Y el caballo que montas cuando guerreas. Queremos los dos elefantes mayores que acompañan al elefante padre. Queremos al camello de Balj, el más rápido y resistente. Queremos al prudente, noble y sabio Quibarión'. Así nos vengaremos de lo que nos ha hecho. También le diremos: 'Majestad, debéis matar a todos cuantos hemos nombrado, llenar un pilón con su sangre y meteros en él. Una vez salgáis del pilón vendremos nosotros, la congregación de los bracmanes de los cuatro confines, y giraremos en torno a vos conjurando. Luego os escupiremos hasta que la sangre desaparezca y os lavaremos con agua y unguento aromático. Por fin os dirigireis a vuestro mejor aposento. Con eso Dios os libraré del mal que tenéis. Si lo sufrís, Majestad, y aceptáis separaros de los seres queridos que os hemos mencionado, haciendo que os rediman, os libraréis de la prueba y mantendréis la realeza y el poder. Pero si ponéis a otros en lugar de quienes queréis o no hacéis nada, tememos por vos que vuestro reino se encolerice y que perezcáis'. Y si llega a obedecer nuestras órdenes le daremos la peor de las muertes».

Una vez se hubieron puesto de acuerdo respecto a lo que habían deliberado, volvieron a presentarse ante él al séptimo día y le dijeron:

«- Majestad, hemos consultado nuestros libros para explicar lo que visteis y hemos cambiado impresiones entre nosotros, pero, oh rey virtuoso y bueno, honrado seáis, no podemos comunicaros lo que opinamos salvo que os quedéis a solas con nosotros y nos deis seguridad».

El rey hizo salir a cuantos estaban en su presencia, quedó a solas con ellos y entonces le dijeron lo que habían determinado. Él les dijo:

«- Prefiero la muerte a vivir a costa de matar a quienes me habéis dicho, que son mi propia alma. Estoy irremediabilmente muerto. Y además la vida es breve y tampoco seré rey para siempre. Morir o privarme de los seres queridos me es igual».

Los bracmanes le intimaron:

«- Luego no os quejéis. Os lo hemos advertido. Hacéis mal en valorar a otros por encima de vos mismo. Conservaos a vos, conservad vuestro reino: ésa es la mayor esperanza de seguridad y confianza. Para vuestros súbditos vos sois lo más importante del reino, porque los habéis honrado y los habéis elevado. No dejéis lo importante por lo insignificante. No os perdáis por salvar a los que queréis. Sabed, Majestad, que la persona que ama la vida se ama a sí misma. Si vos vivís, Dios Altísimo hará durar vuestro reino, el que habéis logrado a lo largo de los meses y de los años a fuerza de fatiga y de cuidado.

No podéis abandonarlo ahora, desentenderos. Oíd lo que os decimos. Mirad por vos y dejad a los demás. Es lo único razonable».

Al ver el rey que los bracmanes le habían hablado ásperamente y con atrevimiento, creció su congoja y pesar. Salió de su presencia y se encerró en una cámara. Una vez allí, se desplomó boca abajo y lloró debatiéndose como el pez fuera del agua. Entre sí decía:

«- No sé cuál de las dos cosas es más enorme para mí, mi perdición o asesinar a los seres queridos. Ya no podría ser tan feliz como he sido; por otra parte, mi reino no durará por siempre jamás, Y yo quiero el reino, ¡pero no a este precio! Si pierdo a Irajt y a Yawir no podré vivir. ¿Y cómo administraría el reino si mi ministro Ilad pereciera? ¿Y cómo podría pasar sin mi elefante blanco y mi purasangre? ¿Y cómo podría llamarme rey habiendo matado a quienes los bracmanes me dicen? ¡De qué me vale el mundo sin ellos!

Aquella entrevista y la tristeza y preocupación del rey se divulgaron por el reino. Y al ver Ilad la preocupación y la tristeza que se habían apoderado del rey, reflexionó con su prudencia habitual y consideró las cosas diciendo:

«- Tengo que pedir audiencia al rey y preguntarle por el asunto a que está haciendo frente sin llamarme».

Lo primero que hizo fue presentarse a Irajt, a quien dijo:

«- Desde que entré al servicio del rey hasta hoy es la primera cosa que hace sin consultarme ni pedirme opinión; creo que me oculta algo, aunque no sé qué podrá ser ni veo indicios de nada. Lo único cierto es que hace noches se encerró con un grupo de bracmanes y que tengo miedo de que les haya revelado algún secreto. Además, me inquieta que hayan podido sugerirle algo dañoso o que le hayan instigado al mal. Ve, preséntate a él y pregúntale por lo que le ha pasado. Luego me informas y me haces saber en qué está. Yo no me atrevo a presentarme ante él por si los bracmanes le han malmetido y le han instigado a algo reprehensible, puesto que sé que, por naturaleza, el rey no avisa de nada grande ni pequeño cuando se enfurece».

Irajt contestó:

«- El rey y yo nos hemos hecho algún reproche y no voy a entrar a verle en esta situación».

Ilad la reconvino así:

«- No te mueva el rencor contra él en este caso. Ni se te ocurra. Tú eres la única que puede entrar. Muchas veces le he oído decir: ‘Cuando estoy triste y viene Irajt se me pasa todo’. Así que ve y alívale. Dile lo que tú sabes que le agrada para que se le vaya eso que tiene. Luego me haces saber lo que haya dicho. Será un gran alivio tanto para nosotros como para todo el reino».

E Irajt fue y entró donde el rey. Se sentó a su cabecera y dijo:

«- ¿Qué tienes, noble rey? ¿Y qué te han dicho los bracmanes? Te veo triste. Vamos, dime qué tienes para que podamos entristecernos contigo, para que nuestro ánimo se confunda con el tuyo».

El rey opuso:

«- Mujer, no me preguntes lo que me ocurre, porque aún me apeno y me acongojo más. No debes preguntarme».

Pero ella insistió:

«- ¿Te lo ha aconsejado alguien digno de confianza? Las personas de entendimiento más loable son aquellas que cuando sufren desgracias se cuidan de escuchar más y mejor a los prudentes, de modo que lleguen a salvarse de la desdicha con industria, inteligencia, reflexión y consejo. Y el mayor delito es desesperar de la misericordia. ¡No dejes que se apoderen de ti la preocupación y la pena, que sólo aflojan el cuerpo y aventajan al enemigo!».

El rey dijo:

«- No me preguntes más, que me destrozas. Y el que me preguntes qué es no sirve para nada, ya que ha de acabar en mi muerte o la tuya y de muchas otras personas del reino a quien considero como a mí propio. Ello es que los bracmanes aseguran que tengo que matarte a ti y a muchos otros seres queridos sin los que no podré vivir. ¿Puede oírse algo parecido sin desesperarse?».

Al saber aquello, Irajt se angustió, pero su entendimiento le prohibió manifestar la angustia ante el rey. Dijo:

«- ¡Mi rey, tú no sufras, nos sacrificaremos por ti! ¡Alégrate, pues te doy ejemplo de ecuanimidad! ¡Y cualquiera otra de tus esclavas hará otro tanto! Pero ahora quiero pedirte algo que mi amor y mi sacrificio me impulsan a pedir. Es, asimismo, el consejo que te doy».

El rey inquirió:

«- ¿Qué es?».

Irajt contestó:

«- Te suplico que no confíes en ningún bracmán ni le pidas opinión sobre nada hasta solucionar esto. Y luego que consultes sin tregua a personas de confianza, pues matar es cosa grave e imposible que quien mate viva. Lo dice la máxima de la fábula: ‘Si encuentras una gema cuyo valor desconoces retenla y muéstrala a quien sepa’. Y es que tú, mi rey, no conoces a tus enemigos, pero yo sé que los bracmanes no te quieren porque en lo pasado mataste doce mil. Y no pienses que éstos no son como aquéllos. Por mi vida que no hubieras debido comunicarles ni revelarles tus visiones, pues si te han dicho lo que te han dicho ha sido por odio y porque sólo si consiguen acabar con tus seres queridos y tu ministro llegarán a acabar contigo. Mi opinión es que si aceptas matar a quien ellos te aconsejan que mates se impondrán a ti y se harán con tu reino, lo mismo que antaño. Ve a consultar al sabio Quibarión; el más sagaz; refiérole tus visiones e interrógale acerca de lo que significan. Pídele que te las interprete».

Una vez oyó esto el rey, cesó en su aflicción. Pidió el caballo, lo ensilló, montó y se puso en camino del sabio Quibarión. Una vez llegó, se apeó del caballo, se inclinó ante él y quedó quieto con la cabeza baja. El sabio le preguntó:

«- ¿Qué os sucede, Majestad? Os veo demudado de color».

El rey le contestó:

«- Es que he tenido ocho sueños mientras dormía, se los relaté a los bracmanes y ahora temo que suceda por ello algo terrible que ellos me aconsejaron al interpretarlos. Y recelo que el reino se alce contra mí o que me lo arrebaten».

El sabio le alentó:

«- Si queréis, podéis contarme vuestros sueños; si queréis, puedo contároslos yo comunicándoos lo que veo en ellos».

El rey dijo:

«- Mejor de tu boca».

Y el sabio habló:

«- No os apenéis, Majestad, no es cosa de tener miedo. Por lo que se refiere a los peces que visteis enhiestos sobre la cola, puedo deciros que significan que os llegará un enviado del rey de Himón con dos sartaes de perlas y rubíes, valorados en cuatro mil arredes de oro, que depositará ante vos. En cuanto a los dos ánsares que visteis volar a vuestra espalda y caer ante vos, pues significan que os llegarán dos caballos únicos en el mundo como presente del rey de Balj. Respecto a la culebra que visteis reptar por vuestro pie izquierdo, significa que el rey de Sinyín os envía alguien para ofreceros una espada de hierro acendrado y único. La sangre de que visteis teñido vuestro cuerpo significa, por su parte, que el rey Kasrón os envía alguien para ofreceros una prenda maravillosa que se llama manto purpúreo y que ilumina la oscuridad. Ahora, si os visteis lavándoos con agua es porque el rey de Rahsín os envía alguien que os ofrecerá ropas de lino que son prenda de reyes. Y cuando os visteis en la cumbre de una montaña blanca fue porque el rey de Caydor os envía alguien que os ofrecerá un elefante blanco más rápido que cualquier caballería. Luego, aquello como fuego que visteis encima de vuestra cabeza significa que el rey de Isrán os envía alguien para ofreceros una corona de oro engastada de perlas y jacintos. Lo que significa que vierais un pájaro picándoos la cabeza no puedo explicárosllo ahora. Pero sabed que no es dañoso y que nada debéis temer de ello, aun cuando implica algún enojo y un incidente con alguien a quien queréis bien...Ésta es la explicación de vuestras visiones, Majestad. El manto y todos los demás presentes que os he dicho llegarán a vos dentro de siete días».

Una vez oído esto, el rey se inclinó ante Quibarión y regresó a su residencia.

A los siete días llegó la noticia de que venían los mensajeros. El rey salió, se sentó en el trono y dio la venia para que entraran. Los presentes que le entregaron eran como le había dicho Quibarión el prudente. Al verlo aumentaron la admiración y la alegría que le causaba el saber de éste. Con que se dijo:

«- ¡Cómo pude prestarme a relatar mis visiones a los bracmanes y a tolerar que me prescribieran lo que me prescribieron! ¡De no remediarlo Dios altísimo con su misericordia hubiera perecido yo y hubiera hecho perecer a otros! A nadie conviene escuchar sino a las personas devotas y prudentes: Irajt me recomendó lo mejor, yo lo acepté y así tuve feliz término. ¡Presentadle los regalos! ¡Que elija alguno y se lo quede!».

Y ordenó a Ilad:

«- Coge la corona y las prendas y acompáñame al gineceo».

Una vez allí convocó el rey a Irajt y Huricana, sus más preciadas mujeres, y dijo a Ilad:

«- Presenta la corona y las prendas a Irajt para que elija lo que prefiera».

Se pusieron los regalos ante Irajt y ella prefirió la corona, en tanto que Huricana tomó una de las más espléndidas y hermosas prendas.

El rey tenía por costumbre pasar una noche con Irajt y otra con Huricana. Y tenía prescrito que aquella de las dos con quien iba a pasar la noche le preparara arroz en dulce, plato que le agradaba especialmente. Aquel día era la vez de Irajt. Le preparó ella el arroz y se presentó ante él con la fuente en las manos y la corona puesta. Pero Huricana tuvo celos de Irajt, se engalanó con la prenda que había elegido y se hizo ver del rey. El tejido le iluminaba el rostro tal como si fuera el sol. Y al rey le agradó tanto que se volvió a Irajt y dijo:

«- ¡Qué ignorante! ¡Elegir la corona en vez de esta prenda única en nuestro tesoro!».

Al oír Irajt que el rey ensalzaba y elogiaba a Huricana mientras que a ella la trataba de ignorante y le afeaba su elección, se llenó de celos y furor y le tiró la fuente a la cabeza, con lo que el arroz se le derramó por la cara. El rey se retiró inmediatamente, convocó a Ilad y le dijo:

«- ¿Has visto? ¡A mí, al rey del mundo, humillarme así la ignorante! ¡Hacerme eso! ¿Has visto? ¡Ve y máatala sin compasión!».

Al salir de la presencia del rey, Ilad se dijo: «- No la mataré mientras no se le calme la ira, porque la mujer es prudente, una de las reinas de mejor juicio, sin igual entre las féminas. Y el rey, ¡qué poco paciente con ella, que la ha librado de la muerte! ¡Con las cosas tan excelentes que ha hecho y las aún mayores que esperamos de ella! No le hubiera hecho desistir si le hubiera dicho: ‘¿Por qué no retrasáis la ejecución?’’. Pero yo no la mato hasta que el rey lo piense mejor. Y cuando le vea arrepentido y triste por haberlo hecho se la presentaré viva. Y habré hecho una gran cosa, porque habré salvado a Irajt de la muerte, habré preservado el corazón del rey y habré adquirido preeminencia ante el común. Sólo la mataré si le veo alegre, reposado y firme en la decisión tomada».

Y se la llevó a su aposento, donde encomendó a un servidor de su confianza que la cuidara y velara por ella mientras él tanteaba los sentimientos del rey. Así que tiñó en sangre su espada y se presentó al rey aparentando pesar y tristeza. Y dijo:

«- Majestad, he cumplido vuestra orden sobre Irajt».

Ahora bien, la ira del rey no había tardado en aplacarse y ya sólo recordaba la hermosura y la virtud de Irajt. Le pesaba mucho y se dolía de la orden que había dado a Ilad, pero

intentaba hacerse a la idea con entereza, porque, a pesar de todo, le avergonzaba preguntar a Ilad si la había cumplido, aunque -conociendo la inteligencia de Ilad- esperaba que no lo hubiera hecho. Con su habitual agudeza de entendimiento y saber, Ilad decidió mirar por él. Por lo cual le dijo:

«- No os acuséis ni os apenéis, Majestad, que la preocupación y la pena no aprovechan en nada; al contrario, aflojan y estropean el cuerpo. Así que sufridlo, Majestad, que ya nada se puede hacer». [...]. «- Quien es prudente no se precipita en castigar ni en sancionar [...]». «- Vos, Majestad, también descuidáis a quienes queréis para buscar lo que no puede encontrarse: teniendo dieciséis mil mujeres de que podéis gozar añoráis a la que ya no está».

Al oír aquello el rey temió que Irajt estuviera muerta y dijo:

«- Vamos Ilad, en una palabra: ¿hiciste lo que te ordené sólo porque te lo dije? ¿Sin asegurarte de que de verdad lo quería?».

Ilad contestó:

«- Los que no cambian de parecer son como Dios, cuya palabra nunca se modifica y que siempre dice lo mismo».

El rey insistió:

«- Si has matado a Irajt, me has destrozado y me has causado la pena más honda».

Ilad contestó:

«- Sólo dos deben apenarse: el que hace mal cotidianamente y el que no hace el bien nunca, porque sus alegrías y sus satisfacciones en este mundo son tan pequeñas y les cuestan un castigo eterno e incomparable».

El rey dijo:

«- Si viera a Irajt viva, ya nunca me apenaría por nada».

Ilad contestó:

«- Sólo dos no deben apenarse: el que se esfuerza cotidianamente en hacer el bien y el que no hace nunca mal».

El rey dijo:

«- Ahora miraría por Irajt más de lo que nunca he mirado».

Ilad contestó:

«- Sólo dos no miran nada: el ciego y el necio, pues igual que el ciego no ve el cielo con sus estrellas ni la tierra, no sabe el necio distinguir lo bueno de lo malo ni al bueno del malo».

El rey insistió:

«- Si volviese a ver a Irajt, ¡cómo me alegraría!».

Ilad contestó:

«- Sólo dos se alegran: el vidente y el prudente, pues así como el vidente percibe las cosas del mundo y cuanto en él crece, mengua, se aleja o se aproxima, percibe el prudente lo que es bueno y lo que es malo, conoce las cosas de la vida venidera, distingue lo que le salva y conduce al camino recto».

El rey dijo:

«- ¡Todo lo que estuviera con Irajt me parecería poco!».

Ilad contestó:

«- Sólo dos no se satisfacen nunca: el que tiene por fin amasar y acumular dinero y el que desea lo que no puede tener y pide lo que no existe».

El rey dijo:

«- Tendremos que apartarnos de ti, Ilad».

Ilad contestó:

«- Sólo de dos conviene apartarse: del que dice no hay bien ni mal, castigo ni recompensa, nada importa... y de aquel que tiene la mirada puesta en lo ilícito, oídos para el mal, deseo por la mujer del prójimo y corazón para sus pecados y sus ansias».

El rey exclamó:

«- ¡Sin Irajt no soy nada!».

Ilad contestó:

«- Sólo tres no son nada: el río sin agua, el territorio sin rey y la mujer sin esposo».

El rey suplicó:

«- ¡Ay, Ilad, tú no me das la respuesta!».

Ilad contestó:

«- Sólo tres dan respuesta: el rey que otorga y regala de su tesoro, la mujer desposada por amor con hombre de juicio y el hombre que sabe y quiere hacer el bien».

El rey dijo:

«- Ilad, tu consuelo me apena más».

Ilad contestó:

«- Sólo tres se apenan: el que tiene un caballo fuerte y de hermosa estampa, pero lleno de mañas; el hombre desposado con mujer bonita que, por no poder él mantenerla honradamente, le causa molestias y le es infiel, y el que come caldo insípido, con más agua que carne».

El rey preguntó:

«- ¿De verdad mataste a Irajt así sin razón?».

Ilad contestó:

«- Sólo tres obras sin razón: el que se viste de blanco para trabajar en la fragua, el batanero que se pone babuchas nuevas para estar con los pies en el agua y el comerciante que se desposa con mujer hermosa y joven y se va a tierras lejanas por motivos de oficio».

El rey dijo:

«- ¡Qué lástima me das! ¡Cómo debiste sufrir!».

Ilad contestó:

«- Sólo tres merecen lástima: el malhechor que daña a un inocente, el que se presenta en una comida a la que no está invitado y el que pide a los amigos cosas que no pueden darle».

El rey dijo:

«- ¿Por qué no esperaste a que se me aplacase la ira?».

Ilad contestó:

«- Sólo tres deben ser pacientes: el que escala una montaña, el que pesca y el que inicia una empresa considerable».

El rey suspiró:

«- ¡Ay, si pudiera ver a Irajt!».

Ilad contestó:

«- Sólo tres piden lo imposible: quien sin haber sido temeroso de Dios pretende la misma recompensa que los justos, el avaro que con su avaricia pretende ganar fama de generoso y el perverso que derramando sangre inocente espera que su alma vaya con la de los bienaventurados».

El rey dijo:

«- Yo mismo me he hecho el daño».

Ilad contestó:

«- De éstos hay tres: el que entra en liza sin armas, el que siendo muy rico vive solo y amasa dinero a fuerza de especulación y usura hasta que alguno lo mata por indignación o por envidia, el que siendo viejo por demás se casa con mujer joven, hermosa y atrevida que no ve el momento de librarse de él».

El rey se indignó:

«- ¡Me he portado como un idiota!».

Ilad dijo:

«- Sólo dos se portan así: el que camina de espaldas hasta que cae en una zanja o un pozo y se quiebra el cuerpo y el cobarde que hace gala de querer entrar en liza, pero que cuando la batalla empieza sólo piensa en huir».

El rey se quejó:

«- Ay Ilad, ya no podremos ser amigos...».

Ilad contestó:

«- Sólo tres no pueden ser amigos: el que ni escribe ni visita ni acompaña, el que no toma en consideración las deferencias que tienen con él y el que se desvive por complacer y favorecer a quien no le muestra agrado ni aprecio».

El rey dijo:

«...deberé incluso temerte».

Ilad contestó:

«- Sólo cuatro temen lo imposible: el ave que estira las patas hacia el cielo por miedo a caerse de él, la grulla que sólo se apoya en una pata por miedo a que si apoya también la otra el suelo se hunda, la lombriz que se raciona la tierra que come no vaya a agotarse y el murciélago que vuela de noche y no de día por miedo de que lo cacen por hermoso».

El rey exclamó:

«- ¡Tener dieciséis mil mujeres y no tener a Irajt!».

Ilad contestó:

«- Nadie debe apenarse por mujeres que tengan alguno de estos cinco defectos: ser porfiada por ignorancia, tener ligera la mano para quedarse con lo que se le confía, no ser bella ni prudente, ser de mal carácter y no ser dócil».

El rey dijo:

«- Nunca he sufrido como sufro por Irajt, tan bella, tan prudente, tan virtuosa, tan noble...».

Ilad contestó:

«- Cinco cosas hacen sufrir por la mujer: la honestidad, la nobleza de linaje, la prudencia, la hermosura, el amor y la concordancia con el esposo».

El rey dijo:

«- Matando a Irajt has sembrado en mi corazón el odio contra ti».

Ilad contestó:

«- Sólo cuatro se odian mutuamente: el lobo y el cordero, el gato y el ratón, el halcón y el francolín, el cuervo y el búho».

El rey dijo:

«- ¡Al matar a Irajt me has destrozado la vida!».

Ilad contestó:

«- Seis tienen la vida destrozada: quien pretende ser jurista docto y toma alumnos y discípulos, el rey que concede favores a ingratos, el siervo cuyo señor es rudo, grosero y despiadado, la mujer que por cariño al hijo mañoso y turbulento le encubre las travesuras o se las disculpa, el hombre que confía en un traidor libertino por muchos delitos que cometa, quienes no consideran a los padres ni a la gente de bien».

El rey dijo:

«- No descanso ni duermo de la pena por Irajt».

Ilad contestó:

«- Siete nunca duermen ni descansan: quien tiene mucho dinero y no guardián de confianza, quien quiere matar al amigo, quien levanta falsos testimonios, quien debe dinero en cantidad y no tiene con qué pagarlo, el enfermo grave que carece de médico, quien tiene mujer infiel y quien atenta contra sí mismo».

Y aquí, cuando vio cuánto le importaba el asunto al rey, Ilad dijo:

«- Majestad, Irajt vive».

Al oír esto fue ilimitada la alegría del rey, que dijo:

«- ¡Ah Ilad, porque sé que eres leal y prudente no llegué a enojarme! ¡Y también porque esperaba de tu conocimiento que no la hubieras matado, pues aunque se mostró orgullosa y áspera en el hablar, enemiga y dañosa no se mostró! ¡Y porque si se comportó como lo hizo fue por celos! Yo debería haberlo dejado pasar y haberlo tolerado. Gracias a que tú, oh Ilad, te propusiste probarme y dejarme en duda respecto a su destino. Con ello has ganado toda mi consideración. Te doy las gracias... Y ahora ve y tráemela».

E Ilad salió de la presencia del rey para devolverle a Irajt. Ordenó a ésta que se engalanase y así lo hizo ella.

Después se pusieron en marcha. Al entrar Irajt se inclinó ante el rey, y al erguirse dijo:

«- Doy gracias a Dios Altísimo y también al rey porque se ha mostrado benévolo conmigo. Cometí una falta enorme y, como cualquier otro, no debería haber vivido para contarla, pero extremaste la indulgencia y la generosidad y la clemencia de tu naturaleza. Por último, doy gracias a Ilad por haberlo facilitado y por haberme salvado de la muerte con su conocimiento de la clemencia regia, de tu indulgencia, de tu generosidad, de la bondad de tu naturaleza y de tu fidelidad a la palabra dada».

El rey dijo a Ilad:

«- ¡Qué enorme tu abnegación por mí, por Irajt y por todos! ¡Tú la hiciste vivir cuando yo la había matado! ¡Tú eres quien hoy me la otorga! ¡Puedo estar seguro de tu lealtad y de tu agudeza! ¡Hoy llega a colmo el aprecio y estima que te tengo! ¡Quedas nombrado gobernador de mi reino, puedes administrarlo como te parezca y decidir lo que quieras sobre él! Así lo hago porque confío en ti».

Ilad respondió:

«- ¡Dios os dé larga vida, Majestad, y prosperidad y felicidad, pero yo no soy digno de eso, sino de ser vuestro siervo! No quiero precipitación real en asunto tan grave ni que hayáis de arrepentiros de haber hecho algo cuyo resultado fuera la aflicción y la tristeza. Tenemos el ejemplo de esta mujer prudente y enamorada como no hay otra en la tierra».

El rey concluyó:

«- Con razón has hablado, Ilad. Yo acepto tus juicios y de hoy en adelante no he de hacer cosa pequeña ni grande sin ellos, por no decir sin el ejemplo del terrible asunto de que he salido con bien por encima de la conspiración, de la mala intención y de la irresolución, gracias al consejo de personas que me quieren y son prudentes».

Acto seguido, el rey dio el mejor galardón a Ilad concediéndole potestad sobre aquellos bracmanes que le habían recomendado matar a sus seres queridos. E Ilad les aplicó la espada. El rey, los grandes y la gente toda del reino se congratularon por ello, ensalzaron a Dios y elogiaron a Quibarión por la amplitud de su saber y la virtud de su prudencia, ya que por su saber se habían salvado el rey, su buen ministro y su honrada mujer”.

5. Ejemplo del ermitaño y su huésped (páginas 287-288)

“Dicen que en la tierra de Karj había un ermitaño piadoso y mortificado. Cierta día se alojó con él un huésped al que ofreció dátiles como agasajo. Entre ambos se los comieron todos y después el huésped dijo:

«- ¡Qué dulces y qué buenos son los dátiles! En el país donde yo resido no los hay. Pero de todos modos no los echo en falta, porque tenemos muchos otros frutos y, después de todo, los dátiles son indigestos y poco saludables».

El ermitaño comentó:

«- A quien quiere lo que no tiene se le considera poco cuerdo. Eres afortunado, pues te conformas con lo que tienes».

Este ermitaño dominaba la lengua hebrea y al huésped le sedujo su modo de hablarla. Tanto le agradó, que decidió aprenderla y a ello se entregó durante días.

El ermitaño le dijo:

«- Es un error que abandones el idioma que te es propio para aprender el hebreo [...]. «- Has abandonado tu idioma para dedicarte al hebreo, que quizá no te convenga, por lo que es de temer que nunca llegues a dominarlo y, no obstante, olvides el tuyo, con lo que, cuando vuelvas con tu gente, serás el que peor hable. Pues se ha dicho: ‘Puede tenerse por necio a quien emprende cosas que no le convienen ni le son propias porque ni sus padres ni sus abuelos se dedicaron a ellas’»».

6. Ejemplo del hijo del rey y sus compañeros (páginas 294-300)

“Dicen que cuatro individuos coincidieron en el camino. Uno era hijo de rey, otro hijo de comerciante, el tercero hijo de noble y muy hermoso, y el último hijo de labrador. Los cuatro sufrían idéntica necesidad, pues habían pasado pruebas y recia fatiga en tierra extraña y sin otro caudal que lo puesto. Mientras caminaban cada cual cavilaba según su condición y los bienes de que había gozado por ella.

El hijo del rey dijo:

«- Todo en el mundo se debe al designio y el poder. Y comoquiera que algo esté destinado al hombre, le ocurre de cualquier modo. Conformarse al designio y el poder es lo mejor que puede hacerse».

El hijo del comerciante dijo:

«- El entendimiento es lo mejor».

El hijo del noble dijo:

«- La hermosura es superior a lo que habéis dicho».

Por último, el hijo del labrador dijo:

«- En el mundo no hay cosa superior a trabajar incansablemente».

En las proximidades de una ciudad llamada Matrún se sentaron a deliberar. Por fin dijeron al hijo del labrador:

«- Ve y consíguenos comida para hoy con tu laboriosidad».

Y el hijo del labrador fue y buscó algún trabajo capaz de garantizar sustento a cuatro personas. Le señalaron que en aquella ciudad lo más caro era la leña, porque no la había a menos de una legua. Así que fue y recogió un haz de leña con el que regresó a la ciudad. En ella lo vendió por un dirhem y con éste compró comida. A la puerta de la ciudad escribió: ‘La energía que el cuerpo humano produce en una jornada vale un dirhem’».

Y llevó la comida a sus compañeros y todos se alimentaron.

Al siguiente día dijeron:

«- Hoy le toca al que ha dicho que lo más valioso es la hermosura».

Y el hijo del noble salió camino de la ciudad diciendo entre sí: «- Si yo no domino ningún oficio no sé para qué voy a meterme en la ciudad».

Pero le avergonzaba volver a sus compañeros sin alimento. Pensó en abandonarlos y anduvo y anduvo. Por fin se sentó a descansar bajo un árbol frondoso, el sueño le venció y quedó dormido. En esto pasó por allí la mujer de un grande de la ciudad. Nada más verle su hermosura la admiró y encargó a su doncella que se lo llevara. La muchacha se presentó al mozo y le ordenó que la siguiera, que iba a llevarle con su señora. Y pasó con ésta el día entero muy regaladamente. Al atardecer la dama le entregó quinientos dirhemes. Y él, al salir de la ciudad, escribió en la puerta: ‘Un solo día de hermosura, igual a quinientos dirhemes’.

Al despertarse al tercer día dijeron al hijo del comerciante:

«- Ve tú y consíguenos con tu inteligencia y tu experiencia algo para hoy».

El hijo del comerciante se puso en marcha y siguió hasta ver que uno de tantos barcos de carga estaba atracando y que los comerciantes salían a él para comprar los productos que traía. Y cómo se sentaban a deliberar junto al barco. Y que uno decía:

«- Retiraos hoy, no les compréis nada, de manera que al no tener salida los géneros abaraten el precio; a nosotros que los necesitamos nos conviene que se abaraten».

Entonces el hijo del comerciante cambió de dirección y se presentó a los dueños del barco y les compró la mercancía por cien dirhemes a pago diferido. Luego fingió que la llevaba a otra ciudad, y cuando lo vieron los comerciantes de aquella se asustaron de que la mercancía se les escapara de las manos. De este modo ganó cien mil dirhemes sobre el precio de la compra, entregó a los dueños del barco lo que les correspondía y llevó a sus

compañeros la ganancia, escribiendo en la puerta de la ciudad al salir: 'El entendimiento vale cien mil dirhemes al día'.

Al llegar el cuarto día dijeron al hijo del rey:

«- Ve y gánanos lo que tengas destinado y asignado».

El hijo del rey se puso en marcha y llegó a la puerta de la ciudad. Una vez allí se sentó en un poyo. Y había acaecido que el rey de aquella parte falleciera sin dejar hijo ni otro pariente. El cortejo fúnebre del rey pasó por delante del hijo del rey, y mientras todos daban muestras de sentimiento, él no lo hacía: ni se volvió al cortejo ni manifestó interés por él. Todos lo reprobaron y el alcaide le denostó diciendo:

«- ¡Quién eres tú, perro! ¿Y qué haces sentado a la puerta de la ciudad sin dar muestras de tristeza por la muerte del rey?».

Y le echó de allí. En cuando se fueron, el mozo volvió a sentarse donde estaba. Pero cuando una vez soterrado el rey regresó el cortejo y el alcaide le vio, se indignó y dijo:

«- ¿No te prohibí que te sentaras ahí?».

Y le agarró y le encarceló.

Al día siguiente los habitantes de la ciudad se reunieron para deliberar sobre quién reinaría sobre ellos. Todos tenían una idea muy alta de quién había de ser su señor y por esto discrepaban. Hasta que el alcaide dijo:

«- Ayer vi un mozo sentado a la puerta sin dar muestra de tristeza por nuestro duelo. Yo le hablé y no me respondió. Le eché de la puerta y cuando volví estaba otra vez sentado. Conque le metí a la cárcel por miedo a que fuese espía».

Los nobles de la ciudad mandaron por el mozo, y una vez le presentaron le interrogaron acerca de quién era y qué le había llevado a su ciudad. Él contestó así:

«- Soy hijo del rey de Faurán y al morir mi padre mi hermano me arrebató el trono. Huí de él temiendo por mi vida. Así hasta llegar al bosque vecino».

Al relatar el mozo aquellos extremos sobre su persona, algunos que habían estado en el reino de su padre le reconocieron y bendijeron la memoria de aquél. Acto seguido los nobles eligieron al mozo para que reinara sobre ellos. Y mucho que se pagaron de esto.

Entre la gente de la ciudad había la costumbre de pasear a cada nuevo rey en torno a la urbe sobre un elefante blanco. Cuando lo hicieron con éste, vio él lo que había escrito

sobre el portón y ordenó que se añadiera: ‘La laboriosidad, la hermosura, la inteligencia y cualquier otra virtud o defecto humano no son nada junto al designio y el poder de Dios, soberano y excelso. Lo dice alguien a quien Él ha otorgado honores y bienes’.

Y fue a la sala del consejo y se instaló en el estrado real y mandó llamar a sus compañeros. Cuando se presentaron, nombró ministro al dotado de entendimiento, incorporó al laborioso a la consejería de agricultura y dotó al que se distinguía por su hermosura con dinero en abundancia y le desterró para que no sedujera a ninguna mujer del reino. Después congregó a todos los sabios y personas prudentes y les habló así:

«- Ahora que mis compañeros han comprobado que Dios, alabado y ensalzado sea, concede Sus bienes de acuerdo con Su designio y poder, me gustaría que vosotros también lo comprendierais y lo comprobarais, pues no por mi entendimiento ni mi hermosura ni mi laboriosidad me concedió lo que concedió y dispuso para mí, mas por Su sumo poder, ya que lo único que yo podía esperar al ser desposeído por mi hermano era el sustento que me permitiera seguir vivo, no este honor. Y menos podía esperararlo cuando en esta tierra he conocido personas que me aventajan en bondad, en hermosura, en laboriosidad y en prudencia. Sólo la predestinación me ha hecho depositario del poder de Dios».

Entre los asistentes había un anciano que, puesto en pie y erguido, dijo:

«- Te has manifestado con palabras prudentes y sabias y ganado con ello nuestra opinión y nuestra esperanza mejor, pues nosotros reconocemos lo que afirmas y tenemos por cierto lo que expones. Sí, Dios te ha otorgado el honor de la realeza porque eras acreedor a él, ya que antes te había otorgado, ¡bendito sea!, entendimiento y prudencia. Y ni en este mundo ni en el otro hay persona más feliz que aquella a la que Dios ha otorgado tales virtudes. A nosotros nos ha beneficiado y concedido traerte en el momento de morir nuestro rey»”.

7. Ejemplo del rey y los vientos (páginas 304-308)

“Dicen que en la comarca del Nilo vivía un rey en cuyos dominios se erguía un monte soberbio, repleto de árboles, plantas, frutos y manantiales; de modo que todas las fieras y demás animales del país podían vivir de lo que el monte daba.

Al pie del mismo había una cavidad por la que escapaba un séptimo de todos los vientos que soplan en tres climas, esto es, la mitad de los que soplan en el orbe.

En las proximidades de la cavidad había un edificio excelentemente construido y cimentado, sin igual en el mundo; y el rey (como todos sus antepasados) moraba en aquel edificio y lugar, del que nunca ninguno había concebido trasladarse, dada su espléndida situación y construcción y dado el bien de la patria.

Tenía asimismo el rey un ministro que le asesoraba en todo. Y un día le pidió consejo de la siguiente manera:

«- Bien sabes que Nos, por las honrosas hazañas de nuestros padres, gozamos de sobreabundante bienestar, y que nuestros negocios propios se desarrollan a nuestro gusto... De no ser por la cavidad, de no ser por los vientos, esta residencia sería el propio Paraíso. Quizá esforzándonos consiguiéramos algún medio de cegar la boca de la cueva por donde soplan los vientos. Si lo consiguiéramos, habríamos logrado el Paraíso terrenal».

«- Soy vuestro siervo y sin dudar estoy a vuestras órdenes» -contestó el ministro.

«- Ésa no es la respuesta que yo quiero» -opuso el rey-. «- Di lo que tengas que decir».

Entonces el ministro contestó:

«- En tal caso sabed que no tengo ninguna otra cosa que decir, pues Vuestra Majestad es más sabio, entendido y noble que yo y en el asunto a que nos referimos sólo el Divino Poder puede ser eficaz, no las personas, pues es cosa excesiva y lo menor no tiene modo de inmiscuirse en lo mayor y superior. Considere Vuestra Majestad su propósito y decida si tiene modo de alcanzarlo, justipreciando rigurosamente los bienes y los males que se seguirán de él. Ése es el único medio de tratarlo y de comportarse concienzudamente al respecto: porque hablar es fácil pero sólo prever el bien y el mal que puede traer lo dicho es conocimiento correcto y no al alcance de cualquiera». [...].

El ministro, viendo hasta qué punto deseaba el rey aquello, se fue sin agregar nada más.

Así que el rey ordenó pregonar en todas las provincias para que nadie -grande ni pequeño- dejara de acudir el día tantos del mes tantos con una carga de leña. El rey, por su parte, había averiguado las fechas en que disminuía la fuerza del viento. Cuando llegó una de ellas, precisamente, dio orden de que entre todos obstruyeran la cavidad con piedras, leña y tierra. El montón que formaron fue tal que los vientos ya no pudieron salir por la cavidad. Con esto, el país entero careció de brisa y de aire, se secaron los árboles y cesaron las lluvias. Apenas seis meses más tarde los manantiales se agotaron y todo verdor se agostó (árbol o mata), desde el monte en cien leguas. Perecieron los ganados y

los otros animales, se propagó la peste y muchas personas perecieron. Las calamidades se prolongaron hasta que los supervivientes que aún tenían alguna fuerza acudieron al palacio del rey y le mataron junto con su ministro y su gente, sin dejar uno. Después fueron a la cavidad, quitaron las piedras y arrojaron fuego a la leña, para que ardiera. Una vez prendieron las llamas, cada cual regresó a su lugar y el viento, que había estado seis meses contenido, salió con tal fuerza que arrojó el fuego a los cuatro puntos del país, soplando durante dos días y dos noches consecutivos, hasta que el fuego abrasó todas las ciudades, pueblos, fortalezas y árboles del país”.

Sendebar

8. Ejemplo del rey que amaba mucho a las mujeres (páginas 59-60)

“Oí decir que un rey amaba mucho a las mujeres y no tenía otra mala tacha sino ésta. Estaba un día el rey en un sobrado alto, miró hacia abajo y vio una hermosa mujer, le agradó mucho y envió un alcahuete a pedirle su amor. Ella rehusó porque estaba su marido en la villa. Cuando lo supo el rey, envió al marido a la hueste; pero la mujer era casta y entendida.

Cuando el rey fue a visitarla, dijo:

«- Señor, tú eres mi rey y yo soy tu sierva: lo que tú quieres lo quiero yo. Permíteme que vaya al tocador a arreglarme»; pero antes le dio al rey un libro, de su marido, que contenía leyes y juicios de los reyes de cómo escarmentaban a las mujeres que hacían adulterio, y le rogó que se entretuviese leyendo.

El rey abrió el libro y halló en el primer capítulo cómo debía prohibirse el adulterio: se sintió avergonzado de lo que quería hacer, puso el libro en tierra, salió de la habitación pero se dejó olvidadas las babuchas bajo el diván en que estaba sentado.

Poco después llegó el marido que venía del campo de instrucción, y cuando se sentó y vio las babuchas sospechó que allí había estado el rey con su mujer: tuvo miedo y por temor al rey no dijo nada, pero tampoco volvió a reunirse con su mujer.

Así pasó algún tiempo y la mujer, extrañada, dijo a sus parientes que su marido la había dejado y no sabía la razón.

Le preguntaron al marido: «- ¿Por qué no convives con tu mujer?».

Respondió: «-Hallé las babuchas del rey en mi casa y tengo miedo, por eso no oso llegarme a ella».

Los parientes propusieron: «-Vayamos al rey, propongámosle un ejemplo, sin declararle el hecho; si es entendido lo comprenderá». Se presentaron ante el rey y dijeron:

«- Señor, nosotros teníamos una tierra y se la dimos a este buen hombre a labrar para que disfrutase sus cosechas; hízolo así algún tiempo, pero luego dejó de labrarla».

Preguntó el rey al marido: «- ¿Qué dices tú a esto?».

El buen hombre respondió:

«- Es verdad que me dieron una tierra, como dicen, pero al ir un día a ella hallé el rastro del león y tuve miedo de que me comiera; por eso dejé la tierra por labrar»,

«- Verdad es» -dijo el rey- «-que entró el león en ella, pero no hizo ninguna cosa deshonestas; en consecuencia, toma tu tierra y lábrala».

El buen hombre regresó junto a su mujer, preguntóle qué había pasado y ella contó la verdad de lo que sucediera; la creyó por lo que había dicho el rey y desde entonces se fiaba de ella más que anteriormente”.

9. Ejemplo del hombre y su mujer, la vieja y la perrita (páginas 93-95)

“Un hombre y su mujer hicieron pleito y homenaje que se tendrían mutua fidelidad. El marido puso un cierto plazo para regresar, y no vino. Ella salió a esperarle al camino y estando allí vino otro hombre y la vio: le agradó y pidióle su amor, pero ella contestó que no aceptaría de ninguna manera.

Él, entonces, se fue a una vieja que moraba cerca de ella y contóle todo lo que le aconteciera con aquella mujer y le rogó que la convenciese, y si la consiguiera le daría cuanto desease.

La vieja se fue a casa: tomó harina, miel y pimienta, lo amasó todo en uno e hizo unos panecillos. Llamó a su perrita y le dio a comer aquel pan, siguió a la vieja halagándola para que le diese más, pero llorando a consecuencia de la pimienta que tenía el pan.

Cuando la mujer vio tan extraño caso le dijo a la vieja:

«- Amiga ¿viste llorar a otras perras como lo hace ésta?».

«- Justamente lo hace, que esta perra fue mujer, y muy hermosa; vivía aquí, junto a mi casa. Se enamoró un hombre de ella y ella le rechazó. Él la maldijo y se convirtió en perra. Ahora, en cuanto me ha visto, recordó su pasado y comenzó a llorar.

«- ¡Ay, mezquina! ¿Qué haré yo? El otro día me vio un hombre en el camino y me pidió amores, y yo no le quise. Ahora tengo miedo de tornarme perra si me maldijo. Ve, ruégale por mí, que le daré lo que quiera».

«- Yo te lo traeré».

Se levantó la vieja y fue a buscar al hombre; mientras, ella se acicaló y se acercó a casa de la vieja a ver si había hallado al hombre que había ido a buscar.

«- No le pude hallar».

«- ¿Pues qué haremos?».

Volvió a salir la vieja y halló un hombre y le dijo:

«- Anda acá, que tengo una mujer que hará todo, todo cuanto yo quisiere».

Pero no era el joven que la vio en el camino, sino su propio marido que regresaba y la vieja no le conocía.

La vieja le propuso: «- ¿Qué me darás si te llevo a una buena posada, te entrego una mujer hermosa, buenas comidas y bebidas? Eso, si tú quieres».

«- Por Dios. ¡Claro que quiero!».

Marchó la vieja delante y él la siguió, y observó que lo llevaba en dirección a su propia casa, con su misma esposa, y sospechó que lo hacía siempre cuando él se ausentaba de casa.

La mala vieja entró y le dijo: «- Entrad, y luego sentaos aquí».

La esposa, cuando vio a su marido acompañado de la vieja, no supo hacer otra cosa que lanzarse sobre él y repelándole decía:

«- ¡Ay, don putero malo! ¿Esto es lo que se acordó en el pleito y homenaje que hicimos? Ahora veo que buscáis las malas mujeres y las infames alcahuetas».

«- ¡Guay de ti! ¿Por qué me insultas?».

«- Me dijeron que llegabas, me acicalé y dije a esta vieja que saliese a esperarte, que te probase si te agradaban las malas mujeres, y veo que inmediatamente seguiste a la alcahueta. ¡Jamás nos ayuntaremos; ni te acerques a mí!».

«- Así me dé Dios su gracia y tenga la tuya si no me imaginé que me traía a tu casa, y mía, porque de otra manera no la acompañara. Sin embargo, me pesó mucho cuando entramos en casa porque llegué a pensar que igual harías con otros».

Tan pronto lo hubo dicho, ella se arañó el rostro, se desgredió gritando: «- ¡Bien sabía yo que pensarías eso de mí!».

Se enfadó contra él y al verla airada comenzó a halagarla y a rogarle que le perdonase; ella no quería perdonarle hasta que le hizo un regalo, él le mandó en arras una aldea que poseía”.

10. Ejemplo del niño sabio, su madre y el hombre (páginas 135-136)

“Era un niño de cuatro años, ciego y contrahecho, pero muy sabio. Por otro lado, había un hombre que tan pronto como oía hablar de una mujer hermosa se enamoraba perdidamente de ella; y cuando supo de la madre del niño, le envió un mandadero para decirle que la quería muchísimo. El mandadero regresó con la respuesta: ella haría lo que él tuviese a bien. En consecuencia vino a visitarla el señor.

«- Espera un poco, haré la comida de mi hijo, y luego me uniré a ti».

«- Haz lo que yo deseo, y después, cuando yo me haya ido, le darás de comer».

«- Si tú supieses cuán sabio es mi hijo no dirías eso».

Se levantó ella, puso una caldera sobre el fuego, echó arroz y lo coció. Tomó un poco con la cuchara y se lo puso delante.

«- Dame más, que esto es poco».

«- ¿Quieres más?».

«- Más, pero trae la alcuza y échale aceite».

Y aun así, lloró más y ni por ésas se callaba. Pero dijo:

«- ¡Guay de ti! Nunca vi hombre más loco y de poco seso».

«- ¿Es que te parezco loco y de poco seso?».

«- Yo no lloro sino por mi provecho. ¿Qué te duelen a ti las lágrimas de mis ojos? Mi cabeza está sana. Mi padre me mandó que llorara para que me dieran tanto arroz cuanto quisiera; pero el loco, el de poco seso, el de mal entendimiento es el que sale de su tierra y deja hijos y parientes para ir a fornicar de un lugar a otro, buscando lo que le hace daño, enflaqueciendo su cuerpo y cayendo en la ira de Dios».

En cuanto dijo el niño esto, el viejo entendió que era más cuerdo que él; se le acercó, le abrazó y halagó, diciendo:

«- Efectivamente, dices la verdad. No pensé que fueras tan inteligente y sabio. Me maravillo de cuanto has dicho».

Se arrepintió e hizo penitencia”.

11. Ejemplo del niño de cinco años y de los dos compañeros que dieron el dinero a guardar a una vieja (páginas 137-139)

“Eran tres compañeros mercaderes que consiguieron una gran fortuna. Los tres viajaban juntos y acaeció que pasaron en casa de una vieja y le dieron su dinero a guardar, diciendo: «- No lo des a ninguno en solitario hasta que estemos los tres juntos».

«- Me place» -dijo la vieja.

Luego entraron en una huerta que tenía la vieja para bañarse en la alberca que había allí para regar; y le dijeron los dos a uno de ellos:

«- Ve y dile a la vieja que te dé un peine con que nos peinemos».

Así lo hizo, se acercó a la vieja y dijo:

«- Me mandan mis compañeros para que me des el dinero, que lo queremos contar».

«- No te lo daré hasta que estéis todos juntos, así como acordasteis conmigo».

«- Llégate a la puerta».

Entonces dijo:

«- Mirad a la vieja y decid si me lo mandáis vosotros».

«- Buscadlo y dádselo».

Ella fue, le dio el dinero; él lo tomó y siguió, rápidamente, su camino. De esta manera engañó a sus compañeros.

Cuando ellos vieron que tardaba, fueron a la vieja y le dijeron:

«- ¿Por qué haces tardar a nuestro compañero?».

«- Le he dado el dinero como me mandasteis».

«- ¡Guay de ti!, no te mandamos darle el dinero, sino un peine».

«- Pues se ha llevado el dinero que me disteis».

La denunciaron al alcalde, tuvieron un juicio y tuvieron sus razonamientos. Juzgó el alcalde que pagase la vieja, pues así creía que era razonable. Se fue la vieja llorando y se encontró con un niño de cinco años.

«- ¿Por qué lloras?».

«- Lloro por mi mala ventura y por el mal que me sucedió. ¡Y por Dios, déjame tranquila!».

El niño fue en pos de ella hasta que le dijo por qué lloraba y él le dijo:

«- Yo te daré consejo en tu cuita si me das una moneda para comprar dátiles».

Así lo hizo la vieja.

«- Tórnate al alcalde y dile que tú tienes el dinero, pero dile también: Alcalde, mándales que traigan a su compañero, y si no, no les entregaré nada hasta que se junten los tres como acordaron conmigo».

Volvió ella al alcalde y le dijo lo que le aconsejara el niño. El alcalde comprendió que otro se lo había aconsejado.

«- Por Dios, vieja, te ruego que me digas quién fue el que te aconsejó».

«- Un niño que hallé en el camino».

Envió el alcalde a buscar al niño y le preguntó el alcalde:

«- ¿Tú aconsejaste a esta vieja?».

«- Yo se lo mostré».

El alcalde quedó muy satisfecho del niño, lo tomó consigo y siguió sus consejos”.

12. Ejemplo del mercader de sándalo y las gentes del lugar (páginas 141-145)

«Existió un mercader muy rico que traficaba con sándalo; preguntó dónde se vendía el sándalo más caro y para allá se fue habiendo cargado de sándalo su recua. Al caer la tarde pasó por una gran ciudad y pensó entre sí: «- no entraré en esta ciudad hasta que amanezca».

Estando en aquel lugar pasó una manceba que traía su ganado de pacer. Cuando vio la recua preguntó de dónde venía y qué transportaba. La manceba contó a su señor (amo) cómo había unos mercaderes en el ejido de la villa y traían mucho sándalo. El amo de la joven, que tenía algún sándalo lo echó al fuego y el mercader olió el humo del sándalo y tembló de miedo por su mercancía.

«- Mirad las cargas; huelo humo de sándalo; a ver si se han incendiado».

Miraron y remiraron los fardos y no hallaron fuego. Levantóse el mercader y se acercó al hatillo de los pastores, donde estaba el amo de la manceba, y fue a ver si aún estaban levantados. El que quemaba el sándalo se acercó al mercader y le dijo (haciéndose el ignorante):

«- ¿Quiénes sois, de dónde venís, qué mercancía traéis?».

«- Somos mercaderes que traemos sándalo».

«- ¡Pobre hombre! En esta tierra es lo que quemamos, sándalo».

«- ¿Cómo puede ser eso? Yo pregunté y me dijeron que no había lugar donde más valiese y estuviera más caro el sándalo».

«- Quien te lo dijo te engañó».

Comenzó el mercader a quejarse, maldecir y a dolerse de su desdicha.

«- ¡En verdad tengo pena de ti! Pero ya que es así, te lo compraré y te daré lo que quisieres. Anímate y decídetete».

El mercader se decidió; tomó el hombre el sándalo y lo llevó a su casa. Cuando amaneció, entró el mercader en la ciudad y se hospedó en casa de una mujer vieja, preguntó a cómo valía el sándalo en la ciudad.

«- Vale a peso de oro».

Cuando el mercader lo oyó se arrepintió de la venta. La vieja le advirtió:

«- Pobre hombre, los de esta villa son engañadores y granujas, nunca viene forastero de quien no se burlen. Guardaos de ellos». Salió el mercader en dirección al mercado y topó con unos que jugaban a los dados, se paró y los estuvo mirando.

Dijo uno:

«- ¿Sabes jugar este juego?».

«- Sí, sé».

«- Pues siéntate. Pero mira jugamos con la condición de que quien gana mandará hacer al perdedor lo que quisiera».

«- Lo acepto».

Sentóse y perdió.

El ganador le dijo: «- Tienes que hacer lo que yo te mande».

«- Acepto, esa es la verdad».

«- Pues bien, te mando que bebas toda el agua del mar y no dejes ni gota ni huella».

«- Que me place».

«- Dame fiadores de que lo cumplirás» -dijo el jugador.

Yendo por la calle se encontraron con uno que no tenía nada más que un ojo. Se agarró a las vestiduras del mercader y dijo:

«- Tú me has hurtado mi ojo. Ven conmigo ante el alcalde».

Pero en este momento llegó la vieja, su hospedera, y se ofreció como fiadora para el día siguiente ante el juez. Llevó al mercader a su posada y le amonestó:
«- ¿No te dije y te advertí, que los hombres de esta ciudad eran malos y de malas intenciones? Pero, en fin, ya que no me quisiste creer, al principio, lo que te prohibí, no seas ahora renuente en lo que te voy a decir».

«- En verdad, jamás te desobedeceré, haré lo que me mandes y aconsejes».

«- Has de saber que los hombres de esta ciudad tienen por maestro en sus artimañas a un viejo ciego, pero muy sabio. Se reúnen todas las noches y cuenta cada uno cuánto ha hecho de día. Si tú pudieras entrar en la reunión, revuelto con ellos y esconderte, ellos

dirán lo que te hicieron cada uno de ellos y oirás lo que dice el viejo en relación con lo que con ellos te ha pasado, porque es la costumbre que se lo cuenten todo al viejo».

El mercader se fue inmediatamente y rebozado entró con ellos, se ocultó y oyó cuanto le decían al viejo.

El primero que le engañó contó cómo había comprado el sándalo, de qué manera y que le daría lo que quisiese.

«- Lo hiciste muy mal, como hombre torpe -dijo el viejo-. ¿Qué te parece si él te pide pulgas: la mitad hembras, y la otra mitad machos, unas ciegas y otras cojas; unas verdes, otras cárdenas y, en fin, otras rojas y blancas y que entre todas ellas no haya más que una que esté sana? ¿Crees que podrás cumplir esto?».

«- No se acordará de eso; no pediré sino dinero».

Se levantó el que había jugado a los dados con el mercader y dijo así:

«- Yo jugué con ese mismo mercader y le dije que si yo ganaba a los dados, él tendría que hacer lo que yo le mandase hacer. Y le ordené que bebiese toda el agua del mar».

«- Tan mal lo has hecho como el otro. ¿Qué parecería si él dijese: ‘Yo te hice pleito y homenaje de beber toda el agua de la mar, pero impide tú que no entre en ella ninguna corriente de río o de fuente. Entonces la beberé?’ ¿Piensa si podrás hacer eso!».

Se levantó el del ojo: «- me encontré con ese mismo mercader y vi que tenía los ojos iguales al mío y le dije: tú me has hurtado mi ojo. No te apartes de mí hasta que me des mi ojo o lo que vale».

«- No fuiste maestro ni sabes lo que has hecho. ¿Qué te parece si te dijera: ‘Sácate tú el ojo que te queda, yo sacaré el mío, veamos si se parecen, pesémoslos y si fueren iguales es tuyo, y si no, no’? Si haces esto te quedarás ciego y él tuerto, tú sin ningún ojo, tendrías más pérdida que él».

Cuando el mercader oyó esto se alegró, lo aprendió de memoria todo y se fue, a hurtadillas, para su posada y contó a la vieja todo lo que aconteciera y se sintió satisfecho del consejo de ella. Descansó, pues, tranquilamente aquella noche.

Cuando amaneció, buscó al que le había comprado el sándalo y le dijo:

«- Dame mi sándalo o lo que acordamos».

«- Elige lo que quieras».

«- Entrégame una fanega de pulgas, la mitad hembras, la otra mitad machos; la mitad de las hembras bermejas, la otra mitad verdes; la mitad de los machos amarillos y la mitad blancos».

«- Te daré dinero».

«- No, no quiero sino pulgas».

Emplazó el mercader al hombre ante la justicia y fueron al alcalde, quien mandó que le diese las pulgas. Ante la imposibilidad le devolvió el sándalo, que recobró por el consejo de la vieja.

Vino el otro, con quien había jugado a los dados, y le dijo:

«- Cumple lo que apostamos: bebe toda el agua de la mar».

«- Me place, pero con la condición de que tú impidas que todas las fuentes y ríos entren en la mar».

«- Vayamos ante el alcalde».

«- ¿Es esto así, dijo el alcalde?».

Ambos respondieron que sí.

«- Pues impide tú que no entre más agua en el mar, ya que él dice que la beberá».

«- No puedo hacerlo».

Entonces el alcalde dio por libre de la apuesta al mercader.

Vino tras esto el del ojo y dijo:

«- Dame mi ojo».

«- De acuerdo. Saca ese tuyo, sacaré yo el mío y veremos si se parecen, los pesaremos y si son iguales, es tuyo. Pero si no es tuyo, págame lo que manda el derecho».

«- ¿Qué dices tú? -dijo el alcalde.

«- ¿Cómo sacaré yo mi ojo?, así me quedaré sin ninguno».

«- Pues él pide con derecho».

Dijo el hombre que no lo quería sacar; dio al mercader por libre.

Esto es lo que le sucedió al mercader con los hombres de aquel lugar”.

Barlaam y Josafat

13. Ejemplo de la trompeta de la muerte (páginas 39-40)

“Había una vez un rey grande y famoso y ocurrió que iba un día en su carro de oro y con la escolta que corresponde a un soberano, cuando se encontró con dos hombres vestidos con ropas andrajosas y sucias, de rostros descompuestos y del todo macilentos. El rey sabía, por lo demacrado de sus cuerpos, que sus pobres cuerpos se habían consumido con los sudores de la vida ascética. De manera que, apenas los vio, saltó enseguida del carro, se echó a tierra y se prosternó ante ellos, luego se levantó y los abrazó besándolos con toda ternura. Los grandes dignatarios y jefes que lo acompañaban se incomodaron con este comportamiento al considerar que él había actuado de manera contraria a la dignidad de un rey. Pero como no se atrevían a reprochárselo en persona, dijeron a su hermano legítimo que comentara con el rey la inconveniencia de ofender así la majestad de la corona. Cuando éste repitió el mensaje a su hermano y le reprochó lo inoportuno de su mezquindad, el rey le dio a su hermano una respuesta que éste no comprendió.

Porque era costumbre de aquel rey cuando dictaba una sentencia de muerte contra alguien enviar a la puerta de éste dos heraldos con una trompeta reservada para esa ocasión. Al sonido de aquella trompeta todos comprendían que aquel hombre era reo de muerte. Conque, una vez que cayó la tarde, el rey envió la trompeta de la muerte ante la puerta de la casa de su hermano. Una vez que éste oyó la trompeta de la muerte, desconfió de su propia salvación y se pasó toda la noche poniendo en orden sus cosas. Al amanecer se vistió de negro y duelo y, en compañía de su mujer y sus hijos, se dirigió a la puerta de palacio en medio de llanto y de lamentos. El rey le hizo entrar y al verlo llorar así, le dijo: «- ¡Loco e insensato!, si te has dejado amedrentar así por el heraldo de tu hermano e igual, contra el que sabes que no has cometido pecado alguno, ¿cómo es que me has reprochado el que yo haya abrazado humildemente a los heraldos de mi Dios que, con un sonido más dulce que la trompeta, me avisaban de la muerte y del temible encuentro con el Señor, contra el que sé haber pecado mucho y gravemente? Así que he utilizado este subterfugio para censurar tu falta de consideración y censuraré asimismo y cuanto antes a los que han cometido la estupidez de sugerirte que me hicieras ese reproche».

Y luego que hubo confortado y socorrido a su hermano de este modo, lo envió a casa”.

14. Ejemplo de los cuatro cofres (páginas 40-41)

“Un rey ordenó hacer cuatro arquetas de madera. Dos las hizo revestir de oro y puso en ellas huesos malolientes de muerto y las aseguró con abrazaderas doradas; hizo untar las otras con pez y brea, las llenó de piedras preciosas y perlas valiosísimas y de los más exquisitos perfumes. Y las ató con sogas de crines. Llamó a sus más altos dignatarios y les puso delante los cuatro cofres para que pudieran apreciarlos y estimar el valor de unos y otros. Determinaron que los dorados eran los de mayor valor.

«- Porque es posible» -dijeron- «- que dentro tengan coronas y cintos reales; pero los otros, recubiertos de pez y brea son míseros y de mínimo valor».

Entonces les dijo el rey:

«- Sabía que diríais eso, porque apreciáis la apariencia sensible con los ojos de los sentidos; pero no hay que obrar así sino que hay que mirar con los ojos interiores el valor o la ausencia de valor de lo que está oculto».

Y dio orden de abrir los cofres dorados. Cuando se abrieron se extendió un terrible hedor y se ofreció un espectáculo repugnante.

Dijo entonces el rey:

«- Ésta es la imagen de los que visten espléndidas y lujosas ropas y se conducen altaneros con demasiada gloria y poder, mientras que por dentro apestan a muerto y malas obras».

Después dio orden de que se abieran las arquetas untadas de pez y brea y encantó a todos los presentes la esplendidez y aroma de lo que allí se encontraba.

De este modo los avergonzó y les enseñó a no dejarse engañar por las apariencias sino a fijarse en las cosas del alma”.

15. Ejemplo del hombre que tenía tres amigos (páginas 97-99)

“Había un hombre que tenía tres amigos, de los cuales honraba a dos con todo su corazón y se mantenía muy ligado a su cariño, de manera que por ellos estaba dispuesto a luchar hasta la muerte y arriesgar deliberadamente la vida; mientras que por el tercero sentía un gran desprecio y ni lo consideraba digno de honor ni mucho menos de su amor, pero fingía ante él una insignificante amistad sin valor. Un día lo prendieron unos temibles y violentos soldados que lo apremiaron para que de inmediato se presentara ante el rey y rindiera cuentas de una deuda de diez mil talentos. Viéndose agobiado pidió ayuda para que, junto con él, alguien pudiera hacerse cargo de la terrible deuda con el rey. Corrió

entonces a su primer amigo al que más quería de todos y le dijo: «- Sabes, amigo, cómo he empeñado siempre mi vida por ti, pero ahora necesito ayuda en este día en que me acosa la necesidad. ¿De cuántos talentos dispones para venir ahora en mi ayuda? ¿En qué medida puedo confiar en ti, queridísimo?». Pero aquél respondiéndole dijo: «- No soy tu amigo, no sé quién eres. Tengo otras amistades con las que hoy debo regalarme y ganar amigos para el futuro. Aquí te ofrezco un par de andrajos; puedes llevártelos por el camino que llevas, pero no te servirán para nada. No esperes nada de mí». Al oír tales palabras el hombre renunció a la ayuda que de aquél esperaba y se fue al otro amigo y le dijo: «- ¿Recuerdas, compañero, cuánto respeto y generosidad gozaste por mi parte? Pues hoy estoy sumido en la mayor angustia y tribulación. Necesito ayuda. Dime, ¿en cuánto puedes socorrer mi apuro?». Y aquél le dijo: «- Hoy no tengo tiempo de compartir tus cuitas, porque yo también he caído en desgracias y adversidades y estoy atribulado. Sin embargo, te acompañaré un poco, aunque de nada te servirá, y luego volveré enseguida a casa para ocuparme de mis propias preocupaciones». También se volvió de aquí nuestro hombre con las manos vacías y, enteramente confuso, se compadecía de sí mismo por la esperanza frustrada que había puesto en sus ingratos amigos y por las inútiles fatigas que había soportado por su amor hacia aquéllos. Se dirigió por fin a su tercer amigo, aquel del que nunca se había preocupado, ni al que nunca le había invitado a participar de su prosperidad. Y todo avergonzado y confuso le dijo: «- No puedo abrir la boca delante de ti, sé bien que recuerdas que jamás te he hecho ningún favor o que no te he tratado con afecto. Pero como me ha sucedido una desgracia muy fuerte y en ninguno de mis demás amigos he hallado la menor esperanza de salvación, acudo a ti para molestarte por si tienes la posibilidad de ofrecerme una pequeña ayuda. No me rechaces por resentimiento contra mi ingratitud». El amigo le respondió con rostro sonriente y amable: «- ¡Claro que sí, te reconozco como mi verdadero amigo! Recuerdo aquel pequeño favor que me hiciste; hoy te pagaré con intereses. Conque no tengas miedo ni estés asustado, porque yo iré por delante e intercederé por ti ante el rey y no te dejaré en manos de tus enemigos. ¡Ánimo pues, queridísimo amigo, no estés triste!». Entonces éste, conmovido, le dijo llorando: «- ¡Ay de mí!, ¿qué tendré que lamentar primero, por qué voy a llorar primero? ¿Condenaré mi vana preferencia por aquellos amigos desmemoriados, ingratos y falsos?, ¿o deploraré la insensata ingratitud que he demostrado con este auténtico y sincero amigo?».

16. Ejemplo del rey del año (páginas 101-102)

“Había una vez una ciudad cuyos habitantes tenían desde antiguo la costumbre de tomar un extranjero desconocido y, sin que conociera nada de las leyes y tradiciones de la

ciudad, hacerlo su rey, dejándole disfrutar del poder absoluto y hacer su voluntad sin el menor impedimento hasta completar un año. Después, de repente, cuando se hallaba libre de preocupaciones disfrutando de los placeres sin temor alguno y confiando en que su reinado duraría para siempre, se sublevaban contra él y le arrancaban el manto regio y se lo llevaban desnudo en un cortejo por toda la ciudad, enviándolo al exilio a una gran isla deshabitada y lejana. Allí, carente de alimentos y vestido, llevaba una existencia miserable por el hambre y la desnudez; el lujo y el placer que inopinadamente se le había concedido, inopinadamente también se veía transformado en lo contrario. Pues bien, las cosas siguieron conforme a la costumbre de aquellos ciudadanos y fue elegido rey un hombre muy inteligente y de gran perspicacia que no se dejó captar enseguida por aquella súbita prosperidad que le había caído encima, ni emuló el descuido de los que le habían precedido en el trono del que luego había sido ignominiosamente expulsados. Al contrario, tenía el ánimo preocupado e inquieto por cómo llevar bien el asunto. Después de estudiar larga y cuidadosamente la cuestión, conoció a través de un consejero suyo avezadísimo la costumbre de los ciudadanos aquéllos así como el lugar de exilio perpetuo; de manera que aprendió lo que tenía que hacer para estar seguro y sin riesgo. Así que, puesto al corriente de todo y de que tenía en poco tiempo que irse a aquella isla - una vez que abandonara nuevamente a desconocidos este reino adquirido por casualidad-, procedió a abrir sus tesoros, cuyo acceso todavía le era discrecional e inapelable, y tomando una gran cantidad de dinero y un enorme cúmulo de oro, plata y piedras preciosas, se lo entregó a unos fidelísimos servidores que envió a la isla a la que habría de ser deportado. Cuando se cumplió el año de reinado, los ciudadanos se sublevaron y lo mandaron al destierro como a sus predecesores. Pero mientras que los otros reyes ocasionales pasaron un hambre terrible por su insensatez, éste en cambio, como había acumulado aquella riqueza, vivía en una perpetua prosperidad y en un lujo gratuito, y echó por tierra de una vez por todas el miedo hacia aquellos ciudadanos indómitos y malvados, mientras que él vivía dichoso por su sapientísima previsión”.

17. Ejemplo del rey y la pareja feliz (páginas 116-119)

“Hubo una vez un rey que administraba muy bien su reino, afable y bondadoso con su pueblo, sólo tenía un defecto: carecía de la iluminación necesaria para el conocimiento de Dios y, en cambio, era prisionero del error de la idolatría. Sin embargo, tenía un buen consejero al que le adornaban una inmensa piedad hacia Dios y una completa y virtuosa sabiduría. Este hombre, agobiado y disgustado por el error del rey, aun deseando recriminarlo, refrenaba su impulso por temor a acarrear la desgracia para él mismo y para sus compañeros y reducir las numerosas ventajas que venían del soberano. Buscaba,

a pesar de todo, la ocasión propicia para llevarlo al bien. Entonces una noche el rey le dijo:

«- Ven, salgamos a dar un paseo por la ciudad por si vemos algo de instructivo».

Mientras paseaban por la ciudad vieron un rayo de luz que salía de un agujero, al mirar por él contemplaron una estancia subterránea y cavernosa donde yacía acurrucado un hombre que se hallaba en una extrema pobreza y que se encontraba cubierto de míseros harapos. A su lado estaba su mujer preparándole una mezcla de vino. Cuando el hombre tomó la copa en sus manos, la mujer se puso a entonar un melodioso canto y a alegrar a su compañero con una danza, a la vez que lo confortaba con carantoñas. Los acompañantes del rey estuvieron observando durante un rato la escena y se asombraron de que, a pesar de padecer una miseria tan grande, sin una casa ni vestidos dignos, pudieran esas gentes llevar una vida tan feliz. Dijo entonces el rey a su primer consejero:

«- ¡Qué prodigio, amigo, que tu vida y la mía, aunque resplandezcan con tanta gloria y lujo, no sean tan dichosas como ésta tan pobre y miserable y que, sin embargo, reconforta y regocija a estos insensatos! ¡Qué apacible y agradable es la vida de esta gente cuando a nosotros nos parece cruel y execrable!».

Aprovechó al vuelo la ocasión el consejero y dijo:

«- Pero a ti, Soberano, ¿qué te parece el género de vida de esas personas?».

«- De todo lo que he visto, dijo el rey, el más desagradable y desgraciado, abominable y despreciable».

Le dijo entonces el protoconsejero:

«- Pues debes saber, Señor, que mucho peor está considerada nuestra vida por los iniciados en la contemplación y los misterios de aquella gloria perpetua y de los bienes que sobrepasan toda imaginación. Las mansiones relumbrantes de oro y estos espléndidos vestidos, así como el restante lujo de esta vida nuestra resultan más repugnantes que el estiércol y la basura a los ojos de quienes conocen las inenarrables bellezas de los celestiales tabernáculos levantados sin recurrir a las manos, y a la estola tejida por Dios y las incorruptibles diademas que Dios, Creador y Señor de todas las cosas, tiene dispuestas para los que aman. Si estos dos nos parecen unos locos, mucho más dignos de lamentos y lágrimas resultamos nosotros para los que han saboreado la dulzura de aquellos bienes, nosotros que vagamos por este mundo y que nos autocomplacemos con esta falsa gloria y este lujo insensato.

El rey cuando escuchó esto se quedó mudo y dijo luego:

«- ¿Quiénes son esos que gozan de una existencia mejor que la nuestra?».

«- Todos los que prefirieron lo eterno a lo pasajero» -dijo el protoconsejero.

Como el rey quería saber qué era lo eterno, continuó el consejero:

«- Un reino que no necesita herederos y una existencia que no está sometida a la muerte, una riqueza sin temor a la pobreza, una alegría y felicidad que no participan de la tristeza y el fastidio, una paz perpetua libre de toda hostilidad y discordia. ¡Bienaventurados, mil veces bienaventurados, los que sean dignos de gozar de todo esto! Porque vivirán una existencia eterna sin penas ni fatigas, gozando plácidamente de todas las delicias y alegrías del reino de Dios, reinando eternamente junto a Cristo.

«- ¿Y quién es digno de alcanzar esto?» -dijo el rey.

«- Todos los que siguen el camino que conduce hacia allá -respondió el consejero-, porque sólo la entrada no tiene impedimento alguno para los que voluntariamente lo toman.

Y repuso el rey:

«- ¿Cuál es el camino que lleva hacia allá?».

«- Conocer al único Dios verdadero y a Jesucristo, su Hijo unigénito y al Espíritu Santo» -respondió aquel hombre brillante.

Entonces el rey, que tenía una inteligencia propia de la púrpura que llevaba, le dijo:

«- ¿Por qué has tardado tanto en hacérmelo saber? No me parece adecuado tanta dilación y retraso si es verdad eso. Si por el contrario es algo dudoso, hay que investigarlo sin descanso, hasta que encuentre la verdad indiscutible».

«- No he dudado en darte a conocer esto por negligencia o pereza» -le dijo nuestro hombre-, ya que se trata de verdades absolutamente indudables, sino por el respeto a la excelencia de tu gloria, no fuera yo a resultarte excesivamente inoportuno. Así que si ordenas a tu siervo que en adelante te recuerde estas cosas, estaré al servicio de tu mandato».

«- Sí -dijo el rey-, refréscame la memoria sobre esto, no sólo cada día, sino a cada momento, porque no se debe atender este asunto despreocupadamente sino con el máximo fervor y celo».

Así, este rey vivió piadosamente el resto de sus días y cuando terminó plácidamente su vida presente no dejó de alcanzar la felicidad en la futura”.

18. Ejemplo del joven rico y la muchacha pobre (páginas 119-122)

“Había un jovencito muy sensato hijo de unos padres ricos e ilustres. Su padre le había prometido con la hija de un hombre insigne por nobleza y riqueza; ella era muy hermosa, pero cuando el padre comunicó a su hijo lo relativo a la boda y le puso al corriente de sus planes, el muchacho rechazó el asunto por absurdo y fuera de lugar, y se marchó, abandonando a su padre. En su peregrinar encontró cobijo en la choza de un pobre viejo para reposar en el momento más ardiente del día. La hija del pobre, que era única y virgen, estaba sentada delante de la puerta, y mientras trabajaba con sus manos, con los labios alababa incesantemente a Dios, dándole gracias desde lo más profundo de su alma. El joven cuando oyó sus cantos le dijo:

«- ¿En qué te ocupas, mujer? ¿Por qué tan humilde y pobre como eres estás dando gracias como si tuvieras grandes beneficios, y alabas al que te los ofrece?».

La muchacha respondió:

«- ¿No sabes que, así como cuando una sencilla medicina libra a la gente de graves enfermedades, dar gracias a Dios por las cosas pequeñas es fuente de otras importantes? Desde luego que soy hija de un pobre anciano; por esas pequeñas cosas doy gracias y bendigo a Dios, porque sé que si me ha dado éstas puede darme otras mayores. Y esto es por lo que se refiere a las cosas que se ven y que no son nuestras, cosas de las que ni quienes las poseen en abundancia sacan ganancia alguna (por no decir que muchas veces se produce una pérdida), y los que tienen menos no pierden nada porque ambos siguen el mismo camino hacia idéntico fin. Pero en cosas más necesarias y vitales yo he disfrutado de muchos y grandísimos dones por parte de mi Señor; se trata de unos bienes que no tienen número ni comparación posible. He sido hecha a la imagen de Dios y he merecido conocerlo y, a diferencia de todas las demás criaturas, a mí me adorna la razón; de la muerte he sido llamada otra vez a la vida gracias a la conmiseración de nuestro Dios y he recibido el privilegio de participar en sus misterios; y me ha sido abierta la puerta del paraíso, permitiéndome entrar, si quiero, sin impedimento alguno. Por tantos y tan grandes dones, de los que por igual participan ricos y pobres, me es imposible dar gracias por entero y en la medida digna. Si no le ofrezco este pequeño canto de alabanza, ¿qué excusa voy a tener?».

El joven se quedó asombrado por la mucha sensatez de la doncella y llamando a su padre le dijo:

«- Dame a tu hija porque estoy enamorado de su inteligencia y piedad».

El anciano respondió:

«- No te está permitido tomar como esposa a la hija de un pobre porque tú seas de padres ricos».

Y repuso el joven:

«- Si, la tomaré por esposa a menos que tú me lo prohíbas. Me había sido prometida una muchacha, hija de noble y rica familia, pero yo la rechacé y huí. Me he enamorado de tu hija por su piedad con Dios y su sagaz inteligencia y deseo fervientemente unirme con ella».

Le dijo entonces el anciano:

«- No puedo dártela para que te la lleves a casa de tu padre y la apartes de mis brazos, porque es mi única criatura».

«- Pero si yo» -dijo el joven- «- me quedaré con vosotros y aceptaré vuestras costumbres...».

Se despojó a continuación de sus espléndidas vestiduras, le pidió al viejo las suyas y se las ciñó. Éste sometió a muchas pruebas al joven y examinó sus intenciones de muchas maneras hasta que se dio cuenta de que su intención era firme y que no pretendía a su hija por un deseo insensato, sino que escogía vivir pobremente por el deseo de practicar la piedad, prefiriéndola a su propia gloria y nobleza. Entonces lo tomó de la mano y lo condujo a su tesoro, donde le mostró la gran riqueza que tenía amasada, un montón incontable de monedas como el joven jamás había visto.

Y le dijo:

«- Todo esto te doy, hijo, porque has elegido ser el marido de mi hija y, por tanto, ser el heredero de mi fortuna».

Así consiguió aquel joven esa herencia y superó a todos los ilustres y ricos de la tierra”.

Libro del caballero Zifar

19. Ejemplo del medio amigo (páginas 19-24)

“Había un hombre bueno muy rico que tenía un hijo que quería muy bien, y dábale de lo suyo que despendiese cuanto él quería. Y castigole que sobre todas las cosas y costumbres, que aprisase y pugnase en ganar amigos, ca esta era la mejor ganancia que podría hacer; pero que tales amigos ganase que fuesen enteros, y a lo menos que fuesen medios. Ca tres maneras son de amigos: los unos de enfinta, y estos son los que no guardan a su amigo sino mientras pueden hacer su pro con él; los otros son medios, y estos son los que se paran por el amigo a peligro, que no parece más en duda si era hombre; y los otros son enteros, los que ven al ojo la muerte o el gran peligro de su amigo y pónese delante para tomar muerte por él, que el su amigo no muera ni reciba daño. Y el hijo le dijo que lo haría así y que trabajaría de ganar amigos cuanto él más pudiese, y con el algo que le daba el padre convidaba y despendía y daba de lo suyo granadamente, de guisa que no había ninguno en la ciudad onde él era, más acompañado que él. Y al cabo de diez años, preguntole el padre cuántos amigos había ganados, y él le dijo que más de ciento. «- Ciertas», dijo el padre, «- bien despendiste lo que te di, si así es; ca en todos los días de la mi vida no pude ganar más de medio amigo, y si tú cien amigos has ganado, bienaventurado eres». «- Bien creed, padre señor», dijo el hijo, «- que no hay ninguno de ellos que no se pusiese por mí a todos los peligros que me acaecieren». Y el padre lo oyó y calló y no le dijo más. Y después de esto aconteció al hijo que hubo de pelear y de haber sus palabras muy feas con un mancebo de la ciudad, de mayor lugar que él. Y aquel fue buscar al hijo del hombre bueno por hacerle mal. El padre, cuando lo supo, pesole de corazón, y mandó a su hijo que se fuese para una casa fuerte que era fuera de la ciudad, y que se estuviese quedo allá hasta que apagasen esta pelea, y el hijo hízolo así; y desí el padre sacó luego seguridad de la otra parte y apaciguolo muy bien. Y otro día hizo matar un puerco y mesolo y cortole la cabeza y los pies, y guardolos, y metió el puerco en un saco y atolo muy bien y púsole so el lecho, y envió por su hijo que se viniese en la tarde y cuando fue a la tarde llegó el hijo y acogiole el padre muy bien y díjole de cómo el otro le había asegurado y cenaron. Y desde que el padre vio la gente de la ciudad que era aquedada, dijo así: «- Hijo, comoquiera que yo te dije luego que viniste que te había asegurado el tu enemigo, dígotte que no es así; ca en la mañana, cuando venía de misa, lo hallé aquí en casa dentro, tras la puerta, su espada en la mano, cuidando que eras en la ciudad, para cuando quisieses entrar a casa, que te matase. Y por la su ventura matelo yo o córtele la cabeza y los pies y los brazos y las piernas, y échelo en aquel pozo, y el cuerpo metilo en un saco y téngolo so el mi lecho. Y no lo oso aquí soterrar por miedo

que nos lo sepan; porque me semeja que sería bien lo llevases a casa de algún tu amigo, si lo has, y que lo soterrasas en algún lugar encubierto». «- Ciertas, padre señor», dijo el hijo, «- mucho me place, y ahora veréis qué amigos he ganado». Y tomó el saco a cuestras y fuese para casa de un su amigo en quien él más fiaba. Y cuando fue a él maravillose el otro porque tan gran noche venía, y preguntole qué era aquello que traía en aquel saco, y él se lo contó todo, y rogole que quisiese que lo soterrasas en un trascorral que y había. Y su amigo le respondió que como hiciera él y su padre la locura, que se parasen a ella y que saliese fuera de la casa; que no quería verse en peligro por ellos. Y eso mismo le respondieron todos los otros amigos, y tornó para casa de su padre con su saco, y díjole cómo ninguno de sus amigos no se quisieron aventurar por él a este peligro. «- Hijo», dijo el hombre bueno, «-mucho me maravillé cuando te oí decir que cien amigos habías ganados, y seméjame que entre todos los ciento no hallaste un medio; mas vete para el mi medio amigo, y dile de mi parte esto que nos aconteció, y que le ruego que nos lo encubra». Y el hijo se fue y llevó el saco e hirió a la puerta del medio amigo de su padre. Y ellos fuéronselo decir, y mandó que entrase. Y cuando le vio venir, y le halló con su saco a cuestras, mandó a los otros que saliesen de la cámara, y fincaron solos. El hombre bueno le preguntó qué era lo que quería, y qué traía en el saco, y él le contó lo que le aconteciera a su padre y a él y rogole de parte de su padre que se lo encubriese. Y él le respondió que aquello y más haría por su padre, y tomó un azadón e hicieron amos a dos fuesa so el lecho y metieron y el saco con el puerco, y cubriéronle muy bien de tierra. Y fuese luego el mozo para casa de su padre y díjole de cómo el su medio amigo le recibiera muy bien, y que luego que le contó el hecho, y le respondiera que aquello y más haría por él, y que hiciera una fuesa so el lecho y que lo soterraron y.

Entonces dijo el padre a su hijo: «- Qué te semeja de aquel mi medio amigo». «- Ciertas», dijo el hijo, «- seméjame que este medio amigo vale más que los mis ciento». «- Y hijo», dijo el hombre bueno, «- en las horas de la cuita se prueban los amigos; y por ende no debes mucho fiar en todo hombre que se demuestra por amigo, hasta que lo pruebes en las cosas que te fueren mester. Y pues tan bueno hallaste el mi medio amigo, quiero que antes del alba vayas para él y que le digas que haga puestas de aquel que tiene soterrado, y que haga de ello cocho y de ello asado, y que cras seremos sus huéspedes yo y tú». «- ¿Cómo, padre señor?, dijo el hijo, «- ¿comeremos el hombre?». «- Ciertamente», dijo el padre, «-mejor es el enemigo muerto que vivo, y mejor es cocho y asado que crudo; y la mejor venganza que el hombre de él puede haber es esta, comerlo todo, de guisa que no finque de él rastro ninguno; ca donde algo finca del enemigo, y finca la mala voluntad». Y otro día en la mañana, el hijo del hombre bueno fuese para el medio amigo de su padre y díjole de cómo le enviaba rogar su padre que aquel cuerpo que estaba en el saco, que le

hiciese puestas y que lo guisasen todo, cocido y asado, ca su padre y él vendrían comer con él. Y el hombre bueno cuando lo oyó comenzose a reír, y entendió que su amigo quiso probar a su hijo, y díjole que se lo agradecía, y que viniesen temprano a comer, que guisado lo hallarían muy bien, ca la carne del hombre era muy tierna y cocía muy deprisa. Y el mozo se fue para su padre, y dijo la respuesta de su medio amigo, y al padre plugo mucho porque tan bien le respondiera. Y cuando entendieron que era hora de yantar, fuéronse padre y hijo para casa de aquel hombre bueno, y hallaron las mesas puestas, con mucho pan y mucho vino. Y los hombres buenos comenzaron a comer muy de recio como aquellos que sabían qué tenían delante. Y el mozo recelábalo de comer, comoquiera que le parecía bien. Y el padre cuando vio que dudaba de comer, díjole que comiese seguramente, que tal era la carne del hombre como la carne del puerco, y que tal sabor había. Y él comenzó a comer, y súpole bien, y metiose a comer muy de recio, más que los otros, y dijo así: «- Padre señor, vos y vuestro amigo bien me habéis encarnizado en carnes de enemigo; y cierto creed que, pues las carnes del enemigo así saben, no puede escapar el otro mío enemigo que era con este, cuando me dijo la soberbia que no le mate y que no le coma muy de grado; ca nunca comí carne que tan bien me supiese como esta». Y ellos comenzaron a pensar sobre esta palabra entre sí, y tuvieron que si este mozo durase en esta imaginación que sería muy crudo y que no lo podrían ende partir. Ca las cosas que hombre imagina mientras mozo es, mayormente aquellas cosas en que toma sabor, tarde o nunca se puede de ellas partir: «- Hijo, porque tú me dijiste que tú habías ganado más de cien amigos, quise probar si era así. Y maté ayer este puerco que ahora comemos, y córtele la cabeza y los pies, y metí el cuerpo en aquel saco que acá trajiste, y quise que probases tus amigos así como los probaste. Y no los hallaste tales como cuidabas, pero que hallaste este medio amigo bueno y leal, así como debía ser; porque debes parar mientes en cuáles amigos debes fiar... Cosa muy fea y muy cruda cosa sería, y contra natura, querer el hombre comer carne de hombre, ni aun con hambre». «- Padre señor», dijo el mozo, «- agradezco mucho a Dios porque tan aína me sacaste de esta imaginación en que estaba; ca si por los mis pecados el otro enemigo hubiese muerto, o de él hubiese comido, y así me supiese como esta carne que comemos, no me faltaría hombre que no codiciase comer. Y por aquesto que ahora me dijistes, aborreceré más la carne del hombre». «- Ciertas», dijo el padre, «- mucho me place, y quiero que sepas que el enemigo, y los otros que con él se acertaron, te han perdonado, y yo perdoné a ellos por tí, y de aquí adelante guárdate de pelear, y no arrufen así malos amigos, ca cuando te viesen en la pelea desampararte habían, así como viste en estos que probaste».

20. Ejemplo del amigo íntegro (páginas 25-33)

“En tierras de Corán se criaron dos mozos en una ciudad, y queríanse muy bien, de guisa que lo que quería el uno, eso quería el otro. Onde dice el sabio que entre los amigos uno debe ser el querer y uno el no querer en las cosas buenas y honestas. Pero que el uno de estos dos amigos quiso ir buscar consejo y probar las cosas del mundo, y anduvo tanto tiempo tierras extrañas hasta que se halló en una tierra donde se halló bien, y fue y muy rico y muy poderoso, y el otro fincó en la villa con su padre y su madre que eran ricos y abundados. Cuando estos habían mandado uno de otro, cuando acaecían algunos que fuesen aquellas partes, tomaban en placer. Así que este que fincó en la villa después de muerte de su padre y de su madre llevó a tan gran pobreza que no se sabía aconsejar, y fuese para su amigo. Y cuando le vio el otro su amigo que tan pobre y tan deshecho venía, pesole de corazón, y preguntole cómo venía así, y él le dijo que con gran pobreza. «- ¡Por Dios, amigo!», dijo el otro, «- mientras yo vivo fuere y hubiere de que cumplirlo, nunca pobre serás; ca ¡loado sea Dios!, yo he gran algo y soy poderoso en esta tierra, no te fallecerá ninguna cosa de lo que fuere mester». Y tomolo consigo y túvolo muy vicioso, y fue señor de la su casa y de lo que había, muy gran tiempo, y perdiolo todo después por este amigo, así como ahora oiréis.

Y dice el cuento que este su amigo fue casado en aquella tierra, y que se le muriera la mujer, y que no dejara hijo ninguno, y que un hombre bueno su vecino, de gran lugar y muy rico, que le envió una hijuela que había pequeña que la criase en su casa, y cuando fuese de edad que casase con ella. Y andando la moza por casa, que se enamoró de ella el su amigo que le sobrevino, pero que no le dijese ni le hablase a ninguna cosa a la moza, él ni otro por él, ca tenía que no sería amigo verdadero y leal, así como debía ser, si lo hiciese ni tal cosa cometiese. Y maguer se trabajase de olvidar esto, no podía; antes crecía todavía el cuidado más; de guisa que comenzó a desecar y a le fallecer la fuerza con grandes amores que había de esta moza. Y al su amigo pesaba mucho de la su flaqueza, y enviaba por físicos a todos los lugares que sabía que los había buenos, y dábales gran algo porque le guareciesen. Y por cuanta física en ellos había, no podían saber de qué había aquella enfermedad; así que llegó a tan gran flaqueza que hubo a demandar clérigo con quien confesase. Y enviaron por un capellán y confesose con él y díjole aquel pecado en que estaba por que le venía aquella malatía de que cuidaba morir.

Y el capellán se fue para el señor de casa y díjole que quería hablar con él en confesión, y que le tuviese puridad; y él prometiole que lo que le dijese que lo guardaría muy bien.

«- Dígoos», dijo el capellán, «- que este vuestro amigo muere con amores de aquesta vuestra criada con quien os habéis de casar; pero que me defendió que no lo dijese a ninguno y que le dejase así morir». Y el señor de la casa desde que lo oyó hizo como quien no daba nada por ello; y después que se fue el capellán, vínose para su amigo y díjole que se conhortase, que de oro y plata tanto le daría cuanto él quisiese, y con gran mengua de corazón no se quisiese así dejar morir. «- Ciertas amigo», dijo el otro, «- ¡mal pecado!, no hay oro ni plata que me pueda pro tener, y dejadme cumplir el curso de mi vida, ca mucho me tengo por hombre de buena ventura pues en vuestro poder muero». «- Ciertas no moriréis», dijo el su amigo, «- que pues yo sé la vuestra enfermedad cuál es, yo os guareceré de ella; ca sé que vuestro mal es de amor que habéis a esta moza que yo aquí tengo para casarme con ella. Y pues de edad es, y vuestra ventura quiere que la debéis haber, quíerola yo casar con vos y dar os he muy gran haber; y llevadla para vuestra tierra y pararme he a lo que Dios quisiere con sus parientes». Y el su amigo cuando oyó esto, perdió la habla y el oír y el ver con gran pesar que hubo, porque cayó el su amigo en el pensamiento suyo, de guisa que cuidó su amigo que era muerto, y salió llorando y dando voces y dijo a la su gente: «- Idos para aquella cámara donde está mi amigo, porque, ¡mala la mi ventura!, muerto es, y no le puedo acorrer». La gente se fue para la cámara y halláronlo como muerto, y estando llorándole en derredor de él oyó la moza llorar, que estaba entre los otros, y abrió los ojos, y desí callaron todos y fueron para su señor, que hallaron muy cuitado llorando; y dijéronle de cómo abriera los ojos su amigo; y fuese luego para allá y mandó que la moza y su ama pensasen de él y no otro ninguno. Así que a poco de tiempo fue guarido, pero que cuando venía su amigo no alzaba los ojos él con gran vergüenza que de él había. Y luego el su amigo llamó a la moza su criada, y díjole de cómo aquel su amigo le quería muy gran bien; y ella con poco entendimiento le respondió que eso mismo hacía ella a él, mas que no lo osaba decir que era así, que ciertamente gran bien quería ella a él. «- Pues así es», dijo él, «- quiero que caséis con él, ca de mejor lugar es que yo, comoquiera que seamos de una tierra, y os he de dar gran haber que llevéis, con que seáis bien andante». «- Como quisiereis», dijo ella. Y otro día en la gran mañana envió por el capellán con quien se confesara su amigo; casolos y díoles gran haber y enviolos luego a su tierra.

Y desde que los parientes de la moza lo supieron, tuviéronse por deshonorados y enviáronle a desafiar, y corrieron con él muy gran tiempo, de guisa que comoquiera que rico y poderoso era, con las grandes guerras que le hacían de cada día, llegó a tan gran pobreza en manera que no podía mantener la su persona sola. Y pensó entre sí lo que haría y no halló otra carrera sino que se fuese para aquel su amigo a quien él acorriera. Y

fuese para allá con poco de haber que le fincara, pero que le duró poco tiempo, que era muy luengo el camino, y fincó de pie y muy pobre.

Y acaecióle que hubo de venir de noche a casa de un hombre bueno de una villa a quien decían Dios-lo-una, cerca de aquel lugar donde quiso Abraham sacrificar a su hijo, y demandó que le diesen de comer alguna cosa, por mesura. Y dijéronlo a su señor cómo demandaba de comer aquel hombre bueno. Y el señor de la casa era muy escaso, y dijo que lo enviase comprar. Y dijéronle que decía el hombre bueno que no tenía de qué. Y aquello poco que le dio, dióselo de malamente y tarde, así que no quisiera haber pasado las vergüenzas que pasó por ello, y fincó muy quebrantado y muy triste, de guisa que no hubo hombre en casa que no hubo muy gran piedad de él.

Y por ende dice la Escritura que tres naturas son de hombre de quien debe hombre haber piedad, y son estas: el pobre que ha a demandar al rico escaso; y el sabio que se ha de guiar por el torpe, y del cuerdo que ha de vivir en tierra sin justicia. Ca estos son tristes y cuitados porque no se cumple en aquellos lo que debía, y según aquello que Dios puso en ellos.

Y cuando llegó a aquella ciudad donde estaba su amigo, era y ya de noche y estaban cerradas las puertas, así que no pudo entrar. Y como venía cansado y lazado de hambre, metiose en una ermita que halló y cerca de la ciudad, sin puertas, y echose tras el altar y durmíose hasta otro día en la mañana, como hombre cuitado y cansado. Y en esta noche, alboreando dos hombres de esa ciudad, hubieron sus palabras y denostáronse y metiéronse otros en medio y despartieronles. Y el uno de ellos pensó esa noche de ir matar el otro en la mañana, ca sabía que cada mañana iba a maitines, y fuelo esperar tras la su puerta, y en saliendo el otro de su casa metió mano a la su espada y diole un golpe en la cabeza y matolo, y fuese para su posada, ca no lo vio ninguno cuando le mató. Y en la mañana hallaron el hombre muerto a la su puerta. El ruido fue muy grande por la ciudad, de guisa que la justicia con mucha gente andaba buscando el matador. Y fueron a las puertas de la villa, y eran todas cerradas salvo aquella que era en derecho de la ermita donde yacía aquel cuitado y lazado, que fueron abiertas antes del alba por unos mandaderos que enviaba el concejo a gran prisa al Emperador. Y cuidaron que el matador y que era salido por aquella puerta, y anduvieron buscando, y no hallaron rastro de él. Y en queriéndose tornar, entraron de ellos aquella ermita y hallaron aquel mezquino durmiendo, su estoque cinto, y comenzaron a dar voces y decir: «- He aquí el traidor que mató el hombre bueno». Y apresáronle y lleváronle ante los alcaldes. Y los alcaldes preguntáronle si matara él aquel hombre bueno, y él con el desesperamiento, codiciando más la muerte que durar en aquella vida que él había, dijo que sí; y preguntáronle que por

cuál razón. Dijo que sabor que hubiera de matarlo. Y sobre esto los alcaldes hubieron su acuerdo y mandábanle matar pues de conocido venía.

Y ellos estando en esto, el su amigo, a quien él casara con la su criada, que estaba entre los otros, conociolo, y pensó en su corazón que pues aquel su amigo lo guardara de muerte y le había hecho tanta merced como él sabía, que quería antes morir que el su amigo muriese, y dijo a los alcaldes: «- Señores, este hombre que mandáis matar no ha culpa en muerte de aquel hombre bueno, ca yo lo maté».

Y mandáronlo prender, y porque amos a dos venían de conocido que le mataran, mandábanlos matar a amos a dos. Y el que mató al hombre bueno estaba a la su puerta entre los otros, parando mientes a los otros qué decían y hacían, y, cuando vio que aquellos dos mandaban matar por lo que él hiciera, no habiendo los otros ninguna culpa en aquella muerte, pensó en su corazón y dijo así: «- ¡Cautivo errado!, ¿con cuáles ojos pareceré ante mío señor Dios el día del Juicio, y cómo lo podré catar? Ciertas no sin vergüenza y sin gran miedo, y en cabo recibirá mi alma pena en los infiernos por estas almas que dejo perecer, y no habiendo culpa en muerte de aquel hombre bueno que yo maté por mi gran locura. Y por ende tengo que mejor sería en confesar mi pecado y arrepentirme, y poner este mi cuerpo a morir por enmienda de lo que hice, que no deje estos hombres matar».

Y fue luego para los alcaldes y dijo: «- Señores, estos hombres que mandáis matar no han culpa en la muerte de aquel hombre bueno, ca yo soy aquel hombre que le maté por la mi desventura. Y porque creáis que es así, preguntad a tales hombres buenos, y ellos os dirán de cómo anoche tarde habíamos nuestras palabras muy feas yo y él, y ellos nos despartieron. Mas el diablo que se trabaja siempre de mal hacer, metiome en corazón en esta noche que le fuese matar, y hícelo así; y envidad a mi casa y hallarán que del golpe que le di quebró un pedazo de la mi espada, y no sé si fincó en la cabeza del muerto».

Y los alcaldes enviaron luego a su casa y hallaron el pedazo de la espada del golpe. Y sobre esto hablaron mucho, y tuvieron que estas cosas que así acaecieron por saberse la verdad del hecho, que fueron por milagro de Dios, y acordaron que guardasen estos presos hasta que viniese el Emperador, que había y de ser a quince días, e hiciéronlo así. Y cuando el Emperador llegó contáronle todo este hecho, y él mandó que le trajesen al primer preso; y cuando llegó ante él, dijo: «- Di, hombre cautivo, ¿qué corazón te movió a conocer la muerte de aquel hombre bueno, pues en culpa no eras?». «- Señor», dijo el preso, «- yo os lo diré: yo soy natural de aquí, y fue buscar consejo a tales tierras, y fui muy rico y muy poderoso; y desí llegué a tan gran pobreza que no me sabía aconsejar, y venía a este mi amigo que conoció la muerte del hombre bueno después que yo lo conocí,

que me mantuviese a su limosna. Y cuando llegué a esta villa hallé las puertas cerradas, y húbeme de echar a dormir tras el altar de una ermita que es fuera de la villa; y en durmiéndome, en la mañana oí gran ruido y que decían: ‘Este es el traidor que mató al hombre bueno’. Y yo, como estaba desesperado y me enojaba ya de vivir en este mundo, ca más codiciaba ya la muerte que la vida, y dije que yo lo había muerto».

Y el Emperador mandó que llevasen aquel y trajesen al segundo; y cuando llegó ante él díjole el Emperador: «- Di, hombre sin entendimiento, ¿qué fue la razón por que conociste la muerte de aquel hombre bueno, pues no fuiste en ella?». «- Señor», dijo él, «- yo os lo diré: este preso que ahora se partió delante la vuestra merced, es mi amigo, y fuimos criados en un». Y contolo todo cuanto había pasado con él y cómo lo escapara de la muerte, y la merced que le hiciera cuando le dio la criada suya por mujer. «- Y señor, ahora viendo que lo querían matar, quise yo antes morir y aventurarme a la muerte que no que la tomase él».

Y el Emperador envió este y mandó traer el otro y díjole: «- Di, hombre errado y desventurado, pues otros te excusaban, ¿por qué te ponías a la muerte, pudiéndola excusar?». «- Señor», dijo el preso, «- ni se excusa bien ni es de buen entendimiento ni de buen recaudo el que deja perder lo más por lo de menos; ca en querer yo excusar el martirio de la carne por miedo de muerte, y dejar perder el alma, conocido sería del diablo y no de Dios». Y contole todo su hecho y el pensamiento que pensó porque no se perdiesen estos hombres que no eran en culpa, y que no perdiese él su alma.

Y el Emperador cuando lo oyó plúgole de corazón, y mandó que no matasen ninguno de ellos, comoquiera que merecía muerte este postrimero. Mas pues Dios quiso su milagro hacer en traer en este hecho a ser sabida la verdad, y el matador lo conoció, pudiéndolo excusar, el Emperador le perdonó y mandó que hiciese enmienda a sus parientes; y él hízoselo cual ellos quisieron. Y estos tres hombres fueron muy ricos y muy buenos y muy poderosos en el señorío del Emperador, y amábanlos todos, y preciábanlos por cuanto bien hicieron, y sedieron por buenos amigos”.

21. Ejemplo de lo que le sucedió al rey de Siria (páginas 210-215)

“Dice el cuento que Dios es guiador de los que mal no merecen, y puso en corazón del rey Tabor, maguer mozo, ca no había más de quince años, que parase mientes y viese y entendiese el mal y la traición en que le andaban aquellos que le debían guardar y defender; ca ya cerca eran de cumplir de todo en todo y su mal propósito, y desheredar al

Rey y fincar Rages señor del reino. Y porque algunos amigos del Rey que le amaban servir, y se sentían muchas de estas cosas que veían y entendían para desheredarlo, decíanle al Rey en su puridad que parase mientes en ello y se sintiese y no quisiese andar dormido y descuidado de la su hacienda, y aviváronle y despertáronle para pensar en ello.

Y el Rey estando una noche en su cama parando mientes en estas cosas que le decían y que veía él por señales ciertas, pensó en su corazón que para fincar él rey y señor, que él con Dios y con el su poder, que había a poner las manos contra aquellos que le querían desheredar. Y semejole que para librarse de ellos que no había otra carrera sino esta, y adurmiose. Y en durmiéndose vio como en sueños un mozo pequeño que se le puso delante y le decía: «- Levántate y cumple el pensamiento que pensaste para ser rey y señor, ca yo seré contigo con la mi gente». Y en la gran mañana levántose, y cuidando que fuera de los suyos mozos que le aguardaban todavía, llamolos y preguntoles si fuera alguno de ellos a él esta noche a decirle algo, y ellos le dijeron que no. «- Pues así es», dijo el Rey, «- prometedme que me tengáis puridad de lo que os dijere». Y ellos prometiéronselo, y el Rey contoles el mal en que le andaba Rages y de lo que cuidaba hacer con Joel su amigo y con los otros del reino. Y esto que él quería cometer que no lo podría hacer sin ayuda y consejo de ellos. Y comoquiera que ellos sabían que todas estas cosas que el Rey decía que eran así y lo vieran y entendieran, y dijo el uno: «- Señor, gran hecho y muy grave quieres comenzar para el hombre de la edad que vos sois y para cuales ellos son, y de tan gran poder». El otro dijo: «- Señor, parad y mientes y guardaos lo entiendan, si no, muertos y estragados somos vos y nos; ca un día nos ahogarán aquí en esta cámara como a sendos conejos». Y el otro dijo: «- Señor, en las cosas dudosas gran consejo y ha mester, así como en este hecho, que es muy dañoso si se puede acabar o no». Y el otro dijo: «- Señor, quien cata la fin de la cosa que quiere hacer, a quien pueda recurrir, no yerra». Y el otro dijo: «- Señor, mejor es tardar y recaudar que no haberse hombre a arrepentir por arrebatarse; onde señor, comoquiera que seamos aparejados de serviros y de nos parar a todo lo que nos acaeciére en defendimiento de la vuestra persona y del vuestro señorío, como aquellos que nos tenemos por vuestra hechura y no habemos otro señor por quien catar si por Dios y por vos solo, y pedímoos por merced que sobre este hecho queráis más pensar; que nunca tan áina lo comencéis que todos los más del reino no sean con ellos, y convusco, mal pecado, ninguno; ca os han mezclado con la gente del vuestro señorío».

Y el Rey sobre esto respondiöles así: «- Amigos, quiero responder a cada uno de vos a lo que me dijistes. A lo que dijo el primero que este hecho era muy grande y muy grave de cometer para cuanto de pequeña edad yo era y para cuando poderosos ellos eran, digo que es verdad; mas si la cosa no se comienza nunca se puede acabar. Y por ende nos conviene

que comencemos con el ayuda de Dios, que sabe la verdad del hecho, y soy cierto que nos ayuda. Y a lo que dijo el otro que parase mientes en ello que no se lo entendiesen, que si no en un día seríamos ahogados en esta cámara, digo que aquel Dios verdadero y sabedor de las cosas que me lo puso en corazón, pensé en ello y paré y bien mientes; ca bien debéis entender que tan gran hecho como este no vendría de mío entendimiento ni de mío esfuerzo, sino de Dios que me movió a ello y me lo puso en corazón. Y a lo que dijo el otro que quien gran hecho ha de comenzar mucho debe cuidar para acabar su hecho sin daño de sí, digo que es verdad, mas ¿cuál pensamiento puede cuidar sobre el cuidar de Dios y lo que Él hace para hacerlo mejor? Ciertas, no ninguno; ca lo que Él da o hace cierto es y sin duda, y por ende no tenemos que cuidar sobre ello. Y a lo que dijo el otro, que en las cosas dudosas gran consejo era mester, así como en este hecho, si se puede acabar, pues es dudoso o no, digo que es verdad, mas en lo que Dios ordena no hay duda ninguna ni debe haber otro consejo sobre su ordenamiento; ca Él fue y es guía y ordenador de este hecho. Y a lo que dijo el otro, que quien cata la fin de la cosa que quiere hacer y a lo que puede recudir no yerra, puede ir más cierto a ello, digo que Dios es comienzo de todas las cosas y medio y acabamiento de todas las cosas. Y por ende Él, que fue comienzo de este hecho, cierto soy que Él cató el comienzo y la fin de él. Y a lo que dijo el otro, que mejor era tardar y recaudar que no arrepentirse por arrebatarse, digo que en las cosas ciertas no ha por qué ser el hombre perezoso, mas que débelas acuciar y llevar adelante; ca si lo tardare, ¿por ventura no se habrá otro tal tiempo por acabarlo? Y a lo que decís todos, que nunca tan aína comencéis este hecho que todos los de la tierra no sean por los otros y por mí ninguno, digo que no es así, ca la verdad siempre anduvo en plaza paladinamente y la mentira por los rincones escondidamente; y por ende la voz de la verdad más acompañada fue siempre que la voz de la mentira; así como lo podéis ver visiblemente con la virtud de Dios en este hecho. Ca a la hora que fuesen muertos estos falsos, todos los más de los suyos y de su consejo derramarán por los rincones con muy gran miedo por la su falsedad que pensaron, así como los ladrones nocherniegos que son ciento, a la voz de uno que sea dado contra ellos, huyen y escóndense; y todos los otros que no fueron de su consejo recudirán a la voz del Rey, así como aquel que tiene verdad. Y debéis saber que mayor fuerza y mayor poder trae la voz del rey que verdadero es, que todas las otras voces mentirosas y falsas de los de su señorío». «- Y amigos», dijo el Rey, «- no os espantéis, ca sed ciertos que Dios sera y conosco y nos dará buena cima a este hecho». «- Señor», dijeron los otros, «- pues así es y tan a corazón lo habéis, comenzad en buen hora, ca convusco seremos a vida o a muerte». «- Comencemos cras en la mañana», dijo el Rey, «- de esta guisa; no dejando entrar a ninguno a la cámara, y diciendo que yo esta noche hube calentura y que estoy durmiendo. Y aquellos falsos Rages y Joel, con atrevimiento y del su poder y de la privanza, placiéndoles de la mi dolencia, entrarán

solos a saber si es así; y cuando ellos entraren, cerrad la puerta y yo haré que me levanto a ellos por honrarlos, y luego metamos mano al hecho y matémoslos como a traidores y falsos contra su señor natural, y tajémosles las cabezas. Y subiréis dos de vosotros al tejado de la cámara con las cabezas, mostrándolas a todos, y decid así a grandes voces: ‘¡Muertos son los traidores Rages y Joel, que querían desheredar a su señor natural!’, y echad las cabezas delante y decid a altas voces, ‘¡Sería por el rey Tabor!’ Y ciertos sed que de los de su parte no fincará ninguno que no huyan, y no tendrán uno con otro. Ca los malos nunca catan por su señor de que muerto es, y los buenos sí; ca reconocen bien hecho en vida y en muerte de aquel que se lo hace. Y todos los otros del reino recudirán a la voz del Rey así como las abejas a la miel, ca aquella es la cabeza a que deben recudir; ca el Rey es el que puede hacer bien y merced acabadamente en su señorío y no otro ninguno».

Y los donceles acordaron de seguir la voluntad de su señor, en manera que bien así como el Rey les dijera, bien así se cumplió todo el hecho. Y cuando los hombres buenos del reino recudieron a la voz del Rey, así como era derecho y razón, y supieron en cómo pasó el hecho, maravilláronse mucho de tan pequeños mozos como el Rey y los donceles acometer tan gran hecho; ca ninguno de los donceles no había de dieciocho años arriba, y aun de ellos eran menores que el Rey. Y por ende los del reino entendieron que este hecho no fuera sino de Dios ciertamente; ca cuando demandaban al Rey y a cada uno de los donceles el hecho en cómo pasara, decían que no sabían, mas que vieran la cámara llena de hombres vestidos de blancas vestiduras, sus espadas en la mano y un niño entre ellos vestido así como ellos ayudándolos y esforzándolos que cumpliesen su hecho”.

22. Ejemplo de lo que le sucedió a una dueña de Grecia con su hijo (páginas 218-223)

“Una dueña fue muy bien casada con un caballero muy bueno y muy rico, y finose el caballero y dejó un hijo pequeño que hubo en esta dueña y no más. Y la dueña tan gran bien quería este hijo, que porque no había otro, que todo cuanto hacía de bien y de mal, todo se lo loaba y dábalo a entender que le placía. Y desde que creció el mozo, no dejaba al diablo obras que hiciese, ca él se las quería todas hacer, robando los caminos y matando muchos hombres sin razón, y forzando las mujeres dondequiera que las hallaba y de ellas se pagaba. Y si los que habían de mantener la justicia lo prendían por alguna razón de estas, luego la dueña su madre lo sacaba de prisión, pechando algo a aquellos que lo mandaban prender, y traíalo a su casa, no diciéndole ninguna palabra de castigo ni

que mal hiciera; antes hacía las mayores alegrías del mundo con él, y convidaba caballeros y escuderos que comiesen con él, así como si él hubiese todos los bienes y todas las provezas que todo hombre podría hacer.

Así que después de todos estos enemigos que hizo, vino el Emperador a la ciudad onde aquella dueña era, y luego vinieron al Emperador aquellos que las deshonras y los males recibieron del hijo de aquella dueña, y querelláronsele. Y el Emperador fue muy maravillado de estas cosas tan feas y tan malas que aquel escudero había hecho, ca él conociera a su padre, y fuera su vasallo gran tiempo, y decía de él mucho bien. Y sobre estas querellas envió por el escudero, y preguntole si había hecho todos aquellos males que aquellos querellosos decían de él, y contáronselos, y él conoció todo, pero todavía excusándose que lo hiciera con mocedad y poco entendimiento que en él había. «- Ciertas, amigo», dijo el Emperador, «- por la menor de estas cosas debían morir mil hombres que lo hubiesen hecho, si manifiesto fuese y cayese en estos yerros, pues justicia debo mantener y dar a cada uno lo que merece, yo lo mandaré matar por ello. Y pues tan conocido vienes que lo hiciste, no hay mester a que otra pesquisa ninguna y hagamos, ca lo que manifiesto es no hay prueba ninguna mester». Y mandó a su alguacil que lo llevase a matar. Y en llevándolo a matar, iba la dueña su madre en pos él, dando voces y rascándose y haciendo el mayor duelo del mundo, de guisa que no había hombre en la ciudad que no hubiese gran piedad de ella. E iban los hombres buenos pedir merced al Emperador que le perdonase, y algunos querellosos doliéndose de la dueña; mas el Emperador, como aquel a quien siempre él plugo de hacer justicia, no lo quería perdonar, antes lo mandaba matar de todo en todo. Y en llegando a aquel lugar donde lo habían a matar, pidió la madre por merced al alguacil que se lo dejase saludar y besar en la boca antes que lo matasen, y el alguacil mandó a los monteros que le detuviesen y que no lo matasen hasta que su madre llegase a él y lo saludase. Los monteros lo detuvieron y le dijeron que su madre lo quería saludar y besar en la boca antes que muriese, y al hijo plugo mucho: «- Bien venga la mi madre, ca ayudarme quiere a que la justicia se cumpla según debe, y bien creo que Dios no querrá al sino que sufriese la pena quien la merece». Todos fueron maravillados de aquellas palabras que aquel escudero decía, y atendieron por ver a lo que podría reducir. Y desde que llegó la dueña a su hijo, abrió los brazos como mujer muy cuitada y fuese para él. «- Amigos», dijo el escudero, «- no creáis que yo me vaya, antes quiero y me place que se cumpla la justicia, y me tengo por muy pecador en hacer tanto mal como hice, y yo lo quiero comenzar en aquel que lo merece». Y llegó a su madre como que la quería besar y abrazar, y tomola con amas a dos las manos por las orejas a vuelta de los cabellos, y fue poner la su boca con la suya, y comenzola a roer y la comer todos los labros, de guisa que no le dejó ninguna cosa hasta

en las narices, ni del labro de yuso hasta en la barbilla, y fincaron todos los dientes descubiertos, y ella fincó muy fea y muy desfazada.

Todos cuantos y estaban fueron muy espantados de esta gran crueldad que aquel escudero hiciera, y comenzáronlo a denostar y maltraer. Y él dijo: «- Señores, no me denostéis ni me embarguéis, ca justicia fue de Dios, y Él me mandó que lo hiciese». «- ¿Y por qué en tu madre?», dijeron los otros. «- ¿Por el mal que tú hiciste ha de lazar ella? Dinos qué razón te movió a hacerlo». «- Ciertas», dijo el escudero, «- no lo diré sino al Emperador». Muchos fueron al Emperador a contar esta crueldad que aquel escudero hiciera, y dijéronle de cómo no quería decir a ninguno por qué lo hiciera sino a él. Y el Emperador mandó que se lo trajesen luego ante él, y no se quiso asentar a comer hasta que supiese de esta maravilla y de esta crueldad por que fuera hecho. Y cuando el escudero llegó ante él, y la dueña su madre muy fea y muy desfaciada, dijo el Emperador al escudero: «- Di, falso traidor, ¿no te cumplieron cuantas maldades hiciste en este mundo, y a la tu madre, que te parió y te crió muy vicioso y perdió por ti cuanto había, pechando por los males y las enemigas que tú hiciste, que tal fuiste parar en manera que no es para parecer ante los hombres, y no hubiste piedad de la tu sangre en derramarla así tan aviltadamente, ni hubiste miedo de Dios ni vergüenza de los hombres, que te lo tienen a gran mal y a gran crueldad?».

«- Señor», dijo el escudero, «- lo que Dios tiene por bien que se cumpla, ninguno no lo puede destorbar que no se haga. Y Dios, que es justiciero sobre todos los justicieros del mundo, quiso que la justicia pareciese en aquel que fue ocasión de los males que yo hice». «- ¿Y cómo puede ser esto?», dijo el Emperador. «- Ciertas, señor, yo os lo diré. Esta dueña mi madre que vos veis, comoquiera que sea de muy buena vida, hacedora de bien a los que han mester, dando las sus limosnas muy de grado y oyendo sus horas muy devotamente, tuvo por aguisado de no castigarme de palabra ni de hecho cuando era pequeño ni después que fue criado, y mal pecado, más despendía en las malas obras que en buenas. Y ahora cuando me dijeron que me quería saludar y besar en la boca, semejome que del cielo descendió quien me puso en corazón que le comiese los labros con que ella me pudiera castigar y no quiso. Y yo hícelo, teniendo que era justicia de Dios. Y Él sabe bien que la cosa de este mundo que más amo ella es; mas pues Dios lo quiso que así fuese, no pudo al ser. Y señor, si mayor justicia se ha y de cumplir, mandadla hacer en mí; ca mucho la merezco por la mi desventura». Y los querellosos, estando delante, hubieron gran piedad del escudero y de la dueña su madre, que estaba muy cuitada porque le mandaba el Emperador matar, y viendo que el escudero conocía los yerros en que cayera, pidieron por merced al Emperador que le perdonase, ca ellos le perdonaban. «- Ciertas», dijo el Emperador, «- mucha merced me ha hecho Dios en esta

razón, en querer él hacer la justicia en aquel que él sabía por cierto que fuera ocasión de todos los males que este escudero hiciera, y pues Dios así lo quiso, yo lo doy por quito y perdónole la mía justicia que yo en él mandaba hacer, no sabiendo la verdad del hecho así como aquel que la hizo. ¡Y bendicho el su nombre por ende!». Y luego lo hizo caballero y lo recibió por su vasallo, y fue después muy buen hombre y muy honrado, y fincó la justicia en aquella dueña que lo mereció, por ejemplo por que los que han criados de hacer, que se guarden y no caigan en peligro por no castigar sus criados; así como aconteció a Hely, uno de los mayores sacerdotes de aquel tiempo, según cuenta en la Biblia. Pero que él era en sí bueno de santa vida, porque no castigó sus hijos así como debiera, y fueron mal acostumbrados, quiso Dios Nuestro Señor mostrar su venganza tan bien en el padre, porque no castigara sus hijos, así como en ellos por las malas obras; ca ellos fueron muertos en la batalla, y el padre cuando lo supo cayó de la silla alta en que estaba y quebrantose las cervices y murió. Y comoquiera que el Emperador de derecho debía hacer justicia en aquel escudero por los males que hiciera, dejolo de hacer con piedad de aquellos que conocen sus yerros y se arrepienten del mal que hicieron. Y por ende el Emperador por este escudero conoció sus yerros y se arrepintió ende, porque los querellosos le pidieron por merced que le perdonase con piedad; ca dicen que no es dicha justicia en que piedad no ha en los lugares donde conviene, antes es dicha crueldad”.

23. Ejemplo de lo que le sucedió al rey de Éfeso (páginas 267-270)

“Dice el cuento que este rey de Éfeso, que nunca quería hablar con los de su tierra ni aun con los de su casa, sino con malicia y con soberbia y con manera de engaño, y no se supo guardar de las maestrías de los otros con quien él fiaba. Y tan grande era la crueldad que todos los de la su tierra y de la su casa tenían ante él y aun cuando oían hablar de él. Y si algunos por el servir lo desengañaban de estas cosas, queríalos mal y arredrábalos de sí, y perdían el su bien hecho por bien hacer. Y por ende dicen que: ‘Ni bueno hagas, ni malo padas’. Y por eso no le osaban decir ninguna cosa, maguer lo veían decir y hacer cosas desaguissadas, de guisa que todos le aborrecían y se enojaban de él.

Así que un conde, el más poderoso de la tierra, a quien él hiciera muchas deshonras de dicho y de hecho, no cuidando que lo entendían el hecho y el engaño que le traían, viendo que toda la gente del reino era muy despagada de él, cató manera de engaño en cuál guisa se podría de él vengar, no catando si le estaba bien o si mal; ca tan gran afincamiento lo tenía el Rey, llevándolo a mal todavía con maestrías de engaño, y aun a paladinas muchas vegadas, que hubo el Conde a pensar en lo peor contra el Rey. Y por ende dicen que ‘can con angusto a su dueño torna al rostro’. Y sintiéndose mucho el Conde, dijo al Rey por

arte que quería quemar una hija que había y no más, por cosa que hiciera por que debía ser quemada. Y hizo pregonar por todo el reino que viniesen todos a ver la justicia que quería hacer de su hija. Y cuantos lo oían se maravillaban mucho, y se espantaban de esta crueldad tan grande que quería hacer el Conde, ca la doncella era la más hermosa de todo el reino y de mejor donaire, y la más guardada que todas las cosas, y la más demandada para casamiento, tan bien de hijos de reyes como de otros grandes hombres.

Y cuando fue el día del plazo a que el Conde decía a que la había de hacer quemar, mandó poner mucha leña en medio del campo. Y luego que llegó y el Rey, preguntó en cómo hacía traer su hija para hacer justicia de ella, así como dijera del otro que decía el Conde que quería hacer, no parando mientes ni pensando el mezquino de cómo otro era el pensamiento del Conde, y no matar su hija; ca la cosa del mundo que él más amaba aquella era, ca no había otro hijo ninguno. Y el Conde le dijo: «- Señor, atiendo que se llegue más gente». Pero que era llegado toda la mayor parte del reino, y con maestría de engaño díjolo así: «- Señor, mientras la otra gente se llega, paraos a hablar con estos hombres buenos y con los del pueblo en cómo haga la justicia como deba». Y el Rey se apartó, no entendiendo el engaño en que lo traían con palabras de maestrías, y comenzó el Rey a escarnecer y a decir mucho mal del Conde, placiéndole porque quería matar a su hija. Y el Conde fuese para el pueblo y comenzó a hablar con todos los del pueblo que y eran, y díjoles así: «- Amigos y parientes, convusco he buenos deudos de parentesco y de amor, ca de vos recibí muchos placeres y muchas honras, por que soy tenido de querer vuestro bien y de sentirme de vuestro mal así como del mío, ca no es amigo ni pariente el que de daño de sus amigos y de sus parientes no se siente. Y por ende quiero que sepáis que en gran peligro vivimos todos con este señor, no habiendo duelo ni piedad de nos; ca él fue servido de nos en todas cuantas cosas quiso a su voluntad, y él por su desventura y la nuestra siempre nos habló con maestría y con engaño, encubiertamente y a paladinas, por llevarnos a mal, y deshonnarnos y aviltar, teniéndonos en poco, no queriendo haber consejo sobre las cosas que había de hacer en la su tierra; y sin consejo de demandar, y no quisiese obrar por el consejo que le daban, mas por su voluntad, y nos dice que no es hombre quien por consejo de otro se guía, ca se da por menguado de entendimiento. Y ciertas, esto es contra las opiniones de los sabios, que dicen que no debe hombre ninguna cosa hacer sin buen consejo, y mayormente en los hechos que acaecen de nuevo; ca a nuevo hecho ha mester nuevo consejo, para ir más ciertamente a lo que hombre hacer quiere, así como a nuevas enfermedades y no conocidas conviene de hallar nueva melecina. Y ahora he pensado de cómo nos deshaga de cuanto habemos con maestrías de engaño, y a los que entendiese que no queremos consentir en lo que él quisiere hacer y el engaño en que nos trae, y que ninguno de nos, maguer lo entiende, no osaban hablar en

ello, quíseme aventurar y poner en este tan gran peligro por apercibiros, y dije que quería mandar quemar mi hija, e hícelo pregonar por toda la tierra, porque os ayudaseis todos y supieseis este gran mal vuestro en que vos el Rey andaba, y tomásemos y consejo. Y amigos, yo dicho he lo que os había a decir, que de aquí adelante pensad de os guardar; ca yo cierto soy que luego que él sepa esto que vos yo aquí dije que me mandará matar de cruel muerte». Y uno que era de consejo del Conde levantose y dijo:«- Amigos, matemos a quien nos quiere matar y nuestro enemigo es».«- Ciertas», dijo el Conde, «- verdad es, y bien semeja que queremos mantener necia lealtad viendo nuestra muerte a ojo, y él que nos quiere matar, y dejarnos así matar como hombres descorazonados». Y sobre esto levantose uno de los del pueblo, y dijo: «- ¿No hay quien le dé la primera pedrada a quien nos quiere matar?». Y abajose y tomó una piedra y tirola contra el Rey, y todos los otros se movieron luego e hicieron eso mismo, de guisa que lo cubrieron de piedras y matáronlo, no catando los mezquinos de cómo cayeron en traición, que es una de las peores cosas en que hombre puede caer. Y ciertas, esto pudiera excusar el Rey si él quisiera mejor guardar y vivir con los de su tierra así como debía, no metiéndoles ni queriendo andar con ellos en maestrías de engaño”.

24. Ejemplo del rey que obró como su mujer le mandó (páginas 339-341)

“Un rey era contra sus pueblos en desaforándolos y matándolos y desheredándolos crudamente y sin piedad ninguna, de guisa que todos andaban catando manera que le pudiesen matar. Y por ende siempre había de andar armado de día y de noche, que nunca se desarmaba, que no había ninguno, ni aun en su posada, de quien se fiase; así que una noche fuese a casa de la Reina su mujer, y echose en la cama bien así armado. Como a la Reina pesó mucho, como aquella que se dolía de la su vida muy fuerte y muy lazada que el Rey hacía, y no se lo pudo sufrir el corazón, díjole así: «- Señor, pídoos por merced y por mesura que vos, que me queráis decir qué es la razón porque esta tan fuerte vida pasáis; si lo tenéis en penitencia, o si lo hacéis por recelo de algún peligro». «- Ciertas», dijo el Rey, «- bien os lo diría si entendiese que consejo alguno me podríais y poner; mas, ¡mal pecado!, no cuido que se ponga y consejo ninguno». «- Señor, no decís bien»; dijo la Reina, «- ca no ha cosa en el mundo por desesperada que sea, que Dios no pueda poner remedio». «- Pues así es», dijo el Rey, «- sabed que quiero que lo sepáis. Antes que convusco casase, y después, nunca quedé de hacer muchos males y muchos desafueros y crueldades a todos los de mi tierra, de guisa que por los males que yo les hice, no me aseguro en ninguno de ellos, antes tengo que me matarían muy de buenamente si pudiesen. Y por ende he de andar armado por guardarme de su mal».

«- Señor», dijo la Reina, «- por el mío consejo vos haréis como hacen los buenos físicos a los dolientes que tienen en guarda; que les mandan luego que tengan dieta, y desí mándanles comer buenas viandas y sanas, y si ven que la enfermedad es tan fuerte y tan desesperada que no puede poner consejo por ninguna sabiduría de física que ellos sepan, mándanles que coman todas las cosas que quisieren, tan bien de las contrarias como de las otras. Y a las vegadas con el contrario guarecen los enfermos de las enfermedades grandes que han. Y pues este vuestro mal y vuestro recelo tan grande y tan desesperado es que no cuidáis ende ser guarido en ningún tiempo, tengo que os conviene de hacer el contrario de lo que hicistes hasta aquí, y por ventura que seréis librado de este recelo, queriéndoos Dios hacer merced».

«- ¿Y cómo podría ser eso?», dijo el Rey. «- Ciertas, señor, yo os lo dire», dijo la Reina; «- que hagáis llegar todos; los conocéis los males y desafueros que les hicistes, y que les roguéis muy humildosamente que os perdonen, llorando de los ojos y dando a entender que os pesa de corazón por cuanto mal les hicistes; y por ventura que lo querrán hacer, doliéndose de vos. Y ciertas, no veo otra carrera para vos salir de este peligro en que sois». «- Bien creed», dijo el Rey, «- que es buen consejo, y quiérollo hacer; ca más querría ya la muerte que no esta vida que he». Y luego envió por todos los de su tierra que fuesen con él en un lugar suyo muy vicioso y muy abundado. Y fueron todos con él ayuntados el día que les mandó. Y el Rey mandó poner su silla en medio del campo, y puso la corona en la cabeza, y díjoles así: «- Amigos, hasta aquí fui vuestro rey y usé del poder del reino como no debía, no catando medida ni piedad contra vos, haciéndoos muchos desafueros: los unos matando sin ser oídos, los otros despechando y desterrando sin razón y sin derecho, y no queriendo catar ni conocer los servicios grandes que me hicistes; y por ende me tengo por muy pecador, que hice gran yerro a Dios y a vos, y recelándome de vos por los grandes males que os hice, hube siempre de andar armado de día y de noche. Y conociendo mío pecado y mío yerro, déjoo la corona del reino». Y tollióla de la cabeza, y púsola en tierra ante sí, y tollió el bacinete de la cabeza y desarmose de las armas que tenía y fincó en gambax, y dijo: «- Amigos, por medida, que hagáis de mí lo que vos quisieréis».

Y esto decía llorando de los ojos muy fuertemente, y eso mismo la Reina su mujer y sus hijos que eran con él. Y cuando los de la tierra vieron que tan bien se arrepentía del yerro en que cayera y tan simplemente demandaba perdón, dejáronse caer todos a sus pies llorando con él, y pidieronle por merced que no los quisiese decir tan fuertes palabras como les decía, ca los quebrantaba los corazones; mas que fincase con su reino, que ellos le perdonaban cuanto mal de él recibieron. Y así fue después muy buen rey y muy amado de todos los de la tierra; ca fue muy justiciero y guardador de su reino”.

25. Ejemplo de lo que le pasó a un rey moro (páginas 350-355)

“Así fue que un rey moro había un alfajeme muy bueno y muy rico, y este alfajeme había un hijo que nunca quiso usar del oficio de su padre, mas usó siempre de caballería, y era muy buen caballero de armas. Y cuando murió su padre, díjole el Rey que quisiese usar del oficio de su padre, y que le hiciese mucha merced. Y él díjole que bien sabía que nunca usara de aquel oficio, y que siempre usara de caballería, y que no lo sabía hacer así como convenía; mas que le pedía por merced que por no andar envergoñado entre los caballeros que él conocía, que sabían que era hijo de alfajeme, que le mandase dar su carta de ruego para otro rey su amigo, en que lo enviase rogar que le hiciese bien y merced, y que él pugnaría en servirlo cuanto pudiese. Y el Rey tuvo por bien de mandársela dar, y mandó a su canciller que se la diese. Y el caballero tomó la carta y fuese para aquel rey amigo de su señor. Y cuando llegó que le dijo saludes de parte de su señor el Rey, y dióle la carta que le enviaba. Y antes que el Rey abriese la carta dióle a entender que le placía con él, y demandole si era sano su señor. Y díjole que sí. Y preguntole si estaba bien con sus vecinos. Y díjole que sí, y que mucho recelado de ellos. Y demandole si era rico, y díjole que todos los reyes sus vecinos no eran tan ricos como él solo. Y entonces abrió la carta el Rey y leyola, y decía en la carta que este caballero que era hijo de un alfajeme, y que le enviaba a él que le hiciese merced, ca hombre era que le sabría muy bien servir en lo que le mandase. Y el Rey le preguntó qué mester había, y el caballero cuando lo oyó fue muy espantado, ca entendió que en la carta decía hijo de alfajeme. Y estando pensando qué respuesta le daría, preguntole el Rey otra vezada qué mester había. Y el caballero le respondió: «- Señor, pues tanto me afincáis y porque sois amigo de mío señor, quiéroos decir mi puridad. Sepáis, señor, que el mi mester es hacer oro». «- Ciertas», dijo el Rey, «- hermoso mester es y cumple mucho a la caballería, y pláceme mucho en la tu venida, y dé Dios buena ventura al Rey mío amigo que acá te envió; y quiero que metas mano a la obra luego». «- En el nombre de Dios», dijo el caballero, «- cuando tú quisieres».

Y el Rey mandó dar posada luego al caballero, y mandó pensar de él luego muy bien. Y el caballero en esa noche no pudo dormir, pensando en cómo podría escapar del hecho. Y de las doblas que traía calcinó veinte, e hízolas polvos, y fue a un especiero que estaba en cabo de la villa y díjole así: «- Amigo, quiérote hacer ganar, y ganaré contigo». «- Pláceme», dijo el especiero. «- Pues tomad estos polvos», dijo el caballero, «- y si alguno te viniere a demandar si tienes polvos de alejandrique, di que poco tiempo ha que hubiste tres quintales de ellos, mas mercadores vinieron y te lo compraron todo y lo llevaron, y

que no sabes si te fincó algún poco, y no lo des menos de diez doblas; y las cinco doblas darás a mí, y las otras cinco fincarán contigo». Y el especiero tomó los polvos y guardolos muy bien, y el caballero fuese a casa del Rey, que había ya enviado por él. Y el Rey cuando lo vio, mandó a todos que dejasen la casa, y fincó solo con aquel caballero, y díjole así: «- Caballero, en gran codicia me has puesto, que puedo holgar hasta que meta mano en esta obra». «- Ciertas, señor», dijo el caballero, «- derecho hagas; ca cuando rico fueres, todo lo que quisieres habréis, y recelaros han todos vuestros vecinos, así como hacen a mi señor el Rey por el gran haber que tiene, que yo le hice de esta guise». «- Pues ¿qué es lo que habemos mester», dijo el Rey, «- para esto hacer?». «- Señor», dijo el caballero, «- manda algunos tus hombres de puridad que vaya buscar por los mercaderes y por los especieros polvos de alejandrique, y cómpralos todos cuantos hallares; ca por lo que costare una dobla haré dos, y si para todo el año hubiéremos abundo de los polvos, yo te haré con gran tesoro, que no lo habrás donde poner». «- Por Dios, caballero», dijo el Rey, «- buena fue la tu venida para mí, si esto tú me haces».

Y envió luego a su mayordomo y a otro hombre de su puridad con él que fuese buscar estos polvos. Y nunca hallaron hombre que les dijese que los conociese ni sabían qué eran, y tornáronse para el Rey y dijéronle que no hallaban recaudo ninguno de estos polvos; ca decían mercaderes y los especieros que nunca los vieran ni oyeran hablar de ellos sino ahora. «- ¿Cómo no?», dijo el caballero. «- Ciertas, tantos traen a la tierra de mío señor el Rey, que doscientas acémilas podría cargar de ellos; mas creo que por lo que no los conocéis no los sabéis demandar. Iré convusco allá, y por ventura hallarlos hemos». «- Bien dice el caballero», dijo el Rey. «- Idos luego para allá». Y ellos se fueron por todas las tiendas de los especieros preguntando por estos polvos, y no hallaron recaudo ninguno. Y el caballero demandó al mayordomo del Rey si había otras tiendas de especieros y cerca, que fuesen allá, que no podía ser que no los hallasen. «- Ciertas», dijo el mayordomo, «- no hay otras tiendas en toda la villa, salvo ende tres que están en el arrabal». Y fueron para allá, y en las primeras no hallaron recaudo ninguno; mas uno que estaba más en cabo que todos dijo que poco tiempo había que llevaron mercaderes de él tres quintales de tales polvos como ellos decían. Y preguntáronle si fincara alguna cosa ende, y él dijo que no sabía, e hizo como que escudriñaba sus arcas y sus sacos, y mostroles aquellos pocos de polvos que le había dado el caballero. Y demandáronle que por cuánto se los daría, y él dijo que no menos de diez doblas. Y el caballero dijo que se las diesen por ello, siquiera por hacer la prueba, y diéronle diez doblas, y tomó los polvos el mayordomo y llevolos para el Rey. Y dijéronle cómo no pudieran haber más de aquellos polvos, comoquiera que el especiero les dijera que poco tiempo había que vendiera tres quintales de ellos. Y el caballero dijo al Rey: «- Señor, guarda tú estos

polvos, y manda tomar polvos de veinte doblas, y haz traer carbón para fundirlo, y haga el tu mayordomo en como yo le diré, y sé cierto que me hallará verdadero en lo que te dije». «- ¡Quiéralo Dios», dijo el Rey, «- que así sea!».

Otro día en la mañana vino el caballero y mandó que pusiesen en un crisuelo los polvos de suso de la calcina, de los huesos que desgastó el plomo y lo tornó en humo, y afincar los polvos de las veinte doblas del más fino oro y más puro que podía ser. Y el Rey, cuando lo vio, fue muy ledo, y tuvo que le había hecho Dios mucha merced con la venida de aquel caballero, y demandole cómo podía haber más de aquellos polvos para hacer más obra. «- Señor», dijo el caballero, «- manda enviar a la tierra de mío señor el Rey, que y podían haber siquiera cien acémilas cargadas». «- Ciertas», dijo el Rey, «- no quiero que otro vaya sino tú, que pues el Rey mío amigo fiaba de ti, yo quiero de ti otrosí». Y mandole dar diez acémilas cargadas de plata, de que comprase aquellos polvos. Y el caballero tomó su haber y fuese, con intención de no tornar más ni de ponerse en lugar donde el Rey le pudiese empecer; ca no era cosa aquello que el Rey quería que hiciese, en que él pudiese dar recaudo en ninguna manera.

Este rey moro era tan justiciero en la su tierra, que todas las más noches andaba con diez o con veinte por la villa a oír qué decían y qué hacía cada uno. Así que una noche estaban una pieza de moros mancebos en una casa comiendo y bebiendo a gran solaz, y el Rey estando a la puerta de parte de fuera escuchando lo que decían. Y comenzó un moro a decir: «- Diga ahora cada uno cuál es el más necio de esta villa». «- Que yo sé es el Rey». Cuando el Rey lo oyó fue muy airado, y mandó a los sus hombres que los prendiesen y que los guardasen ahí hasta otro día en la mañana que se los llevasen. Y por ende dicen que quien mucho escucha su daño oye. Y ellos comenzaron a quebrantar las puertas, y los de dentro demandaron que quién eran. Ellos les dijeron que eran hombres del Rey. Y aquel moro mancebo dijo a los otros: «- Amigos, descubiertos somos, ca ciertamente el Rey ha oído lo que nos dijimos; ca él puede andar por la villa escuchando lo que dicen de él. Y si el Rey os hiciere algunas preguntas, no le respondáis ninguna cosa, mas dejadme a mí, ca yo le responderé».

Otro día en la mañana lleváronlos ante el Rey presos, y el Rey con gran saña comensoles a decir: «- Canes, hijos de canes, ¿qué hubistes conmigo en decir que yo era el más necio de la villa? Quiero saber cuál fue de vos el que lo dijo». «- Ciertas», dijo aquel moro mancebo, «- yo lo dije». «- ¿Tú?», dijo el Rey. «- Dime por qué cuidas que yo soy el más necio». «- Yo te lo dire», dijo el moro. «- Señor, si alguno pierde o le hurtan alguna cosa de lo suyo por mala guarda, o dice alguna palabra errada, necio es porque no guarda lo suyo, ni se guarda en su decir; mas aún no es tan necio como aquel que da lo suyo donde

no debe, lo que quiere perder a sabiendas así como tú hiciste. Señor, tú sabes que un caballero extraño vino a ti, y porque te haría oro de plomo, lo que no puede ser por ninguna manera, dístele diez camellos cargados de plata con que comprase los polvos para hacer oro. Y creí ciertamente que nunca verás más antes ti, y sí has perdido cuanto le diste, y fue gran mengua de entendimiento». «- ¿Y si viniere?», dijo el Rey. «- Cierto soy, señor», dijo el moro, «- que no vendrá por ninguna manera». «- ¿Pero si viniere?», dijo el Rey. «- Señor», dijo el moro, «- si él viniere, raeremos el tu nombre del libro de la necedad y pondremos y el suyo; ca él vendrá a sabiendas a gran daño de sí, y por ventura a la muerte por que te prometió, y así será él más necio que tú»”.

Fábulas

- Los textos no incluyen el marco ni la moraleja ya que buscamos estudiar los valores asépticamente, sin influencias.

Calila y Dimna

26. Fábula del león, el buey y los dos chacales (páginas 105-180)

“Un buey llamado Xenceba se le extravió a su dueño y, tras deambular varios días, se instaló en un prado feraz, con mucha agua y pasto. Allí engordó y se sintió seguro empezó a mugir, y mugió cada vez más alto.

Había en las proximidades una espesura donde moraba un león imponente, rey de aquella parte, con muchas otras fieras: lobos, chacales, zorros, leopardos, tigres. Era un león autocrático, que nunca había tenido consejero. Pero así que oyó mugir al buey, y como en su vida había visto un buey ni oído cómo muge, tomó miedo y cuidado; y más aún le horrorizó que su mesnada pudiera notarlo.

Dejó de moverse y de salir e hizo que su mesnada le proporcionase el sustento cotidiano.

Entre las fieras que con él vivían estaban dos chacales, llamados Calila el uno y Dima el otro, astutos, prudentes e instruidos. Y un día dijo Dimna a su hermano Calila:

«- Hermano, ¿qué le habrá sucedido al león para quedarse siempre en el mismo sitio y no moverse ni afanarse, en contra de lo habitual en él?».

Calila le respondió:

«- ¿Y qué te importa a ti eso, pues somos sujetos de nuestro rey y tomamos lo que él quiere y dejamos lo que él aborrece? Nosotros no tenemos rango para hablar de lo reyes ni husmear en sus cosas; así que déjate de eso». [...].

Dimna comentó:

«- Ya comprendo, pero ten en cuenta que no todo el que se acerca a los reyes lo hace por la panza. También los hay que se acercan a ellos para alegrar al amigo o humillar al

enemigo. Sólo quien carece de hombría se contenta con poco y se satisface con miserias. Como el perro, que si encuentra un hueso pelado se alegra. Pero la gente que tiene mérito y dignidad no acepta lo menguado ni se satisface con nada que no eleve su ánimo hasta aquello con que tiene familiaridad, que es lo propio suyo. Como el león que devora al conejo, pero que si ve un camello deja lo otro y va por el camello. ¿O no ves cómo el perro meneas el rabo hasta que le echas el mendrugo y que el elefante, proverbial por su fuerza y excelencia, no come el forraje que le ofreces si no le frotas la testa y le muestras afecto? Quien vive con bienes y mérito, con honra para sí, para su gente y sus hermanos, goza de larga vida, aunque no viva muchos años. Mientras que quien vive con estrechez, poquedad y constricción sobre sí propio y sobre lo suyo, goza de menos vida que el que está enterrado. Y quien trabaja para su estómago y sus deseos, y así se contenta dejando todo lo demás, es el par de las bestias».

Dijo Calila:

«- Has comprendido lo que he dicho, tu entendimiento ha vuelto sobre sí y ha comprendido que todo ser humano tiene dignidad y capacidad, que aun cuando se encuentre constreñido en el estado que desempeña, es razón que se conforme, pues nada hay en el estado que rebaje la condición propia».

Dimna opuso:

«- Sin embargo, los estados ventajosos son inseparables de la calidad; la hombría puede elevar a cualquiera del estado inferior al estado superior, lo mismo que la carencia de hombría puede rebajar del estado superior al estado inferior. Aunque elevarse hasta el estado del noble es recio y fácil descender de él. Como la piedra pesada, que es costoso alzar del suelo al hombro y hacedero dejar en tierra. Procuremos optar por cuanto nos supera y lograrlo con nuestra hombría. Y en resumen: ¿cómo contentarnos con nuestro estado si podemos cambiarlo?».

Calila preguntó:

«- ¿Adónde te lleva esa opinión?».

Dimna respondió:

«- En este caso quiero medirme con el león, porque he descubierto que es de opinión débil y que quizá pueda acercarme a él y lograr estado y preponderancia».

Calila preguntó:

«- ¿Y qué te hace pensar que el león está confundido?».

Dimna explicó:

«- Pues la intuición y el juicio. Porque el hombre de juicio sabe cómo es y qué oculta su prójimo por la actitud y la apariencia que muestra ante él».

Calila preguntó:

«- ¿Y cómo esperas conseguir estado con el león, si no eres cortesano suyo ni sabes cómo se sirve a los poderosos?».

Dimna contestó:

«- Al hombre que es realmente fuerte no lo dobla la carga, por pesada que sea, aun si no tiene costumbre de llevarla. Pero al débil le resulta imposible hasta cuando es su oficio».

Calila arguyó:

«- El poderoso no distingue con su favor a los mejores de entre los que le acompañan, sino que elige al insignificante y a quien tiene cerca. Se dice que el poderoso es a imagen de la vid, que no trepa por los árboles más altos, sino por los más a su alcance. Y otro tanto las mujeres. ¿Cómo esperas estado del león no estando cerca de él?».

Dimna replicó:

«- Bien comprendo lo que dices y señalas, y que eres sincero. Pero ten en cuenta que quien se acerca al poderoso sin ser ése su lugar ni tal su estado, no se diferencia de quien se queda lejos teniendo razón y respeto. A lo que yo aspiro es a lograr la posición de uno y otro gracias a mi esfuerzo. Se ha dicho que sólo llama a la puerta del poderoso el que ha perdido el reparo, soporta la humillación, contiene la ira y es amable con todos. Y que si llega a ello puede conseguir lo que desea».

Calila dijo:

«- Supón que has llegado hasta el león, que has conseguido el estado y la estima que esperas de él...».

Dimna respondió:

«- Si estuviere próximo a él y conociere su conducta, me esmeraría en identificarme con él y en tener el mínimo de diferencias. Y si quisiere cosa alguna por sí misma correcta, ya la encarecería y la soportaría y trataría de descubrir cuanto tuviere de buena y de

provechosa; y le alentaría a realizarla para que su contento fuere completo. Pero si quisiere alguna otra cosa de que fuere de temer daño o desdoro, yo le haría ver todo el daño y el menoscabo que acarrearía y le señalaría, por algún procedimiento que habría de encontrar, el provecho y la gala que tendría abandonándola...

De tal modo espero aumentar mi influencia con el león y que vea por mí lo que no vería por otro. Porque si el hombre instruido y adaptable quiere invalidar la verdad o verificar la falsedad, consigue hacerlo. Como el pintor consumado pinta en los muros imágenes que parecen en relieve no siéndolo y otras que semejan grabadas no estándolo».

Calila aconsejó:

«- A pesar de lo que dices, temo lo que pueda pasarte con el rey, porque su compañía es peligrosa. Los sabios han dicho que hay tres cosas a las que sólo el necio se atreve, pues raro es quien sale salvo de ellas, a saber: el trato con el poderoso, confiar secretos a mujeres y beber veneno por ver. Los propios sabios han asimilado al poderoso a un monte difícil de escalar y en el que hay frutos aromáticos y piedras preciosas y medicinas eficaces..., pero que también es guarida de fieras: tigres, leones y cualquiera otra feroz y temible. Escalarlo es recio; quedarse en él, mucho más».

Dimna repuso:

«- Bien dicho. Pero quien no afronta el miedo tampoco logra el deseo. Y quien por temor deja algo que quizá satisficiera su necesidad ni se libraría de ello ni llegará a ser nadie. Pues se ha dicho que hay tres virtudes que nadie puede conseguir si no es por medio de alto empeño y enorme riesgo; a saber: colaborar con el poderoso, comerciar por mar y acabar con el enemigo. Los sabios, por su parte, han afirmado que al hombre distinguido y sensato sólo debe vérselo en dos lugares, que son los únicos que le convienen: o con los reyes generosos o con los ascetas consumados. Igual que el elegante sólo alcanza su mayor hermosura en dos lugares: o en campo abierto o como vehículo de reyes».

Calila hizo votos:

«- Dios te dé bien en lo que has decidido».

Y Dimna se fue, se presentó ante el león, hincó el rostro en el polvo y le saludó. Entonces el león preguntó a uno del séquito:

«- ¿Quién es éste?».

A lo que el preguntado respondió:

«- Es Fulano, hijo de Fulano».

El león comentó:

«- Conocí a su padre».

Y le preguntó a Dimna:

«- ¿Dónde estás?».

«- Siempre a la puerta del rey, a la espera de que surja un asunto en que el rey decida por mi persona y opinión. Muchos son los asuntos que se ofrecen a un rey, asuntos inexcusables, le interesen o no; pues nadie puede menospreciar cosa de que se siga algún provecho o utilidad. Es como la leña tirada en el suelo, que puede ser útil si la recoge el hombre que sepa servirse de ella llegado el caso... Así el animal racional, que conoce las cosas y del que puede obtenerse provecho y opinión».

El león escuchó las palabras de Dimna con admiración y pensó que podría asesorarle y aconsejarle. Dirigiéndose a los presentes dijo:

«- El hombre sabio y cabal puede carecer de fama, tener bajo estado y ser ajeno a la distinción; sin embargo, destaca y prospera, igual que la llama, que en cuanto se enciende no puede sino crecer».

Cuando Dimna comprendió que el león había quedado satisfecho con él dijo:

«- Los súbditos del rey y quienes acuden a su puerta merecen que el rey se interese por lo que saben y por los consejos que pueden ofrecerle, porque si no los atiende ni los pone en su lugar ni se interesa por su carácter, serán como la simiente enterrada (trigo, cebada), cuyo mérito nadie puede conocer hasta que por sí solo se manifiesta. Es derecho de quien se presenta al rey que el rey se interese por la utilidad, las opiniones y la instrucción que pueda tener, aprovechándole en lo que le convenga. Se ha dicho que hay dos cosas que nadie, ni siquiera el rey, puede poner fuera de su sitio o desalojar de su rango: una es la diadema y otra la ajorca. Y se considera ignorante a quien se pone una ajorca en la cabeza o una diadema en los pies y a quien equipara los topacios y las perlas al plomo. Esto no merma el valor de aquéllos, pero manifiesta la ignorancia de quien equipara las gemas a un producto mezquino. También se ha dicho que el mérito está en dos cosas: en la superioridad del guerrero sobre el guerrero y en la superioridad del sabio sobre el sabio. Tener muchos ayudantes sin mérito puede dañar la acción. La expectativa de actuar adecuadamente no está en tener muchos ayudantes, sino en tener los ayudantes adecuados. Un ejemplo de ello está en la parábola del hombre que llevaba a cuestas una

piedra pesadísima y que murió por ello sin lograr el menor aprecio; mientras que el que lleva zafiros, por pequeños que sean, obtiene muy alto precio por venderlos. Y el hombre que necesita troncos no va y corta muchas cañas. Vos ahora, majestad, no debéis desdeñar la calidad porque la encontréis en persona de modesto estado, porque lo modesto puede resultar grande. Como el nervio que se extrae del cadáver, pero que cuando se emplea en hacer un arco alcanza fama y lo buscan y procuran los reyes, tanto en la adversidad como en la satisfacción».

Y como Dimna quería que la gente viese que el honor que había obtenido del rey se debía a su opinión, su calidad y su entendimiento (pues en un principio pensaban que se debía a conocer a su padre), dijo:

«- El poderoso no acerca a sí a los hombres porque haya tenido cerca a su padre. Ni los aleja. Por el contrario, conviene que considere a cada hombre por lo que en sí mismo contiene, pues nada hay tan próximo al hombre como su cuerpo y de su cuerpo obtiene curación si algo le daña. Sólo la medicina rara y traída de lejos debe anteponérsele. Es como el ratón, que vive tranquilo en la casa mientras no es nocivo y no saquea las provisiones de los dueños ni les echa a perder el alimento, que entonces se le persigue con saña. O como el halcón, aunque feroz útil, y por ello tenido en mucho y buscado sin escatimar esfuerzo».

Cuando Dimna concluyó esta alocución, el rey dio muestras extremadas de complacencia, respuesta aprobatoria y más honores. Luego dijo a su séquito:

«- Conviene al poderoso no quitar la razón a quienes la tienen, pues el resultado habría de ser lamentable aun en lo inesperado. Al respecto hay dos clases de persona: aquella que se caracteriza por la malevolencia y que es como la víbora, que si uno la pisa no le muerde, haciéndole ver que no lo merece, pero que si vuelve a pisarla le muerde; y aquella otra que se caracteriza por la franqueza y que es como el sándalo en estado natural, inerte, pero que arde y aroma si se le frota lo suficiente».

Con esto, Dimna pidió al león licencia para irse.

Y otro día le dijo:

«- Veo que Vuestra Majestad no abandona nunca este lugar, siendo como es robusto de ijar y vivo de genio, y teniendo como tiene territorio propio y seguro... Y quisiera saber la causa».

Mientras así conversaban Xenceba dio un imponente mugido y el león se turbó. Pero le asqueaba confiar a Dimna lo que le ocurría. No obstante, éste comprendió que aquella voz era la causa del temor y recelo del rey, y preguntó:

«- ¿Acaso se inquieta Vuestra Majestad por esa voz?».

«- Eso, y sólo eso es lo que me turba. No sé qué pueda ser esa voz, pero sí que pertenece a un ser vivo; y deduzco, por simple analogía, cómo será el cuerpo de quien tiene esa voz inaudita, porque la voz es proporcional al cuerpo y, si es como imagino, ni aquí estamos seguros».

Replicó Dimna:

«- Vuestra Majestad no está en razón abdicando de su dignidad por una voz, pues los sabios han dicho: ‘No respondas con miedo a cualquier voz’». [...]. «- Si Vuestra Majestad lo desea, envíeme a buscar la evidencia de la voz».

El león aceptó la propuesta y le permitió ir a buscar la voz. Y partió Dimna hacia el lugar donde se encontraba Xenceba. Pero apenas se había alejado de él, reconsideró el asunto y se arrepintió de haber enviado a Dimna a lo que le había enviado. Entre sí se decía: «¡Cómo he podido confiar en Dimna si estaba rendido ante mí! Cuando alguien llama a la puerta del rey deben considerarse las expectativas que lo han llevado allí o que postula, o que es sabido que anhela y ansía, o que derivan de algún daño o estrechez que haya sufrido o de algún crimen que haya cometido, o de algo por que teme castigo o en que prevé recibir daño del rey, o la conmutación de un privilegio en carga o en que espera obtener la paz si era enemigo, o declarar la guerra al rey si era amigo...El poderoso no debe mostrar largueza ni confianza ni descuido en ningún caso. Dimna es perspicaz y experimentado y al haber estado rendido ante mí y postergado quizá le impulse a traicionarme, a ayudar a mi enemigo y a menguarme ante él. Puede ocurrir que el dueño de la voz sea más fuerte y poderoso que yo y que él lo prefiera a mí y tome su partido contra mí».

Hasta que se levantó y caminó un trecho para ver si Dimna volvía. Y, efectivamente, le vio llegar, con lo que se tranquilizó lo bastante para volver a su lugar.

Por fin, Dimna se presentó ante el león y éste le interrogó:

«- ¿Qué has hecho? ¿Qué has visto?».

«- He visto un buey mugiendo: la voz que vos oíais».

El león insistió:

«- ¿Te parece fuerte?».

«- Nada. Y he estado con él y he conversado con él lo bastante para comprobar que no podía hacerme nada».

El león volvió a insistir:

«- ¿No te habrás engañado? ¿No le habrás tenido en poco? Y mira si el viento es terrible que puede tumbar las palmeras más altas y los árboles más imponentes...aunque apenas mueva la hierba más humilde».

Y Dimna reiteró:

«- No tema Vuestra Majestad nada de él ni exagere su importancia. Yo mismo, débil como soy, os lo traeré para que sea vuestro rendido servidor».

El león concedió:

«- Hazlo como gustes».

Y Dimna volvió donde el buey y, sin el menor temor o cuidado le dijo:

«- El león me envía a llevarte ante él y me ha recomendado que vayas ligero y sin resistirte y que te advierta que respondes con el rabo si te retrasas o dejas de ir. Y si te retrasaras o resistieras, yo me apresuraría a volver a informarle».

Xenceba dijo:

«- ¿Y quién es ese león que te envía a mí? ¿Y dónde está? ¿Y cómo está?».

Dimna explicó:

«- Es el rey de las fieras. Está en tal y tal lugar. Tiene mesnada numerosa y varia».

Al oír del león y las fieras, Xenceba se espantó y dijo:

«- Si me aseguraras que no me ocurrirá nada, iría contigo a verle».

Y Dimna le dio esa seguridad y le tranquilizó. Acto seguido se puso en marcha con el buey y ambos se presentaron ante el león. Éste se mostró deferente con el buey, le dijo que se acercara y le habló así:

«- ¿Cuándo has llegado a este país? ¿Qué te trajo hasta él?».

Entonces Xenceba relató su historia y, cuando concluyó, el león le dijo:

«- Quédate conmigo, acompáñame, que yo te honraré y te beneficiaré».

Y el buey hizo votos por él y le ensalzó.

Con los días el león intimó con Xenceba, le distinguió, le dio privanza, le confió sus secretos y le pidió consejo, y cuanto más tiempo pasaba más crecían su aprecio, su gusto y su intimidad con él, hasta el punto de que hizo de él su más privado y distinguido cortesano.

Cuando Dimna vio que el buey privaba con el león por encima de él y de cualquier otro cortesano y que se convertía en consejero suyo exclusivo y en su sola amistad y recreo, concibió gran celo y una saña extremada contra él. Y fue a quejarse a Calila, su hermano:

«- ¿No te admiras, hermano mío, de que mi opinión, mi industria y mi perspicacia sean vanas aplicadas a mí mismo, cuando han sido provechosas aplicadas al león? ¡Qué bobo fui trayendo al buey, desposeyéndome así del estado que tenía!». [...].

Calila dijo:

«- Explícame cómo lo ves tú y qué determinación piensas tomar».

Dimna dijo:

«- Hoy por hoy no espero que el león me considere más de lo que me ha considerado. Pero, al menos, quiero recuperar mi posición. Pues hay tres cosas que el prudente debe tener en cuenta y a las que debe dedicar su esfuerzo. La primera, reflexionar en lo dañoso y lo provechoso que hubo en el pasado, por guardarse de que vuelva a ocurrirle el daño que ya le ocurrió, por procurar y facilitar la obtención de provecho como el que gozó. La segunda, examinar las tendencias constructivas y destructivas que hay en él, para que reafirme lo útil y pueda zafarse de lo nocivo. La tercera, prever el futuro, para así facilitar con el esfuerzo el logro del bien que desea y prevenir que acaezca lo que teme».

«- Yo sé bien lo que quiero y es recuperar mi estado y cuanto obtuve mientras lo disfrutaba. Pero no hallo otro procedimiento ni otro modo que comerme toda la hierba que aquí ves para que aquél no pueda seguir vivo. Porque cuando el león se quede solo me devolverá a mi estado. Y tal vez fuera mejor para él: tanta intimidad con el buey le deshonorra y le daña».

Calila confirmó:

«- Yo también opino que la consideración, el lugar y el estado en que el león tiene al buey son cosa indigna y nociva para él».

Dimna remachó:

«- La autoridad del poderoso se puede degradar por seis motivos: la privación, el desorden, el deseo, la rudeza, el tiempo y la torpeza.

Por la privación, porque puede dejarle sin sus mejores colaboradores, consejeros y políticos, de quienes le dan opinión, apoyo y seguridad. Y cuando el entorno del rey se degrada es difícil que él cumpla con sus obligaciones. Con ello pierde a toda persona de consejo y de bien, porque ni se cuida de ella ni se vuelve a ella.

Por el desorden, porque lleva la discordia a sus súbditos y pone disensión y diferencia entre ellos.

Por el deseo, porque le sujeta a las mujeres, la charla, la diversión, la bebida, la caza y cosas así.

Por la rudeza, porque supone tal exceso de vehemencia que confunde la lengua con la injuria y la mano con el golpe.

Por el tiempo, porque éste es el que llena a la gente de años, se lleva la belleza y disminuye las ganancias, las algazúas y demás.

Por la torpeza, porque lleva a utilizar la aspereza en lugar de la suavidad y la suavidad en lugar de la aspereza.

La exagerada afición del león por el buey hace a aquél, como te he dicho, acreedor a la deshonra y el menoscabo».

Calila pregunto:

«- ¿Y cómo vas a enfrentarte al buey si éste es más fuerte que tú y el león le distingue y le apoya?».

Dimna contestó:

«- Ni mires mi pequeñez ni mi debilidad, porque las cosas no dependen de la debilidad ni de la fuerza, ni de la pequeñez o la corpulencia. Porque los ha habido débiles y pequeños que han conseguido por la astucia, la maña y el concepto lo que muchos fuertes fueron incapaces de conseguir». [...].

Calila dijo:

«- Si el buey no fuera prudente además de fuerte, sería como dices. Pero además de vigoroso y fuerte, es prudente y de buen entendimiento...¿Qué puedes hacer?».

Dimna contestó:

«- El buey aúna, como has dicho, fuerza y prudencia pero me ha quitado el sitio y yo debo combatirle». [...].

Calila dijo:

«- Pues si puedes deshacerte del buey de algún modo que no dañe al león, hazlo; porque el buey no sólo te perjudica a ti, también a mí y a otros de la mesnada. Pero si no eres capaz de conseguirlo sin destruir al león, no sigas adelante, porque tú y yo nos indispondríamos».

Desde aquel momento Dimna dejó de visitar al león durante muchos días. Después se presentó ante él en privado y el león le dijo:

«- ¿Qué ha podido tenerte tan apartado de mí? ¡Tanto tiempo sin verte! Tú ausencia ha sido para bien, supongo».

Dimna contestó:

«- Así lo espero, Majestad».

El león se interesó:

«- ¿Te ha ocurrido algo?».

«- Me ha ocurrido algo que ni Vuestra Majestad ni nadie en la mesnada quisiera».

«- ¿Qué es ello?».

«- Es espantoso de decir».

«- Dímelo».

Dimna respondió al fin:

«- Es cosa tan intolerable de oír que se hace difícil empezar... Y vos, Majestad, virtuoso como sois, optáis por hostigarme a que sufra diciendo algo que no quiero decir. Por otra parte, aunque estoy seguro de que conocéis mi buena intención y voluntad, tengo la impresión, no sé por qué, de que no querréis creer lo que os diga. Y menos aún hallo el

modo de hacer lo que debo considerando que nuestra vida, la de toda esta sociedad animal, depende de vos. Pues vos no me habéis preguntado y temo que no lo aceptéis, aunque bien se ha dicho que quien oculta su consejo al poderoso y su opinión al hermano se engaña a sí mismo».

El león le acució:

«- Pero ¿qué es?».

Dimna prosiguió:

«- Alguien que siempre ha sido fiel y sincero conmigo me ha dicho que Xenceba anda levantando a los jefes de la mesnada, que dice: ‘Conozco al león, sé cómo opina, lo que es capaz de urdir y qué fuerza tiene, y he comprobado que se degrada y anula y que nos hemos de ver frente a frente’. Cuando lo supe comprendí que Xenceba es traidor y engañoso. ¡Y vos, que le habéis honrado tanto y le habéis nombrado consejero vuestro, mientras él piensa valer tanto como vos, en ocupar vuestro sitio y hacer suyo vuestro reino! No ahorra esfuerzo para ponerse a vuestra altura. Bien se ha dicho que: ‘Si el rey descubre que alguno quiere igualarle en estado y dignidad, que le destruya, porque si no lo hace, será él el destruido’. Xenceba conoce bien las cosas y cómo conseguirlas, y persona prudente es aquella que pone remedio a los asuntos antes que se completen y concluyan. Aseguraos de que no sea y no tendréis que enmendarlo. Porque se ha dicho: ‘Hay tres clases de varones: enérgicos, más que enérgicos e incapaces’. Enérgico es aquel que no se aturde cuando le sucede algo, cuyo corazón no se va en salvas y al que nunca faltan la agudeza y la astucia capaces de sacarle con bien. Más que enérgico es aquel que prevé y está alerta, el que conoce la prueba antes de que ocurra, está por encima de ella y tiene dispuesto algún recurso con que la ataja y aplica el remedio antes de tener que sentir, evitando el problema antes de que se produzca. Incapaz por su parte, es el que vacila, duda y flojea hasta perecer». [...].

El león comentó:

«- Ya te comprendo. Pero no creo que el buey me defraude ni me quiera mal. ¡Cómo había de hacerlo, si yo le he tratado con la más completa ecuanimidad y nunca he dejado de hacerle bien ni de satisfacer sus deseos!».

Dimna arguyó:

«- Quien es vil coopera y se muestra razonable mientras no goza de dignidades inmerecidas, pero si las alcanza ambiciona otras aún superiores. Sobre todo los

malandrines e infieles, pues el que es vil y embustero sólo por miedo o necesidad sirve y aconseja a su señor. Pero cuando se enriquece pierde temor y necesidad y vuelve a lo que sustancialmente es. Es como el rabo del perro, que se faja para que se enderece y que derecho queda mientras fajado está, pero que si se suelta, se tuerce, cae, según su ser.

Y sepa Vuestra Majestad que quien no acepta lo que le pesa en los consejos que le dan no gana buen fin: como el enfermo que deja lo que le receta el médico y hace lo que le apetece. Es obligación de quienes rodean al poderoso incitarle a cuanto acrece y depura su poder y desalentarle de lo que le dañe y menoscabe. Buenos hermanos y auxiliares son los que menos ahorran el consejo; buenas obras las de más dulce resultado; buenas mujeres las que acatan al esposo; buen elogio el que sale de la boca de los buenos; más noble rey el que no confunde comportamiento desidioso y buen comportamiento y conoce la utilidad del temor.

Se ha dicho que quien se pone fuego por almohada y serpientes por lecho duerme mejor que quien comprende que el que tenía por amigo le es infiel y aún confía en él. El rey más incapaz es el más negligente y el que menos mira el futuro de las cosas. Ése es el que tanto semeja al elefante enfurecido, que nada tiene en cuenta; si algo le pesa lo descuida y si algo pierde lo achaca a sus consejeros».

El león replicó:

«- Has errado el discurso, porque el buen consejo es aceptable y tolerable. Aun cuando, como tú dices, Xenceba estuviera contra mí, no podría dañarme. ¿Y cómo podría, si él es herbívoro y yo carnívoro? Pues puede ser alimento mío no tengo por qué temerle. Además, su perfidia no tiene curso después de la confianza que he puesto en él, después del honor que le he otorgado y la consideración que le he ofrecido. Si ahora modificara, cambiara e invalidara mi opinión, quedaría como ignorante yo y faltaría a mi promesa».

Dimna opuso:

«- No os engañe lo que decís de que ‘porque puedo comérmelo no debo temerle’, pues aunque Xenceba no pueda con vos por sí, puede burlaros sirviéndose de otros. Se ha dicho: ‘Ni por un momento tengas por huésped a aquel cuyo comportamiento conoces y desapruebas ni a quien pueda ocasionarte y acarrearle daños’». [...]. «- Si no teméis a Xenceba, temed a los mesnaderos a quienes puede instigar e indisponer contra vos».

Las palabras de Dimna pesaron por fin en el ánimo del león, que dijo:

«- ¿Qué propones tú entonces? ¿Qué me aconsejas?».

Dimna contestó:

«- La muela picada duele y daña hasta que se saca; si el alimento se corrompe en el estómago, alivia arrojarlo; la única solución con el enemigo peligroso es matarlo».

Y el león concluyó:

«- Me has hecho aborrecible la proximidad de Xenceba. Voy a enviar a que le informen de lo que pesa en mi ánimo contra él».

Y dio a Dimna licencia para irse donde gustara.

Pero Dimna había reflexionado y sabía que cuando el león hablara con Xenceba sobre el asunto, éste podría dar respuesta satisfactoria a la calumnia y que su pérfido embuste quedaría en evidencia, y que el buey nada tendría que temer. Por ello dijo al león:

«- Si enviáis recado a Xenceba, no le veréis y no podréis formaros opinión ni tomar decisión. Considérelo Vuestra Majestad, pues en cuanto él comprenda que le habéis descubierto tomará miedo a que no deis tiempo a la conjura, porque daros muerte requiere preparación, y si se separa de vos tiene que hacerlo de un modo del que se siga descrédito para vos y que os deje marcado de deshonra. Los reyes prudentes no publican a quien no publicó la falta, pues según ellos cada falta tiene un castigo propio: a falta manifiesta, manifiesto castigo; a falta secreta, castigo secreto».

El león opuso:

«- Entonces el rey que castiga a alguien porque le cree culpable sin pruebas del crimen merece a su vez castigo por injusto».

Dimna hostigó:

«- Si así lo piensa Vuestra Majestad...Xenceba no podrá haceros nada mientras estéis dispuesto. ¡Pero cuidado con que advierta en vos negligencia o descuido! Yo sólo señalo a Vuestra Majestad que no bien se presente ante vos, percibiréis que ha conspirado gravemente. Lo veréis, por ejemplo, en que su aspecto parecerá otro. Advertiréis asimismo temblor en sus miembros y miradas de desconfianza a todos lados. Veréis, por último, que sus cuernos esbozan el gesto de cornear a muerte».

Y el león aceptó:

«- Estaré alerta. Y si percibiera en él algo de lo que dices sabría que esconde algo».

Dimna concluyó aquí de instigar al león contra el buey, porque supo que ya había despertado en el ánimo de aquél lo que buscaba: que el león desconfiara del buey y se precaviera ante él. Sólo quedaba para que la ruptura fuese definitiva conseguir que el buey se presentara ante el león dando muestras de inquietud y de desconfianza.

Por ello dijo:

«- No olvidéis, pues, Majestad, observar detenidamente el aspecto de Xenceba ni examinar sus palabras cuando venga. Tal vez así se confirme en vos la acusación que os he confiado por ser para mí manifiesta».

Con esto el león le dio licencia y se fue a ver a Xenceba adoptando un aire entristecido y doliente.

El buey le recibió con franqueza acogedora:

«- ¿Cómo tú por aquí? ¡Cuánto tiempo sin verte! ¿Todo bien?».

Dimna contestó:

«- ¿Cómo ha de irle bien a quien no es dueño de sí ni de sus cosas porque dependen de terceros en los que no confía? Siempre con miedo y con cuidado; siempre inseguro».

Xenceba se interesó:

«- ¿Pues qué ha sucedido?».

Dimna contestó:

«- Ha sucedido lo que ha dispuesto El que Es y Cuyo poder nadie resiste. Pues ¿quién que triunfe en el mundo no se hace arrogante? ¿Quién que logre su anhelo no olvida lo demás? ¿Quién que siga su capricho no se pierde? ¿Quién que trate con mujeres no se corre? ¿Quién que deba suplicar a gente indigna no se degrada? ¿Quién que se junte a los malos queda a salvo? ¿Quién que haya acompañado al poderoso conserva su confianza y su benevolencia? Dijo bien quien dijo: ‘La poca constancia de los poderosos para con quien los sirve y el rápido olvido de los compañeros que pierde los hace semejantes a la ramera, que apenas despide a uno recibe a otro’».

Xenceba dijo:

«- Lo que oigo me hace suponer que sospechas y temes algo del león».

Dimna respondió:

«- Sí que sospecho, pero no por mí».

«- Pues, ¿por quién?».

«- Bien sabes cuánto nos une, la ley que te tengo y lo que te prometí y acordé contigo desde que el león me envió a buscarte. Por ello debo hacerte saber lo que he descubierto de él y temo por ti».

Xenceba se interesó:

«- Pues ¿de qué te has enterado?».

Dimna respondió:

«- Un informador de toda confianza me ha contado que el león ha comentado con algunos compañeros y cortesanos: ‘Me está apeteciendo lo gordo del buey y no necesito que viva. Voy a comérmelo y dar a probar su carne a los amigos’. Y al enterarme que había dicho esto comprendí que es traidor e infiel y me vine a ti en apoyo de tu derecho y para que tú ideas algo».

Cuando Xenceba oyó lo que decía Dimna, recordó la promesa y la alianza que Dimna había hecho con él, rememoró la actitud del león y creyó que Dimna era leal y que se interesaba por él, considerando que el asunto era exactamente como Dimna había dicho. Se preocupó y dijo:

«- ¿Y por qué tendría que traicionarme el león si yo no le he hecho daño desde que estoy con él; y tampoco a ninguno de la mesnada? Lo que creo es que han dicho mentiras sobre mí al león, que me han calumniado ante él y que el león tiene a su lado gente mala que le dice mentiras y cosas, que le presenta como verdaderas, sobre los ausentes. Y es que la compañía de los malos puede dejar malas ideas hasta en los buenos. Esto le ha inducido a tener por probadas las acusaciones mentirosas que han lanzado sobre la fama de los demás. Es el mismo error de ese ánade que dicen que vio en el agua la luz de un lucero, la creyó un pez e intentó pescarla. Y sólo después de muchas veces de procurarlo comprendió que no era cosa que pudiese pescarse y lo dejó. Luego, al día siguiente, vio un pez, creyó que era como lo que había visto la víspera y lo dejó sin intentar pescarlo.

Si le han contado al león alguna mentira sobre mí y la mentira le ha vuelto contra mí y le ha hecho injuriarme, pues eso es algo que les ha pasado a otros como me pasa a mí. Pero si no le han contado nada y él ha empezado a quererme mal sin motivo, entonces es cosa para quienes disfrutan con las historias. Está dicho: ‘Es maravilla que busque el hombre contentar al amigo y no lo logre, pero más maravilla es aún que procure contentarle y el

amigo se indigne. Porque si el enojo está motivado también lo está el deseo de agradar y la disculpa es lo razonable; pero si el enojo es inmotivado entonces no queda esperanza, porque sólo si el defecto justifica el enojo cabe esperar que el agrado lo anule’.

Busco infructuosamente la falta que ha podido interponerse entre el león y yo, porque ni grande ni pequeña logro encontrarla. Y por mi vida que nadie puede ir más lejos en solicitud por un amigo ni en velar hasta por la mínima cosa ni en evitar todo aquello - pequeño o grande- que pudiere molestarle. Pero el hombre prudente y fiel mira por su amigo cuando éste yerra y comprende el alcance de su error, tanto si fue intencionado como si fue fortuito, para considerar luego si en perdonarlo habrá daño o desdoro y nada reprochar al amigo si hay modo.

De qué me cree culpable el león no lo sé, sólo sé que he disentido de alguna opinión suya no por insubordinación, sino por consejo. Puede que para él haya sido yo insolente y rebelde y por eso me ha puesto en desgracia, pero yo no veo nada delictuoso en mi comportamiento; raramente he disentido de él, y en tal caso por sensatez, utilidad y obligación y jamás en público, ante los jefes de la mesnada o los cortesanos, sino en privado y discretamente, con palabra respetuosa y modesta. Ahora sé que es de los que pretenden que los hermanos se ahorren las opiniones, los médicos el diagnóstico y los juristas el dictamen, pero marra si confía sólo en su opinión. Por eso ha caído en abismo tan profundo, por eso es injusto...

Y si no ha sido por eso habrá sido por alguna de esas intemperancias del poderoso, a quien, como se sabe, es peligroso acompañar, aunque se haga con honestidad, fidelidad, afecto y verdadera amistad, porque puede ocurrir que su confianza decaiga y ya no se rehaga, sin que pueda verse el motivo.

Sea como quiera, tengo perdida buena parte del honor que recibí y mi propia virtud puede ser causa de mi ruina, porque al árbol de fruto generoso el propio peso de éste puede romperle las ramas dejándolo inútil; al pavo real puede hacerle sufrir la cola, que es lo más hermoso que tiene, cuando necesitaría huir ligero de sus perseguidores; al caballo de raza y ligero pueden reventarlo de tanto montarlo, y al ruiseñor, de tan bello canto, enjaularlo con preferencia a cualquier otro pájaro. También al varón eminente puede dañarle su propia eminencia, porque, a diferencia del hombre sin virtud, que pasa desapercibido, todos le observan y siendo los malvados más abundantes que los buenos querrán rivalizar con él y seguramente le destruirán.

Pero si no se debe a nada de esto, tiene que ser efecto del hado y la predestinación y, en consecuencia, fatal. Porque el destino, que será el que arrebatte al león su fuerza y su

fiereza y le lleve a la tumba, es el que lleva al débil humano a lomos de un elefante enfurecido, el que domina a la serpiente venenosa, le quita el veneno y juega con ella, el que transforma en decidido al indeciso, el que detiene la flecha, el que enriquece al miserable, el que da valor al cobarde y cobardía al valeroso cuando llega el momento de cumplirse sus decretos».

Dimna adujo:

«- La mala voluntad que el león te tiene no se debe a la instigación de los malos ni a la veleidad del poder ni a ninguna otra de esas razones, se debe a su carácter inconstante y traicionero, porque es falso, pérfido e infiel, un dulce con veneno fulminante al final».

Xenceba contestó:

«- Ya me ves a mí, que apenas lo he probado y estoy en lo último, en la muerte. Sólo las circunstancias me trajeron hasta el león, carnívoro, siendo yo herbívoro, y en este trance soy como la abeja que se posa en la flor del nenúfar atraída por su aroma y su sabor, y a la que el gusto retiene y que luego, cuando viene la noche, muere al cerrarse la flor sobre ella. Pues quien no se contenta con lo que el mundo le ofrece y aun pone el ojo más allá, sin temor a las consecuencias, es como la mosca, que teniendo para su solaz árboles y arrayanes no se conforma y va a buscar el agua que le sale de la oreja al elefante, y ahí perece.

Quien entrega su afecto y su consejo al desagradecido es como quien siembra en salobreña. Y quien reprende al fatuo es como quien aconseja a un muerto o secretea con un sordo».

Dimna apremió:

«- ¡Déjate de discursos y ocúpate de ti!».

Xenceba replicó:

«- ¿Y qué puedo hacer si el león ha decidido comerme y con lo que tú me has contado de su opinión y mala conducta? Yo sé que él me quería bien, pero cortesanos engañosos y pérfidos han decidido perderme y han acumulado arteramente iniquidad sobre el virtuoso inocente y han conseguido perderle aun siendo débiles ellos y él fuerte». [...]. «- De ser así, en nada me aprovecha ni mejora que la opinión del león para conmigo sea otra que la de ellos. Está dicho: ‘El mejor sultán es aquel que semeja al águila rodeada de carroñas, no aquel que semeja a la carroña rodeada de águilas’. Incluso si el león sólo abriga para conmigo buenos sentimientos y consideración, acabará cambiando con los infundios.

Porque cuando éstos menudean destruyen irremediablemente amabilidad y benevolencia. ¿O no ves que, no siendo el agua como la palabra y siendo la piedra más fuerte que el hombre, si el agua cae sin cesar en la roca acaba horadándola y modificándola? Así la palabra respecto al ser humano».

Dimna preguntó:

«- ¿Qué piensas hacer entonces?».

«- Sólo me queda esforzarme y luchar hasta la muerte, pues ni el devoto con el rezo, ni el piadoso con la limosna, ni el continente con la continencia obtienen para su alma la remuneración de quien pelea con la razón de su parte».

Dimna opuso:

«- A nadie conviene el riesgo cuando otra cosa se puede hacer, pues la persona perspicaz sólo va a la lucha cuando los demás recursos están agotados. Antes maneja toda la finura y toda la astucia de que es capaz. Y está dicho: ‘No hay enemigo pequeño’. Sobre todo si es astuto y tiene quien le ayude. Tanto más el león, que es tan arrojado y tan fiero». [...].

Xenceba dijo:

«- ¿Y cómo podría? ¡Si no abrigo para con él enemistad secreta ni franca! ¡Si yo no he cambiado con respecto a él! ¡Hasta me parece que no le temo! ¡Imposible la lucha!».

Dimna consideró las palabras de Xenceba y comprendió que el león no podría hallar en el buey los indicios que él le había señalado como acusadores y culpables. Así que dijo:

«- Ve a ver al león: en cuanto te mire comprenderás lo que piensa de ti».

Xenceba se angustió

«- ¿Cómo puedo estar seguro?».

Dimna precisó:

«- Pues cuando te presentes al león comprobarás que la mala intención le tuerce el gesto, que le da una actitud arrogante, irguiendo el pecho; verás que te mira de hito en hito y con las fauces abiertas, como dispuesto a saltar».

Xenceba concluyó:

«- Si veo esos síntomas en el león sabré que lo que has dicho es cierto».

Con esto dio Dimna por terminada la tarea de instigar al león contra el buey y al buey contra el león y se fue a ver a Calila, quien, nada más encontrarse, le preguntó:

«- ¿A qué has llegado con eso?».

Dimna contestó:

«- Yo he acabado: sólo queda que ellos dos se encuentren. Creo que antes de decirse nada cargarán el uno contra el otro. He urdido el engaño que no hay más que pedir, no lo dudes; y resulta impensable que el afecto terrenal soporte sin romperse la maquinación de persona taimada, hábil y avisada».

Y partieron ambos para asistir a la pelea del león con el buey.

Xenceba ya había hecho acto de presencia y el león, al verlo, se irguió sobre los cuartos traseros, levantó las orejas y le miró de hito en hito meneando el rabo y barriendo con él el suelo a su alrededor. Al buey no le cupo en duda de que el león quería matarlo y entre sí se dijo: «- Pues que el íntimo del poderoso no puede estar seguro de los arrebatos y cambios que personas inicuas y embusteras induzcan a éste, es como quien vive -¡y hasta duerme!- con una sierpe, o como quien en la espesura busca al león, o como quien está nadando y descubre que en el agua hay cocodrilos y no puede predecir qué vayan a hacerle de un momento al otro».

El león también le observaba, veía que su actitud había cambiado, descubría los indicios que le había mencionado Dimna y tenía por cierto lo que le había dicho de él. Rugió y se abalanzó contra Xenceba, pero éste le hizo frente con corazón entero y ánimo fuerte. Se inició el combate, y era tan recio que corrió la sangre.

Cuando Calila vio que el león estaba herido y sangraba dijo a Dimna:

«- ¡Ah vil! ¡Mira tu miserable opinión y tu artería marrada! ¡Qué horrible y pésimo su fin! ¡Mira el estado de fatiga y desvelo en que ha parado el león!».

Dimna replicó:

«- ¿Qué mal fin es ese que dices?».

«- La deshonra del león! ¡La muerte del buey! ¡El desorden! ¡La evidencia del error del rey ante la mesnada! ¡El comprobar yo tu torpeza! Creías actuar con sutileza y no sabías que no hay estupidez mayor que forzar al prójimo a la lucha cuando puede evitarse. ¿O no has visto cómo todo varón pospone la lucha en cuanto puede por temor al peligro y con la esperanza de prevalecer sobre el enemigo sin llegar a tanto? El ministro que aconseja al

rey la guerra cuando podría lograr lo mismo pacíficamente es peor enemigo que el enemigo, y quien utiliza la astucia y la falsía sin saber qué le vendrá de ello actúa como tú. Desde el momento en que comprobé tu avidez y te oí expresarte he esperado alguna desgracia que no sólo sufrieras tú, sino también yo; y ya he visto tu torpeza y tu comportamiento condenable, porque el prudente considera las cosas antes de embarcarse en ellas y emprende aquello de que espera conseguir algo, en tanto que evita aquello otro cuyo resultado teme o que supone que sólo concluirá en cosa desdeñable. Está dicho que no hay nada tan dañoso para los poderosos como un consejero que dice pero no hace bien, porque el decir sólo es beneficioso con el hacer, el considerar con el practicar, el dinero con la generosidad, el amigo con la lealtad, la inteligencia con la piedad, la limosna con la intención y la vida con la salud. Tú te has metido en algo que sólo quien es prudente, benigno y entendido puede tratar, pues has de saber que la instrucción reduce la intemperancia en el prudente pero la aumenta en el necio, igual que la luz del día mejora la visión de quien tiene vista mientras que deja sin ella al murciélago. Se ha dicho que en todo bien hay mal y que el mal del fuerte es la debilidad, el de la inteligencia el engreimiento, el de la hermosura la presunción, el de la medida la sumisión, el de la prosperidad la avaricia, el de la generosidad la prodigalidad, el de la modestia la flojedad. Lo tuyo me ha recordado algo que una vez oí: 'Aunque el sultán sea bueno, si sus ministros son malos estorban su bondad y nadie se atreve a acercarse a él'. Su símil es ese del agua limpia y buena pero llena de cocodrilos, a la que nadie puede entrar, sepa nadar o necesítela. Tú has querido que ningún otro se acercara al león, pero el poderoso y sus consejeros son como el mar y las olas, y es necesidad y torpeza que el varón procure relaciones fraternales sin lealtad, premio con hipocresía, amor de mujeres con aspereza, provecho propio con daño ajeno, ciencia con dejadez». [...]. «- Tú estabas dominado por la mendacidad y la desvergüenza, dos grandes defectos, aunque, de los dos, es la mendacidad el que peor consecuencias trae». [...]. «- Tú, Dimna, te has servido de la falsedad, el engaño y la mentira y yo temo que recaiga sobre ti el fruto de esta acción y que no puedas evitar el castigo, porque te has comportado como dos personas distintas y has hablado con dos bocas distintas y ya sabes que el agua de los ríos deja de ser dulce en cuanto llega al mar. El bienestar de los habitantes de una casa depende de que no haya entre ellos ningún chismoso, pero tú, cuánto te asemejas a la víbora bífida y venenosa: lo que ha salido de tu boca ha sido puro veneno y yo aún temo el que pueda salir, porque cuando lo sueltas es mortal. Quien envenena relaciones y amistades fraternales es como la víbora que alguien cría, alimenta, acaricia y mimaba y de la que sólo puede recibir mordeduras mortales.

Se ha dicho: ‘Júntate con el prudente, el generoso y el de buena condición, compórtate de acuerdo con ellos y cuidando nunca desviarte de ellos’. Sé fiel al amigo bueno y prudente, o al que es prudente sin ser bueno y al que es bueno sin ser prudente. Al prudente y bueno porque es perfecto; al prudente pero no bueno, porque como sabe que su conducta no es irreprochable corrige con el entendimiento el comportamiento y ello puede ser provechoso; al bueno pero no prudente trátale y nunca dejes su compañía aunque su entendimiento no sea irreprochable, porque tú obtendrás provecho de su bondad y él obtendrá provecho de tu entendimiento. Se debe evitar rigurosamente al ruin y estúpido, y yo mismo debería huir de ti. ¿Pues cómo esperas que tus hermanos te respeten y te quieran con lo que has hecho a todo un rey que te honraba y te distinguía?». [...]. «- Porque cuando uno ve que alguien traiciona al prójimo, que es su igual, conoce que en su ánimo no hay espacio para la amistad. Nada hay tan perdido como el afecto que se concede a quien carece de lealtad, o una dádiva que se otorga a quien no la agradece, o una enseñanza que se ofrece a quien no puede aprenderla ni sabe nada de ella, o un secreto que se confía a quien no lo guarda. Como de nada vale untar de miel al árbol de la mirra. Y quien trata a los buenos hereda bien y quien trata a los malos hereda mal. Es lo mismo que el viento, que si pasa por lugar de aromas lleva consigo aromas, pero si pasa por hedentina lleva consigo hedor... Pero me he extendido y mi palabra te cansa».

Y Calila concluyó su alocución en este punto, al mismo tiempo que el león remataba al buey. Pero una vez lo hubo matado pensó que lo había matado, se le esfumó la ira y se dijo:

«- Me aflige la pérdida de Xenceba, porque era prudente, agudo y de generosa condición, y ahora dudo si era inocente o culpable».

Y se apenó y se arrepintió de lo que había hecho con él y ello traspareció en su rostro. Cuando Dimna lo vio, se apartó de su interlocutor, Calila, avanzó hasta el león y le dijo:

«- Os felicito por vuestra victoria. Y ya que Dios os ha hecho prevalecer sobre vuestros enemigos, ¿qué os entristece, Majestad?».

Respondió:

«- Estoy triste por el entendimiento, la agudeza y la instrucción de Xenceba».

Dimna replicó:

«- No sufráis por él, Majestad, que el prudente no se apiada de quien ha temido, aunque sí puede ocurrir que el varón decidido se acerque y aproxime (porque sabe que puede

enriquecerle y capacitarle con algo que posee) a quien primero odió y aborreció. De modo análogo a quien toma alguna medicina de sabor abominable esperando que le sea provechosa. Puede ocurrir, asimismo, que aleje de sí o hasta destruya a quien ama y aprecia por miedo a recibir daño, parejamente a aquel a quien una víbora pica en un dedo y que se lo corta y lo arroja de sí por miedo a que el veneno se le propague por todo el cuerpo».

Y el león se contentó con lo que Dimna le decía, pero más tarde hubo de conocer su embuste, su infidelidad y su perversidad y le dio la peor de las muertes. [...].

Después del buey, el tigre era el más íntimo amigo del león. Y aconteció que un día el tigre se quedó hasta tarde con el león y que cuando salió hacia su casa ya era noche cerrada. Tenía que pasar frente al domicilio de Calila y Dimna y, cuando estaba a la altura de la puerta, oyó que Calila reprendía a Dimna ‘por aquello’ y que le afeaba haberse servido de maledicencia, la mentira y la calumnia con personas principales. El tigre sospechó cuál era el pecado de Dimna y se detuvo a escuchar lo que decían.

Entre otras cosas, Calila le habló así a Dimna:

«- Navegas en un barco peligroso, has entrado por un camino angosto, has hecho recaer sobre ti un crimen espantoso, cuyo castigo es terrible. Si el león descubre lo que has hecho y conoce tu traición y tu doblez, corres peligro serio: perderías tu victoria y sufrirías desprecio y enemistad por miedo a tu maldad y prevención de las desgracias que puede atraer. Desde ese día nadie te tomaría como amigo ni como confidente, pues los sabios han dicho: ‘Aléjate de aquel por quien no tienes simpatía’. Yo mismo debería alejarme de ti, para evitarme lo que este asunto va a despertar en el ánimo del león».

Al oír lo que decían, el tigre regresó, se presentó a la madre del león y le hizo prometer y jurar que no revelaría el secreto que iba a confiarle. Ella se lo prometió y él le comunicó la conversación de Calila y Dimna que había oído. Al día siguiente entró ella a visitar al león y le encontró triste, apenado y preocupado por las consecuencias de la muerte de Xenceba. Le dijo:

«- ¿Por qué te dejas dominar por la preocupación».

«- Cuando recuerdo su amistad y su fidelidad y aquella prudencia, reflexión y consejo nunca que nunca me faltaba y en que tanto confié, me domina la pena por la muerte de Xenceba y no puedo evitarlo».

«- Uno siempre se juzga bien a sí mismo y esto es un enorme error. ¿Cómo llegaste a matar al buey sin saber ni estar seguro? Si no fuera porque los sabios dicen: ‘Publicar los secretos y lo que encierran es pecado y mancilla’, te contaría y te comunicaría lo que he sabido».

«- Lo que dicen los sabios tiene muchos aspectos y significados diversos» -dijo el león-.
«- Bien sé que lo que dices es correcto, pero sé también que si tienes alguna idea no debes ocultármela y que si alguien te ha confiado un secreto debes comunicármelo. Así que revélamelo sin dejar cosa».

Entonces ella le informó de lo que le había dicho el tigre, pero sin darle el nombre. Y añadió:

«- No ignoro lo que han dicho los sabios acerca de la desmesura y el exceso en el castigo, ni lo que han dicho acerca de la vergüenza que contamina al hombre por desvelar los secretos. Pero yo he querido informarte porque en ello va tu interés y porque si el común llegara a conocer el error y las injusticias que has cometido no dudaría en volverse contra el rey que no ha sabido evitarles el mal; además, escudándose en ello, los necios protestarían y entrometerían la duda, que es el más feo y vergonzoso medio de cuantos utilizan para oponerse al varón firme».

Cuando su madre terminó de hablar, el león convocó a sus cortesanos y a la mesnada. Después, Dimna se presentó ante él y, como vio al león triste y apenado, se volvió y preguntó a uno de los presentes:

«- ¿Qué ha ocurrido? ¿Por qué está afligido el rey?».

Fue la madre del león quien contestó, dirigiéndose hacia él:

«- El rey está afligido porque tú puedes vivir un instante más...Pero no será por mucho tiempo...».

Dimna replicó:

«- Lo uno nada tiene que ver con lo otro. Porque se ha dicho: ‘Quien más se precave contra el mal lo sufre antes que quien no se cuida de él’. Pero ni el rey ni sus nobles ni su mesnada son mal ejemplo, y se ha dicho: ‘Quien se acerca a los malvados sabiendo que lo son se perjudica’, bien lo sé. Por eso se apartan del mundo los ascetas y prefieren la soledad a la sociedad y el amor a las obras de Dios al amor mundano, pues, ¿quién sino Dios retribuye el bien con bien y la bondad con bondad? Quien pretende que los hombres le retribuyan con bien merece no lograr nada, pues se desvía de lo correcto obrando por

quien no es Dios y pretendiendo que los hombres le premien. Por ello, un súbdito del rey sólo está en lo cierto si anhela conducta generosa, corrección y buen comportamiento. Por mi parte, me he limitado a aconsejar a mi señor y a revelar lo que su enemigo preparaba contra él y nada modifica que el premio a mi consejo sea su repugnancia a que yo viva».

La madre del león exclamó:

«- ¡Miren qué cínico! ¡Con el delito que ha cometido y se tiene por libre de culpa!».

Dimna replicó:

«- Cínico es quien dice una cosa y hace otra, quien afirma lo que no es. Pero yo afirmé algo que era e hice bien». [...] «- Además, si yo tuviera cien almas y supiera que Vuestra Majestad deseaba destruirlas, lo aceptaría de buen grado».

Intervino un mesnadero:

«- No lo dice por amor a Vuestra Majestad, sino por sí mismo, por conseguir el perdón».

Dimna le contestó:

«- ¡Ay de ti! Pues ¿qué tiene de malo que procure ser perdonado? ¿Tiene acaso el hombre algo máspreciado que su vida? Y si él no procura el perdón, ¿quién lo ha de procurar por él? Resulta manifiesto que tu envidia y tu resentimiento son ilimitados. Quienquiera que te oye comprende que no quieres bien a nadie y que eres enemigo de ti mismo y de todos. Tus semejantes no merecen estar con las bestias, cuanto más con el rey; ni que sea a la puerta».

La respuesta de Dimna le hizo irse afligido, apenado y avergonzado. La madre del león interpeló a Dimna:

«- Me admira, barbián, tu poca vergüenza, tu mucha frescura y tu presteza en responder a lo que no importa quién te achaca».

Dimna respondió:

«- Porque me veis y me oís con prevención. Mi infortunada suerte me ha privado de todo desde que le han ido al rey con calumnias sobre mí. Los que rodean al rey ya no saben cuándo deben hablar ni cuándo callar, por el desahogo, la honra y la vida regalada que gozan».

Exclamó ella:

«- ¡Miren cómo, con la culpa tan grande que tiene, se absuelve tal que si no hubiera hecho nada, el miserable!».

Dimna contestó:

«- Quienes se entremeten en asuntos ajenos son como el que pone ceniza donde debería poner tierra y emplear estiércol. Como el hombre que viste ropa de mujer y la mujer que viste ropa de hombre. Como el huésped que dice: ‘soy el amo de la casa’. Como el que habla en público de lo que no le han preguntado. Miserable es quien no se cuida de cosas ni personas y quien es incapaz de apartar el mal de sí».

La madre del león insistió:

«- ¿Y acaso crees, falso, barbián, que con lo que dices vas a confundir al rey y que el rey no va a encarcelarte?».

«- Falso es aquel a quien su enemigo no cree astuto, pero que en cuanto puede mata a su enemigo impunemente».

La madre del león exclamó:

«- ¡Traidor! ¡Embustero! ¿Supones acaso que vas a escapar al castigo? ¡La desvergüenza no te aprovechará, tu delito es demasiado grande!».

Dimna contestó:

«- Embustero es aquel que dice lo que no es y finge cosas que no ha dicho ni ha hecho. Pero lo que yo digo es manifiestamente cierto».

Y la madre del león zanjó:

«- Sabio será quien le dé su merecido».

Pero como vio que el león callaba y no decía nada, dudó y le dijo:

«- Los sabios afirman que quien calla otorga, sobre todo si lo hace ante testigos».

Y se levantó y salió. El león, entonces, entregó a Dimna al juez y el juez ordenó que se le encarcelara. Le echó una cadena al cuello y salió con él para prisión.

Calila se enteró a medianoche de que Dimna estaba en la cárcel. Fue a verle a escondidas y le encontró tan aherrojado y en tan angosto espacio que llorando le dijo:

«- Hermano mío, en situación tan desdichada no puedo hacerte reproches ni reconvenirte, pero sí puedo recordarte lo que te dije y que te avisé, y que tú, hermano mío, rehusaste mis palabras y mis consejos muy pagado de ti. Y ahora ya no es tiempo. Si yo hubiera sido menos riguroso contigo cuando eras tan atrevido, hoy sería partícipe de tu culpa. Porque la codicia se apoderó de ti, doblegó tu juicio y venció tu entendimiento, a pesar de los muchos ejemplos que yo te puse y las muchas máximas de sabios que te cité. Ellos lo han dicho: ‘El tramposo muere antes de tiempo’».

Dimna contestó:

«- Ahora comprendo que tenías razón. Lo han dicho los sabios: ‘Sufrirás si pecaste. Pero mejor es que purgues tu delito en este mundo y no en el otro, en el infierno de los réprobos’».

«- Bien sé lo que dices. Pero tu falta es enorme y el castigo del león ha de ser recio y doloroso».

Cerca de allí estaba detenido un leopardo, que oyó lo que decían sin verlos, comprendió por qué mala acción reprendía Calila a Dimna y que éste reconocía el pésimo fin de aquella y la enormidad del delito, y memorizó y reservó para sí lo que había oído y entendido, para poder dar testimonio de ello si se lo pedían.

Calila regresó a su domicilio apesadumbrado y la madre del león, por su parte, se presentó a éste a la siguiente mañana y le dijo:

«- Señor de las fieras, no vayas a olvidar lo que te dije ayer, pues en su momento confiaste en él y le distinguiste concediéndole autoridad. Los sabios han dicho: ‘No conviene al hombre descuidar el deber porque sea recio, y menos aún tolerar el delito’».

Ante las palabras de su madre, el león ordenó que compareciese el tigre, que era jefe de la magistratura, y una vez se presentó les dijo a él y al justicia mayor:

«- Tomad asiento en el tribunal y convocad a los soldados rasos y a los mandos de la mesnada, pues quiero que presencien y sigan la vista de la causa de Dimna, que estudien su caso y examinen su delito, que registren su declaración y su defensa en las actas del juzgado. Vosotros dos me informaréis de todo ello día por día».

Cuando el tigre y el justicia mayor (que era tío del león por parte de padre) oyeron esto, dijeron:

«- Oído y hecho. Quedamos a las órdenes de Vuestra Majestad».

Y salieron de su presencia para disponer rigurosamente lo que les había mandado. Y a las tres horas el juez daba orden de que compareciera Dimna, que fue conducido ante el juez en presencia de los observadores convocados. Una vez ocupó su lugar, el presidente del tribunal anunció a grandes voces:

«- Señores, ya saben ustedes que el rey de las fieras está sobrecogido, grandemente preocupado y triste desde la muerte de Xenceba, aunque cree haberlo matado sin culpa, impulsado por los embustes y la maledicencia de Dimna. Por ello ha encomendado al presente juez constituir un tribunal que examine el caso de Dimna. Si alguno de ustedes sabe algo -bueno o malo- al respecto, que lo diga y exponga ante el tribunal y todos los presentes para que, considerándolo, pueda darse veredicto al caso. Para condenarlo a muerte debe determinarse primero lo que ha hecho, fijar sus motivaciones y desechar lo accesorio».

Seguidamente dijo el juez:

«- Señores, ya han oído ustedes a su señoría: no oculten nada de lo que sepan sobre el caso y consideren que en solucionarlo hay tres ventajas. La primera (que es la más importante), no dejar impune ni pasar por alto su acción, uno de los más graves errores, que es matar al inocente utilizando la mentira y la calumnia. Encubrir esto sería tanto como ser cómplice del delito y merecería castigo. La segunda, que el culpable que reconoce su culpa puede salvarse, sencillamente porque el rey y su mesnada lo absuelvan y perdonen. La tercera, controlar a los desaprensivos y los indecentes y concluir con lo que pueda hacerles medrar y atraerles la simpatía de la gente principal y el común. Así pues, quien sepa algo del caso de este sinvergüenza manifiéstelo ante el tribunal y todos los presentes para que cuente como prueba. Pues se ha dicho: ‘Quien oculte un testimonio será embriado con bocado de fuego el día del Juicio’. Que cada cual diga lo que sepa».

Una vez oído esto, callaron todos y Dimna habló así:

«- ¿Por qué calláis? ¡Decid lo que sabéis! Pero tened en cuenta que toda afirmación puede ser impugnada». [...]. «- Si alguno de vosotros se extralimita que sepa que su memoria quedará manchada. En palabra de los sabios: ‘Quien habla recibe según lo que dice’. La palabra está en vuestras manos, mirad por vosotros mismos».

Ensorbecido por el estado de que gozaba el león, intervino el panadero mayor, que era el marrano:

«- Noble asamblea de sabios: oíd mis palabras y avivadlas con vuestro juicio. Los sabios han dicho que lo que hace a los buenos es que se conocen por la apariencia. Vosotros

tenéis esa capacidad por la gracia de Dios y su pleno favor, conocéis a los buenos por su apariencia y figura, percibís lo grande en lo mínimo. Ved, pues, cuántas cosas delatan al miserable de Dimna y revelan su indignidad. Buscadlas en la apariencia de su cuerpo, porque obtendréis la evidencia y quedaréis tranquilos».

El juez dijo al panadero mayor:

«- Sabes tan bien como todos los presentes que tu especialidad es descubrir testimonios del mal en la apariencia. Ilustra tu afirmación anterior manifestándonos lo que ves en la fisonomía de este miserable».

Y el panadero mayor dijo tomando a Dimna por la mano:

«- Los sabios han escrito y advertido que quien tiene los ojos pequeños y los mueve mucho, la nariz desviada hacia la derecha, abundante pelo en el entrecejo y camina con la cabeza baja y mirando hacia atrás sin interrupción, es malvado y muy embaucador y taimado. Como este miserable indecente».

Al oírle dijo Dimna:

«- Todos nosotros estamos bajo el cielo de Dios, bien lo sabéis vosotros, doctos teólogos. Habéis escuchado lo que él ha dicho, oídme ahora a mí y ponderad lo que diga en vuestro entendimiento: fijaos bien en que éste ha dicho que las personas obran el bien o el mal de acuerdo con ciertos rasgos de su cuerpo, y por ello piensa ser el más sabio. Ahora bien, si fuese como él ha asegurado, nadie podría obrar recta o perversamente, sino de acuerdo con sus funciones. Y si fuesen ciertas (¡Dios no lo quiera!) las acusaciones que se me han hecho, mis facciones me disculparían, pues ellas me habrían perdido y arrastrado a aquello. Sus palabras bastan para probar a las personas sensatas que yo soy inocente y que su opinión es equivocada y errónea». [...]. «- Lo tuyo me asombra, ¡oh tú, el más sucio y lleno de estigmas vergonzosos y repugnantes! ¡Y más me asombra aún que te atrevas con el alimento del rey y que te presentes ante él con ese cuerpo sucio y desagradable y con los defectos que tú y todos conocemos en ti! ¡Y hablas de purificar el cuerpo sin mácula! Y no soy yo el único que te considera impuro, sino todos los presentes. Sábelo, y sabe también que sólo la amistad que hubo entre tú y yo me ha retenido de manifestarlo; pero ya que has venido diciendo embustes sobre mí y calumniándome en la cara y erigiéndote en enemigo mío por decir lo que has dicho de mí gratuitamente y ante testigos, voy a limitarme a manifestar los defectos tuyos que conozco para que los presentes los sepan. Cuando se conozca tu verdad como debe conocerse, el rey te prohibirá ocuparte de su comida. E incluso si pides ocuparte de la agricultura se te negará. En definitiva, no habrá trabajo que quede a tu cargo; no podrás

ser curtidos ni alfajeme del común y mucho menos pertenecer al servicio privado del rey».

El panadero mayor opuso:

«- ¿A mí me hablas así y me echas en cara tal cosa?».

Dimna contestó:

«- Sí, porque es verdad lo que digo de ti y a ti me refiero, rengo lisiado con el culo lleno de fístulas, los pies dislocados, la barriga hinchada, los cojones caídos y los labios partidos, el de mal aspecto y peor sentido».

Mientras Dimna decía esto el semblante del panadero mayor se demudó: rompió a llorar, se ruborizó, tartamudeó, se abajó, se le enfrió el ímpetu.

Y viéndole derrotado y perdido de lágrimas Dimna concluyó:

«- Conviene que tu llanto dure, pues si el rey reconociera tu suciedad y tus defectos te apartaría de su comida, se opondría a que le sirvieras y te alejaría de su presencia».

Ahora bien, el león había puesto a prueba a otro chacal, había decidido que podía confiar y apoyarse en él, le había dedicado a su servicio y le había encomendado que registrase todo cuanto ocurriera en el tribunal y que le informara de ello. Así lo hizo el chacal y luego se presentó al rey y le refirió con toda fidelidad cuanto se había dicho. En consecuencia, el león dispuso que el panadero mayor fuera destituido de su cargo, recomendando expresamente que no compareciera ni se hiciera ver en su presencia. Dispuso asimismo que Dimna fuera devuelto a la prisión. Había transcurrido la mayor parte de la jornada cuando todo esto ocurrió. Todos dijeron y él expresamente dijo:

«- Era su destino y se cumplió por el testimonio del tigre».

Había un chacal llamado Ruzaba, amigo fraternal de Calila y honrado y distinguido por el león. Aconteció que Calila fue presa de tal aflicción y cuidado por sí mismo y por su hermano, que murió. Y Ruzaba fue a Dimna para comunicarle la muerte de Calila. Dimna lloró, se apenó y dijo:

«- ¿Y qué hago yo en el mundo sin mi virtuoso hermano? Pero le doy gracias a Dios todopoderoso porque Calila no murió dejándome sin familia, pues tengo un hermano en ti. Estoy seguro de que Él me beneficia y favorece, ya que veo que te interesas por mí y me cuidas. Comprendo que eres mi esperanza y mi apoyo en el trance en que me veo y quiero que me hagas el favor de ir a tal sitio, donde habrás de ver lo que mi hermano y yo

reunimos gracias a nuestra industria y nuestro esfuerzo y gracias a la voluntad de Dios Altísimo. Tráemelo».

Ruzaba hizo lo que le mandaba Dimna y cuando depositó la fortuna ante él Dimna le dio una parte y le dijo:

«- Tú que puedes entrar y salir de la presencia del león con más facilidad que cualquier otro, soluciona mi caso. Si de verdad me quieres, atiende a todo lo que se diga delante del león y se refiera a lo que media entre mis oponentes y yo. Y mira cómo se comporta la madre del león con respecto a mí y si te parece que el león la sigue o está en desacuerdo con ella. Fíjate bien en todo».

Ruzaba tomó lo que le daba Dimna y se retiró, habiéndole dado palabra de hacerlo, para personarse en su domicilio y dejar allí el dinero.

Al día siguiente madrugó el león y permaneció dos horas en la intimidad. Transcurridas éstas, sus cortesanos pidieron venia, él se la otorgó y entraron. Inmediatamente le pusieron las actas en la mano, y cuando se hubo enterado de lo que ellos habían dicho y de lo que había dicho Dimna llamó a su madre y se lo leyó. Y cuando ella hubo oído lo que constaba en las actas exclamó a voz en cuello:

«- Puede que yo sobrepase mis atribuciones al reprenderte, pero no me lo tomes a mal, porque tú no distingues lo que te daña de lo que te aprovecha. ¿No te advertí que no le escucharas? Pues no hay palabra de ese pérfido criminal que no nos perjudique».

Y se retiró iracunda. Ruzaba, que según le encomendara Dimna lo había visto y oído todo atentamente, salió enseguida y se apresuró a presentarse a Dimna y a referírsele todo. Pero estando aún con él llegó un correo del rey y se llevó a Dimna ante el juez.

En cuanto compareció ante éste, el presidente del tribunal abrió la sesión diciendo:

«- Dimna, he sido fiel y fidedignamente informado de todo lo tuyo; así que no conviene que sigamos inquiriendo el caso, pues los sabios han dicho: ‘Dios todopoderoso ha hecho de este mundo camino y prueba para el Otro’, porque ha sido el hogar de los enviados y los profetas que han enseñado el bien, han señalado la dirección del Paraíso y han invitado a conocer a Dios Altísimo. Para nosotros tu caso queda cerrado, porque alguien en cuya palabra confiamos ha abogado por ti. Sin embargo, nuestro señor nos ha ordenado que volvamos a tu asunto e inquiramos sobre él aunque la prueba sea fehaciente».

Dimna comentó:

«- Veo, señor juez, que no compartís la noción de justicia de los magistrados ni la noción de justicia de los reyes, a saber, la defensa de los agraviados y de los inocentes. ¿Cómo podéis suponer que haya matado a nadie, si con nadie he disputado? Pero suponerlo propicia la realización de vuestro deseo antes de tres días. Aunque bien dijo quien dijo: ‘Aquel que acostumbra a hacer el bien prospera aun cuando parezca perjudicado’».

El juez dijo:

«- Pues nosotros hemos visto en los libros principales que el juez justo tiene que saber distinguir la buena de la mala obra, para retribuir el bien de acuerdo con su bondad y el mal de acuerdo con su maldad; y que haciendo esto los buenos procuran ser mejores y los malos evitan pecar. Dimna, tienes que reconocer que has caído, confesar tu delito, declararlo y arrepentirte. Y por mi vida que recibir castigo en este mundo es mejor que recibirlo en el otro».

Dimna contestó:

«- Los jueces justos no imponen ni fuerzan la opinión, sea de las gentes principales, sea del común, porque saben que la opinión en nada afecta a la verdad. Ustedes consideran que soy criminal por lo que hice, pero yo conozco mi intención mejor que ustedes, y la conozco con seguridad y sin la menor duda, mientras que su conocimiento de mí es extremadamente incierto. Pero a pesar de ello me han difamado y yo he tenido que servirme de otro, porque de suministrar yo mismo la prueba de mi inocencia la habrían considerado falsa y yo la habría entregado para morir y ser destruido aun sabiéndome yo inocente y salvo de aquello de que fui acusado, pues que mi ánimo es para mí la de mayor importancia y la única verdaderamente indispensable. Si tal hubiera hecho, ni el más extremado ni el más bajo de ustedes me hubiera sobrepasado en mérito, ni hubiera sido más notable que yo ni más presto a actuar. Pero ¿cómo había de hacerlo solo? No se desentienda, señor juez, de lo que digo, porque si es cierto está fuera de lugar y si es falso es lo más falso que nadie puede haber inventado, sin contar con que el engaño y la arteria no son actividades propias de un buen juez ni virtudes de gobernante. Sé que sus palabras son las que los ignorantes y los malvados pueden tomar como ley por que guiarse, porque las actividades judiciales pueden encarar correctamente a gentes correctas o erróneamente a gentes equivocadas, falsas y poco escrupulosas. Temo por usted, señor juez, que lo que ha dicho es de lo más calamitoso y catastrófico aunque en sí mismo no sea calamitoso ni catastrófico, porque en el ánimo del rey, de la mesnada, de las gentes principales y del común aún sois considerado como persona de juicio y entendimiento, prudente, honesta y meritoria. ¿Cómo habéis podido olvidarlo todo ello en mi caso? [...].

En cuanto oyó lo que decía Dimna el juez se levantó y delegó el veredicto en el león. Éste reflexionó y luego llamó a su madre y le expuso la situación. En cuanto ella consideró la declaración de Dimna dijo:

«- He estado preocupada porque temía que Dimna te envolviera con su falsedad y su astucia y acabara matándote o degradándote. Y estaba especialmente preocupada porque ya una vez te faltó envolviéndote y engañándote hasta el punto de hacerte matar al que era tu amigo y en nada pecó».

Estas palabras le pesaron y le pidió:

«- Cuéntame lo que sabes sobre Dimna a este respecto, que me sirva para condenarle a muerte».

Ella contestó:

«- Aborrezco divulgar el secreto que me confiaron pidiéndome discreción, y tampoco me agrada que muera Dimna, porque, como recordarás, fui yo quien le desenmascaró transgrediendo lo que los sabios prescriben respecto a la guarda de los secretos. Por ello exijo que obliguéis a quien me lo confió a que me dispense de la discreción siendo él mismo quien diga lo que oyó».

Y dicho esto se fue y envió al tigre previniéndole de que dependía de él la fama del león y de que podía ayudarle mucho con la verdad y revelando la prueba que guardaba, con lo que se le debería el triunfo de los oprimidos y la afirmación de la verdad en la vida y en la muerte. Pues los sabios han dicho: ‘Quien oculta la prueba de un crimen carecerá de méritos el día del juicio’.

Y no se separó de él hasta que se decidió a presentarse al león y a manifestar ante él la confesión que había oído a Dimna.

Una vez lo testimonió, envió por el leopardo encarcelado que había escuchado las palabras de Dimna, para que se las repitiera al león. El leopardo reconoció:

«- Puedo dar testimonio».

Le sacaron y declaró lo que había oído decir a Dimna. Una vez hecho esto, el león preguntó al tigre y al leopardo:

«- ¿Qué os impidió manifestar vuestro testimonio si sabíais cuán importante era para nos dilucidar el caso de Dimna?».

Y ambos respondieron lo mismo:

«- Sabía que un solo testimonio es incapaz de determinar el veredicto y me resistí a exponerme para nada. Pero ya veis que ha bastado con que el uno testimoniara para que el otro se decidiera».

El león les nombró bienhechores suyos y decretó que Dimna fuese cruelmente ejecutado en la propia cárcel”.

27. Fábula de la garza, el cangrejo y los peces (páginas 123-124)

“Dicen que una garza anidó en una floresta muy rica en peces, y que de ellos se alimentaba. Vivió allí un tiempo, envejeció y ya no pudo pescar. Sufrió gran hambre y fatiga hasta que una vez se sentó triste a idear alguna argucia que solucionara su caso. Pasó por allí un cangrejo que, viendo su estado de aflicción y tristeza, se aproximó y le dijo:

«-¡Triste y afligida te veo, ave!»

La garza contestó:

«-¡Y cómo no voy a estar triste! ¡Yo, que he vivido del pescado que hay aquí y que ahora tengo que ver cómo pasan los pescadores y se dicen: `¡Cuánta pesca! ¿Por dónde empezamos?’ `Yo he visto en otra parte aún más pescado que aquí. Empecemos por allá. Ya vendremos si se acaba aquello’. ¡Y saber que cuando acaben con lo de allá vendrán a llevarse todo lo que hay acá y que eso significa mi perdición y acabamiento!»

El cangrejo se dirigió a un banco de peces y les informó de aquello. Entonces los peces se presentaron a la garza y le pidieron consejo, diciéndole:

«-Hemos venido a pedirte consejo porque quien disfruta de buen entendimiento no deja de pedir parecer a su enemigo si en ello va la vida de los dos».

La garza dijo:

«-Para enfrentarme a los pescadores no tengo fuerza y la única idea que se me ocurre es ir a la charca más próxima, donde hay muchos peces y mucha agua y cañas: trasladaos allí y podréis crecer y multiplicaros».

Los peces dijeron:

«-Pues solo tú puedes hacernos ese favor».

Y la garza empezó a llevar dos peces cada día, pero solo hasta un montículo, donde se los comía. Hasta que una vez, cuando iba a coger los dos peces, se presentó el cangrejo y dijo:

«-A mí también me preocupa quedarme aquí: ¡llévame a la otra charca!»

A lo que la garza contestó:

«-¡De mil amores! ¡Es un honor!»

Y se lo cargó y voló con él hasta las cercanías del promontorio, donde se había comido los peces. El cangrejo miró y vio las raspas en montón allá abajo y comprendió que la garza lo había hecho y que igual quería hacer con él. Entre sí se dijo: ‘Si el hombre se enfrenta a su enemigo en lugar donde sabe que está perdido, venza o no debe luchar en defensa de su honra y su dignidad, y no puede darse por contento mientras no haya agotado todos los medios de defensa a su alcance, porque parte de la base que está perdido y aun rehusando la lucha no gana nada’.

Y pensaba y pensaba en cómo deshacerse de la garza, hasta que pudo agarrársele al cuello con las pinzas, que apretó y apretó hasta matarla. Una vez a salvo, el cangrejo fue a la asamblea de los peces e informó de lo que había ocurrido’.

28. Fábula de los tres peces (páginas 129-130)

“Dicen que en una charca había tres peces: listo el uno, más listo el otro, bobo el tercero. La charca estaba en un promontorio al que nadie se aproximaba y que cruzaba un río.

Pero acaeció que dos pescadores, siguiendo el río, vieron la charca y decidieron detenerse, echar las redes en ella y pescar lo que tuviera. Los peces lo oyeron y el más listo, no bien comprendió su propósito, se puso en guardia, temeroso -con razón- de los pescadores, y fue directo al lugar donde la charca se comunicaba con el río, quedando a salvo. El listo vaciló y siguió como estaba hasta que los pescadores iniciaron el trabajo. Al verlo y comprender definitivamente lo que se proponían, nadó en dirección al río, como el anterior. Pero los pescadores habían obstruido el paso. En esto se dijo:

‘- Me descuidé y éste es el castigo de la negligencia. ¿Qué haré en este aprieto? La astucia vale en los casos urgentes y críticos. Por eso quien es prudente no desespera de la eficacia del pensamiento y en ningún caso abandona la reflexión y el esfuerzo’.

Entonces se hizo el muerto, dejándose flotar en el haz del agua, de lomo unas veces y de barriga otras. Los pescadores le cogieron y, pues le creían muerto, le dejaron en tierra, entre el río y la charca. Ahí él saltó hacia el río y se salvó.

El bobo, por último, fue y vino hasta que lo pescaron”.

29. Fábula del adive, el chacal, el cuervo y el camello (páginas 139-143)

“Dicen que un león vivía en una espesura próxima a un camino de humanos. Ese león tenía tres compañeros: un adive, un cuervo y un chacal. Pero he aquí que por el camino pasaron pastores de camellos y uno de éstos se rezagó y se adentró en la espesura, donde encontró al león. Éste le dijo:

«- ¿De dónde vienes?».

Respondió:

«- De tal sitio».

El león volvió a preguntar:

«- ¿Qué buscas?».

Respondió:

«- Lo que Vuestra Majestad ordene».

Y el león:

«- Instálate a tu gusto. Estarás seguro y bien alimentado» -dijo.

Así que el camello se instaló con el león y así estuvieron mucho tiempo. Hasta que una vez el león salió de caza, se enfrentó con un elefante enorme y sostuvo con él una pelea descomunal que acabó con su huida, molido, acribillado de heridas que sangraban y que se debían a los colmillos del elefante.

Al llegar a su territorio cayó exánime. Naturalmente, no podía salir de caza y el adive, el cuervo y el chacal se quedaron también sin comida muchos días, porque se alimentaban de los restos que dejaba el león. Los cuatro sufrían gran hambre y debilidad. El león se apiadó de ellos y dijo:

«- ¡Qué prueba para vosotros! Deberíais quejaros del hambre».

Ellos respondieron:

«- ¡Qué nos importa si vemos a Vuestra Majestad como os vemos! ¡Ojalá encontráramos con qué alimentarnos y reponeros!».

El león dijo:

«- No dudo de vuestra buena intención, pero para eso mejor que os despleguéis; es el único modo de que podáis cazar alguna presa que me sirva y os sirva de alimento».

El adivino, el cuervo y el chacal salieron de la presencia del león y se reunieron a deliberar del asunto pendiente.

Lo plantearon de este modo:

«- Nosotros así y ése comiendo hierba como si nada y no viera lo que nosotros vemos. ¿Por qué no se lo aderezamos al león para que coma y nosotros nos alimentamos de lo que deje?».

Intervino el chacal:

«- ¡Eso ni mencionárselo! ¡Le ha garantizado protección!».

Y el cuervo propuso:

«- Yo os soluciono el tema del permiso».

De un vuelo se metió a ver al león, que preguntó:

«- ¿Has conseguido algo?».

Respondió el cuervo:

«- Para cazar hay que correr y tener fina la vista, pero nosotros no podemos correr ni ver por el hambre que tenemos. Ahora, hemos convenido un modo en el que estamos todos de acuerdo. Si Vuestra Majestad nos da su consentimiento nosotros respondemos».

«- ¿De qué se trata?».

«- De ese camello comedor de hierba, que se ha metido entre nosotros sin que nos aproveche ni dé cosa a cambio y sin hacer nada de que se siga interés...».

El león se enfureció al oírlo:

«- ¡Qué equivocado estás! ¡Qué boberías dices! ¡Qué lejos de la lealtad y la consideración estás! ¡No has acertado viniendo a proponerme eso! ¡Venirme con esa embajada, sabiendo como sabes que he dado palabra al camello y le he puesto bajo mi protección!».

¿O no sabes que la peor retribución que puede darse a quien protege a un alma tímida es verter sangre innecesaria? Además, yo le he dado mi palabra y no voy a defraudarle ni retirarle mi protección».

El cuervo insistió:

«- No comprendo lo que dice Vuestra Majestad: la única alma que hay que procurar salvar es la de los de la casa, que es la que garantiza la continuidad de la tribu, que a su vez garantiza la continuidad de los habitantes del país, que a su vez sostiene al rey. Vuestra Majestad pasa necesidad y yo os ofrezco remediaros con lo vuestro. ¿No podéis, acaso, permitirlo? ¿No está en vuestras manos la decisión? Nosotros os ofrecemos el procedimiento que ha de asegurar (a vos como a nosotros) provecho y progreso.

Y calló el león, nada replicó al discurso del cuervo.

Una vez percibió aquél lo que el cuervo había decidido, voló éste hasta sus compañeros y les dijo:

«- He propuesto al león lo de comernos al camello y me ha dicho que nos presentemos los cuatro para tratar el tema y para que él pueda comprobar cuánto interés y cuánta ansia tenemos de que se mejore. Cada uno de nosotros tres, por turno, debe ofrecerse ejemplarmente para que el león lo devore, pero los otros dos tienen que oponerse y rechazar su candidatura alegando que comérselo sería perjudicial. Sólo cuando le llegue la vez al camello aceptaremos y él perecerá, los cuatro nos salvaremos y el león quedará contento de nosotros».

Así que comparecieron ante el león y el cuervo dijo:

«- Majestad, ya sé cómo conseguiremos sustento: es nuestro deber ofrecernos a vos, pues por vos vivimos; si vos perecierais ninguno de nosotros sobreviviría, porque nada tendríamos. ¡Comedme, Majestad, que yo de ello seré contento!».

Pero el adive y el chacal le interrumpieron:

«- ¡Calla! ¿Qué provecho obtendrá Su Majestad de comerte? ¡Contigo no puede quedar satisfecho!».

Y el chacal dijo:

«- Yo sí podría saciar a Vuestra Majestad. ¡Comedme, yo seré de ello contento y feliz!».

Pero el adive y el cuervo se opusieron:

«- Tú eres sucio y hediondo».

Y el adive dijo:

«- ¡Yo no! ¡A mí puede comerme Vuestra Majestad! No sólo accedo a ello: ¡es que me hace feliz!».

Pero el cuervo y el chacal lo rechazaron diciendo:

«- Los médicos lo advierten: ‘Quien quiera suicidarse que coma carne de adive’».

Y el camello supuso que si él se proponía a ser comido también encontrarían alguna excusa y que se salvaría y quedaría incólume ganando la aprobación del león. Así que dijo:

«- ¡Aquí estoy yo! ¡Connmigo puede saciarse y aliviarse Vuestra Majestad! Tengo la carne sabrosa y saludable, tengo limpio el vientre...¡Comedme, Majestad, y alimentad a vuestros compañeros y servidores! Yo seré de ello feliz y contento».

El adive, el chacal y el cuervo dijeron a una:

«- Tiene razón el camello. ¡Y qué generoso y qué franco!».

Y se abalanzaron sobre él y lo despedazaron”.

30. Fábula de la tortuga y los ánades (páginas 144-145)

“Dicen que en una charca que había en una pradera vivían dos ánades. Había asimismo en la charca una tortuga que mantenía con los ánades relaciones de afecto y amistad. Acaeció que menguó el agua de la charca y que los ánades fueron a despedirse de la tortuga, a quien dijeron:

«-Queda con Dios. Nosotros nos vamos de aquí porque falta el agua».

Y la tortuga comentó:

«-Pues que falte el agua es fatal para los de mi especie: somos barcos y solo podemos vivir en ella, mientras que vosotros podéis vivir en todas partes. ¿Me lleváis con vosotros?».

Respondieron:

«-Sí».

«-Pero ¿cómo?» - se inquietó la tortuga.

«-Nosotros sujetamos un palo con el pico, un extremo cada uno, y tú te agarras al centro con la boca. Y así volamos. ¡Pero cuidado con responder si alguien te habla!» - explicaron los ánaes.

Y así se dispusieron y echaron a volar. Y la gente exclamaba:

«-¡Qué maravilla! ¡Dos ánaes llevan volando una tortuga!».

La tortuga, que lo oyó, dijo:

«-¡No miréis tanto, que Dios os va a cegar, por curiosos!».

Pero como abrió la boca para decirlo cayó al suelo y se mató”.

31. Fábula de la paloma collarada, el ratón, el cuervo, la gacela y la tortuga (páginas 182-198)

“Dicen que en la tierra de Sikawand, junto a la ciudad de Dáhir, había un lugar con mucha caza que los cazadores frecuentaban. En el lugar había un árbol frondoso y en el árbol tenía su nido un cuervo. Estando éste tranquilo cierto día en su nido, vio llegar a un cazador de feísimo aspecto y pésima condición con una red al hombro y un garrote en la mano. El cuervo se espantó de él y dijo:

«- A este hombre le ha traído aquí o bien mi hora o bien la de algún otro. A ver qué hace».

El cazador tendió la red, esparció grano sobre ella y se escondió cerca. No tardó en pasar por allí una paloma de las llamadas collaradas, que era señora en su especie y llevaba consigo abundante séquito de palomas. Sin sospechar nada se posó con el acompañamiento en las proximidades de la red y luego, mientras comían el grano, quedaron presas en la red, con lo que el cazador se presentó feliz y contento. En la trampa, las palomas empezaron a aloarse tratando de salir; hasta que la collarada dijo:

«- No lo intentéis por separado, ya que la propia vida no es más importante que la de las compañeras. Intentémoslo juntas, echemos a volar como un solo pájaro y así nos libremos las unas a las otras».

Así, pues, se pusieron de acuerdo, echaron a volar simultáneamente y con el esfuerzo de todas desprendieron la red y se elevaron en el espacio. Pero el cazador no se desalentó, porque pensaba que así no podrían volar mucho y que no tardarían en caer.

Entonces el cuervo se dijo:

«- Voy a seguir las para saber lo que es de ellas».

La collarada se volvió y vio que el cazador las seguía. Así que dijo a las otras palomas:

«- Este cazador está decidido a seguirnos y si continuamos por campo abierto nos alcanzará. No teme que escapemos. Dirijámonos hacia terreno habitado, ahí podremos despistarle y conseguir que nos deje. En tal sitio vive un ratón que para mí es como un hermano. Si conseguimos llegar, él nos libraré de la red».

Así lo hicieron y el cazador se desanimó y se fue. El cuervo, sin embargo, continuó detrás.

En cuanto estuvo donde el ratón, la paloma collarada ordenó a las otras palomas que se posaran, y ellas lo hicieron.

El ratón tenía cien madrigueras, que había preparado para el caso de peligro. La collarada llamó al ratón por su nombre (que era Zirak) y el ratón respondió desde la madriguera:

«- ¿Quién va?».

«- Tu amiga la collarada».

El ratón salió presuroso y preguntó:

«- ¿Cómo has caído en semejante aprieto?».

La collarada contestó:

«- ¿Acaso no sabes que tanto lo bueno como lo malo son obra del destino? ¡Él es quien me ha puesto en este aprieto! Otros más fuertes y más grandes que yo se han visto impotentes frente al destino. El sol y la luna se eclipsan si él lo decide».

El ratón empezó a roer la atadura que retenía a la collarada, pero ésta le dijo:

«- Empieza por liberar a las otras. A mí me dejas para el final».

Y se lo repitió una y otra vez, pero el ratón no le hizo caso. Tanto le insistió que el ratón dijo:

«- Me lo repites como si tú no necesitaras o no te conviniera o no merecieras una atención».

Y la collarada explicó:

«- Es que temo que luego te hartes y tengas pereza para librar a las demás y sé que si yo quedo para la última no te contentarás con dejarme atrapada por muy agotado que estés».

«- Con estas cosas consigues que se te aprecie y se te quiera más» -dijo el ratón. Y royó y royó la red hasta deshacerla. Así, la paloma collarada y su séquito pudieron irse.

Al ver lo que el ratón había hecho, el cuervo deseó su amistad. Le llamó por su nombre y el ratón, sacando la cabeza, preguntó:

«- ¿Qué buscas?».

«- Quiero tu amistad».

«- Tú y yo no tenemos nada que ver. Es prudente quien procura lo que puede conseguir y deja lo que no tiene modo de conseguir. De otra forma es como querer ir en barco por tierra y sobre ruedas por la mar. ¿O no eres tú quien come y yo tu comida?».

El cuervo replicó:

«- Dices verdad, pero comerte no me aprovecharía, tu aprecio me interesa más. Y no es propio de ti que habiendo yo venido a buscar tu amistad tú me la niegues. La evidencia de tu buena condición es lo que me ha hecho apreciarte, no intentes ahora disimularla, porque quien es prudente no oculta su virtud, y aunque la esconda le ocurre como al almizcle, que por más que se tape sigue aromando.

El ratón dijo:

«- La peor enemistad es la sustancial, que se presenta en dos formas. Primera, la equilibrada; por ejemplo, la enemistad del elefante y el león, porque tanto puede matar el león al elefante como el elefante al león. Segunda, la desequilibrada; por ejemplo, la que media entre el gato (o entre tú) y yo. Aunque seamos enemigos yo no puedo dañarte, pero tú a mí sí. Por muy caliente que esté el agua, siempre apaga el fuego. Basta con que se derrame sobre él. Cierto que hay quien se muestra amistoso y confiado con el enemigo, el encantador de serpientes, por ejemplo, que las lleva en la manga. Pero el prudente no trata a su enemigo declarado».

El cuervo contestó:

«- Comprendo lo que dices y haces bien en seguir tu tendencia natural, pero acepta que puedo ser sincero y no me lo pongas difícil diciendo que tú y yo no tenemos modo de intimar. Es cierto que los prudentes y los nobles nunca piden pago por los favores, pero también lo es que el afecto se inicia rápido y cesa despacio entre los buenos. El modelo

de ello es el cántaro de oro, que tarda en romperse, se restaura enseguida y es fácil de reparar tanto si se abolla como si se quiebra. El afecto entre los malos, por el contrario, cesa rápido y se entabla despacio. El modelo de ello es el cántaro de barro, que se rompe enseguida y por la menor cosa, y no se puede reparar. Quien es noble quiere a quien es noble y quien es vil no quiere a nadie salvo por interés o por miedo. Yo necesito tu afecto y tu trato porque eres noble y a mí me importa tu opinión. No probaré alimento hasta que me aceptes por hermano. Y has de saber que si yo quisiera hacerte daño te lo habría hecho cuando me cernía sobre ti en tanto tú roías la atadura a las palomas».

El ratón dijo:

«- Acepto tu fraternal propuesta, que yo no rechazo a nadie por nada. Si te he probado como te he probado ha sido por asegurarme y porque no quiero que cuando te vayas puedas decir: ‘El ratón no tiene criterio y se deja engañar con facilidad’».

Y con esto salió de la madriguera, pero sólo a la puerta.

El cuervo le preguntó:

«- ¿Por qué no sales hasta aquí para confraternizar conmigo? ¿O todavía dudas?»

El ratón contestó:

«- En el mundo hay dos clases de personas con las que conviene relacionarse y de las que conviene ser amigo: capaces de sentir y capaces de dar. Las personas capaces de sentir son francas, las capaces de dar son cooperadoras y buscan ser útiles. Quienes entablan amistad por el provecho, sin embargo, son, en su forma de dar y de favorecer, como el cazador que echa grano a los pájaros, que no busca con ello el bien de éstos, sino el suyo propio; y dar con el corazón es mejor que dar con la mano. Yo confío en ti como quien eres y me entrego a ti de igual modo, y si no me acerco más no es porque piense mal de ti, sino porque sé que tienes compañeros que, siendo de la misma naturaleza, no opinan sobre mí lo mismo que tú».

El cuervo le tranquilizó:

«- Es prueba de amistad que el amigo se muestre amistoso con el amigo de su amigo y hostil con su enemigo. No hay compañero ni amigo mío que no vaya a quererte, y si hubiera alguno, rompería con él».

Con esto el ratón se llegó hasta el cuervo y se abrazaron y se trataron con franqueza y deferencia. Así pasaron los días. Al cabo, el cuervo, dijo al ratón:

«- Tu madriguera está demasiado cerca del camino de los humanos y temo que los chicos te arrojen piedras. Una tortuga amiga mía vive en lugar retirado y con pescado en abundancia: allá encontraremos qué comer y allá quiero ir contigo para que vivamos tranquilos».

El ratón mostró su acuerdo:

«- Sí vamos a ese sitio que te gusta podré contarte anécdotas y cuentos que me sé. Estoy a tu disposición, a mí también me desagrada este lugar».

El cuerpo agarró al ratón por el rabo y voló con él hasta donde había dicho. Cuando empezaba a descender sobre el manantial donde moraba la tortuga, ésta vio a un cuervo con un ratón en el pico y se espantó, porque no conoció a su amigo. Hasta que él la llamó, que entonces salió a su encuentro y le preguntó de dónde venía. El cuervo le refirió todo, desde el momento en que empezó a seguir a las palomas hasta su encuentro con el ratón y el motivo de su llegada. Al oír los extremos referentes al ratón admiróse la tortuga de su entendimiento y lealtad, le dio la bienvenida y le preguntó:

«- ¿Qué te trae a esta tierra».

Con lo que el cuervo dijo al ratón:

«- ¡Ah!, cuéntame lo que me dijiste y al tiempo que lo haces responderás a la tortuga, a quien debes considerar como a mí propio».

Y el ratón empezó así:

«- Mi primer domicilio estuvo en la ciudad de Madaurat, en casa de un ermitaño que no tenía familia ni vivía con nadie. Todos los días traía una cesta de comida de que se alimentaba según su necesidad. El resto lo dejaba en la cesta misma, que colgaba. Yo acechaba al ermitaño hasta que se iba, entonces saltaba a la cesta y la dejaba vacía, pues o bien me lo comía o bien echaba a otros ratones su contenido. El ermitaño probó numerosas veces a colgar la cesta en lugares que yo no alcanzara, pero sin éxito. Hasta que cierta noche llegó con un huésped y entre los dos se lo comieron todo. Luego se pusieron a charlar y el ermitaño dijo a su huésped»:

«- ¿De dónde vienes? ¿A qué tierra te encaminas ahora?».

«- Aquel hombre había recorrido muchos lugares y había visto maravillas. Relató al ermitaño los países que había pisado y las curiosidades de que había sido testigo, pero

entre tanto el ermitaño hacía aspavientos con las manos para espantarme de la cesta. Por fin, el huésped se indignó»:

«- ¡Yo aquí hablándote y tú te burlas de lo que digo! ¿Por qué me has preguntado?».

«- El ermitaño se disculpó»:

«- Meneo las manos para espantar un ratón con el que ya no sé qué hacer: se come todo cuanto dejo en casa».

«- ¿Es sólo un ratón o un nido?».

«- En la casa hay un nido, pero uno solo el que puede conmigo y con el que no veo modo».

«- El huésped comentó»:

«- Búscame un hacha, que a lo mejor le deshago la madriguera y descubro algo».

«- El ermitaño pidió prestada un hacha y se la entregó al huésped. Entonces yo estaba en una madriguera que no era la mía y oí lo que dijo. En mi madriguera había una bolsa con cien dinares que no sé quién había dejado allí. El hombre tajó hasta dar con los dineros, de los que se apoderó. Y dijo al ermitaño»:

«- El ratón podía saltar hasta donde saltaba por estos dinares porque el dinero da fuerza y aumenta el discernimiento y el poderío. Verás cómo ahora no puede saltar tanto como saltaba».

«- Al día siguiente los ratones que vivían conmigo se reunieron y dijeron»:

«- Tenemos hambre y tú eres nuestra única esperanza».

«- Y con ellos me fui al lugar desde donde saltaba hasta la cesta, intentándolo una y otra vez sin conseguirlo. Los demás ratones comprendieron que había perdido mi facultad y dijeron»:

«- Vámonos; nada podemos esperar de él. Es evidente que en ese estado lo más que puede hacer es buscar alguien que le mantenga».

«- Y me abandonaron y se unieron a mis enemigos y me evitaron y hablaban mal de mí en mi ausencia a quienquiera que me tuviese ojeriza o me envidiara. Así que me dije»:

«- Ya veo que no hay más hermano ni más amigo ni más apoyo que el dinero».

«- Y hallé que quien no tiene dinero retiene en sí la ausencia de aquello que quiere y no puede conseguir, igual que esa agua de las lluvias del invierno que se queda en los hondones, sin afluir a ningún río ni correr por sí sola, hasta que la tierra la embebe. Hallé asimismo que quien no tiene hermanos ni familia, quien no tiene hijo varón y quien no tiene dinero ni entendimiento, no tiene más salida que dejar de lado la vergüenza, y que quien se queda sin contento se aborrece a sí mismo y se apena por demás, y que quien así se ve sólo puede esperar ser persona de suerte menguada en este vida y en la otra, porque el hombre necesitado es aborrecido hasta de hermanos y parientes. El árbol plantado en salobreña y carcomido por todas partes está en igual situación que el pobre necesitado de lo que otros gozan a manos llenas».

«- También hallé que el pobre concita todos los pesares y atrae a quien le acompaña todo lo abominable y abundosa maledicencia. Hallé, por último, que cuando el varón se empobrece sufre la desconfianza de quien confiaba en él, e incluso si es culpable otro la sospecha se la lleva él. El mismo rasgo que atrae alabanza al rico atrae censura al pobre, y si es valiente se le dice violento; si liberal, pródigo; si benévolo, débil; si callado, mostrenco; si facundo, hablador. Hasta la muerte es más llevadera que la necesidad que obliga a pedir a mezquinos y avaros, pues meterle en las fauces la mano a una víbora, sacar el veneno y sorberlo es para el generoso más hacedero que pedir al avariento y al ruin».

«- Yo había visto al huésped coger los dineros y repartirlos con el ermitaño, y a éste dejar su parte en una cartera que se ponía de cabezal por la noche. Ansiaba hacerme con -al menos- una fracción de ella para devolverlos a mi madriguera, esperando que así aumentarán mis fuerzas y que por ellas volvieran a mí mis compañeros. Me acerqué al ermitaño mientras dormía, pero cuando llegué a la cabeza me encontré con el huésped despierto y con un garrote en la mano. Me pegó un golpe fortísimo en la cabeza y tuve que volverme a la madriguera. Cuando se calmó el dolor me abrasaron de nuevo el mismo deseo y la misma ansia y salí de mi madriguera con mi primera intención, pero el huésped seguía al acecho y me dio con el garrote tal golpe que me hizo sangrar y casi desmayar. Corrí a mi madriguera y una vez en ella me desplomé desvanecido. Sufrí tanto que aborrecí el dinero y hasta oírlo mencionar. De tal modo que si lo mentaban me ponía a temblar de miedo. Luego reflexioné y concluí que el ansia y el anhelo son la causa de la mayor miseria en el mundo, pues sin cesar llevan a quien los siente de una cosa a otra y las cosas jamás se colman ni se acaban. Por eso el hombre mundano sufre siempre pesar, fatiga y desencanto».

«- Con esto descubrí que viajar y conocer los lugares más lejanos del mundo me resultaba más fácil que al generoso tender la mano llena de dinero, y que no hay nada como la satisfacción. Pues se ha dicho: ‘No hay entendimiento como la organización, ni piedad como el abstenerse de cosas ilícitas, ni prestigio como el buen carácter, ni riqueza como el contentarse; no hay cosa que más merezca perseverar ni más honre que la misericordia».

«- Se ha dicho asimismo: ‘La mejor virtud es la misericordia, principio del afecto es la confianza, principio del entendimiento el conocimiento, y el mejor conocimiento es distinguir lo que es de lo que no es, la bondad del ánimo, la buena índole y el renunciar a lo que no se puede conseguir».

«- Las cosas me llevaron a contentarme y conformarme, y me trasladé de casa del ermitaño al yermo. Allí me hice amigo de una paloma que me ofreció su amistad y me llevó luego a conseguir la del cuervo. El cuervo me habló de ti y del afecto que a ti le une; luego me comunicó que quería venirse contigo y yo accedí a acompañarle, porque yo aborrezco la soledad y a mi parecer no hay alegría en el mundo que pueda compararse a la intimidad fraternal, ni tristeza equiparable a carecer de ella. Por experiencia he aprendido que lo único que hay que procurar en el mundo es aquello que aparta de uno los pesares y procura de qué comer y beber, porque esto asegura la salud y el desahogo. De nada le vale al hombre que el mundo le otorgue cuanto contiene si no le da ese poco con que satisfacer la necesidad. Esta opinión me trajo a ti con el cuervo: me ofrezco a ti como hermano y espero que tú hagas otro tanto».

Cuando el ratón concluyó de hablar, la tortuga, le respondió con palabra deferente: «- He oído cuanto has dicho, ¡y qué bien dicho!, pero también he visto que mantienes en el ánimo el recuerdo de la penuria, el infortunio y el exilio. ¡Arrójalo del corazón y comprende que las buenas palabras sólo están completas con las buenas obras! Porque de nada aprovecha al enfermo saber el tratamiento que conviene a su dolencia, ya que sólo si lo sigue logra aliviarse y sanar. Lleva a la práctica tu opinión y no te apenes porque te falte el dinero, pues el hombre que tiene virtud halla honra sin necesidad de dinero, como el león, que atemoriza aunque esté echado. Mientras que el rico que no tiene virtud sólo allega desdenes por dinero que tenga, como el perro, del que nadie se preocupa por muchos collares y ajorcas de oro que lleve. No des importancia al exilio, porque el prudente nunca está exiliado y es igual que el león, que a ninguna parte va que no lleve su fuerza. Si respetas tus compromisos el bien vendrá a buscarte de todas partes, igual que el agua busca lo llano. Quien es decidido y perspicaz se hace virtuoso, mientras que el que es perezoso e indeciso nunca consigue virtud, igual que a una mujer joven nunca le

agrada la compañía de un viejo decrepito. Se ha dicho que hay cosas que nunca son firmes ni permanecen: la sombra de las nubes, el crédito de los malos, el amor de las mujeres, la noticia del mentiroso y el mucho dinero. Por eso, quien es prudente no se apesadumbra por tener poco, pues su dinero es el entendimiento y cuanto allega por la calidad de su trabajo; además, tiene la certeza de que sus obras no pueden serle arrebatadas y de que mal pueden tomarle lo que no ha hecho. Es equilibrado porque no ignora cuánto importa su vida futura ni que la muerte siempre llega por sorpresa y en momento indeterminado, pero seguro. Tú eres rico en prudencia, pues sabes; pero también veo que te sientes desposeído de tu derecho...Sea como fuere, te consideramos como a un hermano y nuestro corazón te pertenece».

Cuando el cuervo oyó lo que la tortuga decía al ratón, cómo le refutaba y cuánta benevolencia le manifestaba, se alegró y dijo:

«- Me contenta y tranquiliza ver que eres capaz de apreciar las cosas que yo aprecio. La persona que puede considerarse primera en el mundo por la alegría es aquella cuya morada está siempre llena de hermanos y amigos buenos, aquella que siempre tiene consigo compañía a la que complace y que le complace y por cuyos asuntos y necesidades vela. Porque a quien es noble le tienden la mano otros tan nobles como él cuando cae. Como al elefante al que, si se atolla, sólo le pueden zafar otros elefantes».

Mientras el cuervo hablaba llegó una gacela a todo correr. La tortuga se espantó de ella y se sumergió en el agua, el ratón se refugió en la madriguera y el cuervo se posó en la rama de un árbol en un vuelo, y después se puso a volar en círculos para ver qué buscaba la gacela. Miró y miró, pero no vio nada. Entonces llamó a la tortuga y al ratón, que salieron, y la tortuga le dijo a la gacela al verla mirar el agua:

«- Bebe sin miedo si tienes sed. No tienes que temer».

La gacela se acercó y la tortuga le dio la bienvenida y la saludó, preguntándole al fin:

«- ¿De dónde vienes?».

«- Estaba por estas soledades, pero los arqueros empezaron a perseguirme por todas partes y hoy vi un viejo y temí que fuera cazador».

La tortuga la tranquilizó:

«- No tengas miedo. Nunca jamás he visto cazadores por aquí. Nosotros te ofrecemos nuestra amistad y nuestro hogar, el agua y el pasto abundan en este lugar y yo deseo que te quedes con nosotros».

Así que la gacela se instaló con ellos. Tenían un emparrado donde se reunían a conversar y darse las novedades. Un día, estando el cuervo, el ratón y la tortuga, echaron en falta a la gacela. La esperaron una hora y no llegó. Su tardanza los puso en cuidado de que le hubiera acaecido cosa de sentir. El ratón y la tortuga dijeron al cuervo:

«- Mira a ver si ves por ahí algo que nos tranquilice».

El cuervo empezó a volar en círculo por el cielo hasta que vio a la gacela presa en unas redes y sin pérdida de tiempo se posó para informar a sus amigos. La tortuga y el cuervo dijeron al ratón:

«- Esto es cosa que depende sólo de ti. ¡Corre a salvar a tu hermana!».

El ratón fue con premura donde la gacela y le dijo:

«- ¿Cómo has caído en este aprieto, siendo tan inteligente?».

«- La inteligencia nada vale junto al destino» -respondió la gacela, y mientras esto hablaban se presentó la tortuga.

La gacela le dijo:

«- ¿Pero cómo has venido? ¿Y si llega el cazador? Yo, de estar suelta, soy más veloz que él; el ratón puede abrigarse en muchos sitios; el cuervo vuela. Pero tú eres lenta, no puedes correr ni apenas moverte. Temo qué pueda pasarte con el cazador».

La tortuga replicó:

«- Estar separado de los seres queridos no es vida, porque cuando el amigo pierde a su amigo es como si le arrancaran el corazón, le privaran de alegría y le cegaran».

Y apenas lo había dicho, llegó el cazador. Para entonces el ratón había acabado de romper la red y la gacela pudo ponerse a salvo; el cuervo se puso a volar en círculos y el ratón se encontró un refugio. Sólo quedó la tortuga. El cazador se aproximó y encontró las redes rotas. Miró a un lado y a otro y sólo vio a la tortuga que se alejaba parsimoniosamente. La cogió y la amarró.

El cuervo, el ratón y la gacela se reunieron sin tardanza y, al ver que el cazador había amarrado a la tortuga, se entristecieron sobremanera. El ratón dijo:

«- Ya veis: hemos salido de una y hemos caído en otra peor. Dijo bien quien dijo: ‘El hombre debe estar siempre dispuesto a los tropiezos, pues sólo él cae dos veces por la misma piedra’. Estoy preocupado por la tortuga, la mejor de las amigas, porque lo que le

ha pasado no es justo, ni se lo merecía. A ella, que es un modelo de generosidad y nobleza. A ella, que te da un trato mejor que el que un padre da a su hijo. A ella, que tiene un carácter con el que sólo podrá la muerte... ¡Pasarle eso por tener un cuerpo débil, sin cualidades, trabajoso de manejar, imposible de modificar, imposible de trastocar, fijo como las estrellas ascendente y descendente, que aunque descienda sigue siendo el ascendente y aunque ascienda sigue siendo el descendente. ¡Como los dolores de un golpe, como las heridas enconadas, como una llaga es quien pierde a los hermanos después de estar junto a ellos!».

La gacela y el cuervo dijeron al ratón:

«- Nosotros estamos tan preocupados como tú. Pero lo que has dicho, aunque elocuente, no aprovecha en nada a la tortuga. Sin duda conoces la sentencia: ‘A las personas se las conoce en la desgracia; al que es leal en el dar y el tomar; a la familia y a los hijos en la miseria; a los hermanos en las calamidades’».

El ratón propuso entonces:

«- Tengo una idea. Tú, gacela, vas, te pondrás a la vista del cazador, fingiendo estar herida, y el cuervo se abatirá sobre ti como si fuera a devorarte. Entretanto yo me las ingeniaré para quedar cerca del cazador y acechar si abandona sus instrumentos y deja a la tortuga; si, atraído por ti, se aleja de nosotros. Cuando le tengas cerca huyes de él, pero poco a poco, para que no se desanime y siga teniendo la impresión de que puede capturarte. Así una y otra vez para que se aleje lo bastante de nosotros dos. Y sigues lo mismo mientras puedas: lo que yo necesito es que te persiga mientras rompo las ataduras de la tortuga y me pongo a salvo con ella».

La gacela y el cuervo hicieron lo que el ratón les había explicado, y el cazador los siguió. La gacela fingió huir hasta alejarse del ratón y la tortuga. Entretanto el ratón fue royendo las ligaduras hasta romperlas y se puso a salvo con la tortuga. Y cuando el cazador regresó extenuado y agotado, sólo encontró las ligaduras rotas. Pensó en lo que le había ocurrido con la gacela y concluyó que no estaba en su sano juicio. Luego consideró cómo el cuervo parecía ir a comerse a la gacela y cómo estaban roídas las cuerdas y abandonó aquella tierra diciendo:

«- En esta tierra hay genios o está embrujada».

Regresaba huido y sin haber conseguido nada. Y nunca más volvió a aquel lugar.

El cuervo, la gacela, el ratón y la tortuga se reunieron en su emparrado sanos y salvos, como en sus mejores tiempos...”.

32. Fábula de los búhos y los cuervos (páginas 200-226)

“Dicen que en un monte había un árbol imponente y que en él tenían nido mil cuervos, que gobernaba uno de ellos. En el mismo árbol había un hueco con mil búhos, que también gobernaba uno de ellos. El rey de los búhos salía para sus paseos matutinos y vespertinos sintiéndose enemigo del rey de los cuervos y lo mismo ocurría a los cuervos y su rey con respecto a los búhos. Hasta que el rey de los búhos alzó en armas a sus compañeros contra los cuervos cuando éstos estaban en sus nidos, matando y cautivando a muchos. Este ataque fue de noche. A la mañana siguiente los cuervos se congregaron en torno a su rey y le dijeron:

«- Ya veis lo que nos hizo anoche el rey de los búhos. Pocos de entre nosotros hay que no estén desplumados o rabones. Y aún más daño nos ha hecho el atrevimiento que han mostrado frente a nosotros y el que supieran nuestra situación, porque les permitirá volver sobre nosotros cuando quieran. Estamos en vuestras manos, Majestad; vos habéis de mirar por vos mismo y por nosotros».

Entre los cuervos había cinco consejeros a los que, por la prudencia de su opinión, se recurría cuando era el caso, dejándoles la última palabra. El rey solicitaba su parecer muy frecuentemente, tanto en los asuntos de a diario como en los casos excepcionales, accidentes o desgracias. El rey preguntó al primero de los cinco:

«- ¿Qué opinas tú de lo ocurrido?».

«- Opino lo que los sabios tienen dicho desde hace tiempo sobre estos casos: ‘Nada vale el furor contra el enemigo poderoso; mejor es huirle».

Luego preguntó al segundo:

«- Y tú, ¿qué opinas?».

«- Lo mismo que éste: que hay que huir».

Y el rey replicó:

«- Pues yo no estoy de acuerdo con vosotros: ¡cómo desertar de la patria y abandonarla al enemigo desde el primer revés! Mejor es rehacernos y atizar contra él el fuego de la guerra sin que nuestra vigilancia desfallezca un solo instante para que, si vuelve a

atacarnos nos encuentre dispuestos a la lucha, sin ceder un palmo ni hurtarnos ante él: si le recibimos firmes, mantendremos libres nuestros baluartes y le rechazaremos resistiendo una vez y atacando otra. El resultado de nuestra táctica y nuestro empeño ha de ser que el enemigo se retire».

Tras esto preguntó al tercero:

«- ¿Qué opinas tú?».

«- No estoy de acuerdo con lo que han propuesto mis dos compañeros. A mi parecer tendríamos que despachar observadores y espías, que mandar avanzadillas al enemigo para descubrir si quieren la paz, o prefiere la guerra o algún tipo de capitulación. Porque si lo miramos bien, su comportamiento demuestra afán de riqueza y no aborrecimiento de la paz. Quizá pagándole un tributo anual mantuviéramos al enemigo alejado de nosotros y pudiéramos vivir tranquilos en nuestras casas. Pues a cada vez que el aguijón del oponente se ha tornado tan insoportable que les ha hecho temer por sí mismos y por el país, todos los reyes han coincidido en ceder aquellas riquezas susceptibles de salvaguardar el país, el rey y la grey».

El rey interrogó al cuarto:

«- ¿Qué opinas tú de hacer así la paz?».

«- No estoy de acuerdo. Creo, por el contrario, que abandonar nuestras casas y hacer frente al exilio y la inclemencia de una nueva vida es preferible a claudicar sometiéndonos a un enemigo a quien somos superiores. Sin contar con que si proponemos la capitulación a los búhos, sólo se darán por satisfechos con condiciones leoninas. Un proverbio lo dice: ‘Si tienes necesidad puedes acercarte al enemigo cuando no esté demasiado lejos; pero en ningún caso te acerques mucho, porque se envalentona creyendo que tu ejército es débil y te humillará’. El símil que le corresponde es el de la tabla vertical al sol, que un poco inclinada da sombra, mientras que demasiado inclinada no la da. Nuestro enemigo no se contentará por mucho que nos acerquemos. La única opinión que vos y nos podemos aceptar es la lucha».

Por último, el rey interrogó al quinto:

«- Y tú, ¿qué dices? ¿Qué opinas? ¿Guerra? ¿Paz? ¿Abandonar la patria?».

«- Por lo que se refiere a la guerra, no conviene a nadie guerrear con enemigo más fuerte. Pues se ha dicho: ‘Quien no se conoce a sí mismo ni conoce a su enemigo, y se pone en guerra con quien le supera, se arruinará’. Además, la persona de entendimiento no hace

pequeño a ningún enemigo, porque quien menosprecia al enemigo se engaña y quien se engaña con respecto al enemigo sale malparado. Yo a los búhos les tengo un gran temor. Y no porque nos hayan atacado, porque antes ya los temía: la persona resuelta no confía en su enemigo bajo ningún concepto. Si está lejos, porque puede alcanzarle con su influencia; si está cerca, porque puede saltar sobre él; si no le ve, porque puede ser engaño».

«- Las gentes más enteras y más despiertas abominan de la guerra por las pérdidas que ocasiona. Si no hay guerra, lo que se pierde son bienes, palabras y obras; si hay guerra, se pierden cuerpos y almas a más de bienes. Vos no debéis luchar contra los búhos, Majestad; porque quien guerrea contra aquel a quien no puede vencer se pone en grave peligro. Pero cuando el rey guarda seguros los secretos, elige bien a sus ministros, mantiene su dignidad a los ojos del público y se guarda de aquel con quien no puede, merece no perder ninguno de los bienes conseguidos. Vos, Majestad, sois, así un rey verdadero que perfecciona su opinión con la de sus ministros, igual que el mar crece con la afluencia de los ríos. Me habéis pedido consejo con respecto a algo y yo os he respondido abiertamente en parte (y de ello me congratulo), pero he de responderos secretamente en lo demás. Porque los secretos tienen diferentes magnitudes: a algunos tienen acceso los íntimos; otros pueden frecuentarlos todos; a otros sólo tienen acceso dos personas... Y creo que, dada la magnitud de éste, sólo cuatro orejas y dos lenguas pueden participar en él».

Acto seguido el rey se levantó y se retiró con el consejero para que terminara de confiarle su opinión. Lo primero que le preguntó fue:

«- ¿Sabes cómo empezó la enemistad entre los búhos y nosotros?»

«- Sí. Por algo que un cuervo dijo» -respondió.

«- ¿Qué fue ello?» -inquirió el rey.

El consejero relató:

«- Dicen que hubo una bandada de grullas que no tenía rey. A tal efecto se reunieron para decidir si debía gobernarlas el rey de los búhos. Estando reunidas se posó entre ellas un cuervo. Y dijeron:»

«- Ya que ha venido este cuervo, vamos a consultarle».

«- Y así lo hicieron sin tardanza».

«- Él contestó:»

«- Incluso si los pájaros se hubieran extinguido en el mundo y el pavo real, el pato, el avestruz, la paloma se hubieran perdido, no tendríais por qué elegir al búho para que os gobernase, ya que es el más feo avechucho, el de peor condición, el de menor entendimiento, el más irritable, el más ajeno a toda piedad; sin contar con que es cegato y poco ve de día ni con que es tan hediondo que no hay pájaro que soporte acercarse a él. Y luego, lo que es peor y más desagradable de todo: su estupidez y su mala conducta y organización. ¿No veis que vosotras le superáis con mucho y que podéis arreglar vuestros asuntos sin recurrir a él, sólo con vuestra opinión y vuestro entendimiento? Y es que cuando el rey, por ignorante que sea, acepta y sigue los consejos de ministros virtuosos, no sufre menoscabo en su realeza y sus asuntos prosperan». [...].

«- Y agregó el cuervo:»

«- Ya sabéis que el búho es un embaucador, que es astuto y engañoso; y que no hay peor cosa que un rey engañador». [...].

«- El cuervo continuó:»

«- Y las que os he dicho no son las únicas tachas y defectos que acumulan los búhos. ¡No os pongáis en sus manos por vuestra propia voluntad!».

«- Y con estas palabras del cuervo, las grullas desecharon definitivamente al búho como rey suyo. Pero uno había presenciado el diálogo, y dijo al cuervo:»

«- Me has hecho un gran perjuicio, y que yo sepa no te he hecho yo antes nada que tal merezca. Pues ten en cuenta que el hacha corta el árbol y éste retoña, que la espada corta la carne y ésta se repone, pero que las heridas que hace la lengua no se curan, y los tajos que da son irreparables. La punta de la saeta se hunde en la carne, mas luego e puede extraer y sacar. Sin embargo, eso que en las palabras es como arpón no puede extraerse ni sacarse cuando llega al corazón. Todo lo ardiente tiene algún contrario que lo apague: para el fuego es el agua, para el veneno el antídoto, para la pena la resignación, para el amor la separación. Sin embargo, el fuego del rencor nunca se extingue. Y habéis sido vosotros, república de los cuervos, los que habéis plantado el árbol de la discordia, la enemistad y el odio entre vosotros y nosotros».

«- Y cuando el búho hubo acabado de decir esto se marchó enfurecido a informar a su rey de lo que había sucedido y de todo cuanto había dicho el cuervo. Éste ya se había arrepentido de las palabras que se le habían escapado, y se decía así:»

«- Me he excedido al hablar y con ello he acarreado la enemistad y el odio contra mí mismo y contra los míos. Ojalá no hubiera sabido lo que iban a hacer las grullas, ojalá no me hubiera enterado de nada de esto. Seguramente que la mayoría de los pájaros no hubiera hablado como yo he hablado, aunque hubiese visto más de lo que yo he visto y hubiese sabido el doble de lo que yo sé. Ellos se habrían librado de lo que yo no me librado, porque ellos habrían sido cautos donde yo no lo he sido. Y qué cosas tan feas he dicho, de esas que atraen desdichas como el rencor y el resentimiento a quien las dice y a quien las escucha. A cosas como las que yo he dicho no habría que llamarles palabras, sino saetas. Y quien es prudente no suele caer, por muy seguro que esté de su fuerza y de su mérito, en nada que le atraiga enemistad, porque obra de acuerdo tanto de la perspicacia como de la fuerza con que cuenta. Es como la persona que dispone de la tríaca, que no por ello toma veneno. Y a la persona que hace una obra de mérito pueden faltarle palabras para explicar cómo la terminará; sin embargo, la calidad de lo ya hecho es prueba suficiente de cuál va a ser el resultado y cuál la experiencia; en tanto que la persona que se expresa bien puede encantar a la gente con su modo de exponer los asuntos sin que lo que resulte de ellos le atraiga elogios. Yo soy de las personas que saben hablar pero no obtener resultados loables. ¿O acaso no es prueba de estupidez haberme atrevido a hablar de un asunto trascendente sobre el que no se me había pedido consejo y en el que mi opinión no contaba para nada? Y es que quien no sigue el ejemplo de las personas prudentes y virtuosas y expone su opinión sin afinarla ni bien considerarla, no obtiene satisfacciones de ella. Exactamente por eso no es bueno lo que me granjeado hoy, que ha sido dar en la preocupación».

«- Conque una vez se hizo estos y parecidos reproches, el cuervo se fue».

«- Con esto queda respondido lo que me preguntasteis sobre cómo se inició la enemistad entre los búhos y nosotros. Y por lo que respecta a la guerra, debéis saber que mi opinión es muy contraria a ella. Sin embargo, tengo otra propuesta y solución que, si Dios Altísimo quiere, puede darnos contento. Y es que hay que ingeniárselas para lograr lo que se quiere» [...].

«- Vuestra Majestad debe injuriarme ante testigos arrancándome el plumón del cuerpo y las plumas de la cola, arrojarme luego al pie de este mismo árbol e irse luego con sus huestes a tal lugar, pues con paciencia espero así descubrir cómo están organizados los búhos, cómo tienen las fortificaciones y dónde las puertas...y después engañarlos y volver con Vos para que podamos atacarlos y conseguir, enfrentándonos con ellos, nuestro propósito, si Dios Altísimo lo quiere».

Y el rey hizo al cuervo lo que éste le proponía y luego se fue de allí. Cuando cayó la noche se presentó el rey de los búhos con su hueste con la intención de exterminar a los cuervos. Como no los encontró y vio que nada podía haber, ya que no sabía dónde se encontraban, decidió volverse. Pero en esto el cuervo empezó a quejarse y a murmurar, hasta que los búhos le oyeron, le vieron maltrecho e informaron del caso a su rey, quien se presentó personalmente a interrogarle. Una vez le tuvo delante, dispuso que un búho le sirviera de intérprete y dijo:

«- ¿Quién eres tú? ¿Dónde están los cuervos?».

«- Yo me llamo Fulano y en cuanto a lo otro creo que puedes ver por mi aspecto que no soy de los que tienen acceso a secretos de estado».

Pero por otra parte informaron al rey de los búhos de lo siguiente:

«- Éste es el ministro del rey de los cuervos y consejero suyo; preguntémosle por qué delito le han puesto como le han puesto».

Y, efectivamente, interrogaron al cuervo sobre ello, y él respondió:

«- Nuestro rey nos pidió consejo y ese día yo estaba con el acta. Dijo: ‘¡Oh cuervos! ¿Qué opináis de esto?’ Dije yo: ‘Majestad, no somos lo bastante fuertes para enfrentarnos a los búhos, que son más corajudos y de corazón más vehemente que nosotros. Por eso opino que debemos procurar la paz ofreciéndoles alguna compensación. Tal vez acepten. De otro modo tendremos que abandonar el país, porque si se declarara la guerra entre nosotros y los búhos les iría bien a ellos y mal a nosotros. La paz es preferible a la pelea’. También les dije que el enemigo era demasiado fuerte y que la única respuesta ante su coraje era someterse: ‘¿No veis cómo la hierba se abandona al soplo huracanado del viento desde que llega? ¿No veis cómo destruye a los árboles altivos que así no hacen?’. Por esto me apalearon, afirmando que su respuesta sería la lucha; y por haberme atrevido a decirlo me acusaron de estar a favor de vosotros, rechazaron mis palabras y mis consejos y me martirizaron como veis. El rey y sus huestes se fueron luego dejándome abandonado. Desde ese momento no sé nada de ellos».

Una vez oyó el informe del cuervo el rey de los búhos, comentó a uno de sus ministros:

«- Qué me dices del cuervo? ¿Qué opinas de él?».

«- Sólo opino que hay que matarle, porque éste es un cuervo importante y matarlo nos librá de su astucia y será una grave pérdida para ellos. Pues se ha dicho: ‘La victoria del momento garantiza la victoria final’. Además, no tratarle como se merece es imprudente,

pues quien pretende grandes cosas y deja pasar la oportunidad cuando se le presenta se queda sin nada y merece no tener nueva oportunidad si estando el enemigo a su merced no lo mata; y arrepentirse, porque el enemigo puede recuperar la fuerza y prevalecer sobre él».

El rey interrogó a otro ministro:

«- ¿Qué opinas tú de ese cuervo?».

«- Opino que no debéis matarle, ya que el enemigo humillado y sin esperanza de victoria puede merecer crédito, consideración a su vida, misericordia y perdón, sobre todo cuando busca ser protegido y tiene miedo, porque puede reportar beneficios impensables». [...].

Ahora, el rey de los búhos preguntó a un tercer ministro:

«- ¿Qué dices tú del cuervo?».

«- Yo opino que debéis preservarle y tratarle bien, porque puede seros útil, ya que el prudente considera preciosa victoria que sus enemigos se enfrenten y en que den cuenta uno del otro puede hallar liberación y salvación». [...].

El ministro que habló primero, el que había aconsejado matar al cuervo, intervino entonces:

«- A mí me parece que ese cuervo os ha engañado, que os ha envuelto con sus palabras y que por eso vuestra opinión es incorrecta. ¡Pero cuidado con ella, Majestad!» [...].

«- No creáis lo que dice el cuervo, porque sus palabras no merecen crédito ni atención dado que la palabra es el único medio que tiene para perjudicar al enemigo ahora que no puede enfrentársele en el campo de batalla. Si le creemos, quedaremos a su merced; insisto en que debemos matarle. Y hacedlo enseguida, Majestad, que yo nunca, hasta aparecer este cuervo embustero, he temido a los suyos».

Pero el rey no atendió a sus palabras y ordenó que el cuervo fuera conducido al real de los búhos y que se velase por él y se le agasajase, que se le tratara con benevolencia y consideración.

Otro día el cuervo dijo al rey en presencia de muchos búhos (entre ellos el ministro que había insistido en matarle):

«- Majestad, bien veis lo que me han hecho los cuervos; mi corazón no hallará paz hasta que me vengue de ellos. Lo he pensado mucho y he llegado a la conclusión que, siendo

cuervo, no podré cumplir mi venganza. Pero ya que es sabido que los sabios han dicho: ‘Quien acepte de buen grado que su ánimo arda hace a Dios la mayor de las ofrendas, y le pida lo que le pida lo tendrá’; si a Vuestra Majestad le parece, yo me abrasaré y rogaré al Señor que me convierta en búho para poder hacerme el peor enemigo de los cuervos y el más feroz. Tal vez así logre vengarme».

El ministro que había aconsejado matarle contestó:

«- ¡Cuánto te asemejas a lo que bien parece encubriendo mal, buena apariencia en aroma y sabor que contiene veneno! ¿De verdad crees que si te abrasáramos el cuerpo cambiarían tu esencia y tu naturaleza? ¿No acabarías volviendo, después de todo, a lo que radical y sustancialmente eres?». [...].

Pero el rey de los búhos no se cuidó de sus palabras y confió en el cuervo, mostrándole consideración. Al cuervo, con el bien vivir, volvieron a brotarle las plumas y tenía acceso a todo aquello que se le ocurría examinar. Luego, con diferentes excusas, se llegaba hasta sus camaradas y les informaba de todo lo que había visto y oído. El rey de los cuervos le decía:

«- El ejército y yo estamos a tus órdenes. Decide lo que te parezca».

El cuervo contestó:

«- Los búhos están en tal lugar, en un monte con mucha leña. Allí mismo hay un rebaño de ovejas con su pastor. Prenderemos fuego y lo arrojaremos a los agujeros de los búhos y después echaremos leña seca, que aventaremos con las alas para que prenda. Los que salgan se abrasarán y los que no salgan morirán asfixiados por el humo».

Y así hicieron los cuervos, destruyendo totalmente a los búhos; con lo que pudieron regresar sanos y salvos a sus hogares. Más adelante el rey preguntó a aquel mismo cuervo:

«- ¿Cómo toleraste la compañía de los búhos, si los buenos no soportan la proximidad de los malos, pues se dice que para los buenos es más soportable meterse en el fuego que estar un solo momento en compañía de los malos?».

«- Eso es así, Majestad. Pero al prudente toda paciencia le parece poca cuando se ve en algún caso tremendo o desagradable, del que teme desgracias para sí mismo o su gente, y lo soporta por el buen fin y el mucho bien que espera lograr con aquélla. Por esto, nada le parece inconveniente ni abominable con tal de obtener lo que necesita; porque al término de todo disfrutará del resultado de su paciencia».

El rey pidió:

«- Explícame cómo es el entendimiento de los búhos».

«- No encontré entre ellos ninguno verdaderamente prudente, a excepción del que los instigaba a matarme, en lo que insistió numerosas veces. En los demás la penetración era muy escasa y ninguno examinó bien mi caso ni reparó en el rango que yo tenía entre los cuervos ni en que entre éstos se me consideraba hombre avisado. Tampoco dieron muestras de temer que yo fuera astuto ni falso, ni toleraron que lo mencionara el que, prudentemente, tenía esa preocupación. En ningún modo ocultaron sus secretos ante mí. Y lo han dicho los sabios: ‘Conviene que el rey preserve sus asuntos de todo posible maldiciente y que ninguno de éstos tenga en ningún modo acceso a ningún punto secreto’. Asimismo, se ha dicho: ‘Todo varón debe cuidarse del enemigo en todo extremo; hasta en el agua que bebe y con que se lava, hasta en la cama donde duerme, hasta en la túnica que se pone y el animal que monta. Y no confiar en otra cosa que en la segura y sana por dentro y por fuera. Pero aun de esto debe precaverse, pues el enemigo sólo le alcanza por aquellos lados en que se confía’».

El rey comentó:

«- Lo que perdió a los búhos fue, a mi parecer, el descuido y la escasa prudencia de su rey y el mal acuerdo de sus ministros».

Y el cuervo remachó:

«- Bien dicho, Majestad, porque nadie puede conseguir riquezas sin hacerse arrogante, seducir a las mujeres sin deshonorarse, comer demasiado sin enfermarse, confiar en ministros imprudentes y quedar a salvo de la ruina. Pues se ha dicho: ‘Es imposible que el arrogante haga elogios sinceros, que el buen amigo calumnie, que el noble sea maleducado, que haya codicia en el piadoso, que no cometa errores el ambicioso, que el rey petulante, descuidado y con ministros débiles goce de un reino estable y una grey conforme».

El rey exclamó:

«- ¡Cuántas penalidades has tenido que soportar en la ficción que has representado entre los búhos!».

«- Nadie pasa fatigas si no espera sacar provecho o conseguir por ese medio dignidad o seguridad y que gracias a su paciencia perduren éstas y alcance feliz memoria su decisión». [...].

«- He llegado a la conclusión que vencer al enemigo por medios suaves y tranquilos acaba con él más rápida y definitivamente que vencerlo por medios violentos y rudos. Pues el fuego no es más activo ni más ardiente por quemar los árboles, ni aun todos cuantos hay sobre la faz de la tierra; mientras que el agua, que es fluida y fría, desarraiga lo que hay dentro de ella. Por esto se ha dicho: ‘Hay cuatro cosas que no deben desdeñarse por pequeñas que sean: el fuego, la enfermedad, el enemigo y la religión’».

Y añadió:

«- Todo lo conseguido se ha conseguido por la decisión y la fineza de Vuestra Majestad, así como porque sois bienhadado. Pues se ha dicho: ‘Cuando concurren dos por la misma cosa, la logra el que de ellos tiene más mérito y varonía; si en esto estuvieren equilibrados, el más decidido; si estuvieren igualados en decisión, el más afortunado’. También se ha dicho: ‘Quien combate al rey firme, prudente y hábil, al que no asustan los dardos ni desconcierta la espesura, se busca la ruina’. Sobre todo si ese rey es como Vos, Majestad, y sabe lo que pertenece a cada cosa, cuando hay que ser riguroso y cuando blando, cuando iracundo y cuando indulgente, cuando arrebatado y cuando impaciente, y se cuida tanto del presente como del mañana en sus empresas».

El rey alabó así al cuervo:

«- Tu agudeza, tu entendimiento y tu prudencia tienen que ser resultado de tu estrella, pues sólo la opinión del hombre impar, prudente y decidido es más eficaz en la destrucción del enemigo que una hueste numerosa, aun la constituida por soldados valientes, fuertes, dispuestos y fogueados. Y lo que más me admira es que hayas podido permanecer tanto tiempo entre los búhos, oyendo sus discursos groseros sin escapársete una sola palabra».

«- Porque tenía en cuenta vuestra amonestación, Majestad, de considerar tanto lo próximo como lo lejano con delicadeza, suavidad, intensidad y firmeza».

El rey insistió en su alabanza:

«- Bien lo conseguiste. Por eso a ti te tengo por hombre de obras mientras a mis otros ministros los veo como hombres de palabras sin resultados de consideración. Dios nos ha otorgado en ti un don considerable; tanto que antes de tu acción no sabíamos lo que es comer ni beber, ni dormir, no reposar con gusto. Está dicho: ‘El enfermo no sabe lo que es comer ni dormir hasta que sana. Ni el hombre codicioso, que ha puesto su afán en tener todo el dinero y el poder en las manos, hasta que lo consigue. Ni el hombre acosado por su enemigo y temeroso de él tarde y mañana, hasta que su corazón descansa de él’.

Porque quien al fin puede soltar de la mano la pesada carga que llevaba, descansa íntimamente. Y quien queda a salvo del enemigo, reposa».

«- Pide a Dios, que os libró de él, gozar de vuestro poder y que ello sea para bien de vuestra grey, que así querrá participar de vuestro reino como a las niñas de sus ojos. Porque cuando los súbditos de un rey no le tienen puesto en las niñas de sus ojos, el rey vale tanto como los colgajos que la cabra lleva al pescuezo. De ahí que por mucho que los mame el cabrito creyéndolos ubre (pues se le parecen) no saque nada de provecho».

El rey preguntó:

«- ¡Oh ministro virtuoso! ¿Cómo se comportaban los búhos y su rey en las batallas de que más dependía su suerte?».

«- Se comportaban de modo arrogante, descuidado, presuntuoso, ineficaz y jactancioso. Y todos sus cortesanos y ministros (menos el que aconsejaba que me matasen, que era sabio, prudente, filósofo y entendido, como pocos se ve en rigor, entendimiento y superior juicio), todos, hacían como él».

El rey insistió:

«- ¿En cuál de las virtudes que percibiste en él se manifestaba mejor su entendimiento?».

«- En dos. Primero en aconsejar que me mataran, y luego en que no había recomendación, por insignificante que fuera, que ahorrara a su señor, y con palabras en ningún modo rudas, sino comedidas y modestas, incluso cuando se referían a algún defecto, porque no lo exponía en toda su crudeza sino por medio de comparaciones y como si le estuviera hablando de los defectos de otro. Así, aun cuando se reconociera en el defecto, el rey no tenía modo de indignarse».

«- Entre las cosas que le oí decir a su rey está ésta: ‘El rey no debe descuidar su función, pues es tan grave que pocos hay que puedan salir airosos de ella, ya que sólo con firmeza se desempeña. Porque por querido que sea un rey, si alguno le vence se adorna con su fama y sus virtudes. Por esto se ha dicho que la dignidad real dura tanto como la sombra de las hojas del nenúfar y que en la rapidez con que decae y en la celeridad con que asciende y cesa es como el viento; como el virtuoso en la vileza; en la fugacidad como las burbujas del agua de lluvia en los charcos, que súbito desaparecen’».

33. Fábula de los elefantes y los conejos (páginas 204-206)

«Dicen que en un territorio de los elefantes se produjo sequía tan prolongada que todo quedó yermo. Los manantiales se agotaron, las plantas se marchitaron, los árboles se secaron y los elefantes sufriendo rigurosa sed.

Se quejaron a su rey y éste despachó baqueanos y batidores a buscar agua por todas partes. Uno de los enviados regresó y le dijo:

«-He encontrado en tal lugar un manantial que se llama fuente de la luna y que tiene muchas aguas».

Entonces el rey de los elefantes se encaminó con sus súbditos hacia el manantial con intención de saciar la sed.

Ahora, el manantial estaba en el territorio de los conejos, los elefantes hollaron sus madrigueras y muchos conejos perecieron. Los supervivientes se presentaron ante el rey le dijeron:

«-Ya sabréis lo que nos han hecho los elefantes...».

Y el rey propuso:

«-Que todo aquel que tenga una idea la exponga».

Entonces se adelantó un conejo llamado Turquí, cuya agudeza y excelente instrucción conocía el rey, y dijo:

«-Si a Vuestra Majestad le parece, envíeme a los elefantes con un secretario que vea y registre mi gestión y pueda informaros».

Y el rey le contestó:

«-Eres de confianza y tu propuesta nos place. Puedes ir donde los elefantes y tienes carta blanca en tu gestión, pues has de saber que la agudeza, el entendimiento, la soltura y el mérito del emisario dan razón de quien le ha enviado. Extremar la habilidad, la afabilidad, la benevolencia y la serenidad es cosa tuya, porque el emisario ablanda los corazones si se comporta con comedimiento y los endurece si se muestra rudo».

Y el conejo se puso en marcha una noche de luna y llegó donde los elefantes. Pero le daba miedo acercarse a ellos por aprensión de que pudieran aplastarle con la pezuña y que pudiera perecer por su inadvertencia. Así que se subió a un monte y desde allí llamó al rey de los elefantes diciendo:

«- Me envía la luna y al mensajero no se le puede reprochar lo que dice, por duro que sea».

El rey de los elefantes se interesó:

«-¿Pues qué misiva traes?»

«-Te manda decir que sabe cuánto más fuerte eres que otras débiles criaturas, y que considera error que los fuertes se midan con los débiles, pues ya que tienen fuerza deben administrarla. `Tú sabías cuán superior es tu fuerza frente a la de otros bichos, pero sin cuidarte de ello te apropiaste de un manantial que lleva mi nombre, bebiste de él y lo enturbiaste'. Así, pues, me envía a ti para advertirte que no vuelvas a hacerlo y que si lo haces te cegará y luego acabará contigo. Si dudas de mi misiva, dirígete al manantial ahora mismo. Yo te acompañaré».

El rey de los elefantes se admiró de lo que había dicho el conejo. Así que salió hacia el manantial en compañía de Turquí, el mensajero. Una vez allí, miró las aguas y vio la luna reflejada en ellas; entonces Turquí, el mensajero, le dijo:

«-Coge agua con la trompa, lávate la cara y prostérnate ante la luna».

El elefante introdujo la trompa en el agua, el agua ondeó y el elefante supuso que la luna se estremecía.

Y preguntó:

«-¿Qué le pasa a la luna, que se estremece? ¿Crees que le habrá enojado que yo meta la trompa en el agua?».

Entonces el conejo Turquí contestó:

«-Sí».

Y el elefante se prosternó de cara a la luna y el conejo le aseguró que la luna le perdonaba lo que había hecho, pero con la condición de que no volviera a hacerlo él ni ningún otro elefante”.

34. Fábula del pardillo, el conejo y el gato garduño (páginas 206-208)

“Un cuervo tuvo por vecino a un pardillo que vivía al pie de un árbol, cerca de su nido, y tenía gran intimidad con él. Luego lo perdió de vista, y no sólo eso, sino que supo dónde

se había metido. Así mucho tiempo. Hasta que un conejo ocupó el lugar del pardillo. El cuervo no quiso disputárselo y allí se quedó.

Más adelante, el pardillo regresó, pero cuando fue a ocupar su domicilio se encontró al conejo en él. Le dijo:

«- Este sitio es mío, así que vete».

El conejo replicó:

«- Es mi casa y aquí me quedo porque tú la abandonaste. Si de verdad es tuya, denúnciame».

El pardillo propuso:

«- Tenemos cerca al juez. Así que vamos».

El conejo inquirió:

«- ¿Qué juez es ese?».

El pardillo describió:

«- Un gato que vive a la orilla del mar consagrado al servicio de Dios: ayuna por el día y se pasa la noche en vela: no hace daño a los bichos más débiles que él ni derrama sangre. Se sustenta con hierba lo que arroja el mar. Si aceptas que nos sometamos a su juicio, ambos quedaremos contentos».

«- Ya lo creo que me contentará si es como lo has descrito» -aceptó el conejo.

Y fueron a su encuentro. El cuervo los siguió para asistir al juicio que pudiera hacer tan gran ayunador y velador y dar fe de lo que allí ocurriera a los demás animales. Así que llegaron, y el gato garduño, al verlos, se dispuso en actitud de oración, humilde y ascético el continente. Los litigantes se admiraron de encontrarle así, se aproximaron suspensos, le saludaron y le preguntaron que si podía fallar un caso que tenían entrambos. Entonces él pidió que le contaran y así lo hicieron ellos. Pero al terminar les dijo:

«- Soy ya mayor y tengo el oído duro, acercaos a mí, que pueda entender bien lo que decís».

Y ellos se acercaron, le repitieron el caso y le pidieron veredicto. Entonces contestó:

«- Ya he comprendido lo que decís; pero antes de fallar voy a daros un consejo. Os recomiendo que os remitáis a Dios si es que pedís lo que es justo, porque el que pide lo

justo, lo obtiene, aunque el fallo le sea contrario, mientras que el que pide en falso pierde aunque el fallo le sea favorable. Y es que el hombre sólo conserva en el mundo las buenas obras que ha hecho y ninguna cosa más, ni bienes ni amigos. Quien es prudente dedica el esfuerzo a procurar aquello que permanece y le aprovecha en lo futuro, y repudia con todo su afán toda otra cosa mundana. Pues para el prudente, el dinero no vale más que el barro seco o que las mujeres, que tiene por víboras temibles, o que las gentes, que sólo le interesan en cuanto receptores de bien y abominadores de mal, o que él mismo».

El gato garduño siguió diciéndoles cosas de este género o similares, y ellos fueron acercándose y llegándose a él.

Y cuando estuvieron lo bastante cerca se abalanzó sobre ellos y se los comió”.

35. Fábula del mono y la tortuga (páginas 227-235)

“Dicen que un rey de los monos, llamado Diestro, envejeció y caducó, y un joven de la familia real se alzó contra él, le venció y ocupó su lugar. Diestro tuvo que salir huido y así llegó a la costa, donde encontró una higuera a la que trepó haciendo de ella su morada. Y estando cierto día comiendo higos, uno se le cayó al agua. El sonido que produjo le pareció armonioso y luego, mientras comía, iba arrojando higos al agua. Y como le deleitaba, tiró muchos.

Había allí mismo una tortuga macho que, a medida que los higos caían, se los iba comiendo. Como fueron tantos, llegó a creer que el mono se los tiraba expresamente por él y deseó amigarse, intimar, hablarle y que se acostumbraran el uno al otro.

Así que la ausencia de la tortuga se prolongó, con lo que su esposa temió por él y, quejosa, lo comentó a una vecina: «- Temo que le haya salido al paso algún infame y le haya asesinado».

La vecina la tranquilizó:

«- Tu esposo se ha quedado en la costa porque ha amistado con un mono y come y bebe con él».

Por fin, la tortuga regresó al hogar y encontró a su esposa con aspecto de enferma y preocupada. Le dijo:

«- Pero ¿cómo estás así?».

Y fue la vecina quien contestó:

«- Tu esposa está muy enferma, la pobre; los médicos le han recetado corazón de mono y dicen que no tiene otro remedio».

Entre sí dijo la tortuga:

«- ¡Qué caso tan difícil! ¡Cómo vamos a conseguir corazón de mono, si nuestro medio es el agua! Consultaré a mi amigo».

Y quedó aturdido hasta que, al fin, decidió:

«- Lo único que me cabe hacer es traicionar a mi amigo y compañero. Gran pecado es, pero cuando un bien mayor sólo puede obtenerse sacrificando otro menos, justo es que éste se pierda. Grande es la importancia de la esposa y muchos sus beneficios, y no hay amigo capaz de reemplazarla a mi lado: mi obligación es decidir por ella y respetar sus prerrogativas».

Y regresó a la costa. El mono le preguntó:

«- Hermano, ¿qué te ha mantenido tanto tiempo lejos de mí?».

«- ¿Y qué había de ser, sino la vergüenza de no saber cómo corresponder a tus deferencias? Pero ahora quiero intentarlo invitándote a visitar mi casa. Vivo en una isla que produce fruta excelente. Sube a mi concha, te llevaré a nado».

El mono replicó:

«- No digas eso, no te avergüences ante mí: desde que comenzó nuestra amistad eres tú quien ha tenido deferencias dignas de agradecimiento; te hiciste amigo mío cuando yo más lo necesitaba, desposeído, expulsado de entre los míos y solo. Tú has sido hogar y amistad para mí; Dios me ha librado, gracias a ti, de preocupación y pena, y me ha concedido bienestar y apoyo».

La tortuga insistió:

«- Hay tres cosas que acrecen la intimidad entre quienes fraternalmente se quieren: visitar el hogar del amigo, comer con él y conocer a los suyos, pero ninguna de las tres ha mediado entre nosotros. Por eso yo quiero que sea ahora».

El mono replicó:

«- El amigo auténtico no tiene por qué anhelar del amigo más que le quiera con todo el ánimo y que le dé su afecto de todo corazón. Por lo demás, si es por ver a la esposa y a la familia, el actor desde el escenario es el que ve a la esposa y a la familia de más personas.

Si es por comer juntos, hay cantidad de camellos, mulos y burros que comen juntos. Si es por entrar en el hogar, el ladrón es el que entra en más hogares, sin que ninguna de las tres cosas beneficien a nadie, porque están hechas sin afecto».

La tortuga insistió:

«- ¡Bien dicho, por mi vida! ¡El amigo no debe buscar en su amigo otra cosa que afecto! ¡Y quien busca en la intimidad conveniencias mundanas merece quedarse sin nada! Pues se ha dicho: ‘El prudente no importuna con sus cosas a los hermanos, porque si el ternero chupa de más la ubre su madre lo amuerca’. Lo que he dicho lo he dicho porque sé que eres generoso y liberal. Nada me importa tanto como tu afecto; sin embargo, quiero que vengas a visitar mi casa».

Y el mono aceptó ir. Bajó del árbol, se instaló sobre la concha de la tortuga y ésta empezó a nadar. Pero no había nadado mucho, cuando se le presentó en toda su fealdad la traición que había ideado. Abatió la cabeza y entre sí se dijo: «- Lo que me propongo es impío y pérfido». Recordaba la intimidad fraternal y el desinterés que le unía al mono y se debatía contra sí mismo. Decía: «- Las mujeres no merecen confianza, ninguna justifica una traición como ésta. La ley del oro se conoce pasándolo por el fuego; la fidelidad del hombre en el dar y el tomar; la fuerza de la acémila con las cargas pesadas...Pero a las mujeres no puede conocerse con nada; de ningún modo puede alcanzarse el fondo de su intención».

El mono le dijo:

«- Te veo inquieto».

La tortuga contestó:

«- Estoy inquieto, sí, porque me acuerdo de lo enferma que está mi esposa y de que eso va a impedirme tratarte con toda la amabilidad y la consideración que quiero».

El mono le tranquilizó:

«- Como sé bien que deseas honrarme, te basta con invitarme a una comida de compromiso».

Y la tortuga zanjó:

«- Tienes razón».

Y siguió nadando otro rato, pero luego volvió a pararse. Esto ya hizo que el mono se preocupara y que dijera entre sí: «- Estas paradas y esta dilación tienen que ser por algo. Empiezo a pensar que sus sentimientos para conmigo han cambiado, que ya no me quiere y que me desea algún mal. Porque nada cambia tan rápido como el corazón, pues, como se ha dicho: ‘La persona prudente nunca debe descuidarse de averiguar, en todo asunto, ocasión y propósito, qué abriga el ánimo de sus deudos, sus hijos, sus hermanos y sus amigos; tanto en la actividad como en el descanso y en cualquier otra circunstancia. Ya que en todo ello se manifiesta el temple del corazón’. Los sabios han dicho: ‘Si el corazón concibe sospechas sobre el amigo, hay que empezar seriamente a precaverse de él y a probarlo en los momentos y las circunstancias oportunos, pues si la sospecha se confirma se tiene garantizada la seguridad y si resulta infundada se habrá ejercitado la precaución, que nunca daña’».

Por fin dijo a la tortuga:

«- ¿Por qué te detienes? ¡Te veo tan preocupado que me parece que otra vez estás haciéndote reproches!».

«- Es que me inquieta que vengas a mi casa y no pueda agasajarte como debe ser por estar mi esposa enferma».

El mono le tranquilizó:

«- No te preocupes; preocuparte no te aprovechará nada. Procura más bien sanar a tu esposa con las medicinas y los alimentos oportunos. Pues se ha dicho: ‘Quien goza de bienes debe emplearlos en tres casos: para limosna, cuando hay necesidad, con las mujeres’».

La tortuga le contestó:

«- Eso mismo. Pero los médicos han dicho que sólo podrá sanar con corazón de mono».

El mono dijo entre sí: «- ¡Malo! ¡La codicia y el ansia me han atrapado en la vejez y he venido a caer en el peor abismo! Dijo bien quien dijo: ‘La persona que se contenta y se da por satisfecha vive descansada y tranquila, mientras que la codiciosa y ávida vive cansada e inquieta’. Tengo que servirme del entendimiento para salir de esta situación».

Y en alto, a la tortuga:

«- ¡Pero hombre, por Dios! ¿Y por qué no me lo dijiste en casa para que hubiera traído el corazón conmigo? Porque nosotros, en la república de los monos, nos atenemos a este

criterio: cuando alguno sale a visitar a un amigo deja el corazón a la familia o en casa, por si se encuentra con alguna mujer pérfida, que no pueda robárselo aunque se prende de ella».

La tortuga exclamó:

«- Entonces, ¿dónde tienes el corazón ahora?».

«- ¡Pues en el árbol! Pero si quieres podemos volver allá y nos lo traemos».

La tortuga se contentó con esto y sin más dilación emprendió el regreso. En cuanto llegaron a la costa el mono brincó desde la concha de la tortuga y trepó al árbol. Al ver que tardaba, la tortuga gritó:

«- ¡Amigo, coge ya el corazón y baja, que me estás retrasando!».

Y el mono le contestó:

«- ¡Quita allá! [...] Tú me defraudaste y me engañaste y yo te he engañado a mi vez restablecido las cosas, porque se ha dicho que aquello que descompona la benevolencia sólo lo recompone la prudencia».

La tortuga comentó:

«- Bien dicho, porque el hombre decente reconoce sus errores y cuando falta no le avergüenza que se le invite a rectificar. Por eso, aunque caiga en el abismo del error logra salir de él, igual que el hombre que cae a tierra se levanta por sus propios medios»”.

36. Fábula del asceta y la comadreja (páginas 237-239)

“Dicen que en el territorio de Gurgán vivía un asceta con su esposa, hermosa y excelente mujer. Habían pasado mucho tiempo sin la fortuna de un hijo, pero cuando ya desesperaban, concibió la mujer. Se regocijó ella y también su esposo, el asceta, que laudó a Dios Altísimo pidiéndole que fuera varón lo concebido. Luego dijo a su esposa:

«- Alégrate, pues espero que sea un mozo que nos acarreará bienes y será la niña de nuestros ojos; se harán de él las mayores alabanzas y a él acudirán todas las personas de criterio».

La mujer replicó:

«- Pero, hombre, ¿cómo hablas de lo que no sabes si ocurrirá o no?». [...].

Y el asceta quedó advertido con las consideraciones de su esposa.

Más adelante la mujer parió un hermoso niño con el que su padre se regocijó. Pasados algunos días, llegó el momento de que la madre se purificara y la mujer dijo al asceta:

«- Quédate con el niño mientras yo voy al baño, me lavo y vuelvo».

Y salió para el baño dejando a su esposo con el niño. Pero enseguida llegó un mensajero del rey a buscar al asceta, y él, no sabiendo a quien dejar al cuidado de su hijo, lo encomendó a la comadreja domesticada que había criado desde chica y a la que había tratado como a su propio hijo.

Así que la dejó con el niño, cerró la casa y se fue con el mensajero. En esto, de un nido que había en la casa salió una víbora negra y se aproximó al niño. Pero la comadreja dio un salto, la mató de una dentellada y la despedazó luego, con lo cual el hocico se le llenó de sangre.

Cuando el asceta regresó y abrió la puerta, la comadreja le salió al encuentro intentando hacerle saber lo que había hecho. Pero cuando él le vio el hocico manchado de sangre, perdió la cabeza y creyó que era porque había degollado al niño. Por esto, sin cerciorarse de que había sido así ni considerar nada hasta saber, nada más por lo que se le había ocurrido, se precipitó sobre la comadreja, le dio con el cayado que llevaba en la mano en toda la sesera y la mató.

Luego, cuando entró, vio que el niño estaba sano y salvo y a la víbora negra despedazada junto a él. Entonces comprendió lo que había pasado, descubrió qué mal había obrado precipitándose y ahí fue el darse puñadas en la cabeza, exclamando:

«- ¡Mísero de mí, si no hubiera tenido este hijo jamás hubiera cometido tamaña injusticia! En esto llegó su mujer, le encontró en aquel estado y le preguntó:

«- ¿Qué te ocurre?».

Él le informó del bien que había hecho la comadreja y del mal con que él la había retribuido. Y la mujer comentó:

«- Tal es el fruto de la precipitación»».

37. Fábula del ratón y el gato (páginas 241-246)

“Dicen que al pie de un árbol majestuoso tenía madriguera un gato garduño llamado Rumi, y que próxima a ella estaba la de un ratón que se llama Feridón.

Muchos eran los cazadores que frecuentaban el lugar para cazar fieras y aves, y cierto día llegó un cazador que tendió sus trampas cerca del domicilio de Rumi, que sin tardanza cayó en una. Más tarde el ratón salió a buscar qué comer y descubrió lo que le había ocurrido a Rumi, por lo cual echó a correr contento y jubiloso de verle en la red. Pero luego, al volver la cabeza, vio que una comadreja le perseguía dispuesta a atraparlo y que un búho del árbol tenía la intención de devorarlo. Aquello le desconcertó, pues temía que si intentaba regresar le atrapara la comadreja, que si se iba a derecha o izquierda le rapiñara el búho y que si avanzaba le devorase el gato. Y entre sí se dijo: ‘Estoy cercado de dificultades, de desdichas que se acumulan contra mí, de fatigas que me acosan, pero también gozo de entendimiento, por lo cual no debo espantarme ni tener por insoluble mi caso, ni dejarme dominar por el estupor, ni que el corazón se me desmande, porque el prudente no se achica ante los obstáculos, ya que el pensamiento nunca le abandona y la razón jamás le deja solo. Y es que el entendimiento se asemeja al mar, dado que nadie puede calibrar su profundidad, y las dificultades no llegar a dominar y a destruir a quien verdaderamente tiene ideas, pues sabe bien que nunca debe perder la esperanza ni tampoco dejar que le desborde, le embriague y le domine. La única solución que le veo a esta prueba es aliarme con el gato, porque a él le ha caído otra como la mía o poco menos, y es probable que ambos nos aliemos si presta oídos a lo que voy a decirle, comprende la justeza de mis palabras y lo completo de mi sinceridad sin tacha ni falsía al buscar entendimiento con él y procurar que colabore conmigo’.

Así que el ratón se aproximó al gato y le preguntó:

«-¿Cómo te va?

«-A tu gusto, con estrechez y aprieto» -contestó el gato.

El ratón le dijo entonces:

«-Hoy somos compañeros de fatigas y no creo que consiga librarme sin que te libres tú también. En lo que te digo no hay el menor embuste ni engaño: mira que esa comadreja me acecha, que el búho me vigila y que ambos son tan enemigos míos como tuyos... Así que tú y yo podemos ser incompatibles, pero las circunstancias nos acercan. Si me das tu palabra, yo roeré las cuerdas y te libraré de este aprieto. Debe alegrarte que yo también me salve, pues en esta ocasión solo gracias el uno al otro podremos librarnos, igual que el barco y los marineros en alta mar; porque el barco protege a los marineros y estos salvan el barco».

Al oír las palabras del ratón, comprendió el gato que era sincero. Así que contestó:

«-Lo que propones es muy razonable; a mí también me conviene lo que te conviene a ti y que ambos así nos salvemos. Si tú haces lo que has dicho, yo te garantizo a ti lo demás».

Y el ratón explicó:

«-Voy a ir ahí y a roer todas las cuerdas menos unas, que dejaré para que me quede alguna protección contra ti. Cuando me vean tranquilamente a tu lado, la comadreja y el búho comprenderán que no pueden seguirme y se irán con las ganas a buscar en otra parte lo que nosotros no les facilitamos tener».

Así que se acercó al gato y empezó a roer la red.

Cuando la comadreja y el búho vieron que el ratón y el gato estaban de acuerdo, se desanimaron y se fueron, con lo cual Feridón empezó a remolonear en el roer las cuerdas. Hasta que el gato le dijo:

«-No veo que te tomes en serio sacarme de la red. Si porque tú estás ya fuera de peligro te vuelves atrás en lo que me propusiste y me abandonas a mi suerte, te mostrarás poco íntegro. Pues quien es verdaderamente noble no se desentiende del derecho de su prójimo; y puesto que antes has obtenido de mi benevolencia el beneficio y provecho que sabes, tienes obligación de retribuirme recíprocamente, sin remitirte a la enemistad que media entre tú y yo, puesto que entre tú y yo media asimismo un pacto que no debes olvidar. Sin contar el mérito que tiene y la retribución que merece la lealtad ni los pésimos resultados que logra la perfidia ni qué noble es aquel en quien domina la generosidad sin que rencor ninguno le haga olvidar que lo único imprescindible es la bondad, por muy rodeada de maldad que esté. Pues se ha dicho: ‘La traición es lo que recibe castigo más fulminante, y aquel a quien se le suplica y se le pide perdón y no se apiada ni lo concede es traidor’».

El ratón replicó:

«-Hay dos clases de amigo: el voluntario y el forzado. Ambos son provechosos y preservan del daño; ahora bien, en el voluntario se puede confiar y descansar siempre, mientras que en el forzado solo se puede confiar en algunas circunstancias; en otras hay que precaverse de él. Aun así, quien es prudente se entrega a él cuando es necesario sin olvidar cuidarse de él y temerle, porque el fin de todo aquel que busca amistad es obtener cuanto antes algún beneficio y lograr lo que espera. Yo seré leal contigo en lo que te prometí, pero fuera de ello me cuidaré de ti, pues te temo y temo que puedas hacerme lo mismo que me ha obligado a pactar contigo y a ti a aceptar el pacto, ya que toda cosa tiene su momento y aquello que no se hace en su momento no resulta bien. Como te he

dicho, voy a roer toda la red menos un nudo que ha de mantenerte sujeto y que solo cortaré cuando venga el cazador».

Y siguió royendo la red que aprisionaba al gato. Aún lo hacía cuando se presentó el cazador. El gato apremió:

«-¡Ahora es el momento de soltarme en serio!».

Y el ratón royó y royó hasta concluir y el gato se encaramó al árbol ante el pasmo del cazador. El ratón, luego, se metió en una madriguera y el cazador fue y recogió la red rota y se marchó chasqueado.

Más tarde el ratón salió de la madriguera con miedo a acercarse al gato, aunque este le gritaba:

«-¡Buen amigo de la hora de prueba! ¿Por qué no vienes a mí para que te agradezca el bien que me has hecho? ¡Anda, ven, no se interrumpa nuestra hermandad! Porque quien habiendo encontrado a un amigo rompe con él y pierde su amistad se priva del fruto de la fraternidad y pierde el beneficio que procuran hermanos y amigos. No voy a olvidarme de que me echaste una mano ni de que mereces recompensa por ello de mí, de mis hermanos y de mis amigos. Debes saber que todo lo mío es tuyo...».

Y juró e insistió en que lo que decía era sincero. Pero el ratón exclamó:

«-Amistad aparente que esconde en su seno enemistad disimulada es peor que enemistad franca. Quien no se cuida de ella va a parar a donde el hombre que iba montado en el colmillo de un elefante en marcha, que se adormeció y que al despertarse estaba entre las pezuñas del elefante, que le pisoteó hasta matarle. Al amigo se le llama amigo porque se espera de él amistad y provecho; al enemigo se le llama enemigo porque se teme de él enemistad y daño. Cuando la persona prudente espera beneficio del enemigo le muestra amistad y cuando teme mal del amigo le muestra enemistad. ¿O no ves cómo los cachorros siguen a su madre porque quieren leche? Pero cuando se agota se alejan de ella. Puede suceder que una persona deje de recibir lo que recibía de su amigo sin que por ello deba temer mal, porque su relación era amistosa de raíz. Sin embargo, si mantenía con algún otro relación esencialmente enemiga y se amistó luego con él por necesidad, no puede esperar de él otra cosa que la que de raíz puede darle en cuanto cesa la amistad circunstancial. Es como el agua, que si se pone al fuego se calienta, pero que en cuanto se retira de él se enfría. Yo no tengo peor enemigo que tú; una necesidad me forzó a pactar contigo, pero aquello acabó tanto para mí como para ti y temo que al acabar haya vuelto la enemistad. El que es débil nada bueno puede obtener de la cercanía de un enemigo

fuerte; ni el humilde de la cercanía del poderoso. No sé que de mí te interese otra cosa que comerme y sé que a mí no me interesa nada; por eso no confío en ti. Además, sé bien que el débil que se precave del enemigo fuerte está más seguro que el fuerte que se confía al débil y se entrega a él. Quien es prudente pacta con el enemigo si tiene necesidad y hasta le halaga y le demuestra afecto y le hace ver que se abandona a él cuando no tiene otro remedio. Pero se aparta en cuanto tiene ocasión».

«-Yo sé que quien se abandona demasiado ligero no se levanta si cae. Por eso, quien es prudente es leal con el enemigo en aquello que pactó, pero no confía totalmente en él ni está tranquilo en su cercanía. Y más le vale alejarse de él en cuanto pueda. Yo te aprecio de lejos y quiero para ti larga y próspera vida; y antes no era así».

«- La mejor forma de retribuirme por lo que hice es esta, pues no hay medio capaz de aunarnos. Y adiós»».

38. Fábula del león y el chacal asceta (páginas 255-263)

“Dicen que un chacal se había aposentado en un agujero y se había retirado y renunciado a lo propio de los chacales, adives y raposos: ni robaba ni vertía sangre ni comía carne. De modo que las otras alimañas acabaron pidiéndole cuentas:

«- No nos agrada este modo de comportarte tuyo ni la idea que te ha dado de retirarte del mundo; tu renuncia no te reportará nada: tú eres como nosotros; ven con nosotros y haz lo que nosotros hacemos. Que tú no derrames sangre ni comas carne no rima con nada».

El chacal contestó:

«- Compañeros, no podéis obligarme a que peque si no quiero pecar, porque el pecado no depende de dónde se esté ni de quién se sea, sino de las intenciones y de las obras: esté donde esté, si la persona es buena sus obras serán buenas y si la persona es mala sus obras serán malas; de modo que matar a alguien mientras reza puede no ser pecado y dejar vivo al enemigo en el campo de batalla puede serlo. Yo soy vuestro igual por mi condición, pero no lo soy por mi intención ni por mis obras, porque sé el fruto que las obras dan».

Así que el chacal se reafirmó en su decisión, y de tal modo se habló de su renuncia y su ascetismo, que lo supo el león que era el rey de aquella parte. Y al saber de él, de su honestidad, su continencia, su templanza y su fidelidad, deseó conocerle y envió a convocarle. Una vez le tuvo en su presencia, departió con él y quedó satisfecho. Algunos días después volvió a llamarle a su presencia y le dijo:

«- Sabes que tengo muchos ejecutores y que los que me asisten son legión. A pesar de ello siempre necesito más. Me llegó noticia de tu honestidad y así me aficioné grandemente a ti. Quiero nombrarte mi consejero en los asuntos trascendentes, elevarte a noble estado, hacerte de mis íntimos».

El chacal contestó:

«- Ciertamente los reyes deben elegir sus auxiliares en las actividades y asuntos que emprenden. Lo que no pueden es forzar a nadie, porque forzadamente nadie logra destacar en ninguna actividad. Yo rechazo el ejercicio del poder y tampoco tengo experiencia ni familiaridad con él. Vos sois el rey de las fieras, entre las más feroces hallaréis muchos nobles y fuertes que deseen este cargo y que estén familiarizados y gusten del poder. Si los empleáis, os serán de provecho y a ellos les enorgullecerá que se lo propongáis».

El león porfió:

«- ¡Déjate! No quiero dispensarte».

El chacal declaró:

«- Sólo dos clases de hombre (y yo no pertenezco a ninguna) pueden ejercer el poder: o el falso, que sirve sus intereses por cualquier medio y permanece a salvo por su misma falsedad, o el simple, que no tiene ambiciones. Que quieran servir al poderoso con franqueza y honestidad, sin falsedad ninguna, hay muy pocos, porque tanto los amigos como los enemigos del sultán se ponen contra quien así hace por envidia. El amigo porque opta al mismo honor y trata de desbancarlo. El enemigo porque su buen consejo fortalece al sultán. Y cuando estos dos tipos de persona se unen contra él, queda expuesto a la ruina».

El rey afirmó:

«- No será la ambición de mis cortesanos ni su envidia cosa que tengas que soportar, pues tú estarás conmigo y yo te lo garantizo. Además te honraré según tú quieras».

El chacal contestó:

«- Si Vuestra Majestad quiere beneficiarme, déjeme en el yermo, donde vivo seguro y con poca preocupación, satisfecho con mi sustento de agua y yerba. Yo sé que al íntimo del sultán pueden ocurrirle en una hora el daño y el temor que a otro no le ocurren en toda

la vida. Vivir seguro y tranquilo con poco es preferible a vivir con mucho entre miedo y fatiga».

«- Comprendo a qué te refieres, pero no debes temer nada de lo que, por lo que veo, temes, porque no hallo más modo que hacerte colaborador mío».

El chacal pidió:

«- Si Vuestra Majestad ha llegado a tal conclusión, prométame que ninguno de sus cortesanos me agraviará por temor a que yo le arrebatase las prerrogativas (si está por encima de mí) ni para arrebatármelas (si está por debajo). Y que si alguno de ellos dice (por sí mismo o por medio de otro) en presencia de Vuestra Majestad algo que os provoque contra mí, no tomaréis medidas precipitadas contra mí antes de haberos asegurado de lo que se haya levantado y dicho ante vos; que primero lo examinaréis y luego haréis lo que debáis. Si tal me prometéis, confío en vos, dejo de preocuparme, me pliego a vuestro deseo y hago lo que es inevitable hacer, poniéndome a vuestro servicio con todo mi consejo y esfuerzo y con el afán de que nada pueda ponerme contra mí».

El león concluyó:

«- Te otorgo eso y más».

Y enseguida le puso al frente de sus bienes y le concedió privanza por encima de cualquier otro, además de extremada consideración. Pero cuando los cortesanos del rey vieron esto, les pesó y supo mal, y unieron sus argucias.

El león prefería cierta clase de carne. Hizo provisión de ella y luego encargó al chacal que la conservara y la tuviera retirada en el lugar más seguro y reservado de la despensa, para que no le faltase. Pero aquéllos la cogieron de su lugar, la trasladaron a casa del chacal y allá la ocultaron a escondidas de él. Después acecharían la ocasión favorable para calumniarle.

Cuando al día siguiente el león pidió su comida y se echó de menos la carne, la buscaron y no la encontraron. El chacal, que no sospechaba la argucia que se había tramado contra su veracidad, estaba ausente en razón de su oficio. Los que habían tramado la argucia estaban presentes en el salón, y cuando el rey pidió la carne una y otra vez, se miraron. Luego, con aires de conocimiento y buen acuerdo, dijo uno:

«- No nos queda otra solución que informar al rey de lo que daña su interés. Que caiga quien caiga. Pues he sabido que el chacal es quien se llevó la carne a su casa».

Otro se opuso:

«- Yo no creo que lo haya hecho...Pero que se mire y se busque, porque nunca se sabe».

Un tercero comentó:

«- ¡Por mi vida que a los pillos pronto se los conoce! ¡Ya veréis cómo si buscáis la carne la encontraréis en casa del chacal! Sabemos muy bien lo traidor y lo malo que puede ser».

Otro dijo:

«- Y si de verdad la encontramos allí, no será sólo traición: será también abuso de confianza e insolencia para con el rey».

Otro insistió:

«- Vosotros sois personas justas y meritorias y no voy a mentiros: todo se aclarará si el rey manda registrar su casa».

Y otro añadió:

«- Si el rey decide registrar su casa, debe poner confidentes y espías por todas partes».

Y no habían acabado de decir esto y cosas parecidas, cuando ya pesaba en el ánimo del león. Mandó por el chacal y cuando éste se presentó le dijo:

«- ¿Dónde está la carne que te encargué guardar?».

«- Se la entregué al sumiller para que pudiera servirla fácilmente a Vuestra Majestad».

El león convocó al sumiller, que era uno de los conjurados contra el chacal y que dijo:

«- No me entregó nada».

Entonces el león envió un apoderado a casa del chacal para que la registrase. Allí encontró la carne, efectivamente, y se la llevó al rey. En esto se acercó al león un adivino que hasta entonces no había dicho nada y que aparentaba ser de esos imparciales que no hablan de lo que no saben y que sólo se guían por la evidencia. Y dijo:

«- Vuestra Majestad ha comprobado que el chacal es un traidor y no debe dejarle impune, porque si esto hiciera no podría luego juzgar ninguna otra traición ni delito».

Y el león ordenó que se llevaran al chacal y lo tuvieran custodiado. Conque uno de los presentes dijo al rey:

«- Es admirable cómo Vuestra Majestad juzga y conoce las cosas: ésta, por ejemplo, que le era desconocida y a cuyo engaño y abuso estaba ajeno. Me admiro de ello, sí, y opino que tras esta evidencia debéis apartaros de él».

Pero el león envió a uno a pedir al chacal que se disculpase por lo que había hecho. Sin embargo, el emisario le entró al volver una misiva falsa, que él mismo había ideado. Al leerla el león se enfureció y dio orden de que ejecutaran al chacal.

Pero la madre del león comprendió que éste se había precipitado y mandó recado de que se postergara la ejecución de la sentencia a los encargados de ella. Luego se presentó a su hijo y le habló así:

«- Hijo mío, te has precipitado, cuando todo aquel que es prudente debe asegurarse y guardarse de la precipitación para no arrepentirse. Porque la precipitación madura para quien la comete el fruto del arrepentimiento y la imprudencia. Además, nadie necesita tanto la certeza y la seguridad como los reyes. Pues la mujer depende de su esposo, el niño de sus padres, el alumno del maestro, los soldados del jefe, el devoto de la religión, el común de los reyes, los reyes de la fortaleza, la fortaleza del entendimiento y el entendimiento de la certeza y la calma. Lo principal para que un rey esté firme reside en conocer a sus cortesanos para poder otorgarles la posición que les corresponda según su categoría y para poder acusar al que deba serlo si alguno es perjudicado. Tú probaste al chacal y examinaste su prudencia, su fidelidad y su dignidad y siempre le alababas y estabas satisfecho de él. No es bueno para el rey volverse de pronto contra alguien a quien apreciaba y en quien confiaba. Desde que llegó hasta hoy no te ha dado motivo de sospecha; por el contrario, de honestidad y prudencia. No es de reyes precipitarse en juzgar por un trozo de carne. Tú eres rey y por ello debes reflexionar bien en lo que ha pasado con el chacal, y darte cuenta de que a él no le interesa la carne porque no la come. ¿Por qué había de guardársela entonces? Si el rey lo examina bien, comprobará que el chacal tiene enemigos que lo han tramado todo, que fueron los que llevaron la carne a su casa y allí la escondieron. Y es que cuando el milano lleva un trozo de carne en las garras las otras aves se ponen contra él, y cuando un perro consigue el hueso los demás perros le atacan. Desde que llegó hasta hoy el chacal ha sido útil y ha soportado toda clase de molestias por tu bien; no ha habido dificultad en que no hayas descansado en él y él ningún secreto te ha ocultado».

Mientras su madre decía al león estas cosas se presentó otra persona de su confianza y le confirmó la inocencia del chacal. La madre del león comentó:

«- Ahora que se ha demostrado la inocencia del chacal debes, como rey, dar una lección a sus detractores, para que no se atrevan a cosas más graves. Debes castigarlos para que no vuelvan a hacer nada parecido y tener muy en cuenta lo que ya han hecho, porque la hierba, con no tener fuerza, sirve para confeccionar la cuerda con que se sujeta al elefante bravo. No conviene al prudente reincidir en ser injusto con la virtud ni en alentar la perfidia, pues tanto quien renuncia a todo por el bien como quien duda de que haya vida eterna serán retribuidos según sus obras. Has podido comprobar que el furor es precipitado, que el error daña y que quien se indigna por poco no consigue satisfacción con mucho. Lo primero es que rehabilites al chacal, le muestres deferencia y que ya nunca te aleje de sus consejos error como el que ahora has cometido, porque hay personas de las que no conviene apartarse en ninguna circunstancia, y son aquellas que, como él, saben lo que es bueno, digno, necesario, agradecido, conveniente y grato para los demás, y también cuanto protege de la envidia y defiende del daño y el sufrimiento a los hermanos y a los amigos, por mal que las retribuyan. Luego vendrá que te apartes de quienes sabes que son maliciosos, insinceros, desagradecidos, desleales, despiadados e inclementes, de quien se caracteriza por negar que haya recompensa y castigo en la otra vida. Ya conoces al chacal y le tienes probado: ¡sigue unido a él!».

Conque el león convocó al chacal, se disculpó con él y le hizo inmejorables promesas. Dijo:

«- Te pido disculpas y te devuelto a tu estado».

El chacal comentó:

«- No hay nadie tan malvado como quien procura medrar perjudicando al prójimo, quien no mira por él como por sí mismo o quiere que se contente con lo que no es de justicia por satisfacer él sus deseos. Pero así suele suceder entre quienes carecen de escrúpulos. Es algo que Vuestra Majestad debe considerar, pero no os sepa mal lo demás que voy a deciros porque de ello no estoy seguro; y es que no conviene que yo siga siendo consejero vuestro, porque los reyes no deben tener cerca a aquellos a quienes han castigado gravemente, aunque tampoco deban repudiarlos completamente, pues cuando alguien que ha tenido poder cae en desgracia merece conservar el honor en la medida que le sea propia y le está reservada».

Pero el león no atendió a sus razones e insistió:

«- Tengo bien probados tu carácter y tu conducta y conozco por experiencia tu fidelidad, tu lealtad y tu franqueza. Sé asimismo que todo ha sido una mentira que se urdió contra ti, a quien en lo más hondo de mí conceptúo persona excelente y virtuosa; y no hay que

olvidar que una sola virtud del bueno vale por todas las del malo. Hemos vuelto a confiar en ti, vuelve tú a confiar en Nos, pues de ello ha de seguirse mucha satisfacción y alegría para Nos y para ti».

El chacal volvió a administrar lo que antes administraba y el león le dobló los honores y cada día que pasaba le daba mayor participación en el poder”.

39. Fábula de la leona, el arquero y el chacal (páginas 265-267)

“Dicen que una leona vivía en un cañaveral con dos cachorros y que los dejó solos en el cubil para salir de caza. Conque pasó por allí un arquero, los vio, disparó sobre ellos, los mató, los desolló, cargó las pieles y se las llevó para su casa. Cuando regresó la leona y vio qué cosa horrible les había sucedido, se revolcó quejándose y rugiendo. Allí cerca estaba un chacal, y al oírla quejarse le dijo:

«-Pero, ¿qué haces? ¿Qué te ha sucedido? ¡Cuéntamelo!».

«-¡Mis cachorros! Un arquero los ha encontrado, los ha matado, los ha desollado, se ha llevado las pieles y ha abandonado los cadáveres en el descampado» -explicó la leona.

El chacal le aconsejó:

«-Pero no te desesperes, vuelve en ti y ten en cuenta que lo que te ha hecho ese arquero es lo que tú les haces a otros. A más de uno le has hecho ver a sus seres queridos como tú ves a tus cachorros. Así que ten paciencia como otros la han tenido que tener por ti. Pues se ha dicho: ‘Lo que das recibirás’. Toda acción tiene un fruto de recompensa o castigo, y ambas cosas en la medida en que aquella fue pequeña o grande. Es lo mismo que el campo a la hora de la cosecha: da en proporción a lo que se sembró».

La leona pidió:

«-Aclárame lo que dices. Explícame».

El chacal preguntó:

«-¿Qué edad tienes?».

La leona contestó:

«-Cien años».

El chacal preguntó:

«-¿De qué te has sustentado en ese tiempo?».

La leona contestó:

«-De carne de animal».

El chacal preguntó:

«-¿Y quién te la daba?».

La leona contestó:

«-Yo misma: cazaba algún animal y me lo comía».

El chacal preguntó:

«-¿Y te fijabas en si los animales que te comías tenían padre o madre?».

La leona contestó:

«-No».

El chacal dijo:

«-Me parece ver y oír a esos padres y esas madres quejándose como te veo y te oigo a tí. Y si te ha caído lo que te ha caído ha sido por no pensar en las consecuencias. Tu ignorancia es lo que te ha dañado».

Cuando la leona oyó estas afirmaciones del raposo comprendió que exactamente así había sido y que lo que ella hacía era injusto y tiránico. Conque dejó la caza, renunció a comer carne y empezó a comer fruta. Al verlo, una torcaz que asimismo vivía en el cañaveral y que se sustentaba de fruta, le dijo:

«-Creo que este año les falta agua a los árboles y que no van a dar fruto, además observo que tú, que eres carnívora, has abandonado el alimento y sustento que Dios te otorgó y te has puesto a comer de esto, que es alimento natural de otros. Con lo que, desde que tú te has metido, somos más a repartir. Claro que tú pensabas que este año los árboles iban a fructificar como siempre. Pero no. Y luego, tú. ¡Ay de los árboles! ¡Ay de los frutos! ¡Ay de quien vive de ellos! Porque cuando se entromete en el alimento propio otro más fuerte, aquel está perdido sin remisión».

Y por aquellas palabras de la torcaz, la leona dejó de comer frutos y se dedicó a comer hierba y a la devoción”.

40. Fábula del hombre, la víbora, el mono y el tigre (páginas 290-293)

“Dicen que unas gentes cavaron un foso y que en él cayeron un hombre, orfebre de oficio, una víbora, un mono y un tigre. Pasó por allí un peregrino, miró al fondo del foso y vio al hombre, a la víbora, al tigre y al mono. Reflexionó y se dijo: «- No puedo hacer mejor cosa que salvar a este hombre para ganarme la Vida Eterna». Pues se ha dicho: ‘Nadie obtiene mayor retribución que quien libra a un ser vivo de la muerte cierta, ni pena tan grande como quien se abstiene de ello pudiendo hacerlo’. «- La salvación del ánima bien vale un esfuerzo».

Y cogió una soga y arrojó uno de los cabos hasta el fondo del foso, reteniendo el otro. Con su agilidad proverbial, el mono trepó por la soga y salió. Luego, enroscándose a ella, salió la víbora. La tercera vez fue el tigre el que trepó y salió. Todos tres le agradecieron su acción y le aconsejaron:

«- No saques a ese hombre del foso, pues no hay cosa menos agradecida que el ser humano. Y que ese hombre en particular».

Y el mono agregó:

«- Tengo mi casa en el monte, cerca de una ciudad llamada Nauadarajt».

Y el tigre dijo:

«- Y yo la mía en una espesura que está al lado de la misma».

Y la víbora ofreció:

«- Yo la tengo en la muralla: si algún día pasas por Nauadarajt, avísanos y llámanos hasta que acudamos a ti para pagarte el favor que nos has hecho».

El peregrino no tuvo en cuenta el consejo que le habían dado previniéndole contra lo poco agradecido del género humano. Volvió a echar la cuerda y el orfebre salió. Una vez fuera, se arrojó éste a sus pies diciendo:

«- ¡Qué gran favor me has hecho! Si algún día pasas por la ciudad de Nauadarajt pregunta por mi casa. Soy orfebre y quizá pueda pagarte el favor que me has hecho».

Con esto, el orfebre se puso en camino de la ciudad y el peregrino prosiguió el suyo.

Más adelante acaeció que el peregrino tuvo algo que hacer en aquella ciudad. Así que fue y el mono le recibió arrojándose a sus pies, besándose los y disculpándose de este modo:

«- Los monos no poseemos nada, pero acomódate y espera que vuelva».

Y el mono se fue y le trajo fruta buena que puso ante él. Y el peregrino comió según necesidad. Prosiguió luego y llegó a las proximidades de la puerta de la ciudad. Allí le recibió el tigre, que ronroneó rendido a sus pies y le dijo:

«- Me hiciste un favor. Espera tranquilo un momento que te traiga».

Y el tigre partió, se metió en un jardín donde estaba la hija del rey, la mató y se llevó sus joyas, que el peregrino aceptó sin saber de dónde procedían. Entre sí se dijo: «- Si los animales me pagan así, ¿qué hará el orfebre cuando vaya a verle? Si acaso está en la estrechez y no tiene nada, puede vender estas joyas y aliviarse con lo que valgan. Que me dé a mí algo y que se quede con lo demás él, que sabrá el precio».

Conque el peregrino prosiguió la marcha y llegó hasta el orfebre. Éste, al verle, le dio la bienvenida y le hizo pasar a su casa. Pero cuando vio las joyas las reconoció, porque era él quien las había labrado. Dijo:

«- Descansa mientras te traigo de comer, porque nada de lo que hay en la casa me contenta para ti».

Y salió diciéndose: «- Ésta es mi oportunidad. Iré al rey y le pondré en la pista, para que me distinga».

Cuando llegó ante la puerta del rey le mandó este recado: «- El que ha matado a vuestra hija y se ha llevado las joyas está en mi casa».

Sin pérdida de tiempo el rey mandó que le llevaran al peregrino y nada más reconocer las joyas dispuso que le torturaran, que le expusieran por toda la ciudad y que, por último, le crucificaran. Mientras cumplían estas órdenes, el peregrino lloraba y decía a voces:

«- ¡Si hubiera hecho caso al mono, la víbora y el tigre cuando me advirtieron de lo malagradecido que es el género humano, no habría llegado a esto!».

Y lo repetía.

La víbora lo oyó, salió de su nido, le reconoció, sintió lo que le pasaba y empezó a cavilar el modo de liberarle. Conque fue y picó al hijo del rey. El rey convocó a los sabios, pero por más que hacían no conseguían salvarle.

Entretanto, la víbora fue a una duende que era amiga fraternal suya y la informó del favor que le había hecho el peregrino y del aprieto en que éste se encontraba ahora y de lo que lo sentía ella. Entonces la duende se apareció al hijo del rey y le dijo:

«- No sanarás mientras ese hombre al que habéis castigado injustamente no te haga un hechizo».

La víbora, por su parte, fue a ver al peregrino en la prisión y le reconvino así:

«- ¡A esto has llegado por no hacerme caso y favorecer a un ser humano!».

Pero le entregó unas hojas que eran antídoto de su veneno, explicándole:

«- Cuando te lleven para que cures al hijo del rey, tú le darás a beber agua de estas hojas y sanará. Y si el rey te pregunta que cómo lo has conseguido, tú le aseguras que le has curado por la gracia de Dios Altísimo».

Mientras, el hijo del rey le había comunicado a su padre que le habían dicho: «- No sanarás mientras el peregrino encarcelado injustamente no te haga un hechizo». Y el rey convocó al peregrino y le ordenó que hiciera el hechizo a su hijo. El peregrino contestó:

«- Yo no sé nada de hechizos, pero dadle a beber agua de este árbol y con la gracia de Dios excelso sanará...».

Y se lo dio a beber y sanó el chico. El rey se alegró con ello y pidió al peregrino que relatara su historia. Él se la dijo y el rey se lo agradeció y le dio buen don. Después dispuso que crucificaran al orfebre y le crucificaron por mentiroso y desagradecido y por pagar bien con mal”.

41. Fábula del anciano y las abubillas (páginas 299-300)

“Se levantó un anciano, peregrino; alabó a Dios; se inclinó ante el rey y dijo:

«- Yo serví, siendo muchacho, antes de hacerme peregrino, a un varón de los más nobles. Cuando empecé a ver claramente mi rechazo del mundo me despedí de él y él me dio, en pago a mis servicios, dos dinares. Proyecté dar como limosna el uno y conservar el otro. Pero fui al mercado, encontré un cazador que vendía un par de abubillas y que rehusó vendérmelas por menos de dos dinares, aunque yo regateé e insistí en que me las vendiera por uno. Entre mí me dije: «- Compra sólo una, deja la otra»; pero pronto me corregí, porque consideré: «- ¿Y si son macho y hembra? ¡No las separes!». Y tan gran compasión me dio que, encomendándome a Dios, las compré por dos dinares. Me guardé de

soltarlas en terreno poblado, no volvieran a cazarlas, ya que, del hambre que habían pasado, no podían volar; y yo quería estar seguro de que no sufrían daño. Así que me las llevé a un lugar con mucho pasto y boscoso, lejos de la gente y de poblado. Las solté, echaron a volar y se posaron en un árbol con fruto. Una vez en la copa, me dieron las gracias y luego una le dijo a la otra:

«- Este peregrino nos ha salvado del aprieto en que estábamos y de la muerte segura. Nosotras sabremos pagarle esa acción. Al pie de este árbol hay enterrada una orza con monedas. ¿Por qué no se lo decimos y que la coja?».

Yo me interesé:

«- ¿Cómo podéis saber que hay un tesoro, si no está a la vista y vosotras ni siquiera visteis la red?».

Y ellas me explicaron:

«- Es que por Su voluntad ven los ojos lo oculto o se ciega la mirada. Así como fue designio Suyo que no viéramos la trampa lo es que veamos el tesoro».

Cavé y extraje la orza llena de monedas y les deseé ventura diciendo:

«- ¡Alabado sea Dios que os ha hecho saber y os ha enseñado a ver lo que esconde la tierra mientras voláis por el cielo!».

Me respondieron:

«- ¡Oh tú, prudente! ¿No sabes acaso, que el Poder impera sobre todo y que nada le rebasa?».

42. Fábula de Mihráís, rey de los ratones (páginas 301- 311)

“Dicen que en la tierra de los bracmanes y en el centro mismo de la comarca que se llama Daurat y tiene mil leguas de extensión había una ciudad denominada Badrur, grande y populosa, cuyos habitantes se comportaban en la vida diaria a su pleno sabor.

En dicha ciudad vivía un ratón llamado Mihráís, que imperaba sobre todos los ratones de la misma y sus alrededores. Este ratón tenía tres ministros que le asesoraban en todas las cosas. El primero se llamaba Rudbad, gozaba de entendimiento y experiencia y el rey reconocía su inteligencia y la calidad de sus recursos. Llamábase el segundo Xirag, Bagdag el tercero, y el rey acudía a los tres buscando consejo sobre cuanto concerniera a su grey.

Cierto día se reunieron, discurrieron sobre temas muy diversos y el coloquio concluyó llevándoles al siguiente concepto:

«- ¿Sería posible o imposible librarnos del temor y el espanto a los gatos que hemos heredado de nuestros antecesores?».

Xirag y Bagdag respondieron:

«- Sois nuestro superior por más entendido y sagaz, y se ha dicho que hay dos desgracias que sólo un organizador sabio y sagaz puede evitar. En este y en cualquier otro asunto confiamos en la medida, la sabiduría y la buena gestión de Vuestra Majestad, si bien permanecemos atentos a cuanto nos ordene, ya que por ello perdurará por siempre nuestra fama. Por otra parte, el único camino que tienen los ratones, y nosotros particularmente, es desvelarse y esforzarse en que Vuestra Majestad logre su intención, y en este asunto más que en ningún otro, aun a costa de su vida».

Cuando los dos ministros terminaron esta declaración, el rey volvió la mirada al tercero; pero al ver que nada decía se irritó y le increpó así:

«- Oye, tú: tu obligación es comunicarme cuanto tengas que decir sobre el tema. No quedarte como si fueras un puro mudo que no tiene facultad para responder».

Ante las palabras del rey el ministro se expresó de este modo:

«- Vuestra Majestad no debe afear mi silencio, pues si he callado ha sido para mejor oír y ponderar lo que mis colegas han dicho. Sólo ahora puedo manifestar mi parecer sobre el asunto».

«- ¡Dilo ya!» - apremió el rey.

«- Lo que yo propongo» -contestó el ministro, «- es que Vuestra Majestad ponga en práctica cualquier procedimiento que esté a su alcance y le permita lograr su deseo, que de otro modo no pasará de anhelo ineficaz. Pero tenga en cuenta asimismo que lo que se hereda de los padres y los antepasados en condiciones y carácter pasa naturalmente a los hijos, y que ni los ángeles, cuanto más las personas, pueden modificarlo».

El rey le replicó:

«- Lo que se hereda no es sólo el carácter, sino todos los problemas y cada uno, aun los menores y más insignificantes. Y sólo con superior diligencia pueden solucionarse, porque si bien es cierto que todo problema se soluciona en un momento u otro, también lo

es que nadie sabe en qué momento ha de ser. Por ello, la diligencia en nada aprovecha sin la decisión, igual que la luz de los ojos no basta sin la del sol».

Y el ministro asintió:

«- Precisamente, Majestad. Pero con aquellos que se heredan con el carácter son imposibles las argucias y la resistencia. Más vale dejarlos, porque quien se resiste al carácter que heredó es como quien quiere evitar algo que ya ha ocurrido, y de ello puede derivarse desgracia mayor que la primera, parando el asunto en algún daño irreparable. [...]. Cualquiera que desee solucionar sus problemas debe acudir a algún varón prudente y preguntarle, pedirle consejo, conocer su opinión; y si no hubiere ninguno a su alcance, que delibere con el común y busque e investigue a su lado, pues por tal medio le será posible descubrir, hasta donde le permita su capacidad de inquisición y examen, en qué bienes y en qué males puede desembocar el asunto».

Nada más oír estas palabras el rey decidió consultar a sus ministros en orden inverso, de menor a mayor, empezando por el que a sus ojos era menos.

«- ¿Qué dices tú sobre el tema que hemos planteado? ¿Qué te parece que debemos hacer?».

El ministro contestó:

«- Mi opinión es que debemos fabricar muchos cascabeles y ponérselos en el cuello a los gatos, para que en todo momento sepamos por dónde van y vienen, podamos precavernos y no nos suceda ningún mal».

«- ¿Qué te parece el consejo de tu compañero?».

«- No me convence, pues aunque consiguiéramos hacer tantos cascabeles, ¿quién sería capaz de ponérselos a los gatos? Y aunque llegáramos a ponérselos, ¿cómo impedirían a los gatos perseguirnos y a nosotros temer? Lo que yo propongo es irnos a vivir al yermo durante un año, para que los habitantes de la ciudad crean que pueden prescindir de los gatos e incluso los consideren muy dañosos, pues en cuanto sepan que en la ciudad no quedan ratones matarán o expulsarán a los gatos, o los propios gatos huirán».

El rey preguntó al tercer ministro:

«- ¿Qué te parece lo que ha dicho?».

«- No me convence» -contestó-, «- pues aunque nos vayamos todos al yermo y allí vivamos un año y perezcan todos los gatos de esta ciudad, encontraremos otras desdichas

y pesares mucho peores que ellos y que ni siquiera podemos imaginar. Además, cuando después regresemos a la ciudad, el bienestar nos durará poquísimo, porque con nuestro regreso regresarán los inconvenientes que para los humanos tenemos; y volverán a traer gatos y estaremos en la misma situación que al principio y habremos soportado inútilmente exilio y fatigas».

El rey pidió:

«- Di ahora lo que propones».

Rudbab, el ministro, explicó así:

«- En este caso sólo hay una solución: que convoque el rey a todos los súbditos que viven en la ciudad y sus aldeaños y les ordene que preparen en la casa donde residen un agujero capaz para todos nosotros y con provisiones bastantes para diez días; y además, que practiquen siete agujeros en la pared y tres en el armario ropero. Una vez hayan hecho esto, nos instalaremos en casa de algún rico que tenga sólo un gato. Por los siete agujeros de la pared vigilaremos al gato, para que no nos sorprenda y para tener controladas sus idas y venidas, ya que, haga lo que haga, siempre quedará visible por alguno de los siete. Entonces nos meteremos en el armario por los otros tres agujeros que se habrán practicado en él: no habrá nada de comer, pero nuestra intención no es ésa, sino estropear las prendas de vestir y los colchones sin dejar nada sano. Cuando el dueño de la casa descubra el estropicio dirá: ‘¡Con un gato no basta!’ Y pondrá otro. Ahí nosotros estropearemos más cosas todavía y el amo se dará cuenta y pensará que con dos gatos no basta y traerá un tercero. Entonces nosotros echaremos a perder aún más cosas, ya con exageración; de modo que el amo de la casa diga: ‘¡Cuantos más gatos más estropicio!’ ‘¡Voy a quitar uno!’ Una vez lo haga y sólo queden dos gatos, destrozaremos algo menos. Y si quita el segundo un poco menos todavía. Cuando no quede ningún gato en la casa nos iremos a otra y haremos lo mismo; e iremos de casa en casa hasta que todos se convenzan de que lo peor se lo hacen los gatos y decidan matarlos a todos...no sólo a los domésticos, también a los monteses. Y quedarán tan convencidos que cuando luego vean algún gato le achacarán cualquier estropicio».

Conque el rey de los ratones y sus súbditos hicieron lo que había propuesto el ministro, y antes de seis meses habían desaparecido de la ciudad y sus aldeaños todos los gatos.

Aquella generación feneció y surgió otra educada en la aversión a los gatos. De modo que, en cuanto algún ratón estropeaba lo más mínimo, exclamaba la gente:

«- ¡Cuidado, que debe haber entrado en la ciudad algún gato!».

Asimismo, cuando alguna persona o animal enfermaba, decían:

«- Tiene que haber algún gato cerca».

Y éste es el modo como los ratones se libraron de los gatos; y pues tal estratagema ideó tan débil e insignificante animal para deshacerse del enemigo y evitar perjuicios, el ser humano, más perfecto, inteligente y sagaz que él, nunca debe perder la esperanza de lograr su intento frente al enemigo por medio de la astucia y la capacidad de organización”.

43. Fábula de las garzas y el zarapito (páginas 312- 323)

“Dicen que en las proximidades de un mar donde desembocaban muchos ríos había un cañaveral. Como era lugar apartado, al que no acudían pescadores ni ninguna otra clase de gente, los peces prosperaron. Las aves propias de las riberas, los piélagos y las marismas tampoco iban allí y, por tanto, tampoco pescaban los peces que en el lugar se criaban, ya que con los de mar adentro les bastaba para sustentarse junto con sus hijos.

Pero acaeció que una garza conoció el lugar, ponderó lo apartado, fértil y solitario que era y deseó mudarse y poner en él su nido. Entre sí se dijo: «- Cuando traiga acá mi mujer y mi nido no iremos a pescar al mar, ya que todo esto será para nosotros y los nuestros. Ningún otro tendrá derecho a venir aquí».

Y decidió firmemente trasladarse con su mujer y sus hijos. Así que regresó al mar e informó a su mujer de lo que había encontrado y del propósito que tenía. La hembra estaba empollando en la orilla del mar y ya era tiempo de que los pollos salieran. Tenía además por querido a un zarapito a quien amaba tanto que no podía prescindir en nada de él. Conque cuando el marido le comunicó el propósito que tenía, a ella le pesó mucho tener que separarse del zarapito, por lo que se formó la intención de que él también se mudaría a aquel lugar. Por ello ideó una treta. Dijo a su marido:

«- Los pollos están a punto de salir y me han dicho que hay un sistema que los previene de todo mal. Quiero ir a buscarlo para llevarlo conmigo al nuevo domicilio».

El macho preguntó:

«- ¿Qué remedio es?».

«- Un pez de tal isla. Soy la única que lo sabe. Empolla tú los huevos mientras vuelvo» - dijo la hembra.

El macho comentó:

«- El prudente no se fía de todo cuanto los médicos dicen, pues a veces recetan cosas muy raras y que pueden ser peligrosas. Cuando mandan grasa de león u otras fieras, por ejemplo, que mejor es no buscar, dado que es muy peligroso; por bueno que sea el unto. No vayas a esa isla. Mudemos inmediatamente el nido a aquel lugar, rico en peces y con un hermoso cañaveral, discreto, apartado del tráfago. [...]

La hembra contestó:

«- Bien veo lo que dices, pero es imprescindible que vaya; y no temas nada, pues es por el bien de nuestros pollos».

El macho aceptó:

«- Ya que has de ir, no comuniques a nadie el proyecto que tenemos, pues los sabios han dicho: ‘Principio de todo bien es el entendimiento y señal de entendimiento guardar el secreto’».

La hembra concluyó:

«- No dudes que así lo haré».

E inmediatamente fue a buscar al zarapito y le comunicó que se iban a mudar y dónde, ponderándole lo rico en peces, lo sosegado y lo seguro que era el lugar. Y agregó:

«- Idea algo para que puedas venirte con el consentimiento de mi marido».

Al zarapito parecióle deseable el nuevo domicilio. Además, su pasión por la garza no aceptaba la separación. Dijo:

«- ¿Y por qué ha de consentirlo, si no tiene más derecho que yo a vivir allí? Aquel mar y aquel cañaveral no tienen dueño y tanto puedo yo como él poner morada allí. Pero ve tú primera y si es tan rico y tal como dices, ya iré yo luego a poner nido. Y si tu marido quisiera prohibírmelo, ya le haré yo comprender que el lugar no es heredad suya y que su derecho a él no es superior al mío».

La hembra contestó:

«- Bien dices. Espero tenerte por vecino y solazarme contigo, aunque temo que si te enfrentas a mi marido nuestro amor habrá de enturbiarse con la discordia y el odio».

El zarapito concluyó:

«- Cierto es, pero dispón tú algún medio para que sea él mismo quien me invite a poner nido junto al vuestro».

La hembra explicó:

«- Verás: tú te presentas a mi marido y le dices como de nuevas: ‘De camino he encontrado un lugar rico en peces y muy apartado de hombres y aves y voy a instalarme allí. ¿Quieres tú venir?’. Entonces él te dirá que conoce el lugar y que también quiere mudarse. Cuando lo diga, dices tú: ‘Entonces tú tienes más derecho que yo, porque lo viste primero. Ahora, si me lo permites yo también pondré allí mi nido y me quedaré de vecino tuyo sin que tengas nada que sentir a causa de mí. Muy al contrario: espero beneficiarte y ayudarte’».

Y el zarapito hizo lo que la hembra le había recomendado, mientras que ella pescaba un pez cualquiera y lo llevaba a su marido diciendo:

«- Éste es el pez que te dije».

El marido estaba con el zarapito y ya había comentado con él lo que tenía decidido con la hembra. La informó de lo que habían acordado y ella, para que el marido no pudiera concebir la mínima sospecha, manifestó contrariedad:

«- ¡Y nosotros que tanto queríamos estar solos allí! Si dejas que el zarapito se instale, vendrán luego más aves y también querrán su parte! ¡Habías dicho que nos íbamos para vivir solos!».

El macho contestó:

«- Cierto, pero el zarapito ha prometido agradarnos y ayudarnos si se presentan otras aves. Tener ayuda siempre es bueno, pues nunca puede confiarse bastante en la propia fuerza y el propio valor, ya que los débiles unidos pueden vencer a los más fuertes y valerosos». [...].

Y la garza fingió plegarse al deseo de su marido y aceptó que el zarapito se mudase con ellos. Enseguida trasladaron los nidos, el del zarapito algo apartado del de las garzas, cosa que satisfizo a éstas, que se dieron muestras extremadas de amor y contento, aunque el amor que la garza profesaba al zarapito era más auténtico que el que profesaba a su marido y que el afecto que unía a éste con el zarapito. Y así vivieron.

Luego acaeció que uno de los ríos que desembocaban en la mar se secó y que por ello disminuyeron los peces. El zarapito se dijo: «- Aunque es obligado querer a los amigos,

más todavía lo es quererse a sí mismo, pues dicen que quien no es leal consigo mismo mal puede serlo con ningún otro, y que quien no se cuida se ve sujeto a todos los peligros. Las garzas me perjudican, pues comemos los mismos peces y me ponen en riesgo de tener que regresar al mar. Estoy muy apegado a este sitio y tan bueno es que se me hace muy difícil abandonarlo. En consecuencia, sólo me queda matarlos y quedarme yo aquí a gusto y solo, sin asociados ni competidores. Empezaré por el macho y luego veré qué hago con la hembra, que tiene poco seso y confía mucho en mí».

Se presentó a la hembra triste y cariacontecido. La hembra le dijo:

«- Te veo muy triste».

«- Es que lo estoy por las tribulaciones de este mundo. ¿Conoces tú a alguien que no las sufra por sí mismo o por sus amigos? ¿Sabes de alguno a quien la alegría y la satisfacción le hayan durado más allá de unos años?».

La hembra comentó:

«- Mucho debe ser lo que te entristece».

El zarapito insistió:

«- Sí que lo es, pero si tú me sigues y me ayudas, podremos solucionar mi preocupación y lo que temo ha de suceder»:

«- ¿Qué es ello? -preguntó la hembra».

«- Aunque tú y yo somos de distinta especie, Dios nos hizo concebir tal amor y agrado mutuo que nada nos importa la especie; así como entre hermanos y parientes resultan a veces tamaña enemistad y malquerencia y más daños de los que puede hacer la espada filosa o el veneno fulminante. Pues se ha dicho: ‘Quien no tiene amigo no tiene enemigo. A quien no tiene parientes no hay quien le envidie’. Lo que quiero decirte es por tu bien y conveniencia, por más que te apene o pueda parecerle excesivo. Y sé bien por qué lo digo. Así que tranquilízate y escúchame, déjate guiar por mí y no preguntes nada hasta que concluya».

La hembra exclamó:

«- ¡Qué miedo y qué zozobra me has metido! ¡Hasta me parece que me traga la tierra! Pero yo perdería el alma por ti. Bien se dice que quien no da el alma por su amigo ni le ayuda en los malos tiempos es falso y engañoso».

El zarapito empezó:

«- Lo que quiero decirte es que pienses algún modo de matar a tu marido. Con su muerte descansarás y mejorarás de vida. No me preguntes nada. Hazlo. No puedes dudar, que de no ser por tu bien no te pediría que lo hicieras ni que no vaya a decirte el porqué. Yo te buscaré luego un marido bueno y de confianza, que pueda vivir con nosotros en paz y concordia y que te mantendrá y te honrará por mí. [...]. Y no te dejes engañar por el amor que te muestra tu marido, pues cuando él muera verás qué descanso y qué buen marido has de tener».

Una vez oyó lo que el zarapito decía. La garza se enceló con el nuevo marido que le prometía y dijo:

«- Estoy de acuerdo y de nada dudo. El amor que yo siento por ti me demuestra el que tú me tienes. Haría lo que me dices aun cuando sólo te beneficiara a ti. Cuanto más si es por mi bien...Pero, ¿cómo puedo matar a mi marido? Porque no creo que así como así pueda con él».

El zarapito explicó:

«- Yo te mostraré un procedimiento tal que si lo pusieres en práctica conseguirás lo que quisieres...Hay en el mar un sitio donde abundan los peces y, por tanto, que muchos pescadores frecuentan. Cuando alguno pesca un pez, lo espeta en un palo, desde la cabeza a la cola. Tú irás a ese lugar, conseguirás alguno de los peces así dispuestos y se lo ofrecerás a tu marido. Y cuando se lo trague se atravesará el palo en el garguero y morirá».

La garza siguió el plan del zarapito: de un vuelo fue al lugar donde andaban los pescadores, cogió un pez espetado, ofrecióselo al marido y éste, al tragarlo, se rompió la garganta con el palo y murió.

El zarapito y la garza pasaron luego unos días muy bien avenidos, pues él le demostraba mucho amor y con ella tenía grandes atenciones. Hasta que la garza le reclamó el marido que le prometiera. Entonces el zarapito se puso de un vuelo en un árbol próximo donde halló un raposo que podía devorar a la garza. Le llamó y le dijo:

«- ¿Tienes hambre?».

El raposo contestó:

«- Sí».

«- Pues conozco una garza que no cabe más de gorda. Ven acá conmigo, escóndete en esa cueva y tendrás de comer».

Así quedó el raposo mientras el zarapito iba a buscar a la garza. Le dijo:

«- Ahí tengo ya al marido y bien le he explicado lo hermosa, prudente y perfecta que tú eres. Y lo bien que te llevas conmigo, dónde vivimos y tu necesidad».

Volaron ambos hasta la cueva. Cuando llegaron, la garza, con el deseo de marido, entró sin pérdida de tiempo, y el raposo, que estaba bien disimulado detrás de una peña, saltó sobre ella y de una dentellada la mató”.

44. Fábula del gato y los ratones (páginas 320-322)

“Dicen que un ermitaño vivía en el yermo y que a todos los ratones les gustaba albergarse en su cabaña y comer de su comida. Para librarse de ellos el ermitaño buscó un gato y lo llevó a la cabaña para que matara o espantara a los ratones.

Entre éstos había uno más grande, fuerte y atrevido que todos, que enseguida vio lo que el ermitaño se proponía con el gato y el daño que podría causarles. Así que fue al gato y le dijo:

«- Sé que el ermitaño te ha traído para que nos mates. Yo te quiero bien y deseo que nos hagamos amigos para que tanto tú como yo podamos vivir tranquilos. Además, prometo no ahorrarme consejo que pueda beneficiarte».

El gato contestó:

«- Ya veo tu intención, y puesto que me das tanta muestra de amistad te prometo no dañarte inútilmente. Ahora, si te prometiera lo imposible no lo habría de poder cumplir. Ya sabes que este ermitaño me ha encomendado la guarda de su casa y que si me trajo fue para preservarse del menoscabo que vosotros le hacéis. Por ello te recomiendo que busques lugar en el campo o en otra casa de por aquí. Así seré tu amigo».

El ratón insistió:

«- Yo he venido a ofrecerte mi amistad, no puedes rechazarme así».

El gato dijo:

«- Tienes razón y estoy dispuesto a ello, pero ¿cómo? Porque vosotros vais contra mi amo y mi amo me ha traído aquí para que vaya contra vosotros; si yo no os mato a vosotros,

temo que me mate él. Así que te prevengo y aviso otra vez que te mudes de casa, sea dondequiera, en el plazo de tres días. En tu nueva morada yo he de irte a visitar y a darte la amistad que me has demandado».

El ratón opuso:

«- Fuerte cosa es emigrar. He de quedarme en mi agujero cuidándome de ti en cuanto pueda».

Al otro día el ratón salió de su agujero en busca de alimento. Violo el gato y nada le hizo por respeto al plazo que le había dado. Con esto el ratón se engañó y salió cuando quiso. Pero al cuarto día el gato estaba al acecho, saltó sobre él y lo mató”.

Sendebar

45. Fábula del hombre, la mujer, el papagayo y la criada (páginas 63-64)

“Oí decir que un hombre era celoso de su mujer. Compró un papagayo, metiéndolo en una jaula y lo puso en su casa mandándole que le contase todo cuanto viese hacer a su mujer, y que no le encubriese nada. Después marchó a sus quehaceres e inmediatamente entró el amigo de ella. El papagayo vio cuanto ellos hicieron y cuando el hombre bueno vino de su trabajo, se sentó -sin que lo supiera su mujer-, mandó traer al papagayo y le preguntó lo que había visto y le contó todo lo que viera hacer a la mujer con su amigo. El hombre se ensañó contra ella y no volvió a hablarle ni a tener contacto con ella.

La mujer creyó que la había descubierto la criada, la llamó y le dijo:

«- Tú contaste a mi marido todo cuanto hice».

La moza juró que no había dicho nada: «- Sino, sabed que fue el papagayo».

Cuando anocheció, la mujer cogió la jaula, la bajó en tierra y comenzó a echarle agua con una regadera, como si fuera lluvia; tomó un espejo en una mano y lo puso sobre la jaula, con la otra mano tomó una candela y hacía guiños de forma que parecían relámpagos; la mujer, además, comenzó a mover un molino casero y el papagayo pensó que eran truenos. Ella estuvo haciendo este juego durante toda la noche, hasta que amaneció.

Cuando por la mañana vino el marido, inmediatamente le preguntó al papagayo:

«- ¿Viste esta noche alguna cosa?».

«- No pude ver ninguna cosa con la lluvia, truenos y relámpagos que hubo esta noche».

«- Si todo cuanto me has dicho de mi mujer es tan verdad como esto, no hay ser más mentiroso que tú». Y lo mandó matar.

Envió a buscar a su mujer, perdonóla e hicieron las paces”.

46. Fábula del perro, la culebra y el niño (páginas 99-100)

“Un hombre, que estaba al servicio del rey, tenía un perro de caza muy bueno y muy inteligente, nunca le mandaba hacer cosa que no la hiciese. Vino un día que su mujer se fue a ver a sus parientes y le acompañó toda la servidumbre.

Y dijo a su marido: «- Quédate con tu hijo que está durmiendo en la cuna, yo no me tardaré allá, luego estaré aquí».

El hombre se sentó junto a su hijo, pero llegó un criado del rey, quien le mandaba llamar con gran prisa, y el buen hombre dijo al perro: «- Guarda bien este niño y no te apartes de él hasta que yo venga».

El hombre cerró su puerta y acudió ante el rey. El perro vigilaba junto al niño, vino una culebra muy grande, se dirigió al niño, por el olor de la leche materna, y lo quiso matar. El perro dio un salto y lo despedazó.

El hombre regresó rápidamente, preocupado por su hijo que se había quedado solo. Cuando abrió la puerta salió el perro a alegrarse con su señor por lo que había hecho, pero traía la boca y los pechos ensangrentados. Cuando el señor lo vio, pensó que había matado a su hijo, metió mano a la espada, dio gran golpe al perro y lo mató. Apresuradamente se acercó a la cuna y halló a su hijo durmiendo y la culebra despedazada a los pies de la cuna. Cuando vio esto, se abofeteó y arañó, pero no pudo hacer otra cosa. Túvose por malandante, ya que había errado”.

47. Fábula del palomo y la paloma que juntaron su trigo en su nido (páginas 111-112)

“Eran un palomo y una paloma, moraban en un monte y tenían allí su nido. En agosto, tiempo de la cosecha, cogieron trigo y lo guardaron en su nido. El palomo se fue por el bosque y dijo a la paloma que no comiese ni un grano de trigo mientras durase el verano. Mas vete -le dijo- por los campos y come de lo que halles, cuando venga el invierno comerás el trigo y holgarás.

Vinieron los grandes calores, secáronse los granos, se encogieron y apelotonáronse.

Cuando regresó el palomo y vio aquello:

«- ¿No te dije que no comieses ni un grano, que lo guardases para el invierno?».

Ella le juró que no lo había catado ni poco ni mucho, el palomo no la quiso creer y comenzó a picarla en los hombrillos y en las alas tanto, que la mató. Pasó el tiempo y el palomo paró mientes en el trigo y vio que crecía con el relente y que no había ni más ni menos. Entonces se sintió mal porque había matado a la paloma”.

Barlaam y Josafat

48. Fábula del pajarero y el ruiseñor (páginas 70-71)

“Un pajarero apresó un pajarito diminuto, uno de esos que llaman ruiseñores. Empuñó un cuchillo para degollarlo y comérselo, cuando salió del ruiseñor una voz articulada que dijo al pajarero:

«- ¿De qué te sirve matarme, hombre? Porque conmigo no vas a poder llenarte la barriga. Pero si me libras de estas ataduras te daré tres consejos que te serán utilísimos para toda la vida».

El pajarero se quedó atónito con aquella voccecita y le prometió que si le oía algo insólito lo liberaría al instante. El ruiseñor se volvió al hombre y el dijo:

«- Nunca intentes alcanzar lo inalcanzable, no te lamentes por algo pasado y no te fíes jamás de lo inverosímil. Guarda estos tres consejos y buena suerte».

El hombre admiró tan agudas e inteligentes palabras y soltándole las ataduras lo dejó volar. El ruiseñor entonces quiso saber si el hombre había comprendido sus palabras y sacado algún provecho. Revoloteando sobre él le dijo:

«- ¡Ay, qué insensatez la tuya, hombre! ¡Qué tesoro acabas de perder hoy! Porque en mis entrañas hay una perla más grande que un huevo de avestruz».

Cuando el pajarero oyó esto se revolvió enojado arrepintiéndose de haber dejado escapar de sus manos al ruiseñor aquel. Intentó entonces echarle mano y dijo:

«- Ven a mi casa te haré un buen recibimiento y después te dejaré ir muy honrado».

Pero el ruiseñor respondió:

«- Ahora comprendo que eres tonto de verdad, porque escuchaste con interés y gusto mis palabras pero no sacaste el más mínimo provecho. Te dije que no te arrepintieras de lo pasado y hete aquí que te revuelves airado porque me he escapado de tus manos, arrepintiéndote así de una cosa pasada. Te aconsejé que no intentaras alcanzar lo inalcanzable y tú tratas de capturarme cuando no puedes alcanzarme en el aire. Además te dije que no creyeras lo increíble y te has creído que podía haber en mis entrañas una perla más grande que yo, sin que se te ocurriera pensar que yo todo entero no llego al tamaño de un huevo de avestruz; ¿cómo iba a tener dentro una perla semejante?»».

Libro del caballero Zifar

49. Fábula del asno y el perrillo (páginas 91-92)

“Un hombre bueno había un perrillo que tenía en su cámara de que se pagaba mucho y tomaba placer con él. Y había un asno en que le traían leña y las cosas que eran mester para su casa. Y un día estando el asno en su establo muy holgado, y había días que no trabajaba, vio a su señor que estaba trebejando con aquel perrillo, poniéndole las manos en los pechos de su señor, y saltándole y corriendo delante de él; y pensó entre sí el asno, y semejole que pues él más servía a su señor que aquel perrillo, que no hacía al sino comer y holgar, que bien podría él ir a trebejar con él. Y desatose y fuese para su señor, corriendo delante de él, alzando las coces, y púsole las manos en los pechos de su señor, y púsole las manos sobre la cabeza, de guisa que le hirió mal. Y dio muy grandes voces el señor y vinieron sus sirvientes y diéronle palancadas al asno hasta que lo dejaron por muerto. Y fue con gran derecho, ca ninguno no podemos más atrever de cuanto la natura le da. Onde dice el proverbio, que ‘lo que la natura niega, ninguno lo debe cometer’ ”.

50. Fábula del lobo y los perros (páginas 288-289)

“Un lobo, acaeciendo por un campo encontrose con los perros del ganado. Y los perros fueron en pos él, y porque no veía lugar donde se pudiese esconder ni huir, metiose en un lago muy grande que era en el campo, y pasose a la otra parte. Y en aquel lago había muchas sanguijuelas y habíansele pegado al lobo de ellas, en manera que todo el cuerpo tenía cubierto y estaban llenas de sangre que habían tirado de él. Y comenzolas a tirar de él con los dientes y echolas de sí. Después que vio que los canes eran cerca de él, metiose en el lago otra vez y pasose a la otra parte, y hallose lleno de otras sanguijuelas que

estaban y, llenas de sangre, y comenzolas a tirar de sí, pero que estaba muy flaco por la mucha sangre que había tirado de él.

Y estando en esto cuidando, atravesose otro lobo y preguntole que qué hacía. Y él le dijo que tiraba aquellas sanguijuelas de sí, ca estaba muy flaco por la mucha sangre que de él tiraba, y que había miedo que no podría pasar el lago de flaqueza si a él viniesen los canes cercaros en derredor del lago. «- Amigo», dijo el otro lobo, «- pues los canes vienen yo no me quiero detener, pero doyte por consejo que si otra vez pasares el lago, que no tires de ti las sanguijuelas que a ti se pegaren y estuvieren llenas; ca estas ya podría tirar pues hartas fueron; ca si de ti las echares y hubieres otra vegada a pasar el lago, pegársete han otras hambrientas que se querrán henchir de tu sangre, así como aquellas; en manera que perderás la fuerza y no podrás andar. Y las primeras que de ti se pegaron las hubieras dejado, pues llenas eran, mejor hicieras, ca no hubieran lugar las otras hambrientas de se te pegar, y así no perderíais tanta sangre del vuestro cuerpo»”.