

**UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA  
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y  
ENSEÑANZAS DE IDIOMAS**



**UNA PROPUESTA DIDÁCTICA:  
POSTURAS ENFRENTADAS EN LA NARRATIVA BREVE DE LEOPOLDO ALAS  
CLARÍN Y RAMÓN MARÍA DEL VALLE-INCLÁN**

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

**AUTOR:**

**JESÚS RODRÍGUEZ FLÓREZ**

**TUTOR:**

**FRANCISCO BAUTISTA PÉREZ**

**2020-2021**

**UNIVERSIDAD DE SALAMANCA. FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA  
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y  
ENSEÑANZAS DE IDIOMAS**



**UNA PROPUESTA DIDÁCTICA:  
POSTURAS ENFRENTADAS EN LA NARRATIVA BREVE DE LEOPOLDO ALAS  
CLARÍN Y RAMÓN MARÍA DEL VALLE-INCLÁN**

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

**AUTOR:  
JESÚS RODRÍGUEZ FLÓREZ**

**TUTOR:  
FRANCISCO BAUTISTA PÉREZ**

**2020-2021**

## ÍNDICE

Agradecimientos.....	2
Dedicatoria .....	2
Introducción.....	3
Capítulo I: Corrientes, teorías y métodos .....	4
I. 1. Realismo y romanticismo.....	4
I. 1.1. Materialismo e idealismo .....	9
I. 1.2. Urbanismo y ruralismo.....	11
I. 2. Modernismo y naturalismo .....	13
I. 2.1. Bohemia (decadentismo) y burguesía .....	19
I. 2.2. Simbolismo y costumbrismo.....	21
I. 2.3. Gnosticismo y Krausismo .....	23
I. 3. Estructuralismo, intertextualidad y comparatismo.....	25
Capítulo II: Propuesta didáctica .....	35
II. 1. Comentario de texto literario .....	35
II. 2. Historia literaria .....	42
II. 3. Transversalidad: filosofía, religión y feminidad.....	54
Conclusión.....	59
Bibliografía.....	61

## *Agradecimientos*

*En agradecimiento a Francisco Pérez Bautista, tutor de este trabajo, por su ayuda inestimable, que me ha permitido elaborar esta propuesta didáctica a través de sus sugerencias y de sus recomendaciones bibliográficas.*

## *Dedicatoria*

*A mi abuelo, Florentino Flórez Fernández, quien pertenece a la zona de donde son origen y costumbre estos cuentos y leyendas y por el valor que él mismo otorga a la educación no tan extendida en sus años de infancia y juventud durante los años cuarenta y cincuenta de la posguerra española como gozamos actualmente de ella.*

*“Solo la virtud tiene argumentos poderosos contra el pesimismo”*

*Clarín*

*“Si quis inter vos videtur sapiens esse, stultus fiat, ut sit sapiens”*

*Valle-Inclán*

## Introducción

La propuesta didáctica del presente trabajo se sustenta en la investigación-acción de la lectura y comentario de una serie de textos de la narrativa breve de Leopoldo Alas Clarín (Zamora, 1852 – Oviedo, 1901) y de Ramón María del Valle-Inclán (Villanueva de Arosa, 1866 – Santiago de Compostela, 1936), seleccionados de sus colecciones de cuentos —*Cuentos completos* en el caso de Clarín y *Jardín Umbrío: Historias de santos, de almas en pena, de duendes y ladrones* en el caso de Valle-Inclán—.

Puesto que ambos autores son figuras fundamentales de la historia literaria española y universal de la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del XX, se ha decidido elaborar esta propuesta didáctica, para el nivel de dificultad de un curso de cuarto de la ESO, que combina investigación literaria con innovación pedagógica, es decir, al tiempo que indaga en una serie de contenidos literarios, estos son pensados para su desarrollo y transferencia al aula —investigación-acción—. Esto se debe a la consideración de la atracción que la narrativa breve tiene sobre los jóvenes y al interés por atender el Real Decreto 1105/2014 en el que se inspira la Orden EDU/362/2015, que establece para el curso de cuarto de la ESO el estudio de la literatura desde el siglo XVIII hasta la actualidad, que nosotros acotamos al periodo aproximado que comprende la segunda mitad del siglo XIX y las tres primeras décadas del XX. Se ha preferido el curso de cuarto sobre el curso de segundo de Bachillerato, que también estudia este periodo literario según la Orden EDU/363/2015, porque este último deposita mayor interés en el comentario de textos periodísticos, contenido importante en selectividad, y otorga un menor peso al comentario de textos literarios.

De forma general, los objetivos fundamentales de este trabajo viran principalmente en dos direcciones: desarrollar la capacidad para el ejercicio del comentario de texto literario y relacionar los contenidos literarios con los históricos. Interesa, entonces, conectar los textos con la historia literaria de su época de producción. En este caso, los textos de Clarín y de Valle-Inclán corresponden a un periodo en el cual el romanticismo y el realismo y, más adelante, el modernismo y el naturalismo, confrontaban posturas, corrientes que conforman los contenidos teóricos que se han investigado para ser transferidos al aula.

Para ello, nos hemos apoyado, principalmente, en los manuales *Historia de la literatura española: 5. Hacia una literatura nacional 1800-1900* (Alonso, 2010) e *Historia de la literatura española: 6. Modernidad y nacionalismo 1900-1939* (Mainer, 2010). Del mismo modo, estos estudios se han puesto en relación con las dos ediciones de cuentos escogidas para estudiar la literatura de cada uno de los autores: *Cuentos completos* (Clarín, 2013) y *Jardín Umbrío: Historias de santos, de almas en pena, de duendes y ladrones* (Valle-Inclán, 2017a).

Por tanto, se contrastan las posturas —filosóficas, sociales, políticas, artísticas y teológicas— y se indaga en el tratamiento literario que estos dos autores hacen de ellas. Mediante un método dialéctico, hemos estructurado los contenidos de la siguiente manera: realismo frente a romanticismo, —dividido en materialismo e idealismo y en urbanismo y ruralismo—, y modernismo frente a naturalismo —dividido en bohemia y burguesía, simbolismo y costumbrismo, y gnosticismo y krausismo—.

Para llevar a cabo la propuesta didáctica, se diseña una metodología que sigue las líneas de los estudiosos españoles que han elaborado en las últimas décadas diferentes propuestas para comentar textos literarios: *Cómo se comenta un texto literario* (1994) de Correa Calderón y Lázaro Carreter, *La mirada al texto* (2017) de Rosa Navarro Durán y *Manual de Didáctica de*

*la Lengua y la Literatura* (2009) de Rosa Ana Martín Vegas, trabajos que nos conducen a cierta estrategia docente que conecta estas propuestas de análisis textual —intertextualidad y comparatismo— con una metodología que consideramos adecuada para el comentario de textos literarios al nivel de exigencia y dificultad de cuarto de la ESO.

Asimismo, partiendo de estos estudios, se pretende llevar a cabo una acción de enseñanza práctica que desarrolla una propuesta propia que asocia el comentario de textos literarios con la época histórica de su producción. De esta manera, se conjuga la propuesta didáctica con el conocimiento histórico-literario del periodo que nos interesa —segunda mitad del s. XIX y tres primeras décadas del s. XX—, pertinente para el desarrollo de la comprensión lectora, de la capacidad crítica y de la relación de ideas.

Por último, cabe señalar la transversalidad de nuestro proyecto con las asignaturas de Filosofía y de Ética y Religión, así como con los estudios de género. Finalmente, presentamos estas cuestiones transversales a partir de la escritora Emilia Pardo Bazán (La Coruña, 1851 – Madrid, 1921), en cuya figura confluyen estos diversos campos de conocimiento.

### *Capítulo I: Corrientes, teorías y métodos*

Este primer capítulo investiga y expone las corrientes literarias y los métodos del comentario literario que consideramos más pertinentes. Los dos primeros epígrafes y sus subapartados pretenden exponer las corrientes y teorías que dan pie a los contenidos de la propuesta didáctica. Del mismo modo, el tercer y último epígrafe de este bloque discute los métodos sobre los que se apoya la estrategia didáctica a seguir para el comentario de texto literario en el aula.

#### *I. 1. Realismo y romanticismo*

Durante el siglo XIX, se produjo un crecimiento del sentimiento nacional que podemos tomar como marca de todo el siglo: “la producción literaria del siglo XIX [se mantiene] en un proceso consciente de nacionalización cultural, [...] de acuerdo con los intereses de un mercado burgués con aspiración universalizadora” (Alonso, 2010, p. 4). No obstante, este fue el único punto de encuentro entre dos corrientes enfrentadas que didácticamente pueden enseñarse de forma dialéctica. Estas son: realismo y romanticismo.

El realismo caló en Francia a raíz de la revolución burguesa de 1848, conocida también como La primavera de los pueblos, considerándose Honoré Balzac (1799-1850), con su magna obra *La comedia humana*, y Henri Beyle “Stendhal” (1783-1842), con sus novelas *Rojo y negro* (1830) y *La cartuja de Parma* (1839), sus autores pioneros. Más tarde, Gustave Flaubert (1821-1880) consagró el movimiento, principalmente, con su novela *Madame Bovary* (1857).

En España, hubo que esperar hasta la Revolución de 1868, conocida como Revolución de Septiembre, la Septembrina o la Gloriosa, para que el movimiento realista cobrara protagonismo. Su auge se produjo en estas últimas décadas del XIX, pero cayó rápidamente a partir del 1900. Sus autores más representativos podemos encontrarlos en las figuras de Benito Pérez Galdós (1843-1920), Leopoldo Alas Clarín (1852-1901) y Emilia Pardo Bazán (1851-1921).

El apogeo del realismo en la segunda mitad del XIX chocó directamente con el romanticismo que llevaba imperando durante todo el siglo provocando el enfrentamiento y la ruptura literaria entre ambas corrientes. Los preceptos románticos de evasión y de creación

original eran totalmente opuestos a los de la nueva corriente, que pretendía representar la realidad de forma mimética y fidedigna.

Por tanto, la sentimentalidad y la emoción individual de carácter subjetivo propias del romanticismo se sustituyeron por la objetivación y el estudio científico —racionalista y, mayormente, empirista— del comportamiento humano en sociedad por parte de los autores realistas.

El desarrollo de la fotografía durante el siglo XIX a partir de su nacimiento en 1824 también fue un factor histórico determinante en el interés por la captación objetiva de imágenes reales que animó el gusto por la plasmación verídica de la realidad en las artes: “durante el periodo realista el hecho de mayor relevancia fue la difusión de la fotografía, que, con sus pequeños formatos, invadió parte del terreno reservado a los retratistas como memoria gráfica preferente” (Alonso, 2010, p. 231).

La reproducción objetiva de la realidad, inspirada en lo que se denominó el “buen gusto”, caló sobre la nueva clase dominante: la burguesía. Este sector cada vez más empoderado por las ganancias económicas provenientes de las revoluciones industriales tomó afición por la literatura realista, ya que era reflejo de su estilo de vida asentado cómodamente en las ciudades: “el buen gusto consistía en distinguir lo bueno de lo malo, adoptando y apreciando lo primero, desechando y reprobando lo último” (Alonso, 2010, p. 34). De este modo, el realismo adquirió un carácter moralista que, a la vez que reflejaba el buen gusto burgués, arremetía contra sus excesos sobre la clase obrera.

Históricamente, las relaciones laborales ya llevaban siendo motivo de conflicto permanente durante todo el siglo desde el surgimiento de la Primera Revolución Industrial en Gran Bretaña en la segunda mitad del XVIII, extendido por el resto de Europa durante toda la primera mitad del XIX. De la misma manera, el ímpetu fabril, manufacturero y librecambista continuó con una Segunda Revolución Industrial, cuyas fechas se sitúan entre 1850 y 1914, periodo que nos interesa histórica y literariamente, y cuya mayor consecuencia fue la consolidación del libre mercado y del sistema económico capitalista que tanto benefició a los dueños de las fábricas y de las máquinas. De acuerdo con Alonso (2010):

Mientras el romanticismo miraba al pasado con afán de totalidad, idealizando y mitificando las raíces del genio nacional con nostalgia de la edad dorada del cristianismo, el realismo examinaba el entorno inmediato analizando con metodología positiva las tendencias e intereses que regían el nuevo modelo de sociedad capitalista. (p. 13)

Así, a la par que el romanticismo evadía la realidad, el realismo la confrontaba obstinadamente: “si el romanticismo suponía la expresión, con frecuencia angustiada, del conflicto entre individuo y sociedad, o la búsqueda del genio nacional, el realismo vino a ser la objetivación de dichos conflictos” (Alonso, 2010, p. 13).

Bajo este contexto, las características del realismo se han construido, literariamente, a partir de los siguientes puntos:

-Lenguaje sencillo, amplio, sobrio y preciso: no se busca la complejidad estructural ni expresiva en la escritura, se intenta reproducir el habla real de los personajes —coloquial—, sobre todo, en los diálogos, imitando registros y niveles muy diferentes, así como se usa un léxico preciso que muestra la realidad de la forma más fiel posible. Igualmente, la sencillez

expresiva permite llegar a todas las capas sociales, favoreciendo la comprensión de las lecturas, especialmente, por parte de la clase baja, menos alfabetizada.

-Personajes comunes y corrientes: la descripción de la realidad y el reflejo de la cotidianidad producen personajes ordinarios que imitan o representan personas reales, frente a los personajes insólitos y extravagantes del romanticismo. En este punto, abundan en los *Cuentos completos* de Clarín personajes históricos propios del realismo, mientras que encontramos personajes extraordinarios que producen extrañeza en la colección de Valle-Inclán, hecho que ya se apunta desde el título de su obra: *Jardín Umbrío: Historias de santos, de almas en pena, de duendes y ladrones*.

-Carácter historicista: las obras realistas conforman un documento con valor testimonial acerca de la idiosincrasia de las gentes de la época, de la organización social, de los lugares que se frecuentan y del entorno histórico en general. Por tanto, el escritor realista es un observador y un documentalista que toma anotaciones en sus cuadernos de observación sobre la realidad inmediata, apuntes que servirán de base para la construcción científica, historicista y veraz de sus obras.

-Verosimilitud: se rechaza el exotismo y la fantasía de los mundos ideales románticos en favor de la mimesis de la naturaleza y de los espacios reales. El realismo no pretende crear espacios originales, sino representar los lugares y ambientes existentes, a diferencia del romanticismo, cuyo afán de originalidad y de evasión espacio-temporal son una constante —lo creíble y posible frente a lo increíble e imposible—.

-Descripciones detalladas y minuciosas: junto a la exactitud léxica, abundan las descripciones, que han de ser precisas y exhaustivas para reflejar los ambientes y las situaciones tal como suceden en la realidad, o, al menos, aproximándose a ella, aunque esto ocurre mayormente en la novela —género por excelencia del realismo— que en la narrativa breve a causa de la diferencia de extensión.

-Exposición del materialismo e individualismo burgueses: se exponen problemas políticos, sociales y humanos propios de la mentalidad burguesa como la posesión de los medios de producción y el enriquecimiento individual a través de los mismos que reflejan el constante conflicto social entre burgueses y obreros. Recordemos que esta clase social abogaba por el librecambismo y el liberalismo, fundamentados en el egoísmo con la excusa de que la preocupación por el enriquecimiento individual mejoraría la sociedad en su conjunto, en la línea de las teorías desarrolladas en *La riqueza de las naciones* (1776) por Adam Smith (1723-1790) y en los tratados de John Maynard Keynes (1883-1946).

-Uso del monólogo interior: se ahonda en la psicología de los personajes mediante esta técnica narrativa que manifiesta el desordenado discurrir mental humano y la fluidez con que surgen los pensamientos. Así, el tratamiento de los personajes se complejiza ya que su psicología se transforma y evoluciona en contacto social con otros personajes a la vez que, narrativamente, es representado desde el interior de los mismos, mezclándose la psicología con la sociología. Técnicas como esta provocan que el realismo busque su objetividad e imparcialidad desde el interior de los personajes.

-Recurrencia al estilo indirecto libre: esta técnica narrativa inserta enunciaciones de un personaje en la voz del narrador otorgando imparcialidad a la psicología de los personajes para expresar sus creencias, pensamientos, sentimientos y emociones sin la mediación de marcadores del discurso que distingan el parlamento del narrador del discurso del personaje.

La omnisciencia narrativa, que ya estaba presente en la literatura romántica (Alonso, 2010, p. 230), permite con esta técnica sumergir al narrador en la intimidad de los personajes objetivando su mundo interior: “el realismo deshizo trabas retóricas, consolidó la sencillez expositiva, la adecuación de la expresión al ambiente y a la psicología de los personajes mediante la adopción del estilo indirecto libre” (Alonso, 2010, p. 26). Por tanto, el estilo indirecto libre, junto al monólogo interior, sustituye o refuerza la mera descripción externa de la conducta de los personajes en favor de la internalización en los mismos, lo que terminará desembocando en las llamadas novelas psicológicas y novelas de tesis.

En la línea de los postulados realistas, Leopoldo Alas Clarín “fue publicando cuentos, de manera ininterrumpida, desde que empezó a manuscibir en 1868” (Caudet, 2013, p. 60), hecho que nos permite construir una idea sobre su vida social y laboral —determinada por el trabajo de prensa y el ejercicio periodístico—, sobre el carácter de sus obras y sobre su “manera mercantilista de entender el producto literario” (Caudet, 2013, p. 15), manteniendo pendiente y a la expectativa al lector para tenerlo enganchado a la serie y vender el periódico diariamente. Así, escribiendo en periódicos, conseguía buscar el rédito económico de una manera que él mismo Clarín consideraba moralmente sana, en contra de otros de sus contemporáneos a los que achacaba ansias de dinero o de poder. Así, llegó a ser un escritor profesional e independiente, con suficiente dinero y respaldo social para no dejarse embelesar por los intereses de sus editores (Alonso, 2010, p. 87).

Tanto el contexto histórico como los rasgos literarios del realismo se encuentran presentes en la narrativa breve de Leopoldo Alas, anticipando lo que se consolidó con su obra magna, *La Regenta*, publicada en dos tomos en los años 1884 y 1885, respectivamente. Es más, la novela fue escrita en artículos sueltos que el escritor iba enviando a su editor del mismo modo que las publicaciones que categorizamos en la posteridad como breves.

No obstante, en la producción literaria de Clarín “no se puede claramente llegar a distinguir lo que deba o no deba ser considerado propiamente cuento o, en su caso, novela” (Caudet, 2013, p. 19), especialmente, en las publicaciones de su primera etapa en *Juan Ruiz*, *El Solfeo*, *La Unión* o *La Revista de Asturias*, donde amalgama las técnicas narrativas y la extensión de los cuentos y de las novelas:

Desde sus años juveniles, había estado buscando, una escritura que aspiraba a la concreción genérica: cuento y novela, de un lado; artículos de crítica literaria, cultural y política, de otro. Una concreción que en la praxis de la escritura se solía impregnar, por contradictorio que pueda parecer, de una a menudo vaga indefinición genérica. (Caudet, 2013, p. 28)

Por esta razón, no es fácil distinguir los géneros que utiliza Clarín en sus escritos, ya que habitualmente tienden a mezclarse. De cualquier modo, no es un perjuicio para su estilo, sino un enriquecimiento el que produce tal manejo de técnicas y géneros literarios.

El compendio de artículos que componen *La Regenta* puede leerse como una unidad argumental, como una novela en capítulos; las publicaciones breves, en principio, no lo son en tanta complejidad y extensión. Existen relaciones de unas con otras que no van más allá de unas pocas páginas y, aunque la acción narrativa, en ocasiones, se conecte por su desarrollo argumental, la mayoría de las veces lo hace a causa del pensamiento progresista de Clarín. Por este motivo, Caudet (2013) ha considerado que sus narraciones breves “constituyen una unidad seriada completa [con] una única unidad de sentido” (p. 16). Durante la lectura de sus *Cuentos*

*completos*, nosotros hemos podido comprobar que la cohesión de toda la narrativa breve de Clarín es, sobre todo, reflejo de su pensamiento, aunque también haya entrelazamiento de historias.

De este modo, se puede deducir que la corta vida de Clarín estuvo marcada por la constante publicación de obras breves salvo por un caso especial, el de *La Regenta* y, como mucho, por algunas excepciones que han pasado a la posteridad como novelas menores —*El abrazo de Pelayo* (1889), *Cuesta abajo* (1890) y *Su único hijo* (1891)—, pero que se encuentran en esa indefinición entre el artículo, el cuento y la novela corta:

Yvan Lissorgues ha recordado que la práctica totalidad de los cuentos de Clarín «se publicaron en la prensa antes de que éste los recogiera en libros», y que, por tanto, aparte de *La Regenta* y *Su único hijo* «toda la obra literaria de Alas entra originariamente en el campo de la producción periodística». (Caudet, 2013, p. 13)

Justamente, en este trabajo se destacan las obras de carácter breve dado que su novela canónica, *La Regenta*, lleva siendo durante muchos años lectura obligatoria en la educación secundaria y esta nueva propuesta nos permite optar entre esta obra más extensa y compleja u otras más breves y directas, pero igualmente muy ilustrativas del contexto de la época y de la narrativa del realismo sin la necesidad de acudir a textos de gran extensión. Debe considerarse a este respecto que los artículos, folletines, ensayos, piezas de teatro o cuentos, —dependiendo de la obra en cuestión podríamos catalogar en todos estos diferentes géneros a sus escritos—, contienen una feroz, irónica y perspicaz crítica de la época, abierta a muchos campos que son del interés de Clarín, como el derecho, la política, la literatura, la sociedad, la religión y la economía.

Francisco Caudet (2013) ha dotado a la edición que hemos escogido de la ventaja y el arduo trabajo de ofrecer los escritos breves de Clarín por orden cronológico. Nosotros presentamos, a continuación, en base a los criterios de esta edición (p. 60), las revistas, los periódicos, libros de crítica y libros de cuentos —en lugar de los escritos aislados que ya pueden consultarse en el libro—, atendiendo a la cronología en que Clarín publicó sus narraciones breves en ellos. Nos hemos atrevido a organizarlas en la siguiente lista y a fecharlas a criterio de sus años de publicación o, en su defecto, de los años en los que sus piezas fueron escritas, apoyándonos en la bibliografía (p. 66) y en las notas (pp. 1087-1132) de la edición en cuestión:

*Juan Ruiz* (1868-1869), *El Solfeo* (1875-1878), *La Unión* (1876-1880), *La Revista de Asturias* (1878), *Pipá* (1879-1886), *El Imparcial* (1880-1897), *La Publicidad* (1880-1899), *Solos de Clarín* (1881), *Almanaque de El Carbayón para 1882* (1881), *El Día* (1881), *La Ilustración Española y Americana* (1881-1899), *Almanaque de la Ilustración Española y Americana para 1883* (1882), *El Porvenir* (1882), *La Ilustración Artística* (1882-1883), *La Diana* (1883), *Almanaque de la Ilustración Española y Americana para 1884* (1883), *La Ilustración Ibérica* (1883-1891), *Almanaque de la Ilustración Española y Americana para 1885* (1884), *Sermón perdido* (1885), *La Opinión* (1886), *La Justicia* (1888), *La Correspondencia de España* (1890-1898), *Madrid Cómico* (1890-1898), *Doña Berta. Cuervo. Superchería* (1892), *El Liberal* (1892-1894), *El señor y lo demás, son cuentos* (1893), *Almanaque de Madrid cómico* (1893), *Palique* (1894), *Almanaque de la Ilustración Española y Americana para 1896* (1895), *Cuentos morales* (1896), *Almanaque de la Ilustración Española y Americana para 1897* (1896), *Apuntes* (1896-1897), *Almanaque de la Ilustración Española y Americana para 1898* (1897), *La Revista Moderna* (1898), *Almanaque de la Ilustración Española y Americana para*

1899 (1898), *Vida literaria* (1899), *Almanaque para 1899* (1899), *Almanaque de la Ilustración Española y Americana para 1900* (1899), *Letras de molde* (1899), *El Español* (1899), *El gallo de Sócrates* (1901), *Siglo Pasado* (1901), *Doctor sutilis* (1916).

Por tanto, los ejemplos que usamos en el presente trabajo se concentran en una selección de relatos de los que hacemos mención directa, publicados en los diversos números de los periódicos y ediciones de los libros mencionados, dada la inmensidad de las publicaciones que realizó Leopoldo Alas Clarín; los que se consideran más didácticos e ilustrativos con respecto a las cuestiones que atendemos.

En la comparación de estos textos realistas de los *Cuentos completos* de Clarín con los de *Jardín Umbrío: Historias de santos, de almas en pena, de duendes y ladrones* de Ramón María del Valle-Inclán, se pueden señalar algunas dicotomías entre realismo y romanticismo<sup>1</sup> que se dieron en la época y que pueden presentarse a los alumnos como una dialéctica entre ambas corrientes. De hecho, el estudio dialéctico o dicotómico permite facilitar la comprensión y la memorización de términos y conceptos precisamente por la oposición que los caracteriza, ya que es más fácil aprender estableciendo contrarios y diferencias que realizando explicaciones disociadas de los mismos.

### I. 1.1. *Materialismo e idealismo*

En contraposición al idealismo romántico, la literatura realista goza de un carácter materialista, entendido el concepto en términos históricos y filosóficos. La doctrina materialista postula que la esencia de todo lo que existe en el universo es la materia en oposición al mundo platónico de las ideas. De esta manera, la conciencia es un producto de la capacidad de los seres humanos para captar la materia a través de los sentidos y organizarla, así que, por consiguiente, el pensamiento humano es un reflejo de la realidad existente y objetiva.

De este modo, las leyes del universo pueden ser cognoscibles por el hombre hasta el punto de entender el funcionamiento de los procesos naturales, algo inconcebible para los defensores del idealismo, que afirman que la materia es un estado de la conciencia, es decir, superponen las ideas a los entes, priorizando, así, un mundo intangible. En definitiva, la oposición crucial entre ambas corrientes es la creencia de un mundo ontológico —sensible, en la terminología platónica—, en el caso del materialismo, frente a un mundo ideal o etéreo, propio del idealismo.

Sin embargo, más allá de esta confrontación filosófica que ha persistido desde la Antigüedad Clásica, nos interesa el concepto de materialismo en relación al desarrollo de las ciencias sociales y la sociología a partir de la primera mitad del siglo XIX, es decir, lo que ha venido a denominarse materialismo histórico, en contraste a la vertiente filosófica y en oposición al idealismo alemán del siglo anterior desarrollado por el filósofo prusiano Immanuel Kant (1724-1808), especialmente, en el libro *Crítica de la razón pura* (1781).

El materialismo histórico —o dialéctico— responde al planteamiento teórico del filósofo alemán Karl Marx (1818-1883), luego usado también por Friedrich Engels (1820-1895), en el que se asevera que la historia humana está determinada por una relación de poderes en la que los dueños de los medios de producción son los únicos que gozan de libertad e

---

<sup>1</sup> En el siguiente epígrafe, *Modernismo y naturalismo*, se explica la superación de los postulados románticos por parte de Valle-Inclán a la vez que la influencia de los mismos sobre la corriente modernista, por lo que somos conscientes de que el término romántico no se ajusta con totalidad a las producciones del gallego.

imponen su voluntad sobre el resto, esto es, la burguesía de aquella época. Tal afirmación, contradecía el postulado que otro filósofo alemán, Friedrich Hegel (1770-1831), había concedido unas décadas antes al espiritualismo en *Fenomenología del espíritu* (1807) como principal agente de la evolución de la historia.

Por tanto, nos encontramos en el siglo XIX ante un panorama marcado por la lucha de clases, en el que las relaciones laborales y sociales producen un conflicto entre los dueños de los medios de producción, burgueses, y la fuerza de la producción, los trabajadores. En este equilibrio de fuerzas, Clarín toma un carácter liberal y progresista, poniendo en cuestión la visión materialista de la vida, rechazando los grandes ideales burgueses y moralizando sobre las injusticias y desigualdades producidas por la clase media mediante el usufructo del libre mercado.

Así, Clarín aboga por el ser social frente al ser individual, aunque él no es parte del proletariado, sino un liberal de la clase media, por lo que rechaza, a priori, cualquier explicación ideal de la vida y nos muestra una realidad dialéctica donde el conflicto materialista está presente. De esta manera, sus cuentos ilustran la condición del ser humano en sociedad, reflejando las posturas sociales de la época.

En el contexto español, que podía haber contentado a Clarín durante los años que la política tomó carácter liberal y progresista, “se mostró radicalmente crítico con el derrotero que, desde su primera andadura, había ido tomando la Revolución” (Caudet, 2013, p. 14) de 1868. Este mismo año comienza a escribir en *Juan Ruiz* las producciones de su primera época literaria, de carácter político, que se extienden hasta el año en que comenzó a redactar “Pipá” (1879). Buen ejemplo de ello, son los cuentos “Me aburro (artículo-fantástico-filosófico-burlesco)” (1868) y “Soliloquio de un neo (en vista de lo que pasa)” (1868), donde el autor realiza una “denuncia socio-política, [...] en función del transcurrir de los acontecimientos históricos” (Caudet, 2013, p. 24).

En “Me aburro”, aparece en la parte final del relato una clara lección moral, aunque satirizada e ironizada, como es propio en Clarín, que aboga por la toma de partido y el compromiso socio-político para con los acontecimientos históricos:

Mi conciencia me acusaba, porque no basta no obrar mal, es preciso obrar bien. [...] Mi obligación era consolar y socorrer a mis semejantes. [...] Aburrirse es no pensar en nuestros semejantes que padecen. [...] Y, sin embargo, al terminar mi estrambótico artículo he dicho sin querer: —¡Cómo me aburro! (Clarín, 2013, p. 110)

El asturiano muestra en este cuento la mezquindad de la condición humana que, lejos de actuar racionalmente, se conforma con su individualidad, como si de un burgués acomodado se tratara.

En “Soliloquio de un neo”, más bien se trata de denunciar ferozmente la ideología reaccionaria, partidaria del carlismo, que entendía de forma muy distinta a Clarín, para quien no había necesidad de vejaciones, el destronamiento de Isabel II (1830-1904): “Yo he visto con dos ojos pecadores y que se ha de tragar la tierra, arrastrar por esas calles y las otras el busto de una reina” (Clarín, 2013, p. 111).

Sin embargo, tras estos escritos de *Juan Ruiz* (1868-1869), mayor oposición aún hizo de la Restauración Borbónica o Canovista (1874-1931) en *El Solfeo*, donde escribe en 1876:

En estos días [...] no son los peligros de la revolución el peligro inminente, sino las demasías inminentes de la reacción: hoy lo patriótico y lo oportuno es ensalzar el progreso, el libre examen, la tolerancia, el espíritu moderno. (Alonso, 2010, p. 522)

Por eso, Caudet (2013), en la introducción a los *Cuentos completos*, no tiene reparo en afirmar que “Clarín ya no era el muchacho de 1868 ni los nuevos tiempos de la Restauración tenían mucho que ver con los a pesar de todo esperanzados de la Gloriosa” (p. 26). En conclusión, esto demuestra el carácter progresista del escritor que, pese a contrariar, en un primer momento, el temperamento que fue tomando la Revolución anti-isabelina, se situó más contrario aún de la vuelta al pasado que suponía el retorno al poder de los borbones.

En cambio, Valle-Inclán, conocido carlista, es mucho más reticente en su literatura breve a la vida social y, en general, desatiende estos postulados en contra de la moral materialista, ausentando la política de su *Jardín Umbrío*. Por tanto, los cuentos del gallego se interesan más por la imaginación y los problemas individuales de los personajes que recrea que por sus relaciones sociales y la superación de los conflictos históricos. Esto, en lugar de concedernos un punto de vista realista, nos concede una visión irreal y mitificada de la vida y, más concretamente, de la vida rural.

### I. 1.2. *Urbanismo y ruralismo*

La Primera Revolución Industrial y, más tarde, la segunda, produjeron un éxodo masivo de los trabajadores del campo a la ciudad. Mientras que la vida de los pueblos era más colectiva y familiar, en la ciudad la conciencia de la clase predominante era materialista e individualista.

En este contexto, cobran sentido el socialismo y el marxismo —el ser social frente al ser individual— que comenzaron a crear una conciencia de clase y a colectivizar, así, las grandes masas de proletarios que, enseguida, se agruparon y propugnaron la lucha de clases, pues el antiguo carácter revolucionario de la burguesía en contra del Antiguo Régimen se había perdido totalmente haciendo de estos un grupo conservador y acomodado —de dominados a dominantes—. El sufragio universal, la destrucción del maquinismo, la reducción y la dureza de las jornadas laborales, la explotación infantil y el aumento salarial fueron algunas de las grandes reivindicaciones de la clase proletaria a los dueños de las fábricas.

Su ánimo, además, se vio instigado por el desarrollo de la prensa, que otorgó oportunidades a la literatura, como ocurrió con las publicaciones clarinianas, al que le leía principalmente la clase media, es decir, la burguesía.

El periodismo había nacido en el siglo XVIII, desarrollándose plenamente en el XIX y realizando una importante labor de información y de divulgación en las ciudades —el campo se verá vetado de prensa durante más tiempo—. No olvidemos que cada vez era mayor la alfabetización de las masas populares, en gran parte gracias a la prensa, y, por ende, el público lector más amplio. En el s. XVIII, casi todos los lectores son burgueses instruidos y con tiempo material para la lectura, pero, muy paulatinamente, esto se extiende a la clase baja o trabajadora, donde la lectura se convierte en una herramienta de función social y en un arma contra la moral burguesa, gracias también al abaratamiento de las impresiones. Así, Alonso (2010) nos señala que a partir de 1883 se produce un auge editorial (p. 74), que expande la democratización de la lectura (p. 79):

Paralelamente la evolución literaria del siglo XIX en España se inserta en un proceso democratizador y del consumo literario a través de las estrategias de la producción

editorial y la progresiva extensión de la lectura. La divergencia entre la calidad literaria para una minoría, y la búsqueda del mayor beneficio posible cifrado en la máxima difusión, es una contradicción inevitable que responde a intereses materiales de dominio social y económico. (p. 5)

Por tanto, en vista de los intereses del mercado, a la par que se desarrolla el trabajo periódico de información, se suma a su desarrollo la literatura.

Frente al ambiente rural y campestre en el que nos sitúan las narraciones de *Jardín Umbrío* de Valle-Inclán, la tensión del ambiente urbano es una constante en toda la antología de Clarín. Los espacios no son casuales, pues responden al pensamiento de ambos autores y a las facilidades que ambos espacios preparan para estas dos formas opuestas de entender el mundo —materialismo e idealismo—. Clarín para denunciar lo uno, el materialismo, e Inclán para evadirse en lo otro, el idealismo.

A Clarín le preocupan las relaciones sociales que se producen en el espacio urbano y, especialmente, los acontecimientos políticos de su actualidad. Podremos encontrar en sus cuentos personajes interesados por los bienes materiales y el poder social derivado de su posesión, pudiendo verse la pugna entre apostólicos y liberales, burgueses y proletarios y reaccionarios y progresistas.

La primera de las dicotomías puede observarse en “Carta de una señora a Juan Ruiz” (1868) y en “Carta de Juan Ruiz a una señora católica (contestación)” (1868), donde Clarín, representado por la figura de Juan Ruiz, impone la idea de libertad religiosa en el segundo de los cuentos en respuesta a la visión tradicional católica —apostólica— que defiende la señora en el primero.

La segunda de las dicotomías es visible en “El torso” (1894) extrapolando la clase obrera a la campesina, pues también queremos dejar claro que no todos los ambientes clarinianos son urbanos. En este relato de sus *Cuentos morales*, el hijo de un duque, semejante a un cacique, recibe una lección moral y ética de su hijo, Diego, a quien había mandado educar en los mejores centros europeos.

La tercera de las dicotomías es muy patente en el cuento “Tres al pato (de un drama inédito *per secula seculorum*)” (1876). En él se desarrolla una disputa entre tres personajes históricos: Sagasta —constitucionalista, progresista y liberal—, Moyano —católico y moderado— y Cánovas —católico y conservador—.

En cambio, el ruralismo de Valle-Inclán apela a personajes llenos de dudas interiores y de creencias que no pretenden poseer riquezas ni obtener poder, sino resolver sus problemas personales mediante la superación de sus principios ideológicos, que están por encima de la realidad material, como ocurre con el ingrediente de superstición en sus cuentos. Véase el final del cuento “El miedo” (1903):

De nuevo oímos rodar la calavera. [...]

Me acerqué temblando. El Prior me miró sin desplegar los labios. Yo puse mi mano sobre la suya en una anilla y tiré. [...] El Prior alargó un brazo dentro del sepulcro para cogerla [la calavera]. Después, sin una palabra y sin un gesto, me la entregó. La recibí temblando. Yo estaba en medio del presbiterio y la luz de la lámpara caía sobre mis manos. Al fijar los ojos las sacudí con horror. Tenía entre ellas un nido de culebras que se desanillaron silbando. [...]

—Señor Granadero del Rey, no hay absolución... ¡Yo no absuelvo a los cobardes!  
(Valle-Inclán, 2017a, p. 78)

Para terminar con este epígrafe, *Realismo y romanticismo*, cabe señalar la descomposición que el realismo sufrió durante la segunda mitad del siglo XIX —fulminado, después, con la entrada de las vanguardias del siglo XX— en diversas corrientes que se han englobado bajo el término “posromanticismo”, cuyas características comunes son el interés por la marginalidad, la evasión de la realidad y, sobre todo, la conciliación y la superación del conflicto entre realismo y romanticismo que, en definitiva, dio paso a un nuevo conflicto entre el modernismo, al que se acerca Valle-Inclán, y el naturalismo, practicado por Clarín. Sin duda, el nacionalismo continuó siendo el punto de encuentro entre estas posturas enfrentadas.

## I. 2. *Modernismo y naturalismo*

A finales del siglo XIX y principios del XX, en plena expansión del sentimiento nacional que continuó desarrollándose durante el siglo XX (Mainer, 2010), aparece una nueva corriente que pretende renovar la estética de las artes y romper con el realismo anterior: el modernismo. Frente al estudio científico que el naturalismo, epígono del realismo, hace del medio natural, el modernismo se inspira en la naturaleza, idealizándola y distanciándose del mundo cotidiano.

Bajo la influencia de los postulados románticos —ya señalaba Emilia Pardo Bazán que modernismo es “una prolongación y reacción del romanticismo” (Mainer, 2010, p. 44)— y del deseo de originalidad, emerge en el modernismo la idea de renovación. Es a lo que se refiere Alonso (2010) con la continuidad que permitió perdurar al ideal romántico con este arte nuevo: “después de 1868 la sensibilidad romántica se mantuvo como supervivencia larvada en el gusto de escritores y lectores, como atestigua su reaparición —formalmente depurada y con gran vitalidad literaria— en el modernismo del novecientos” (p. 13).

Estas aspiraciones del modernismo se basaban en las ideas sobre la estética de los intelectuales londinenses John Ruskin (1819-1900) y Williams Morris (1834-1896): “nació de las doctrinas artísticas de Ruskin y supuso un regreso general a la sensibilidad romántica de la mano de la nostalgia por las condiciones de producción artística en pleno industrialismo” (Mainer, 2010, p. 42). Estos teóricos pretendían democratizar la belleza y socializar el arte, es decir, observar la belleza en todas las esferas de la vida y que todas las gentes, incluidas las de clase social baja, tuvieran acceso a las producciones artísticas y a los bienes de consumo. Estas ideas produjeron una paradoja con respecto a la masificación de la producción que, si bien, conseguía distribuir el consumo a todas las capas sociales, lo hacía de una manera automática que restaba valor estético y artístico a las producciones, según la concepción modernista, caracterizada por los siguientes rasgos:

-Subversión y anticonformismo: en aras de transgredir los principios de la sociedad burguesa, se busca una abrupta renovación artística que se refleja en la falta de conformismo con el mundo en el que se vive, pero al que tampoco se enfrenta esta literatura, espacio artístico en el que huir de él.

-Idealización de la naturaleza: en contraste con el análisis científico que el naturalismo presenta de la psicología humana y del medio natural, el modernismo pretender retomar la belleza clásica y renacentista de la naturaleza idealizada, de la cual se inspira, como un espacio idílico en contraposición a las urbes.

-Estilización o esteticismo: en oposición al pragmatismo utilitarista, al ontologismo materialista, a la objetividad realista y a la fealdad naturalista, se prioriza el interés de la forma sobre el del contenido social y moral exaltando la belleza.

-Decorativismo: se tiende al predominio del decoro y de los motivos ornamentales, en contra también del pragmatismo utilitarista, siendo habituales los adornos y los elementos que enriquecen la decoración casi hasta el preciosismo.

-Sensualidad y sensorialidad: el arte modernista está repleto de sensaciones, emociones y sentimientos que pretenden conmover las pasiones humanas hasta llegar al grado máximo, el erotismo, que representa el placer físico.

-Gusto por las formas geométricas y curvas: las circularidades y las asimetrías permiten gozar al modernismo de una mayor libertad expresiva y recrear la armonía del mundo natural.

-Actitud aristocratizante: bajo influjo del preciosismo mencionado, los artistas modernistas toman una actitud refinada y de carácter elevado en busca de la perfección formal —inspiración parnasianista— y en muestra de la superioridad individual —narcisismo—.

-Libertad y escapismo: con la intención de evadir la realidad, se busca la libertad en los tiempos, espacios y motivos exóticos que toman una gran distancia con el referente cotidiano en el que se vive, por lo que la fantasía es posible y frecuente, situando las narraciones en lugares remotos y en momentos indeterminados.

-Multiculturalismo: el carácter modernista queda marcado por su cosmopolitismo, tomando mucha devoción por la sede de la cultura de la época, París. A menudo, se mezclan y aúnan elementos de diferentes tradiciones demostrando una amplia cultura acerca del mundo clásico, de la época medieval y del Renacimiento. Pese a ello, se ensalzan los valores nacionales frente a los extranjeros.

Díez (2017) dedica un espacio de su introducción a lo que él denomina “la prosa simbolista” de *Jardín Umbrío*:

Algunas de las narraciones de JARDÍN UMBRÍO participan de las características propias del Modernismo, movimiento en el que se encuadran diversas obras de Valle-Inclán que constituyen la primera etapa de su producción literaria. El Modernismo tiene como antecedentes dos corrientes literarias que se produjeron en Francia en las últimas décadas del siglo pasado, el Parnasianismo y el Simbolismo. (p. 24)

Por un lado, el parnasianismo, considerándose Leoconte de Lisle (1818-1894) su máximo representante, se fundamenta en el proverbio “el arte por el arte” sin la pretensión trascendente del romanticismo e intenta aspirar a la belleza retomando el arte grecolatino. Por otro, el simbolismo, representado, principalmente, por Charles Baudelaire (1821-1867), basa su concepción del mundo en la armonía universal entre materia y espíritu.

En lengua hispánica y, por ende, en la literatura española e hispanoamericana, el modernismo hace referencia al periodo comprendido entre 1888 y 1910 y se caracteriza por la crisis universal de fin de siglo que padecen las letras y el espíritu, principalmente, a causa del detrimento religioso en favor de la secularización de la sociedad y del desarrollo científico e industrial que se estaba experimentando en la época.

Se considera al escritor nicaragüense Rubén Darío (1867-1916) como máximo exponente de esta corriente con la publicación de tres libros fundamentales: *Azul...* (1888), *Prosas profanas* (1896) y *Cantos de vida y esperanza* (1905), siendo el primero de ellos pionero del modernismo en lengua castellana.

No obstante, el modernismo en España e Hispanoamérica fue muy diferente. Mientras en Hispanoamérica, de donde era original el movimiento, alentaba los ánimos por el independentismo y el nacionalismo, España, hasta entonces, madre patria de los países hispanos, se veía sumida en la decadencia y en el desastre de 1898, momento en el que el imperio pierde sus últimas colonias —Cuba, Puerto Rico y Filipinas—. A este respecto, Mainer (2010) piensa que este movimiento era capaz de renovar y recuperar el pasado al mismo tiempo, pero que sus valores estéticos no permitían avanzar en la regeneración de España y se necesitaba relacionar el modernismo con otras propuestas:

En este primer tercio del siglo XX (y no solo en él) abundaron esfuerzos estéticamente muy rentables por resolver el dilema nacionalismo-modernidad: entre ellos estuvieron las representaciones artísticas del regionalismo (y del ruralismo) cuyo legado de ambigüedad conformó una buena parte del nacionalismo español hacia 1910. (Mainer, 2010, p. 6)

En misma línea, Alonso (2010) señala que “en los últimos años del XIX, el decadentismo poseía un aura estética más atractiva para los jóvenes simbolistas que el severo moralismo de los regenerados” (p. 611). Es, en este punto de inflexión entre modernismo decadentista y regeneracionismo nacional, donde cobra importancia la literatura de Ramón María del Valle-Inclán (1866-1936), a quien la crítica ha situado entre el modernismo y la Generación del 98, autor que ha sido de difícil clasificación dada la inmensidad de sus escritos y su controvertida personalidad vital y literaria: “provocativo y extravagante, su estilo literario evolucionó desde un exuberante modernismo y un maduro expresionismo hasta sus peculiares composiciones esperpénticas” (Díez, 2017, p. 6).

El gallego apoyó el carlismo en contra de Isabel II, acérrimo al tradicionalismo español, pues en el carlismo recrea su deseo aristocrático y anti burgués: “entendió lo aristocrático como un modo de vivir más intenso [...] e incluso recuperó (e inventó en gran medida) al carlismo como una manera de plasmar un ideal político arcaico y venerable” (Mainer, 2010, p. 258). Muestra, así, un carácter opuesto al liberalismo y al progresismo practicado por Clarín.

Sin embargo, del mismo modo que Clarín, su vida, a caballo entre Pontevedra y Madrid, estuvo marcada en gran parte por el trabajo de prensa: “comenzó su andadura literaria como escritor de narraciones breves, primero publicadas en periódicos y revistas y luego recogidas en libros” (Díez, 2017, p. 15). Algunos de los periódicos en los que trabajó son: *El Correo Español*, *El Universal*, *Café con gotas: Semanario satírico ilustrado*, *La Ilustración Ibérica*, *El Globo*, *Blanco y Negro*, *La Vida Literaria*, *Revista Nueva*, *Germinal*, *Vida Nueva*, *La Ilustración Artística*, *La Ilustración Española y Americana o La España Moderna*, *Alma Española*, *El Imparcial* y *El Mundo*.

Aunque en este trabajo nos centramos en los cuentos de su narrativa breve, cultivó todos los géneros —y muchos subgéneros—: lírica, narrativa y teatro. Frente a su obra magna, *Luces de bohemia* (1920), cuyo digno estudio ha sido objeto de la educación secundaria durante mucho tiempo, hemos preferido apostar por su narrativa breve, si bien no tan representativa de la creación original de Valle-Inclán, el esperpento, sí muy ilustrativa de la miscelánea que estas breves narraciones suponen del modernismo español y de la decadente contemporaneidad histórica de España.

Esta edición, que recoge las mismas obras que la publicación original de 1920, “última y definitiva colección de cuentos de Valle-Inclán editada en vida del autor” (Díez, 2017, p. 17),

es la antología con mayor número de relatos valleinclanescos publicados hasta la fecha —no se han conseguido los derechos públicos del autor hasta hace menos de un lustro— y cuenta con diecisiete relatos publicados entre 1889 y 1914 en sus primeras ediciones:

El número definitivo de cuentos y su ordenación no es casual, pues [...] responde a una cuidada simetría, en la que el primer cuento se empareja con el último, el segundo con el penúltimo y así hasta completar ocho círculos entorno a «Mi hermana Antonia», situado en el centro del círculo como relato fantástico simbolista. (Trouillhet Manso, 2009)

Nosotros hemos ordenado los relatos cronológicamente, de la misma manera que hemos hecho con las publicaciones de la antología de la narrativa breve de Clarín, pero en este caso atendemos a los cuentos concretos y no a sus colecciones, pues el número más limitado nos lo permite. A continuación, presentamos la lista de los relatos estudiados para elaborar la propuesta didáctica: “A media noche” (1889), “Rosarito” (1895), “Beatriz” (1903), “El miedo” (1903), “Tragedia de ensueño” (1903), “El rey de la máscara” (1903), “Un cabecilla” (1903), “La adoración de los Reyes” (1905), “La misa de San Electus” (1905), “Del misterio” (1905), “Un ejemplo” (1905), “Comedia de ensueño” (1905), “Nochebuena” (1905), “Mi hermana Antonia” (1909), “Juan Quinto” (1914), “Mi bisabuelo” (1914) y “Milón de la Arnoya” (1914).

Sin embargo, influido por Rubén Darío, con quien compartió amistad, pese a cierta épica, no es el hálito esperanzador ni la exaltación patriótica, sino regionalista, el tipo de modernismo que encontramos en las narraciones de *Jardín Umbrío: Historias de santos, de almas en pena, de duendes y de ladrones*. Ténganse en cuenta, en este sentido, dos factores fundamentales: por un lado, la conformación del género lírico como sumo grado de la expresión modernista, mucho más reservado en narrativa, y, por otro, que la decadente realidad española era totalmente contraria a la esperanzadora utopía de las revoluciones hispanoamericanas.

Por eso, en Valle-Inclán, hijo del Desastre del 98, vamos a encontrar un consustancial pesimismo que, a diferencia del movimiento español regeneracionista, también pesimista de cierta manera, pero de carácter científico y objetivo, es decir, naturalista, se expresa por medio de la sentimentalidad subjetiva e individual del autor; algo intolerable para el naturalismo.

Por tanto, el modernismo de esta colección de cuentos se relaciona con la nostalgia a Galicia, la bohemia madrileña y un imaginario fantástico que conforman una atmósfera a la vez maravillosa y decadente en sus relatos. Además, se pueden observar en estas narraciones algunas de las conquistas a las que Valle-Inclán llegará en la última etapa de su vida con el estilo que se ha denominado “esperpento”, original de este autor, coronado en la obra teatral *Luces de bohemia* (1920) y que subvierte totalmente el teatro realista, naturalista y costumbrista de corte burgués, pues se opone a los valores literarios consagrados y apuesta por el anhelo de subversión que se refleja en Valle-Inclán a través de “dos formas de disconformidad: la rebeldía bohemia y la reflexión del intelectual” (Mainer, 2010, p. 112).

El esperpento es una manifestación grotesca de la experiencia sensorial obtenida al observar la realidad. Esta experiencia no es más que una deformación de la realidad misma, en la que se aúnan lo trágico y lo cómico. La idea original que llevó a Valle-Inclán a la creación del género del esperpento parte de dos espejos, uno cóncavo y otro convexo, que se encontraban en la fachada de una ferretería de la calle madrileña Álvarez Gato.

Así, el dramaturgo gallego se sirve del perspectivismo deforme y grotesco que ofrecían los espejos acerca de las personas que pasaban por la calle frente a ellos tomándolos como

imágenes que le permiten mezclar tragedia y absurdo en sus esperpentos. Con ello, consigue impulsar una crítica a la sociedad española, caracterizada, según él mismo, por una grandilocuencia ridícula e innecesaria, propia de la crisis social y espiritual de fin de siglo, que le permite presentar ambientes y personajes marginales y degradados en contra de la antigüedad heroica española. Así, juega con una sociedad aparentemente heroica pero que, irónicamente, muestra a unos soñadores que no tienen nada de épicos y los dota de apariencia burlesca y caricaturesca con la intención de ofrecer una sátira social que proporciona la verdadera lección moral —si es que la hay—.

Del mismo modo, atenta contra los postulados realistas y naturalistas, aunque coincide con este último en la presentación de los aspectos más degradados y degradantes de la sociedad, eso sí, bajo una estética muy diferente, ya que el naturalismo reproduce la realidad de forma documental, es decir, con la máxima objetividad y en Valle-Inclán hay mucho de imaginación y de creación original.

Podemos considerar que el naturalismo sigue los postulados del realismo por influencia del mismo, aunque los exagera o hiperboliza, los lleva más allá, mostrando, crudamente, tanto los aspectos más elevados y sublimes de la realidad como los más sórdidos y desagradables. Tras el moralismo de la literatura realista, se reflejará directamente a las clases bajas y marginales con el naturalismo, acabando con los límites del buen gusto, y se sustituirá la concienciación moral por la denuncia. Con la extensión editorial y el acceso de las clases sociales bajas a la lectura, se presta un panorama conflictivo entre realidad y mal gusto.

El movimiento naturalista, contrario a los presupuestos románticos y estéticos del modernismo, viene a darse en las últimas décadas del siglo XIX, cuyo máximo impulsor fue el escritor francés Émile Zola (1840-1902), del que Clarín tradujo al español su obra *Trabajo* (1901). El naturalismo se caracteriza por un determinismo total en el que el ser humano, obligado por la herencia genética y el medio en el que vive, no goza de libre albedrío, pues las fuerzas de la naturaleza son superiores a su voluntad. Además, entiende el arte y la literatura como una herramienta de sátira y de denuncia que muestra los problemas sociales, dota al folletín de rigor documental y añade al realismo el feísmo y el tremendismo.

Fue, principalmente, influido por dos corrientes de la época: el positivismo, que se basa en la búsqueda de la verdad a través de la experiencia y el método científico, y el evolucionismo, que consideraba a las especies de seres vivos por su condición para adaptarse al medio natural.

En 1850, Auguste Comte (1798-1857) publica su *Sistema de filosofía positiva* inaugurando el positivismo, influido por el empirismo y la epistemología de principios del s. XIX. Como reacción al idealismo romántico, esta filosofía afirma que la investigación científica y el método científico son las únicas fuentes fiables de conocimiento. Esto no pasó desapercibido para Clarín que escribe lo siguiente en “El doctor Pértinax” (1880):

—Gracias, Mónica, gracias, y adiós; es decir, hasta luego. Queda la especie; tú también desaparecerás, pero no te importe, quedarán la especie y los majuelos, que heredará tu sobrino, o, mejor dicho, nuestro hijo, porque esta es la hora de las grandes verdades.

[...]

«¡No sería mala especie la que saliera de tu cuerpo enclenque y de tu meollo consumido por las herejías!»

Esto pensó la vieja al tiempo mismo que Pértinax entregaba los despojos de su organismo gastado al acervo común de la especie, laboratorio mago de la naturaleza. (Clarín, 2013, pp. 297-298)

Por tanto, el positivismo estudia la naturaleza desde su estado físico, es decir, desde el estado de la materia, orden al que pertenece, según esta corriente, el ser humano, desechando, así, las posibilidades metafísicas como fuentes de conocimiento. De esta manera, la espiritualidad romántica y el mundo de las ideas caen en favor del estudio empírico-psicologista a partir de lo material y de lo sensible.

Siguiendo esta misma línea de pensamiento, para lo que también es idóneo el fragmento expuesto del texto clariniano, en 1859 se publica *El origen de las especies* de Charles Darwin (1809-1882) inaugurando así el evolucionismo —o darwinismo—, corriente que afirma que los seres vivos sufren un proceso de transformación para adaptarse al medio natural a lo largo del tiempo y que solo los más óptimos en este proceso de evolución podrán perpetuar su especie, ya que la herencia genética y el entorno biológico producen una irremediable selección natural, donde solo sobreviven los mejor adaptados.

La teoría evolucionista fue propicia para el desarrollo del darwinismo social de Herbert Spencer (1820-1903) y, por consiguiente, de los nacionalismos que, bajo un eclecticismo literario, aúnan la libertad de creación y las formas tradicionales (Alonso, 2010, pp. 36-37). De la misma manera que el materialismo de Marx y Engels niega el espíritu, el darwinismo social niega la intervención divina en la vida del hombre, lo que lleva a Mainer (2010) a afirmar, respecto al contexto español, que el contrapeso del modernismo es el regeneracionismo: “no es casual [que la palabra regeneracionismo] procediera del lenguaje biológico, adoptado por el positivismo evolucionista: la regeneración es, en este sentido, una recuperación de la vida a partir de las posibilidades propias de subsistencia” (Mainer, 2010, p. 121).

Teniendo en cuenta estas dos corrientes, positivismo y evolucionismo, el naturalismo se diferencia del realismo en su falta de intención moral. Superados los valores de la moralidad burguesa que evitaba caer en el mal gusto, el naturalismo muestra todos los aspectos de la realidad, incluidos los desagradables e inmorales, lo que atenta, además, contra el idealismo romántico y el esteticismo modernista.

De esta manera, el naturalismo expone los problemas de la clase baja, a diferencia del realismo, que refleja los intereses y la moral de la clase media o burguesa, y por ello es “el género narrativo [...] más adecuado para complementar los métodos experimentales de la ciencia y para denunciar objetivamente los perversos efectos de la sociedad industrial” (Alonso, 2010, p. 535). Sin embargo, estas cuestiones son de difícil distinción en la práctica, pues los cuentos de Clarín amalgaman ambos aspectos. Por tanto, mientras el realismo clariniano es reflejo moral del individualismo burgués, liberal y optimista —progresista en términos generales—, el naturalismo, condenado al determinismo, es pesimista y, en general, ateo, dada su rigurosidad empírica y la crisis espiritual de fin de siglo —Alonso (2010) lo tacha de anticlerical (p. 100)—.

Por estas razones, no solo la cosmovisión que podemos encontrar en *Jardín Umbrío: Historias de santos, de almas en pena, de duendes y ladrones* es de carácter pesimista, llegando incluso al nihilismo —véase la falta de grandes logros y el fatalismo final en el que caen sus personajes—. También, Clarín, en algunas pocas producciones de su última época, más

naturalista que realista, muestra una “visión nihilista, o simplemente pesimista, del mundo” (Caudet, 2013, p. 34) como en su obra tripartita “Superchería. El Cuervo. Doña Berta” (1892).

Si bien, en España, el rígido comportamiento teórico de Émile Zola difiere de sus preceptos originales, puesto que al ser reflejo de la clase baja, cae en los excesos de la misma, perdiendo parte del valor documental. Además, en muchos casos, aboga por una heterodoxa religiosidad cristiana, como ocurre con Emilia Pardo Bazán (1851-1921), con el krausismo al que se acogía Clarín y con el gnosticismo propio de Valle-Inclán. Esto nos permite deducir el carácter sincrético del naturalismo español —“justo medio” en palabras de Alonso (2010)— que no es precisamente ateo. De hecho, el determinismo clariniano, no muy prolífico, se mezcla con el ímpetu a la vez progresista y pesimista del regeneracionismo, provocando que el autor busque una espiritualidad propia que supere la decadencia finisecular: “el naturalismo con reservas en Leopoldo Alas asume los conflictos entre la materia y el espíritu, entre el mundo interior y la vida convencional de los personajes” (Alonso, 2010, p. 553).

Por eso, la segunda etapa de Clarín —entre “Pipá” (1879) y *La Regenta* (1884-1885), entre el empirismo sentimental y el naturalismo—, avanza en su tercera y última etapa —a partir de *La Regenta*— hacia la búsqueda espiritual, coincidiendo con los derroteros nacionales que estaba experimentando la corriente naturalista a causa y en conjunción con la descreencia en la fe tradicional: “del realismo positivista y del naturalismo a la española [...] hacia un subjetivismo espiritualista de miradas interiores” (Alonso, 2010, p. 584). Por expresarlo y conceptualizarlo de otra manera, Caudet (2013) denomina a los escritos de las dos últimas etapas literarias de Clarín “subjetivación-interiorización de la experiencia” a lo largo de todo su prólogo.

En la comparación de los textos clarinianos de los *Cuentos completos* (2013) con los relatos de *Jardín Umbrío: Historias de santos, de almas en pena, de duendes y ladrones* (2017a) de Ramón María del Valle-Inclán, se pueden señalar algunas dicotomías entre modernismo y naturalismo, que de igual manera que en el epígrafe anterior, pueden presentarse a los alumnos como una dialéctica entre ambas corrientes para facilitar la comprensión y la memorización de términos y conceptos.

### I. 2.1. Bohemia (decadentismo) y burguesía

En contraposición a la acomodada vida burguesa sin sobresaltos ni problemas económicos, la biografía de Valle-Inclán está marcada por la intensidad, el rechazo a las normas y a las convenciones sociales, una vida que se desarrolló entre el campo gallego y los cafés madrileños. Fue durante sus estancias en Madrid —especialmente, durante la segunda— donde lleva una vida noctámbula y que podríamos considerar propia de artistas, publicando en periódicos para subsistir y dedicándose a asistir a cafés, tabernas y bares, así como a participar en tertulias, sobre todo, literarias.

Con altibajos económicos durante toda su vida y enfrentamientos sociales —físicos y verbales— se dedicó a recorrer los barrios y las calles de Madrid, donde pudo tomar conocimiento de la vida de las clases sociales bajas y marginales. Allí, conoció a una de las figuras principales de la bohemia finisecular madrileña, Alejandro Sawa, un soñador con el que Valle-Inclán compartió amistad y que, habiendo perdido el juicio, murió pobre y ciego —el personaje de *Lucas de Bohemia* Max Estrella es un alter ego de este soñador bohemio—.

No obstante, pese a todo, la bohemia era más bien un estilo de vida elegido, una moda que llevaba a los artistas a poseer una personalidad aristocrática, como expresa Mainer (2010): “hacia el 1900 las pretensiones de hidalguía constituyeron una plaga literaria, que tuvo que ver con algunos aspectos de la influencia estética de Rubén y de Valle-Inclán, sobre todo” (p. 109).

En el desarrollo, prácticamente paralelo si atendemos a la cronología, del modernismo y del naturalismo, cobra especial importancia el movimiento decadentista, ya que al mismo tiempo que trata temas y ambientes marginales, ensalza el gusto estético por estos ambientes. Este movimiento afín al esteticismo modernista más oscuro y, por consiguiente, contrario al objetivismo con que el naturalismo muestra la marginalidad, refleja la desazón de la condición humana, que ya estaba presente en el romanticismo y que lleva al ser humano a sentir la vida con hastío, melancolía y angustia, sentimientos que producen una vida bohemia de rechazo a la sociedad y de búsqueda de la soledad. En este caso, algunas veces en los campos gallegos y otras en los cafés madrileños.

La bohemia conocida por Valle-Inclán en Madrid se presenta en esta colección de cuentos marginada a los espacios rurales más recónditos de Galicia, donde quiso consagrarse como “patriarca literario” (Mainer, 2010, p. 111). De hecho,

el título JARDÍN UMBRÍO es una expresión familiar de la literatura decadente-modernista de fin de siglo, que sugiere, estéticamente, algo secreto, sombrío, lejano y fantástico, y que pertenece a la órbita de voces usadas frecuentemente por Valle-Inclán como *vago, misterioso, lejano, supersticioso, etc.*, de clara filiación simbolista. (Díez, 2017, p. 17)

Por tanto, Valle-Inclán toma del modernismo y del decadentismo el gusto por la ambientación rural, la atmósfera oscura de sus cuentos y los personajes decadentes, desnaturalizados y anti heroicos. Buen ejemplo de ello es el relato “A media noche” (1889):

Pronto se perdieron en la revuelta, entre los álamos que marcan la línea irregular del río. Cerró la noche y comenzó a ventar en ráfagas que pasaban veloces y roncadas, inclinando los árboles sobre el camino, con un largo murmullo en todas sus hojas. Jinete y espolique corrieron mucho tiempo en la oscuridad profunda de una noche sin estrellas. (Valle-Inclán, 2017a, p. 136)

No obstante, Valle-Inclán también amalgama corrientes y estilos, por lo que Díez (2017) nos señala en referencia al gallego que

los cuentos, herederos de la mejor tradición del relato romántico, son muy distintos: [...] estampas costumbristas distendidas, sin apenas narración; leyendas con sabor tradicional y relatos presentados como recuerdos oídos, vividos o presentidos [...] dentro del estilo y de la moda decadente de fin de siglo. (p. 15)

Sin duda, en esta colección heterogénea, el punto de confluencia es el tratamiento misterioso y supersticioso que se produce del regionalismo gallego.

En cambio, los ambientes y personajes clarínianos no gozan de tal estética decadente y apuestan por una ambientación y unos personajes mucho más fieles a la realidad que participan de la vida social, sobre todo, de las ciudades<sup>2</sup>. Le interesa a Clarín mucho más la vida

---

<sup>2</sup> Se ha visto que Clarín también sitúa en el campo, sobre todo, asturiano, algunos de sus relatos, pero hace de ellos el mismo tratamiento literario que de los cuentos urbanos. Por tanto, la ambientación rural en Clarín se explica por motivos personales: añoranza, paz, afinidad y gusto del autor por el campo. En cambio, la afiliación de Valle-Inclán al campo se explica, como venimos comentando, además de por motivos personales, donde podemos destacar la nostalgia y la reminiscencia de su niñez, también por motivos ideológicos, estéticos y literarios.

convencional y ordinaria, donde puede mandar un mensaje moralizante —y encontrarse espiritualmente, aunque parezca contradictorio—, que la vida solitaria y el arte estético.

### I. 2.2. *Simbolismo y costumbrismo*

El simbolismo, uno de los grandes movimientos del fin del siglo, presenta el mundo como un misterio lleno de correspondencias secretas que hay que descifrar. Su origen se debe a la colección de poemas *Las flores del mal* (1857) del escritor francés Charles Baudelaire (1821-1867). Agotados los presupuestos realistas, esta corriente apuesta por la forma frente al contenido, esto es, prefiere la estética, propia del modernismo, a la ética del realismo. La estética simbolista sitúa el idealismo por encima de la materialista realidad cotidiana, ya que confía en el espíritu, la imaginación y el onirismo.

A ello hay que sumar el hermetismo de este tipo de literatura, que requiere del esfuerzo del lector por comprender lo que los símbolos representan: “el símbolo es un modo de conocimiento indirecto e impreciso pero cuya impresión es más duradera que cualquier otra forma” (Mainer, 2010, p. 32). Como el símbolo tiene un gran poder de sugerencia transmite una imagen sensacional, un contenido sentimental de fácil memorización que conecta con la “tradicción esotérica y el sueño romántico” (Mainer, 2010, p. 32).

Debido a estas características y a su emparejamiento con el decadentismo, se bautizó a algunos de los simbolistas, también de vida bohemia, como poetas malditos. Fue el caso de Arthur Rimbaud (1854-1891) y Paul Verlaine (1844-1896). Este último con el tiempo pasó a convertirse en el máximo representante del decadentismo, delegando en la figura de Stephen Mallarmé (1842-1898) la máxima representación de la poesía simbolista.

La religión se toma como un tema habitual del simbolismo, por lo que el misterio y el misticismo son posibles en este arte. En palabras de Mainer (2010), el simbolismo “no sólo incorporó la herencia romántica y parnasiana (y una punzante curiosidad por todos los esoterismos y misticismos), sino que compartió vida literaria con el naturalismo y el impresionismo” (pp. 32-33). Por lo tanto, posee aspiraciones metafísicas, aspecto que lo sitúa en el plano contrario al naturalismo, al positivismo y al evolucionismo, de la misma manera que presenta la fantasía como una forma de llegar al conocimiento y de descubrir los ideales expresados por las relaciones simbólicas construidas en la literatura.

Además, en oposición al impresionismo del XIX, donde la percepción de la realidad influye en los individuos en un movimiento que podríamos decir que va de fuera a dentro, en Valle-Inclán encontramos claros rasgos expresionistas, donde es el sujeto el que se impone sobre la realidad en un movimiento que podríamos decir que va de dentro del individuo hacia fuera, a la realidad exterior.

Por este motivo, los parajes gallegos que aparecen en *Jardín Umbrío* apelan a una suerte de exotismo, que permite evadirse al individuo de la realidad industrial y que puede llevar a un discurrir fantástico que transgrede la realidad, pero que atiende al principio de verosimilitud, pues todo es posible en estos mundos fantástico-rurales. Así comienza la “Comedia de ensueño” (1905):

Una cueva en el monte, sobre la encrucijada de dos caminos de herradura. Algunos hombres, a caballo, llegan en tropel, y una vieja asoma en la boca de la cueva. Su figura se destaca por oscuro sobre el fondo rojizo donde llamea el fuego del hogar. Es la hora

del anochecer, y las águilas que tienen su nido en los peñascales, se ciernen con vuelo pesado que deja oír el golpe de las alas. (Valle-Inclán, 2017a, p. 165)

En contraste con todo lo anterior, Clarín nos muestra el materialismo y pragmatismo propios de la sociedad industrial, donde prefiere hacer crítica de los individuos burgueses que la manejan, sin atender a concepciones místicas de la vida —aunque sí espirituales en sus últimas etapas—. Por eso, cada vez que juega con planos irreales o imaginarios justifica a través de algún estado o fenómeno las posibilidades mágicas sin romper la verosimilitud. Así lo hace en el cuento “¡Me aburro! (artículo-fantástico-filosófico-burlesco)” a través del estado de ensoñación del escritor-protagonista: “Bostezar emborronando ocho cuartillas que mis lectores han de leer... bostezando también ¡qué hermoso es esto!” (Clarín, 2013, p. 108).

Sin embargo, pese a todo, Valle-Inclán y Clarín no renuncian al costumbrismo, pues muchos de sus cuentos describen estampas y cuadros en los que se mezclan realidad e imaginación. Emparentado con el romanticismo, el costumbrismo es una tendencia artística que se apoya en la técnica de la descripción para comentar ambientes del folclore tradicional y costumbres de la comunidad o la sociedad de un país o de una región, por lo que concede una gran importancia a la observación: “el costumbrismo nacía de la observación y se iba formalizando en *cuadros*, *escenas* (secuencias sueltas de la vida cotidiana), *panoramas* y composiciones pintorescas” (Alonso, 2010, p. 325). Interesado por la recuperación del casticismo, por la exaltación patriótica del individuo y por los valores personales, rechaza el cosmopolitismo y el afrancesamiento —rasgos modernistas— y recupera el patrimonio etnográfico, arremetiendo contra las revoluciones industriales, el éxodo rural y el emergente enriquecimiento de la clase burguesa.

En España el costumbrismo sucede entre “1828 y la Restauración” (Alonso, 2010, p. 323), coincidiendo prácticamente con el reinado isabelino (1833-1868), y se atribuye a la definición que Mesonero Romanos (1803-1882), gran cultivador del género, hace de la corriente periodístico-literaria que comienza a desarrollarse en el Madrid de la época. En el costumbrismo entraba todo, sirviendo, a la vez, de modelo nacional para la unificación del país como de exaltación regionalista:

Casticismo, purismo y neologismo alternaban en respuesta de una óptica sublimada o degradante, complaciente o satírica, [...] género para ideologías dispares. [...] Forma literaria tan importante para la primera mitad del siglo como lo fue la novela para la segunda. (Alonso, 2010, p. 326)

Por tanto, aunque es un movimiento más bien de carácter romántico y el escritor costumbrista pinta sus obras a merced de su imaginación, alejándose del análisis crítico y objetivo del realismo y del cientificismo naturalista, más tarde, el realismo y el naturalismo hacen un uso aislado de él. Esto demuestra que es un género que puede hibridar estas dos posturas enfrentadas entre las que se encuentra a medio camino y cuyo punto de unión es el sentimiento nacionalista que corría por el siglo XIX de la mano del romanticismo: “el costumbrismo [ponía] de relieve que idealismo y realismo eran dos fuerzas complementarias en la formación de la conciencia burguesa nacional” (Alonso, 2010, p. 120). Y, más adelante, Alonso (2010) escribe: “el principio de nacionalidad inspiraba una metodología historicista cuya exposición conducía a [...] dos clases de literatura complementarias, la popular y la erudita” (p. 37).

Por estas razones tanto Valle-Inclán como Clarín hacen uso de él. El primero para describir los valores regionalistas gallegos, el segundo para retratar la sociedad española de la época. Ejemplos de este costumbrismo son “La adoración de los Reyes” (1905), donde Valle-Inclán describe de forma pintoresca la adoración de los reyes al niño Jesús en un retablo que conjuga lo oriental y lo gallego, y “El Domingo de Pascua” (1868), donde acontecen escenas familiares y cotidianas en las que Clarín a través de sus personajes discute la tradición del día de Pascua.

### I. 2. 3. *Gnosticismo y Krausismo*

Durante el desarrollo del siglo XIX, la Iglesia sufre un proceso de decadencia, que ya venía de siglos anteriores, en el que el escepticismo gana terreno al dogmatismo hasta el punto de extender la no creencia o el ateísmo entre las gentes. En este periodo que culmina con la crisis espiritual de fin de siglo, Europa experimenta un proceso de secularización que supuso la progresiva separación entre las instituciones de la Iglesia y del Estado, resultado de la confianza en la razón y en la ciencia durante la Ilustración del s. XVIII. De este modo, cada vez era mayor la división en el seno de la Iglesia y más diversa la fe teológica. En España,

las reformas educativas [...] durante el Sexenio, contribuyeron a acelerar el proceso de secularización del pensamiento, con el consiguiente aumento de conflictividad entre una Iglesia muy protegida por el Estado y un sector anticlerical de base republicana cuya forma de expresión literaria más habitual fue la sátira. (Alonso, 2010, p. 104)

En este sentido, nos interesa destacar dos corrientes heterodoxas, el gnosticismo y el krausismo, dada la afiliación que Valle-Inclán y Clarín tuvieron, respectivamente, con ellas.

El gnosticismo es una antigua corriente influida por el idealismo platónico y el neoplatonismo plotiniano que se remonta al siglo I d. C. y que se considera una rama heterodoxa del cristianismo primitivo. Su máxima aspiración reside en alcanzar el conocimiento del espíritu —gnosis— a través del poder que la experimentación concede a la intuición, fruto de las percepciones personales que permiten llegar a un estado de iluminación en el que se alcanza dicho conocimiento. Frente al dogmatismo y a las imposiciones de la fe ortodoxa, tiene un carácter introspectivo, en el que el humano por sí mismo puede alcanzar la salvación, hecho que sitúa al individuo por encima del Dios redentor ortodoxo, creencia que llevó a la consideración herética y pagana de esta religión.

El gnosticismo, redescubierto en el siglo XIX y rescatado de su arcaísmo, promulga el conocimiento a través de la percepción y la experiencia que permiten conocer la verdad del mundo, a la cual solo se puede llegar intuitivamente. A esto, en relación con el simbolismo de don Ramón del Valle-Inclán, Mainer (2010) lo cataloga de “psicología de la percepción” (p. 33) y explica que “*La Lámpara Maravillosa. Ejercicios espirituales* (1916) fue un espléndido libro de estética valleinclanesca que decidió adoptar la secuencia de una revelación esotérica” (p. 26).

En efecto, el mismo Valle-Inclán, influido por los saberes ocultistas y las teosofías gnósticas, expone su teoría religiosa y medita sobre el hecho literario —ética y estética— en su obra *La Lámpara Maravillosa. Ejercicios espirituales*, publicada en 1916 por primera vez. En el primer capítulo de este libro, titulado “Gnosis”, escribe:

Ay dos maneras de conocer, que los místicos llaman *Meditación* y *Contemplación*. La *Meditación* es aquel enlace de razonamientos por donde se llega a una verdad, y la

*Contemplación* es la misma verdad deducida cuando se hace substancia nuestra, olvidando el camino que enlaza razones con razones y pensamientos con pensamientos. La *Contemplación* es una manera absoluta de conocer, una intuición amable, deleitosa y quieta, por donde el alma goza la belleza del mundo [...] así como una exégesis mística de todo conocimiento, y la manera suprema de llegar a la comunión con el Todo. [...] Ante la razón que medita se vela en el misterio la suprema comprensión del mundo. (Valle-Inclán, 2017b, pp. 3-6)

De este modo, en referencia al “misterio” en el que se secunda el gallego, practicando lo que Mainer (2010) ha calificado como “ocultismo moderno” (p. 26), el gnosticismo tiene mucho de misticismo y esoterismo, ingredientes que hechizan las narraciones simbolistas de Valle-Inclán constantemente.

Ya el modernismo apelaba a cierta corriente heterodoxa de renovación de la religión y de la espiritualidad, diversa por su carácter individualista y de libertad, y en su versión más decadentista es oscuro e inmoral. Pueden leerse al respecto las escenas satánicas y exorcistas, repletas de elementos tradicionalmente supersticiosos, de las tres obras más extensas de *Jardín Umbrío*: “Rosarito” (1895), “Beatriz” (1903) y “Mi hermana Antonia” (1909).

Muy diferente al gnosticismo, aunque también de síntoma idealista, surge en el siglo XIX el krausismo, conciliador de dos doctrinas hasta entonces enfrentadas, teísmo y panteísmo, en lo que se ha denominado panenteísmo. El origen de esta corriente se debe al filósofo alemán Krause (1781-1832) y se extendió, principalmente, por nuestro país: “siendo el krausismo una importación extranjera, llega a ser en España una de las manifestaciones intelectuales más castizas y españolas” (Mainer, 2010, p. 51). Desamparado el país de referentes en este momento decadente de su historia, muchos intelectuales comenzaron a creer y a confiar en el europeísmo y aspirar al progresismo utópico de esta corriente para renovar el país, puesto que “el krausismo [...] estimuló el análisis de la crisis de la conciencia contemporánea que estaba tratando de expresar el realismo novelesco de la Restauración” (Alonso, 2010, p. 51).

El gran divulgador de esta doctrina en España fue Julián Sanz del Río (1814-1869) y su gran expansión se debió, en gran medida, al desarrollo de la Institución Libre de Enseñanza, dirigida por Francisco Giner de los Ríos (1839-1915). Dado el espíritu progresista y regeneracionista de los krausistas y evolucionistas, estos apoyaron la Ley de Instrucción Pública (1857) para la enseñanza, popularizada como Ley Moyano (Alonso, 2010, pp. 43-44).

La Iglesia quería imponer su doctrina ortodoxa sobre la nueva espiritualidad, suceso que enfatizó el enfrentamiento religioso e impulsó tanto el espíritu krausista como la creación de la Institución Libre de Enseñanza en lo que se conoció como “la cuestión universitaria”, pero “tras la revolución de 1868 se declaró libre el ejercicio de la docencia [y] se suprimieron las asignaturas de la doctrina cristiana” (Alonso, 2010, p. 43), tomando la enseñanza un carácter laico.

Alejado de los preceptos del gnosticismo, el krausismo, pese a su fe en un Dios totalizador, era un movimiento liberal y progresista, acorde con Clarín, que sirvió para reformar la educación, y profesaba la laicidad, la tolerancia académica y la libertad de cátedra frente a los principios dogmáticos que poseía la educación. Estos valores fueron constantes en las publicaciones de Clarín en *El Solfeo* (1875-1878).

De esta manera, Leopoldo Alas, además de su constatable carácter social, no rehúye de la subjetividad espiritual, sobre todo en sus dos últimas etapas, e indaga en la búsqueda interior,

en su caso, una búsqueda muy heterodoxa en comparación a los presupuestos del catolicismo tradicional. En base a estos hechos, Alonso (2010) señala que “Clarín fue una excepción en la complejidad de su carácter, que alternaba una honda vida interior con su imperiosa inclinación a intervenir en todo tipo de polémicas” (p. 228), personalidad que lo convierte, probablemente, junto a Galdós, en uno de los autores realistas que más se preocupan por la espiritualidad, entendiendo esta, en relación a una búsqueda en favor de la evolución social.

### I. 3. Estructuralismo, intertextualidad y comparatismo

Nuestra investigación de métodos reside en tres manuales que establecen formas de comentar textos literarios. Los presentamos, en función de su cronología, en relación a la estrategia metodológica que desarrollaremos en el epígrafe primero, *Comentario de texto literario*, del capítulo II del presente trabajo. De esta manera, se hace necesario explicar los puntos fuertes y débiles que retomamos y desechamos de cada manual, respectivamente, para establecer una propuesta didáctica propia que pueda tener cabida en un aula de secundaria y, concretamente, en un curso de cuarto de la ESO como nos proponemos.

Es conocido el hecho de que la propuesta de Correa Calderón y Lázaro Carreter, *Cómo se comenta un texto literario en el bachillerato*, fue un éxito académico en las aulas de secundaria desde sus primeras ediciones en 1957. En pleno auge, la edición se reelabora, en 1974, eliminando la última parte del título —*en el bachillerato*—, y adquiere la denominación de la edición que nosotros manejamos (Correa Calderón y Lázaro Carreter, 1994). Las nuevas ediciones se completaron con otros estudios y conformaron la versión final. Hasta entonces el comentario de textos se había basado en una reproducción memorística que poco atendía a la comprensión lectora y este nuevo mérito enfocó el entendimiento sobre la práctica, en lugar de limitarse a la teoría.

Según Correa Calderón y Lázaro Carreter (1994), “al conocimiento de la literatura se puede llegar: a) En *extensión*, mediante la *lectura* de obras completas o antologías amplias. b) En *profundidad*, mediante el *comentario* o *explicación* de textos” (p. 13). Estas dos propiedades —leer y explicar— las consideramos fundamentales, como ya lo hicieron sus autores, por lo que en este trabajo se han intentado presentar de forma enlazada, donde el ejercicio del comentario de texto —profundidad— debe conjugarse con la historia literaria para un entendimiento mayor —extensión—. No obstante, más importante aún es partir de las lecturas literarias que de sus antologías teóricas. Ya apuntaban Correa Calderón y Lázaro Carreter (1994) que “el ejercicio denominado explicación de textos opera en *profundidad*, y no en *extensión*” (p. 15).

De esta manera, en las aulas españolas, se intentaban superar los análisis formalistas, estructuralistas y generativistas que se venían produciendo durante la primera mitad del XX y cuyo auge culminó durante la segunda mitad, con este método que conecta los recursos formales con los contenidos —forma y fondo en palabras de los autores—. Para Correa Calderón y Lázaro Carreter (1994) “de tres modos simultáneos estudiaremos, pues, la literatura: a) Mediante la lectura continuada de obras literarias. b) Mediante la explicación de textos. c) Mediante la Historia literaria como instrumento auxiliar” (p. 14). Sin embargo, no debemos tomar el sintagma “instrumento auxiliar” al pie de la letra, pues la historia literaria no viene a ser un mero apoyo ni una disciplina que socorre a la literatura, más bien lo contrario, la

complementa y la enriquece, pues no se podrían entender una sin la otra. Para comprender la historia hace falta recurrir a la escritura —y a los escritos literarios—, así como se requiere de conocimientos históricos para comprender plenamente los textos literarios —además de los conocimientos propiamente lingüísticos—.

Y no es casual que hayamos elegido un género como la narrativa breve, si bien en diferentes formatos narrativos gracias al rico manejo de Clarín y de Valle-Inclán. En líneas generales, cuanto más breve sea un texto, más fácil es su comprensión, ya que en obras de grandes dimensiones es difícil llegar a conocer de forma óptima todos sus recursos y elementos y, por consiguiente, acertar en la comprensión de su esencia. De otro modo, es muy probable que deduzcamos ideas vagas, algo que hay que evitar de la misma manera que la paráfrasis y el uso del texto como un pretexto (Correa Calderón y Lázaro Carreter, 1994, pp. 17-19).

Por tanto, y aunque puede parecer redundante, no queremos que se reproduzca el contenido del texto literario con otras palabras ni que se use el texto para comentar su contexto histórico: “1.º La explicación de textos no consiste en mera paráfrasis del fondo, o en unos elogios triviales de la forma. 2. La explicación de textos no consiste en un alarde de conocimientos a propósito de un pasaje literario” (Correa Calderón y Lázaro Carreter, 1994, p. 20).

Lo que sí pretendemos conseguir es conjugar fondo y forma, puesto que “ambos forman la obra artística” (Correa Calderón y Lázaro Carreter, 1994, p. 16), aunque, quizá, si hay que priorizar alguno de los dos elementos, ese sería el del fondo. Lo que es indudable es que, para realizar un comentario de texto, hay que seguir un orden y establecer un método secuencial en el que, por mucho que se quiera, no se puede comentar ni relativizar todo. Por tanto, la idea de comentar a la vez fondo y forma, es irremediamente traducida a un esquema de pautas. Correa Calderón y Lázaro Carreter (1994) nos proponen el siguiente: “I. Lectura atenta del texto. II. Localización. III. Determinación del tema. IV. Determinación de la estructura. V. Análisis de la forma partiendo del tema. VI. La conclusión” (p. 25).

Sin duda, la primera de las fases es primordial; no así tanto la segunda. En cuanto a la localización del texto habría que tener en cuenta si transmitir un conocimiento previo sobre el texto que queremos comentar es beneficioso o no para los alumnos. Correa Calderón y Lázaro Carreter (1994) han tenido en cuenta como analizar el texto si pertenece a una obra conocida (p. 82), si el texto pertenece a una obra de la que conocemos una parte (p. 84) y si el texto pertenece a una obra de la que no conocemos nada (p. 86). No obstante, han olvidado valorar si es óptimo situar a los alumnos frente a las obras o si por el contrario es mejor que se enfrenten a los textos partiendo de un conocimiento nulo o muy escaso.

Sin amplias valoraciones en este momento sobre la cuestión, nosotros defenderemos la preferencia del vacío de información para que así los alumnos puedan experimentar una primera impresión, que siempre es especial con respecto a las demás. Eso no excluye el contexto histórico de la obra literaria, sino que este entrará en juego más adelante, sin contaminar la idea original de los diferentes miembros del alumnado, pero dando lugar a establecer relaciones históricas-literarias que permiten dar un sentido de unidad al texto. Así, concebimos que la obra literaria es un producto artístico independiente, pero que se encuentra en plena asociación con su contexto de producción, sin el cual no se entiende el conjunto de dicho artificio.

De esta manera, se intenta reforzar el sentido de la interpretación, una vez que ya se ha comprendido el texto, es decir, su “sentido literal” (Correa Calderón y Lázaro Carreter, 1994,

pp. 26-27). Para la comprensión del texto, como señalan estos dos autores (1994) es imprescindible establecer el tema (p. 29) que se caracteriza, irrefutablemente, por dos características: “claridad y brevedad” (p. 31). ¿Y cuáles son los requisitos de la narrativa breve? Exactamente, estos, siempre que entendamos claridad —y así lo entendemos— como precisión, como exposición y condensación de contenidos en el mínimo espacio. El factor de “concentración” que poseen los cuentos literarios (Díez, 2017, p. 11) es fundamental para el desarrollo del comentario de textos: como el cuento concentra muchos elementos en poco espacio da lugar a amplios comentarios sobre una lectura breve. Por tanto, el tema tiene que ser muy preciso, no puede faltar ni sobrar nada (Correa Calderón y Lázaro Carreter, 1994, pp. 33-34), como en la narrativa breve.

Esta coincidencia del establecimiento del tema en el ejercicio del comentario de texto y del género elegido para llevar al aula es la clave a la hora de comentar textos literarios breves. Este hecho es propicio para practicar la capacidad de síntesis y, por ende, para configurar el tema del texto, que, como decimos, también debe tener un carácter reducido y preciso.

De este modo, en la línea del “principio fundamental” (p. 40) mediante el que Correa Calderón y Lázaro Carreter (1994) relacionan el tema con los rasgos formales del texto, ante todo hay que priorizar el tema como pieza fundamental del comentario. Estos dos autores ya establecían que “el tema es como un corazón que hace llegar su sangre a todo el organismo. Como la savia que asciende, que asciende desde las raíces hasta las últimas hojillas de la planta” (p. 40).

No obstante, a diferencia de ellos, nosotros no deseamos priorizar el tema para conocimiento de la forma —como establecen estos autores (1994) al pretender analizar la forma en base al tema (p. 39)—, algo que también, en algunas ocasiones, puede realizarse de forma efectiva, sino porque es el elemento centrípeto que nos demuestra la comprensión de un texto y, sobre todo, de un texto de narrativa breve.

En el tema reside tal fuerza de comprensión que se convierte en lo verdaderamente fundamental a la hora de comentar y comprender un texto de forma simple y general, sin necesidad de contextos ni de observaciones formales que, por supuesto, influyen también en la determinación del tema tanto como el tema influye en la determinación de la forma —eso dependerá de la pieza literaria—. Por eso, lo que ambos autores llaman “principio fundamental” en el “que el tema va determinando los rasgos formales del pasaje” (Correa Calderón y Lázaro Carreter, 1994, p. 40), se rompe en favor de la reciprocidad que pueda darse entre ambos planos. Quizá en los cuentos de Clarín el tema, entendido como fondo, la mayoría de las veces determina la forma, pero muchas veces en Valle-Inclán es la forma, el cómo se presentan y se desarrollan las escenas narrativas, la que determina, al menos en parte, el tema. Por estas razones es tan importante determinarlo con seguridad y contundencia. Fondo y forma se funden en el tema para conformar la esencia de la cuestión que es el entendimiento, es decir, la comunicación que se establece en la relación entre expresión textual y recepción lectora.

La última de las fases que establecen Correa Calderón y Lázaro Carreter (1994) es la conclusión, a la que dividen en “balance” (p. 46) e “impresión personal” (p. 47). Como sabemos, actualmente, ambas propiedades se analizan de forma separada, pues, habitualmente, los comentarios finalizan con una opinión personal que ocupa el último lugar tras la conclusión. Dividir ambas unidades de análisis ha sido necesario para adaptar la conclusión a una culminación de la comprensión objetiva del texto, por un lado, y reservar un espacio para los

juicios y valores personales —subjetivos—, por otro. Es más, la opinión personal, que es un ejercicio que cuenta con cierta puntuación en la calificación de exámenes y repercute sobre la nota, no debería ser materia puntuable, sí evaluable, salvo en casos graves como puede ser la inferencia de pensamientos intolerantes, donde, entonces, se puede hacer una consideración negativa de la misma con su consecuente repercusión sobre la nota.

Una buena práctica en la realización de la conclusión que, por extensión, podemos aplicar a la opinión personal, es la recomendación que Correa Calderón y Lázaro Carreter (1994) hacen acerca de cómo debe realizarse un comentario de texto: aconsejan hacer un borrador en sucio de todo el comentario, reorganizarlo y transcribirlo a limpio, y entonces, luego, realizar la conclusión en base al conocimiento obtenido al realizar todo el ejercicio en limpio (p. 70). Creo que es una buena práctica que ayuda a la comprensión global del texto mediante el repaso de sus ideas más generales que nos llevarán, de este modo, a construir una conclusión acertada, donde se destacarán los puntos del texto más relevantes.

Avanzados algunos años tras las primeras ediciones de *Cómo se comenta un texto literario* entre la década de los cincuenta y de los setenta, nos encontramos con otro texto que se tornó fundamental, *La mirada al texto: comentario de textos literarios* de Rosa Navarro Durán, publicado por primera vez en 1995 y reeditado en 2017 en una segunda edición, la que nosotros manejamos. Dado que este método apela constantemente a la “interrelación de elementos que componen el texto” (Navarro Durán, 2017, p. 11), hemos decidido denominarlo intertextualidad para acotar la propuesta del libro.

De la misma manera que los dos autores anteriores, Navarro Durán (2017) nos propone la lectura como primera etapa para el comentario de texto: “el acto indispensable previo al comentario es, pues, la lectura del texto completo” (p. 11). Sin embargo, a diferencia de la percepción de una primera impresión que a nosotros nos resulta útil por el carácter liberador y original que ofrece a los alumnos y por la independencia que concede a los textos, Navarro Durán (1994) apuesta, obstinadamente, por la necesidad de un contexto literario que sitúe a los alumnos ante la obra y evite la “ambigüedad inicial” (p. 11). De otra forma, considera que la comprensión no es plena: “al comenzar a leerlo, la inexistencia de situación que le dé un sentido inicial hace que las palabras surjan ingravidas [...] porque lo que Emilio Alarcos llama *opacidad inicial* hace imposible asociarlas a hechos concretos” (p. 11).

En cambio, nosotros consideramos que esta ambigüedad es positiva, ya que los alumnos deben entender el léxico y los mecanismos de la lengua para conformar un significado del texto de manera independiente y previa a cualquier tipo de conocimiento literario contextual, en un plano abstracto podríamos decir. Si bien, somos conscientes de que es imposible entender un texto sin conocimientos previos, pues este exige de destrezas lingüísticas y, por supuesto, queda asociado a todo conocimiento que el alumno en cuestión haya adquirido por la simple experiencia vital. Es decir, los alumnos, además de saber leer, relacionan inevitablemente el texto con todos sus conocimientos previos y es precisamente esto lo que saldrá a relucir en la primera impresión. De este modo, nosotros preferimos contextualizar la obra después de estos dos primeros pasos, el de la lectura y el de la escritura de la primera impresión que se reestructurará en base a los nuevos aportes. Incluso, después de establecer algunos elementos claves del relato como el espacio, el tiempo, los personajes y el tipo de narración.

Para Navarro Durán (2017) “el texto debe situarse en su contexto” (p. 19), “no se puede analizar al margen del contexto literario del que forma parte” (p. 14) ni obviar la vida del autor,

pues el texto debe “leerse a partir de la realidad vivida por el poeta” (p. 17). Y en esto estamos de acuerdo, siempre que contexto literario y vida del autor estén de manifiesto en el texto que, en alguna medida, siempre lo están, pues el contexto de producción es inseparable de la obra. Otra cosa es que se puedan deducir impresiones de la obra previamente sin conocer estos dos aspectos.

De esta manera, tras el conocimiento del contexto y de la tradición literaria —muchos elementos no se entienden o se ubican debidamente sin dicha tradición—, se vuelve a decodificar e interpretar el mensaje del texto (Navarro Durán, 2017, p. 56). Así, mientras para esta autora la segunda interpretación debe hacerse en base a una reestructuración de los primeros pasos, nosotros lo que reestructuramos es esa primera impresión, incluso, eliminándola en caso de darnos cuenta de que era poco acertada. Pese a los errores que pueda motivarnos la primera impresión, siempre es deducible cierto conocimiento de ella y, sobre todo, nos permite como docentes realizar una primera valoración del alumno.

En efecto, Navarro Durán (2017) piensa que cada texto debe comentarse de manera diferente (p. 136). Por ejemplo, señala que para textos clásicos o antiguos hay que tener en cuenta el contexto literario; sin embargo, para los actuales no es tan necesario porque, en general, su objetivo es provocar un sentimiento, conmover al lector, y se analizan desde esa emoción sin razonar mucho (p. 18).

Ya apelamos antes a que la decodificación de los textos de Clarín resulta más provechosa desde el fondo, mientras que en los de Valle-Inclán la forma está influyendo mucho sobre el mensaje y eso teniendo en cuenta que son textos de una época semejante y pertenecen al mismo género literario. Todo esto muestra que los métodos no deben ser unívocos, solo propuestas posibles, y que dependiendo del texto construiremos una explicación u otra, atendiendo a sus diferencias formales y de fondo.

Quizá el método de Navarro Durán (2017), que se ha preocupado mayormente del análisis de obras líricas que narrativas, aunque también ofrece varios ejemplos de estas últimas, aporta un punto de vista aún muy influido por el estructuralismo, pues en casi todos sus ejemplos establece el fondo y el tema en relación a la forma, ya que para la explicación divide el texto en lo que Correa Calderón y Lázaro Carreter (1994) llamaron *apartados* (p. 35), es decir, lo subdividen en partes. Aunque para Navarro Durán (2017), “el texto se aprehende, pues, al concebirlo como una unidad” (p. 13), divide en párrafos y pone mucho énfasis sobre la importancia estructural, los formalismos lingüísticos y las figuras literarias (Navarro Durán, 2017, p. 76). Pero, si atendemos a la diferencia que suponen los géneros

en un texto en prosa se carece del marco previo que ofrece la versificación, y la presencia de figuras retóricas no suele organizar el discurso. Los procedimientos para ver su estructura interna deben acomodarse a cada tipo de texto. Un texto narrativo obligará a ver la función y las características de la *trama* y el *punto de vista* desde el que se narra y, por tanto, analizar el tipo de *narrador*. (Navarro Durán, 2017, p. 139)

Así, el poema en un vistazo te permite formar un todo estructural, ver toda su forma, mientras que en el género narrativo esto no ocurre, excepto si se manejan textos brevísimos o fragmentos parciales de las obras. Téngase en cuenta que *La mirada al texto* se refiere a la idea que somos capaces de aprehender el texto echando un vistazo a su disposición. A raíz de esto, deducimos que es cierto que la estructura externa se intenta conectar con la interna (Navarro Durán, 2017, p. 99), pero la mirada al texto se coordina con la primera hasta que realizamos la

lectura, donde ya somos conscientes de la segunda. De cualquier modo, se está dejando de cierta manera de lado la importancia del contenido, del fondo.

De aquí parte el fundamento principal de esta teoría que hemos denominado intertextualidad, donde todos los elementos formales —internos y externos— se relacionan con el fondo o contenido, permitiéndonos establecer ya el tema. En la línea de Correa Calderón y Lázaro Carreter, Rosa Navarro Durán (2017) nos señala que “para analizar un texto hay que ver su estructura compositiva, cómo se interrelacionan los elementos que forman su asunto, su tema” (p. 102), pero, esto, además de resultar bastante complicado para alumnos de la ESO, posee claros síntomas estructuralistas. Más adelante, podemos comprobar esta afirmación con otra cita suya: “la interrelación de los elementos que dibujan la composición del texto, su estructura, debe desembocar en la formulación del asunto, del tema” (Navarro Durán, 2017, p. 136).

Para conseguir establecer el tema, fundamental en la comprensión del texto, cuya construcción es un ejercicio primordial para que el docente pueda comprobar el resultado de síntesis y de comprensión de los alumnos, una vez “delimitado el texto, hay que aprehender su *estructura interna*, ver cómo están relacionados en él las ideas para expresar su asunto” (Navarro Durán, 2017, p. 136). Este método que ya intenta atender a lo que luego Martín Vegas (2009) llamará “coherencia interna”, da lugar a que en la explicación del texto se junten demasiados elementos al mismo tiempo, algo que puede ser muy completo y eficaz al nivel de universidad, pero que quizá sea exacerbado para la educación secundaria y para un curso como es cuarto de la ESO.

Bajas las convicciones de este método, “en un texto narrativo debe analizarse, junto con la estructura de la trama, la función y las características de los *personajes, tiempo, espacio y punto de vista* desde el que está relatado” (Navarro Durán, 2017, p. 155). Nosotros, en cambio, preferimos ir por partes: analizar primero un elemento, luego otro, y, así, siguiendo esta secuencia, formar un resultado al final, donde ya sí se podrá ver el texto como un todo. Y, por supuesto, comenzaríamos el análisis con estas unidades en relación al fondo y no a la forma del texto —estructura externa e interna—, algo que se dejaría reservado para un análisis secundario, a no ser que lo exija la obra en concreto, que creemos que será en la minoría de los casos.

Por tanto, la intertextualidad se basa en una amplia relatividad que conecta, en este orden, la mirada al texto o la disposición externa, la estructura interna y los elementos del fondo —personajes, espacio, tiempo y narrador—. Nos parece un análisis muy completo y de gran ambición, pero preferimos acogernos a un sistema más metódico que, por ello, también será más limitado, en el que se secuencien las diferentes unidades de análisis en lugar de comentarlas todas a la vez.

Es en este punto, donde entra en juego el comparatismo del *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (2009) de Rosa Ana Martín Vegas. Este texto, mucho más amplio que los dos anteriores, no se ha limitado a explicar el método de comentar textos solamente, sino que parte del estudio de las capacidades de los humanos para el ejercicio lingüístico: la comprensión oral, la comprensión escrita, la expresión oral y la expresión escrita. Nos interesan, especialmente, las relativas a la lectura y su posterior comentario. Estas son: la comprensión escrita (Martín Vegas, 2009, pp. 112-122) y la expresión escrita (Martín Vegas, 2009, pp. 145-174), las cuales podemos traducir a lectura y escritura.

Respecto a la primera, la lectura, escribe Martín Vegas (2009) que “los ejercicios de comprensión escrita son una práctica habitual en toda etapa obligatoria de la enseñanza (Primaria y Secundaria)” (p. 113), lo que podría extenderse al mundo externo de la educación. La lectura no es solamente una práctica habitual en el aula. Fuera del aula, en la vida diaria, es un ejercicio constante. Comprender lo que leemos, es comprender nuestro entorno:

La lectura no es un acto de descodificación de las combinaciones de letras, palabras, oraciones, enunciados que presenta un texto, sino un proceso complejo apoyado en expectativas y en inferencias personales sobre el significado que establece el lector en función de su intertexto. (Martín Vegas, 2009, pp. 115-116)

Hay que entender intertexto como todos aquellos conocimientos extraídos de la realidad inmediata del entorno en el que nos movemos, necesarios para explicar el texto, según Martín Vegas (2009). Por eso, aunque hemos defendido que el texto goza de un carácter independiente, también somos conscientes de que su independencia es insuficiente para su comprensión plena:

Para la comprensión del texto escrito no sólo es necesario conocer el léxico y reconocer la estructura del código. En la comprensión intervienen tareas de identificación, asociación, relación, integración e interpretación global del texto. El conocimiento del contexto por parte del lector enriquece la comprensión del texto. (Martín Vegas, 2009, p. 115)

¿Se puede entonces comprender un texto sin contexto? La respuesta es sí, pero no en un grado satisfactorio. Podemos inferir y descifrar sus nociones lingüísticas, su comunicación directa y su lenguaje literal, pero para alcanzar dicho grado tendremos que ponerlo en relación con el contexto histórico y literario, conocer la intención del autor en ese contexto y entender el pensamiento político, social, religioso, filosófico, etc. de la época. Habitualmente, los textos son reflejo del pensamiento del autor que, a su vez, es reflejo de la época en la que le ha tocado vivir.

En efecto, leer no solo es comprender, también es interactuar con la realidad conocida: “la lectura, según las concepciones cognitivas, es un proceso de pensamiento, de soluciones de problemas en el que están involucrados conocimientos previos, hipótesis, anticipaciones y estrategias para interpretar ideas implícitas” (Martín Vegas, 2009, p. 116). Esta es la razón por la que hemos destacado el valor de la primera impresión, pues el alumno podrá poner de relieve sus conocimientos previos sobre el mundo que, más tarde, apoyados en el proceso de enseñanza-aprendizaje por el profesor, tomarán molde y forma para reconstruir el significado del texto establecido en un primer momento. Esto es a lo que se refiere Martín Vegas (2009) cuando afirma que “la descodificación es un requisito imprescindible para la comprensión lectora. [...] El buen lector busca las relaciones que dan coherencia al texto [...] y activa su intertexto (sus conocimientos previos) para comprender mejor el texto y poder interpretarlo” (p. 116).

Nuestra idea de propuesta y, sobre todo, la idea de primera impresión, se relaciona íntimamente con las fases que Martín Vegas (2009) establece para el transcurrir de los individuos por su proceso de aprendizaje:

Hay varias fases en el proceso de maduración lectora: en una primera fase, los alumnos son capaces de recoger ideas importantes del texto y hacer resúmenes literales; después, poco a poco, van liberándose de la literalidad y son capaces de inferir las ideas y

comprender la coherencia textual [...]; finalmente, asocian el texto a su contexto [...] y pueden entender e interpretar mejor el mensaje. (p. 117)

La primera fase se puede conectar fácilmente con lo que nosotros denominamos “primera impresión”; la segunda con el comentario de texto propiamente dicho; y la tercera con la historia literaria, que también es de gran importancia en nuestro trabajo.

En este camino hacia la comprensión lectora es necesario tener en cuenta el sistema que vamos a llevar a cabo en su realización. Se ha hablado al respecto de tres modelos: uno ascendente —o inductivo—, uno descendente —o deductivo— y otro interactivo (Martín Vegas, 2009, p. 119). El ascendente parte de los signos mínimos para llegar al sentido global del texto. El descendente, al revés, parte del sentido global para determinar las características particulares. Y el interactivo ejecuta los conocimientos previos del tema del texto.

En nuestra propuesta, el descendente sirve para establecer la idea general del texto a partir de la primera impresión, el ascendente para comprobar que los rasgos particulares nos permiten llegar a una conclusión apropiada y el interactivo para relacionar el texto con cualquier cosa que sepamos y sea pertinente para comprenderlo —contexto histórico, cultural, literario, etc.—.

En cuanto a la expresión escrita, la redacción del comentario del texto, no se pedirá más que lo mismo para otras actividades escriturales: orden, síntesis y claridad. De hecho, la redacción es importante en el comentario, pero no es el objetivo principal del mismo, que es demostrar la comprensión de lo leído. De cualquier manera, la mejor forma de conseguir una buena redacción es tener mentalmente organizados los contenidos y las ideas principales, para lo que ayuda hacer un esquema o un borrador como señalaban Correa Calderón y Lázaro Carreter (1994). Así, Martín Vegas (2009), que profundiza más en este aspecto que los autores anteriores, señala:

Para expresarse correctamente hay que tener claros y bien organizados los conceptos que se quieren transmitir. La expresión depende de la organización mental del emisor, de su capacidad de relación y de abstracción, de su cultura y capacidades intelectivas. (p. 158).

Por supuesto, cuanto más tiempo dediquemos a estos aspectos —comprensión escrita o lectura y expresión escrita o escritura—, mayor será la destreza que obtengamos en su realización.

En el ámbito educativo, “el método del comentario de textos se comienza a utilizar como estrategia didáctica en Francia a finales del siglo XIX y después en Inglaterra” (Martín Vegas, 2009, p. 273). En España, cuyo ánimo educativo en aquella época residía en manos de la Iglesia católica, por un lado, y del krausismo y de la ILE, por otro, el método llega influenciado por las corrientes del siglo XX. Primero el estructuralismo y luego el generativismo sentaron las bases en la primera mitad del XX para el estudio de la lengua y del lenguaje, lo que no pasó desapercibido al ejercicio del comentario de texto.

Sin embargo, Martín Vegas (2009) no comparte, en esencia, estas dos teorías, porque sientan el estudio de las lenguas sobre los mecanismos en lugar de sobre los significados: “los modelos lingüísticos descriptivos de mayor éxito durante el siglo XX —el estructuralismo y el generativismo— son taxonómicos y no consideran la palabra como un signo prioritario” (p. 175). De la mano de la estética y de la cultura de la imagen, estas teorías se consolidan y se convierten en la lingüística tradicional a medida que avanza el siglo XX, ya que estudian las

unidades de la gramática relacionando unas con otras para formar las estructuras y, a partir de ellas, los significados.

Así, en los últimos tiempos, bajo influjo de las corrientes cognitivistas, se reacciona contra estas metodologías y se produce un cambio de paradigma. De la lingüística tradicional que estudiaba las estructuras y la gramática a través de la relación de sus unidades, es decir, las técnicas o la tecnología de la lengua, se evoluciona hacia las corrientes cognitivistas que se orientan hacia la comunicación y conceden importancia al repertorio léxico (Martín Vegas, 2009, p. 176).

A partir de este momento, se prioriza en el estudio de la lengua “el léxico no como una lista sino [...] como una red de palabras interrelacionadas” (Martín Vegas, 2009, p. 177) en nuestra mente. Según las conexiones léxicas que propone el cognitismo, “todas las palabras están almacenadas en el léxico conectadas unas con otras y formando en algunos casos grupos más o menos cohesivos, caracterizados por compartir rasgos fonológicos y/o semánticos idiosincrásicos” (p. 180). Por tanto, según esta teoría reciente, los humanos no interrelacionamos las estructuras del lenguaje para formar entidades comunicativas, sino que ponemos el foco de interés en el significado de las palabras, las cuales organizamos por sus similitudes morfosintácticas, pero también semánticas.

Se supera, con estos nuevos enfoques, los modelos didácticos que habían imperado en la enseñanza de la literatura. Martín Vegas (2009) nos recuerda que desde la Edad Media hasta el siglo XIX había imperado el *modelo retórico*, en el que se había limitado la literatura al estudio del discurso (p. 258). Luego, el *modelo historicista*, que se consolida con el positivismo del siglo XIX y pone el foco sobre las ideologías y el valor nacional, continuando vigente hasta la actualidad (p. 258). Después, aparece el *modelo textual* en los años sesenta del siglo XX, que desarrolla la práctica del comentario de textos a partir del auge del formalismo y del estructuralismo (p. 259). Y, por último, *el modelo basado en el conocimiento de los textos: la educación literaria*, que pretende desarrollar la comprensión lectora y animar al alumnado a leer (p. 259).

Pues bien, el modelo historicista está presente aún en las aulas y responde a los intereses políticos de cada comunidad autónoma. Del mismo modo, el estructuralismo es aún visible en nuestras aulas, tanto en el análisis morfológico como en el sintáctico, que es una combinación de propiedades formales de la lengua —morfosintácticas—, poco preocupadas por el significado y el sentido comunicativo de las oraciones.

Entonces, ¿qué es lo que ha cambiado en la actualidad? En nuestros días, el *modelo textual*, que comparte espacio con *la educación literaria*, ha tomado un enfoque más comunicativo, más pragmático, evolucionando del estudio de las formas y las estructuras hacia el interés por la relación de las piezas de significado que componen las lenguas, es decir, el inventario léxico. Así, lo entiende Martín Vegas (2009) para quien el texto es una unidad comunicativa, un producto del acto social (p. 272).

Precisamente, Martín Vegas (2009) “defiende un método de comentario literario opuesto al comentario estructuralista” (p. 356), y achaca, como “punto débil” (p. 351), la falta de conexiones léxicas en el triunfante método de estudio de Correa Calderón y Lázaro Carreter, que no atiende a las recurrencias semánticas ni, por tanto, a la coherencia interna del texto. Debido a ello, aunque aquel estudio procuraba superar el estructuralismo, no lo conseguía con la suficiente contundencia.

En otro intento de superar el tradicionalismo didáctico en la Lengua Castellana y la Literatura, Martín Vegas (2009) explica que el tema y la forma deben analizarse a la vez:

Los análisis basados en la modularidad gramatical son fragmentarios y, a pesar de la idea subyacente de unidad del texto, con este tipo de análisis se pierde el concepto de unidad y coherencia textual y, por tanto, el comentario no siempre facilita la comprensión. El problema no reside en que primero se analice el tema y luego la forma o al revés. El problema es que cualquier análisis que explique por una parte el tema y por otra la forma, aunque no pierda de vista su intrínseca relación, es fragmentario e irremediablemente pierde el concepto de coherencia interna del texto. (p. 356)

De esta manera, el análisis debe conectar siempre el fondo y la forma o, por decirlo de otra manera, debe conectar las recurrencias semánticas y formales. Así, se conseguirá la cohesión necesaria para entender el texto como una unidad de comunicación. Sin embargo, para conseguirlo, debe entenderse el texto desde el punto de vista la cognición: “las reglas morfológicas y las representaciones léxicas no se pueden separar. El léxico se organiza en nuestro cerebro formando redes de conexiones formales y semánticas y las palabras son un conjunto de rasgos en relación con otras” (Martín Vegas, 2009, p. 356).

Es cierto que ver el texto como un todo, como un producto que agrupa todas las características comunicativas —semánticas y formales— resulta más complejo que dividirlo en módulos para su análisis, lo que explica el éxito de Correa Calderón y Lázaro Carreter en cuanto a su aplicación didáctica en las aulas de secundaria. A los alumnos les cuesta menos segmentar el texto y responder a cuestiones independientes que relacionar todas las características del texto conjuntamente. De esta manera, el comentario de textos que propone Martín Vegas (2009)

se basa en el léxico del texto y en las relaciones entre semas y entre rasgos formales, para deducir el tema del texto y su intención comunicativa. Cada texto, dependiendo de las conexiones léxicas que lo configuren, destacará por su forma expresiva, por el tratamiento semántico particular de su contenido o por ambos aspectos a la vez. (p. 358)

A esto nos referíamos con que muchas producciones de Valle-Inclán se acercarán más a la expresión, mientras la mayoría de cuentos clarinianos lo harán al contenido. En las relaciones que establezcamos entre conexiones léxicas residirá la clave de la coherencia interna del texto pudiendo revelar la intención del mismo a partir de las palabras que se usan y la manera de usarlas como una “unidad coherente comunicativa” (Martín Vegas, 2009, p. 357).

Por tanto, las fases que establece Martín Vegas (2009) para el análisis de una obra completa son las siguientes: animación a la lectura > lectura del libro > género literario > tema > desarrollo del tema > estructura argumental y formal > narración > personajes > espacio, tiempo y acción > análisis lingüístico: discursivo y formal > conclusión > opinión personal > ejercicio lúdico (p. 364). Sin embargo, es un sistema muy completo y algo complejo para secundaria, por lo que nosotros propondremos, en base a este sistema y a estas teorías, una propuesta parecida, pero más sencilla.

Aun así, de igual manera que nos comentaba Navarro Durán, Martín Vegas (2009) señala que “no hay método perfecto, cada texto necesita un modelo de comentario y unas estrategias de análisis” (p. 273). Así que, antes de comentar un texto, deberemos decidir que método es el más apropiado, aunque la pluralidad metodológica es excesiva para la didáctica en un aula de secundaria, por lo que apostaremos por una propuesta personal que esperamos que no sea demasiado general.

## *Capítulo II: Propuesta didáctica*

En este segundo capítulo nos adentramos plenamente en la propuesta didáctica que, tras el primer capítulo de investigación, queremos desarrollar en el aula. Destacaremos, organizados en apartados, en el siguiente orden, nuestro método para comentar textos literarios, la importancia de la conexión que los textos tienen con la historia literaria y, por último, algunas transversalidades que tienen cabida a raíz de la investigación-acción que presentamos.

### *II. 1. Comentario de texto literario*

Una vez presentados los contenidos a estudiar por los alumnos y los métodos para comentar textos sobre los que se ha investigado en el capítulo anterior para conformar la propuesta didáctica, pasamos a explicar la importancia del género literario del cuento con respecto al comentario de textos literarios y el método en el cual se apoya el diseño de nuestra estrategia metodológica, que culminará con la exposición de dos ejemplos prácticos: “Un muchacho que promete” (1868) de Clarín y “El rey de la máscara” (1903) de Valle-Inclán.

A nuestro modo de ver, el comentario de texto literario es una práctica escasa en las aulas. Por experiencia, se ha comprobado que es habitual en los centros educativos de Castilla y León estudiar de forma teórica la literatura, como un conjunto de datos, y de forma práctica los textos periodísticos —divulgativos, argumentativos, informativos, etc.— a través de la lectura y el comentario. Creemos necesario que la literatura sea estudiada desde su producción, es decir, desde los textos, y que estos se pongan en relación a su contexto histórico-literario de una forma más explícita que la que se ha experimentado hasta ahora, cuya única excepción se podría decir que son las lecturas obligatorias de obras literarias y su control en exámenes.

Sin embargo, la obligatoriedad lectora y, sobre todo, la tensión que genera su posterior evaluación tampoco satisfacen el interés por la literatura: “hay profesores de Lengua y Literatura que reniegan de esta práctica tan extendida, alegando que predispone al niño de forma negativa ante la lectura porque estos saben que se someterán a un examen después de leer el libro” (Martín Vegas, 2009, p. 121). El ejercicio de la lectura debe satisfacer la curiosidad de los alumnos y se debe disfrutar, para lo que no ayuda obligar a ello. Hay que buscar, por tanto, un equilibrio entre la evaluación, que otorga relevancia a los contenidos, y la motivación, que predispone positivamente a los alumnos frente a la lectura, pues además de la importancia del aprendizaje, el placer cumple un papel fundamental. En definitiva, son valores complementarios.

Por ello, el comentario de texto literario nos parece una práctica apropiada para que el alumnado, tras una lectura superficial del texto, comprenda con eficacia lo que ha leído. A mayor comprensión de la lectura, mayor interés despierta en ellos: “la lengua literaria [que constituye el texto] se apoya en unos presupuestos poéticos que hay que conocer para poder entender el poema (y el comentario debe ser un instrumento para la comprensión profunda del texto)” (Navarro Durán, 2017, p. 14). En este punto, aunque Navarro Durán se refiere a la poesía, se hace necesario, junto al comentario de textos literarios —líricos, dramáticos y narrativos—, la asociación de los mismos con la tradición literaria. Es condición humana el interés por la narración de historias y, en este sentido, los cuentos han recogido el valor cultural de muchos pueblos, transmitidos oralmente de generación en generación —cuentos populares— y, más tarde, de forma escrita —cuentos literarios—:

Desde la más remota antigüedad ha existido —y sigue existiendo— en el hombre la propensión a contar y escuchar narraciones cortas, la necesidad de inventar historias [...] distintas a las que él vive, que le permitan aprender o recibir ciertas enseñanzas y salir de sí mismo. (Díez, 2017, p. 9)

El cuento responde al mismo tiempo a un deseo humano y a una necesidad pedagógica, para lo que ayuda la vastedad de terrenos en la que se mueve, pues es “un género literario especialmente proteico y escurridizo” (Díez, 2017, p. 9), que conecta tanto con las enseñanzas y denuncias morales del realismo y del naturalismo como con la libertad y la evasión romántica y modernista. Además, fue un punto de encuentro y desencuentro en el espíritu nacionalista que se estaba desarrollando y que, para nosotros, siguiendo a Alonso (2010) y a Mainer (2010), supone el rasgo común entre las corrientes que hemos enfrentado dialécticamente para construir nuestra propuesta de enseñanza. Por tanto, no debe extrañar que hayamos considerado este género óptimo para la didáctica de la literatura, especialmente, de la época y los autores que nos interesan en respuesta a las órdenes educativas (Orden EDU/362/2015).

El final de la Ilustración achacaba al género novelesco su frivolidad y su carácter romántico, por lo que es probable que el énfasis inquisitorial por “prohibir la publicación de novelas, [pues] en el tránsito del XVIII al XIX el género fue tratado con severidad” (Alonso, 2010, p. 31), supusiera precisamente un aliciente de rebeldía que culminó con la extensión del género y con el interés por las formas breves. Así, durante el XIX, se produce un auge de la novela y, bajo la influencia de la tradición del cuento popular, el cuento literario se consolida como género:

En el siglo XIX el Romanticismo manifestó verdadero entusiasmo por los cuentos populares, como formas artísticas que, al estar basadas en la espontaneidad natural, muestran un especial encanto, y como exponentes de lo más genuino del espíritu nacional y popular. [...] Este interés por el cuento popular trajo consigo lo que ahora importa más, el nacimiento y desarrollo de lo que recibirá el nombre de *cuento literario*. (Díez, 2017, p. 10)

El cuento literario o, lo que es lo mismo, de transcripción escrita, es propenso a las mitificaciones y simbologías, hecho que suele despertar interés en los alumnos: “los símbolos y mitos son una constante en la literatura infantil y juvenil. Los niños se sumergen con estas historias llenas de fantasía en un mundo imaginario que estimula su creatividad” (Martín Vegas, 2009, p. 284). Por ello, se podría determinar que frente al análisis crítico de la vida que puede buscar un adulto en un libro —como ocurre en la literatura realista y naturalista—, los niños prefieren las fantasías y las ensoñaciones que los hacen disfrutar más que aprender —propias del romanticismo y del modernismo—.

Aun así, “en la actualidad, el cuento es un género en auge tanto para niños como para adultos, con muchas posibilidades didácticas” (Martín Vegas, 2009, p. 296), lo que debemos atribuir a su carácter breve y ameno. Esto coincide con el contexto vital en el que se vive hoy en día, donde la vida apresurada da lugar a leer narraciones cortas y no tanto a pararse pausadamente a leer grandes novelas. Así que, ya que leemos cuentos, vamos a comprenderlos y a hacérselos comprender a nuestros alumnos.

Recordemos que nuestra propuesta de comentario de textos literarios es un sistema diseñado para el nivel de exigencia de cuarto de la ESO. A esta razón, sacrificará, en parte, el texto como un todo comunicativo, en favor de la secuenciación. Del mismo modo, se enseña

de un modo práctico, activo, constructivista, realizándolo una y otra vez hasta que los alumnos cojan manejo y agilidad, así como se reforzará con clases magistrales en las que se transmitan los contenidos de la historia literaria oportunos para la realización de cada texto en cuestión.

Nuestra propuesta, que ya hemos discutido teóricamente, basa su sistema secuencial en la consecución del esquema siguiente: 1. Animar a la lectura. 2. Leer el texto atentamente. 3. Escribir un tema en vista de lo que nos suscita la primera impresión. 4. Conexiones léxicas: espacio, tiempo, personajes y narración 5. Estudio teórico del contexto histórico y literario. 6. Relectura del texto. 7. Enriquecimiento de las conexiones léxicas y reformulación del tema. 8. Género, estructura y técnicas formales. 9. Intención del autor 10. Conclusión. 11. Opinión personal.

La primera fase se ha justificado con la elección de contenidos, de géneros y de obras literarias, por tanto, pasemos a ver el resto en el cuento “Un muchacho que promete” (1868) de la primera etapa de producción de Clarín, que no transcribiremos completo dada su longitud.

Leído atentamente el texto, la primera impresión es la de un diálogo gracioso en el que una mujer presume de su muchacho:

—Venga usted, don Eugenio, venga usted si quiere ver prodigios. No es porque yo lo diga pero el niño es una alhaja.

—Acércate Luisito, acércate. Mire usted qué crecido está; apenas tiene ocho años y ya está casi tan alto como usted. (Clarín, 2013, p. 79)

Por tanto, podríamos establecer como primer tema a partir de nuestra primera impresión y lectura el siguiente: una señora presume de su hijo.

A continuación, analizamos las piezas claves de la obra. El espacio es indeterminado, así que no nos permitirá situar la obra, aunque sí deducir, fácilmente, que tampoco es de interés para la trama. Parecido es lo que ocurre con el tiempo, del que solo se puede saber que es bastante rápido y que dura lo equivalente a lo que duraría el desarrollo de la conversación entre los tres personajes, el maestro don Eugenio, Luisito y la señora. Sin embargo, en el epílogo del cuento sí tenemos una mención temporal, que sirve para conocer la evolución de la vida de Luisito:

Han pasado diez años.

Luisito ya sabe la cartilla, nada más que la cartilla, y escribe perfectamente. He aquí un facsímil de su firma:

LUIZITO VOREJO

Conque ya ven ustedes si ha progresado.

Por ahora sigue prometiendo.

¿Cuándo cumplirá?

El día del juicio al oscurecer. (Clarín, 213, p. 81)

Puede deducirse de este fragmento que el niño sigue sin saber nada, aunque haya aprendido a escribir no lo hace correctamente. Lo único que ha hecho durante estos últimos diez años es continuar aprendiendo datos inútilmente.

De este último fragmento del epílogo, en boca del autor, también se puede señalar el carácter omnisciente de la narración, que conjuga la segunda y la tercera persona. Esto contrasta con el diálogo del relato propiamente dicho, donde se desarrolla plenamente la historia.

El siguiente paso, el estudio teórico del contexto histórico y literario, enriquece estas conexiones léxicas anteriores, así como lo hará con las fases siguientes. Tras la relectura,

nuestra primera impresión, en la que habíamos considerado la presunción del personaje de la señora, ya puede ser relacionada con la caracterización que el realismo proporciona acerca de la clase burguesa. Del espacio no sabremos mucho más, pero el ambiente sí podemos asociarlo al buen gusto burgués. Además, el epílogo nos proporciona la lección moral mediante la reflexión del autor-narrador sobre el poco progreso que ha experimentado Luisito a lo largo de los años y el dogma religioso que sigue sin cuestionarse como ya hacía de pequeño:

—Magnífico, magnífico.

—Esto se llama ser poeta, don Eugenio. Habrá usted observado la tendencia moral de la composición.

—Mi mamá me obligó a hacerla así, pero a cumplir mi gusto otro giro le había dado. (Clarín, 2013, p. 80)

De la narración también sabemos que el carácter breve y ágil del diálogo se debe a la producción periódica del trabajo de Clarín en la prensa y que, por eso, alude a sus lectores en segunda persona, a los que quiere concienciar o, al menos mostrar, la condición moral de la clase media a la que pertenecen.

Es el momento de reformular el tema: la presunción en la moral burguesa. Podemos comprobar que el tema ha sido modificado, pero no tanto como podría esperarse. Ha tomado un sentido más general y se ha contextualizado con el periodo de producción de la obra literaria.

El género es narrativo, pero, ya sabemos, que el cuento tiende a hibridarse y que Clarín lo mezcla muchas veces con el teatro, así que no es de extrañar que se desarrolle mediante el diálogo de los personajes, propio también del realismo, que refleja escenas habituales de la vida cotidiana.

La estructura podríamos dividirla en tres partes: la primera correspondería con la entrada del diálogo y la presentación de los personajes, la segunda con el desarrollo de la acción, momento en el que don Eugenio comprueba la falta de conocimientos del muchacho, y la tercera con la reflexión que se produce en el epílogo acerca del estancamiento evolutivo de Luisito.

Aparte del diálogo y de las técnicas narrativas, se podrían comentar muchas técnicas literarias y recursos formales, pero basta con quedarnos con el siguiente. Probablemente, el más importante por su constancia en la narrativa clariniana y en el carácter burgués, lo que se conjuga en su prosa. Esta es la ironía:

—Pasemos a la Historia, en la que acaso esté usted más fuerte.

—Convenido, Luisito. ¿Quién fue Gundemaro?

—Gundemaro corresponde a los tiempos fabulosos, por lo tanto, no existió.

—¿Conque no existió?

—No, señor.

—Pobre don Eugenio, se ha quedado como una estatua. Pero, qué diantre, no todos tenemos los mismos alcances y, por lo tanto, no le debe a usted chocar, amigo mío, que Luisito sepa más que usted.

—¡¡Qué precocidad, señora, qué precocidad!!

—Pues bien ahora va usted a saber lo más asombroso de todo: ¡mi hijo no sabe leer ni escribir!

—¡¡¡Qué barbaridad!!!

—¿No es Luisito un chico que promete?

—Oh sí, señora, y que sabrá cumplir. (Clarín, 2013, pp. 80-81)

Así, podemos deducir que la intención del autor es mostrar la presunción de la vanidad burguesa y, como mucho, interpretar que lo hace para concienciar a sus lectores de ello. La intención, por tanto, podemos conectarla con la conclusión, añadiendo que el realismo literario que se desarrolla en esta escena cotidiana usa la técnica de la ironía para conseguir su objetivo moral: reflejar la presunción burguesa.

En cuanto a la opinión personal, cada alumno habrá de exponer la suya, pero no será materia calificable. Del mismo modo que la primera impresión sirve para dar cuenta —tanto a nosotros como docentes, como a los alumnos—, de la evolución que hemos conseguido a lo largo del comentario, la opinión personal servirá para notificar si son capaces de aportar un punto de vista propio al texto y apreciar el gusto que han tomado por él.

Vamos ahora con un texto de Valle-Inclán siguiendo el mismo proceso para comentarlo. Este versa sobre el cuento “El rey de la máscara” (1903).

Primero leemos el texto detenidamente y escribimos un tema en base a nuestra primera impresión: una mascarada lleva a un muerto a casa del cura y de Sabel. Luego, señalamos las conexiones léxicas más importantes. Una buena técnica puede ser el uso de colores para resaltar los elementos lingüísticos que nos interesan —sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, etc.— y señalar el número de recurrencias de cada elemento:

El cura de San Rosendo de Gondar, un viejo magro y astuto, de perfil monástico y ojos enfoscados y parduscos como de alimaña montés, regresaba a su Rectoral a la caída de la tarde, después del Rosario. (Valle-Inclán, 2017a, p. 109)

A partir de este párrafo, sabemos que el espacio se desarrolla en un lugar llamado San Rosendo de Gondar; concretamente, en la rectoral del cura del mismo pueblo. El tiempo sucede en el ocaso de la tarde y, de hecho, a lo largo del relato puede notarse que cada vez hay más oscuridad, por lo que a la par que se desarrolla la acción anochece, lo que contribuye al misterio del relato: “como la noche se venía encima” (Valle-Inclán, 2017a, p. 109). Los personajes son principalmente dos, el cura y su sobrina Sabel, a los que hay que añadir de forma secundaria los miembros de la mascarada y el muerto, el abad de Bradomín. Respecto a la narración, se mezcla la descripción en tercera persona de un narrador omnisciente con el dinamismo del diálogo y de la acción:

—¿Tú le conoces, muchacha?

Ella respondió:

—Es el señor abad de Bradomín.

—Sí... Mañana le aplicaremos una misa por el alma.

Sabel temblaba con todos sus miembros, y gemía preguntando que hacían, lamentando su mala estrella, lo que iba a ser de ellos si la justicia se enteraba:

—¡Tío... señor tío! Podemos avisar en el molino. (Valle-Inclán, 2017a, p. 112)

Una vez conocidas las piezas fundamentales del relato, pasamos a impartir el contenido teórico del contexto histórico y literario y realizamos una relectura del texto, lo que nos permitirá enriquecer la comprensión y reformular el tema: la cínica muerte del abad de Bradomín. Esta vez, el tema sí ha sufrido una modificación mayor, ya que es un cuento más confuso y simbolista que el anterior.

Del tiempo poco podemos añadir, pero, en cuanto al espacio, ya podemos agregar que es un espacio rural gallego propio de Valle-Inclán y que, este espacio, que conecta con vida y tradición del autor, contribuye a la creación de una atmósfera misteriosa y difusa, poco nítida.

No obstante, toda la primera parte del relato es una estampa de un paisaje, una descripción muy afín al costumbrismo regionalista de Valle-Inclán.

Además de la influencia costumbrista, en la descripción de cura, hay cierta animalización, cierto transformismo y deformación, rasgos propios de sus posteriores escritos esperpénticos: “viejo magro y astuto, de perfil monástico y ojos enfoscados y parduscos como de alimaña montés” (Valle-Inclán, 2017a, p. 109)

La misma grosería expresionista ocurre con la murga que, anticipándose al esperpento, es caracterizada de un modo grotesco e, incluso, satanista:

A esta sazón rompió a tocar en la vereda tan estentórea y desapacible murga. Repique de conchas y panderos, lúgubres mugidos de bocina, sones estridentes de guitarras destemplados, de triángulos, de calderos.

Abrió Sabel la ventana, escudriñando en la oscuridad:

—¡Pues si es una mascarada!

Apenas divisaron a la moza los murguistas, empezaron a aullar dando saltos, haciendo piruetas. [...] Eran hasta seis hombres, tiznados como diablos, disfrazados con prendas de mujer, de soldado y de mendigo: Antiparras negras, larguísimas barbas de estopa, sombrerones viejos, manteos remendados, todos guiñapos sórdidos, húmedos, asquerosos, que les hacían de repugnante agüero. (Valle-Inclán, 2017a, p. 110)

Así, la narración queda marcada también por los rasgos grotescos y expresionistas, especialmente, en las partes descriptivas del relato que, a su vez, se mezclan con cierta estética preciosista del decadentismo modernista:

Apenas interrumpían la soledad del campo, aterido por la invernada, algunos álamos desnudos. El camino, cubierto de hojas secas, flotaba en el rosado vapor de la puesta solar. Allá, en la revuelta, alzábase un retablo de ánimas, y la alcancía destinada a la limosna mostraba, descerrajada y rota, el vacío fondo. (Valle-Inclán, 2017a, p. 109)

El género narrativo del relato se combina con la acción dialogada y la estructura se podría dividir en tres partes de la misma manera que un cuento tradicional: la primera parte corresponde a la descripción del lugar, del tiempo y de los personajes protagonistas, en la segunda parte se desarrolla la acción en la rectoral con los murguistas y en la tercera parte se resuelve y culmina el misterio del rey de la máscara que esconde el cadáver de un hombre al que se le ha disfrazado.

En cuanto a las técnicas formales, podemos señalar que el propio título del cuento, “El rey de la máscara”, es un símbolo, y que parte del lenguaje utilizado es propio de la tradición gallega: “mostraba sobre la boca del pote la fuente de rubias filloas, el plato clásico y tradicional con que en Galicia se festeja el antruejo” (Valle-Inclán, 2017a, p. 110).

Sin embargo, el recurso formal clave en esta obra es la elipsis, pues el verdadero rey de la máscara es el cura, no el disfrazado abad de Bradomín, y la narración omite justamente el hecho atroz que da lugar a la historia narrada. Así, en contraste con la inocencia del personaje de Sabel, podemos interpretar que el verdadero asesino del abad de Bradomín es su tío, el cura, quien lo quema sin inmutarse y continúa con su tranquila acción:

—¡De por fuerza lo mataron para robarlo! Otra cosa no pudo ser. ¡Un bendito de Dios que con nadie se metía! ¡Bueno como el pan! ¡Respetuoso como un alcalde mayor! ¡Caritativo como no queda otro ninguno! ¡Virgen Santísima, qué entrañas tan negras! ¡Madre Bendita del Señor!

De pronto cesó en su planto, se levantó, y, con esa previsión que nace de todo recelo, barrió la ceniza y tapó la negra boca del horno, con las manos trémulas. El cura, sentado en el banco, picaba otro cigarrillo, y murmuraba con sombría calma:

—¡Pobre Bradomín!... ¡Válate Dios la hornada! (Valle-Inclán, 2017a, pp. 113-114)

Este cinismo que muestra el cura al final del cuento puede explicarse por el anticlericalismo de Valle-Inclán para quién mostrarlo, en este caso, sería la intención del autor. Por tanto, la conclusión podría resumirse de la siguiente manera: Valle-Inclán muestra en este cuento su idea anticlerical a través de la técnica de la elipsis que nos permite observar el cinismo con el que actúa el personaje del cura de San Rosendo de Gondar.

Por otro lado, como en el caso anterior, la opinión personal queda a criterio de cada alumno y no sería calificada, aunque sí evaluada. Recordemos que la diferencia de nuestro análisis con los presentados en el tercer epígrafe del primer capítulo reside en el momento en el que se transmiten conocimientos previos a los alumnos, así que, en nuestro análisis, resulta fundamental que, durante todo este recorrido para explicar el cuento, los alumnos tomen conciencia de la evolución sufrida durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del mismo. De hecho, la elección de este cuento no es casual:

El estudio e interpretación de los símbolos en las lecturas concretas es un ejercicio instructivo; el reconocimiento de estos, ayuda a descubrir las claves de la historia, y su interpretación y traslado a la sociedad actual ayuda a comprender los comportamientos humanos y el funcionamiento de la sociedad, que en esencia es el mismo en el mundo real y en el mundo fantástico. (Martín Vegas, 2009, p. 285)

Esto es justamente lo que hemos querido conseguir a partir de la técnica de la elipsis que utiliza Valle-Inclán y de la gran adivinanza que, en realidad, supone el título, “El rey de la máscara”. Y, pese a que, en principio, no contiene un final abierto, el cuento requiere de un buen sentido de interpretación: “las muchas posibilidades interpretativas existentes, exigen la participación activa del lector y lo convierten en «creador», al tener que completar el texto” (Díez, 2017, p. 13).

En conclusión, el cuento de Clarín, inspirado en el buen gusto burgués, es muy instructivo y formativo en cuanto a la condición materialista y social que muestra acerca de la conciencia moral de los personajes. En cambio, el relato de Valle-Inclán, inspirado en el modernismo, entre el preciosismo simbolista y el mal gusto decadentista, da más pie a disfrutarlo, pues su imaginario idealista, proporciona símbolos, misterio y suspense en la trama, que no se entenderá adecuadamente si no se aplica y exige al lector una interpretación sobre él.

Como docentes de Lengua Castellana y Literatura, nuestro deseo es que los alumnos adquieran conocimiento al mismo tiempo que disfrutan de las lecturas literarias y bajo ese objetivo Martín Vegas (2009) señala:

El sentido del comentario literario es casi exclusivamente didáctico. Sólo cuando comprendemos un mensaje, hay comunicación; solo cuando entendemos el texto y somos conscientes de por qué el escritor desarrolla un tema con un enfoque concreto y de una forma determinada, comprendemos realmente el texto; y cuando comprendemos la literariedad del mismo, podemos disfrutar plenamente de él. (p. 348)

Por tanto, sin directrices unívocas, podemos extraer una lección de “Un muchacho que promete”, por un lado, mientras que, por otro, podemos disfrutar del placer y la exigencia que

nos proporciona “El rey de la máscara”, resultando ambos textos divertidos, instructivos y formativos.

## II. 2. *Historia literaria*

Junto al comentario de texto, ya se ha visto que el conocimiento de la historia literaria es imprescindible, pues sin estos conocimientos el sentido del texto se queda cojo y su comprensión e interpretación también. Conocer la historia literaria que rodea al texto y su contexto de producción es necesario para enriquecer e interpretar plenamente el texto con adecuación y el mínimo de errores. No obstante, el contexto histórico-literario y el texto en cuestión deben suponer una ligación de ambas disciplinas, historia y literatura, pues el conocimiento debe asociarse de forma holística para formar un todo —el texto como ente comunicativo— y no quedar dividido en parcelas independientes:

Estudiar literatura no es solo estudiar la Historia de la Literatura, como sucede en la práctica de muchos programas escolares. [...] Conocer la Historia de la Literatura (ligada a la historia social, antropológica y estética) ayuda a entender los textos literarios, que son, en realidad, el verdadero objeto de estudio. De esta forma, la educación literaria y la lectura de obras completas o fragmentos se complementan en la práctica del comentario de texto literario, que no es más que un método de acercamiento de la obra literaria al lector a través de ejercicios de desciframiento y reflexión para la comprensión del texto. (Martín Vegas, 2009, p. 347)

La competencia literaria no reside en un conocimiento memorístico, en la retención de datos, sino que responde a una lógica en la que la mayor importancia reside en la asociación de ideas, como ocurre con la filosofía. Así, podríamos establecer la máxima: el texto literario es un acto de comunicación de ideas que debemos asociar. Además, el texto no solo es un producto comunicativo de la época de su producción y del pensamiento de su autor, va más allá, puesto que la trascendencia de las producciones artísticas supera espacios y tiempos y comunica contenidos a lectores de una época muy diferente a la de la producción del texto.

Por estos motivos, el docente debe poseer un conocimiento global de su materia en relación con otras —transversalidad— e impartir sus sesiones desde estos presupuestos:

El maestro debe conocer las principales características, escuelas, autores y obras de la Literatura española. La formación escolar y didáctica va ligada al conocimiento de la historia y a la comprensión de las manifestaciones artísticas de cada época en función del contexto sociohistórico. (Martín Vegas, 2009, p. 263)

Así que la literatura nunca es un hecho aislado, aunque el texto —como se ha defendido— suponga una unidad independiente, su comunicación va más allá de las paredes del formato al que está sometido. Los textos literarios son artificios, productos artísticos, que se relacionan con otros aspectos de la realidad de su entorno, como la sociedad, la historia, las creencias, los pensamientos y las ideas. Así lo entiende Alonso (2010) cuando contrapone los conceptos de historia de la literatura y de historia literaria:

La primera, referida al arte escrito, valora la excelencia expresiva y la producción de sentido; la segunda, en su vertiente cultural, carece de límites precisos y tiende a establecer vinculaciones contextuales de diverso alcance que contribuyan a la interpretación de las obras estudiadas. (p. 5)

Frente al retoricismo al que refiere la historia de la literatura que trata el texto como unidad de sentido independiente, se puede deducir, ahora que ya hemos definido nuestro concepto teórico acerca de la literatura, que es esta segunda acepción —comunicativa y relativizadora— de historia literaria a la que más nos acercamos y, por tanto, a la que nos acogemos.

Los primeros pasos de la literatura en la enseñanza secundaria corrían por el siglo XIX bajo el prisma romántico de ímpetu nacionalista que, paulatinamente, ganaba terreno a medida que avanzaba el siglo: “cerrada la fase revolucionaria, en pleno moderantismo político, la preceptiva literaria se consolidó a impulso de una docencia en plena fase de regulación, orientada a pasos medidos hacia una literatura entendida como factor nacionalizador” (Alonso, 2010, p. 35).

Así, a la par que suponía una práctica educativa, contaba con un fuerte y áspero componente e interés ideológico de carácter nacionalista que a veces se tornó en división y otras veces en regeneracionismo: “el romanticismo, tan ligado a las culturas autóctonas, había de tropezar con grandes desajustes en los estados políticos plurinacionales establecidos en la Edad Moderna por el absolutismo” (Alonso, 2010, p. 156). Por tanto, el romanticismo a la vez que caminaba hacia la unidad nacional, organizaba la psicología colectiva de las pequeñas naciones —regionalismos— en esos estados modernos plurinacionales que el absolutismo había unido, creando divisiones ideológicas en el seno de los países. En el estado plurinacional español, en general, frente a las corrientes francesas y europeas de las que bebió la educación española, esta se tornó particularmente intimista, generando una protección del purismo y del casticismo en defensa de los valores tradicionales de la nación (Alonso, 2010, pp. 21-23).

Estas consideraciones deben ser muestra de la reacción que debemos tomar ante ellas, pues aún sus vestigios están mucho más presentes en las aulas de lo que nos gustaría. Al mismo tiempo que los alumnos deben comprender la cultura española —casticismo— esta no debe suponer una discriminación ni una supremacía frente a otras culturas; lo nacional y lo extranjero deben complementarse manteniendo la tradición y aprendiendo de las nuevas costumbres. Otro motivo más de la relevancia que posee la relación de la literatura y de la historia, pues hay que aprender de estas dos disciplinas a superar el purismo, como consiguió el realismo mediante el uso de la objetividad en detrimento de la subjetividad y de la exaltación personal romántica. Los enfrentamientos ideológicos nacionales y regionales han de superarse ya en nuestro país y la educación pública debe velar por ello.

Sin embargo, la segunda mitad del siglo XIX también tuvo sus consecuencias positivas. La expansión “de la prensa española tras la desaparición de Fernando VII fue en realidad su verdadero nacimiento hacia la modernidad” (Alonso, 2010, p. 105). El ejercicio periodístico y su consecuente divulgación de los textos literarios dieron lugar al aumento del pensamiento progresista, resultando el ejercicio de la lectura un avance hacia el aprendizaje instructivo y formativo. Pese a que actualmente estos hechos están muy asimilados, debemos dar cuenta de la importancia que tiene en los individuos leer para documentarse, informarse, instruirse y formarse, más en una época en la que era necesario solventar el analfabetismo de las clases bajas. Este progresismo que trajo

la experiencia del Sexenio democrático (1868-1874) facilitó la aceptación del realismo, bajo garantía krausista y positivista, reconduciendo las diversas tendencias discrepantes que en los años de la Regencia [de María Cristina de Habsburgo] tuvieron la negación

de lo existente como denominador común, desde el naturalismo hasta el regeneracionismo. (Alonso, 2010, p. 14)

Así, España volvió a rebobinar sus pasos con el amplio periodo de Restauración Borbónica (1874-1931) que culminó con una segunda república. La imposibilidad de progreso durante el régimen político canovista, sobre todo, en sus primeros años, que corresponden al periodo de la Restauración de Alfonso XII (1874-1885) y a la Regencia (1885-1902) de María Cristina de Habsburgo fueron un aliciente para que

la literatura, en diálogo con diversas ramas del pensamiento (krausismo, positivismo, modernismo religioso, antropología...), proveyese a las capas medias de la sociedad de instrumentos para el conocimiento de los fenómenos sociales, para el debate sobre el origen de los problemas e incluso para la propuesta de soluciones. La prensa otorgó dimensión pública a muchas controversias. (Alonso, 2010, p. 534)

La relevancia de la literatura se tornó fundamental durante estas últimas décadas del siglo XIX, construyendo una opinión pública y dotando de esperanza a una sociedad en plena reacción hacia el pasado, permitiendo con la consolidación del realismo y del naturalismo estudiar, de forma semejante al método científico, los problemas de la sociedad.

Entre los excesos desagradables del naturalismo, que mostraba los aspectos más sórdidos del país, y el espíritu nacionalista romántico, que ensalzaba el casticismo, fue el realismo determinante para la superación moderada de los conflictos sociales: “la literatura española, buscó de inmediato su punto de apoyo en el realismo como nuevo justo medio” (Alonso, 2010, p. 536).

Sin embargo, al final del siglo, el modernismo —y todos los movimientos derivados de él— demostró la evolución que se estaba experimentando hacia el ideal: “inminente victoria de las fuerzas idealistas sobre los últimos bastiones realistas y naturalistas” (Mainer, 2010, p. 43). Así, el regeneracionismo se balanceaba entre la estética modernista y el pesimismo naturalista, dando lugar a la reacción de los intelectuales y literatos del país. “Anticaciquismo, anticlericalismo y antimilitarismo” (Mainer, 2010, p. 125), fueron vistos como los tres grandes males para el regeneracionismo español, como bien mostró la literatura noventayochista.

Debido a la confluencia de pensamientos y necesidades que hemos mostrado de esta época, no es de extrañar las tres etapas personales y literarias que atravesó Leopoldo Alas Clarín. La primera (1868-1878) de carácter político y moral, la segunda (1879-1884) denominada por Caudet (2013) “interiorización-subjetivación de la experiencia” (p. 31), refiriéndose al empirismo con el que trata el sentimentalismo y la introspección psicológica de sus personajes, y la tercera (1885-1901) marcada por la comunión entre naturalismo y búsqueda espiritual. Por supuesto, en sus etapas se mezclan ideas y técnicas, por lo que son etapas aproximadas y nunca compartimentos estancos, así podremos encontrar el carácter diverso de sus narraciones breves repartido por toda su andadura literaria.

De su primera etapa, además de “Un muchacho que promete” y algunos otros textos ya comentados, nos gustaría destacar por su valor didáctico y pedagógico el cuento “Recuerdos” (1868), donde un catedrático corrige a un alumno más acertado que él y que, por ello, el alumno repite la máxima: “¡Qué bruto era mi catedrático! Me acuerdo perfectamente” (Clarín, 2013, pp. 76-78). Este cuento, que pone en tela de juicio la figura del profesor, mezcla el humor, la lección moral y la historia literaria —aparecen composiciones poéticas de diferentes clásicos españoles como Garcilaso, Góngora, Argensola y Zorrilla—.

Muy significativo también es “De Oviedo a Gijón (croquis)” (1868), donde, mediante una estampa costumbrista, se trata el tema de la Revolución del 68 y se desarrolla un viaje en tren en el que se juzgan diferentes posturas de la época a través de los personajes: un republicano, un clérigo, un reaccionario y un demócrata. Este cuento atrae por el tema de la sexualidad y de las peleas, tan presentes en el mundo adolescente.

Del mismo modo, en “Mi tío y yo” (1868), la figura del tío Tomás responde a la necesidad de los literatos románticos que, no solo se hacen daño a sí mismos, sino también a las personas sobre las que ejercen influencia, en este caso, su sobrino. Aquí la pedagogía de Clarín reside en la desnudez con la que muestra la hipocresía de los idealistas que no atienden a la realidad.

Como vemos, muchos de los cuentos clarinianos tienen relación directa con el contexto histórico, por lo que se pueden reseñar un gran número. Destacamos “Toos semos iguales” (1868), en el que a través del visionado de escenas cotidianas se observa el auge del liberalismo y de los valores democráticos, “Égloga (Frasquito-Isabelita-Carlitos)” (1868), cuyos personajes son una representación de Francisco de Asís, de Isabel II y de Carlos Marfori, “Epistolario (Cartas de un liberal a un neo y viceversa)” (1868), en el que Clarín opone la visión reaccionaria a la liberal, y “Post prandium” (1876), repleto de apelaciones históricas y de sentencias latinas.

Su segunda etapa comienza con la escritura del conocido relato “Pipá”, que se escribió en 1879, pero no se publicó hasta 1882:

Ya nadie se acuerda de él. Y, sin embargo, tuvo un papel importante en la comedia humana, aunque sólo vivió doce años sobre la faz de la tierra. [...] Pipá, a no ser por mí, no tendría historiador [...]; fue Pipá un gran problema que nadie resolvió, porque pasó de esta vida sin que filósofo de mayor cuantía posara sobre él sus ojos. (Clarín, 2013, p. 235)

En este momento, Clarín inaugura su sentimentalismo, pero no olvida su sentido de la justicia ni su compromiso social y, en consecuencia, “lanza dardos contra el Estado y la Iglesia” (Caudet, 2013, p. 31) que pueden constatarse durante todo el relato.

Al año siguiente, en “La mosca sabia” (1880) es palpable ese cambio de postura de Clarín, que evoluciona de la preocupación social al sentimentalismo y al arte por el arte kantiano. Estos dos aspectos, lejos de ser excluyentes, se mezclan en la narrativa clariniana que, en nuestra opinión, si bien avanza hacia el moralismo individual —espiritualismo— nunca abandona el moralismo social. Así, pone en boca de la mosca del relato lo siguiente:

¡Ay! Ahora me consagro a esta amena literatura que refresca la imaginación, porque harto he cultivado las ciencias exactas y naturales que secan toda fuente de poesía; harto he vivido entre el polvo de los pergaminos descifrando caracteres rúnicos, cuneiformes, signos hieráticos, jeroglíficos, etc.; harto he pensado y sufrido con el desengaño que engendra siempre la filosofía; pasé mi juventud buscando la verdad, y ahora que lo mejor de la vida se acaba, busco afanosa cualquier mentira agradable que me sirva de Leteo para olvidar las verdades que sé. (Clarín, 2013, p. 265)

Además de este último, abundan los cuentos clarinianos sobre animales, que presentan una clara intención ética con un gran valor pedagógico y humorístico. Entre la amplísima presencia de animales en sus cuentos, podemos destacar: “Los sábados de doña Quirotecas” (1880), “Kant, perro viejo” (1880), “Doctor Angelicus” (1881), “Adiós, cordera” (1892), “La trampa” (1895) y “El Quín” (1895).

Llegados a su última etapa, en las que mezcla la vía naturalista y la espiritualista, que no son incompatibles (Caudet, 2013, p. 39), cabe destacar “El cura de Vericuetto” (1894), “Para vicios” (1894), “El número uno (cuento pedagógico)” (1895), “El gallo de Sócrates” (1896) y “Reflejo” (1900). En “El gallo de Sócrates”, desde una perspectiva escéptica, juzga el dogmatismo a través de las referencias al mundo clásico:

Para Critón aquella recomendación era sagrada: no quería analizar, no quería examinar si era más verosímil que Sócrates sólo hubiera querido decir un chiste, algo irónico tal vez, o si se trataba de la última voluntad del maestro, de su último deseo. ¿No había sido siempre Sócrates [...] respetuoso con el culto popular, la religión oficial? (Clarín, 2013, p. 952)

Parecido es lo que ocurre en “Tirso de Molina (Fantasía)” (1898), que sirve para mostrar a los alumnos parte de la alta cultura histórica de España y de la cultura universal, pues es un cuento repleto de autores clásicos españoles y de filósofos.

En resumen, la evolución literaria de Clarín responde a lo que él mismo escribió en “Palique autobiográfico” en 1882 para *La publicidad*, palabras que anticipan toda su ética y estética posterior: “quería lo que tantos progresistas, conciliar la libertad y la religión” (Caudet, 2013, p. 61).

En la oposición tenemos a Valle-Inclán. A principios del siglo XX, el concepto de autor y los roles de librerías, editores e impresores están todavía en cuestión. A diferencia de la concepción de autoría en el ámbito de la literatura extensa, no se ha establecido claramente en el ámbito editorial el papel profesional de cada uno:

En el caso de las series periódicas narrativas y dramáticas, todo eran pasos en orden a la consagración de un nuevo concepto de autor y, por tanto, de una consideración distinta de la mercancía libresca. [...] Un precursor personalísimo de esta política de series personalizadas fue Ramón del Valle-Inclán. (Mainer, 2010, p. 190)

Los textos de *Jardín Umbrío*, publicados primeramente en periódicos de forma individual y, más tarde, en volúmenes, atienden a este concepto de autoría mediante el que Valle-Inclán quiso independizarse, en cierta medida, de la industria editorial.

Todavía hoy, la cuestión de autoría es discutida y, desde nuestro punto de vista, puede dar lugar a una reflexión interesante por parte de los alumnos en el aula, suponiendo que no hay dogmas sobre el asunto. El debate de autoría resulta importante para conocer los beneficios del reconocimiento de la obra privada, pero también para cuestionar su tratamiento público, preguntándonos si es adecuado que el material artístico pertenezca al ámbito personal en lugar de al colectivo.

Del mismo modo que el realismo fue constante en Clarín, con sus peculiaridades y sus idas y venidas, en Valle-Inclán siempre gobernó la estética modernista conjugada con el pesimismo de la Generación del 98. Por tanto, los límites de las etapas de Valle-Inclán se difuminan unos con otros, pero lo que sí podemos afirmar es que primero se consagró en la estética del decadentismo, luego incorporó elementos simbolistas y, finalmente, desembocó en la sátira expresionista y en la crítica social con su esperpento.

En las narraciones breves de *Jardín Umbrío: Historias de santos, de almas en pena, de duendes y ladrones* pueden comprobarse elementos de las tres etapas. Esto se explica por dos motivos referentes al año de su publicación, 1920: los textos que recoge la colección aúnan relatos de toda su producción anterior y es el mismo año en el que publica la primera versión

de la obra de teatro *Luces de bohemia*, exponente máximo del esperpento. Además, en todos estos cuentos se mezcla la originalidad modernista con el sabor popular y tradicional del costumbrismo.

El primer relato que se publicó de la colección es “A media noche” (1889), donde destaca la indeterminación espacio-temporal en la que nos sitúa el narrador omnisciente desde el principio, concediendo un misterio total a la atmósfera del relato y al carácter y a la acción de los personajes. Según Díez (2017) en él se mezclan el costumbrismo —“cuadro rural gallego en el que cobran singular relevancia las descripciones del paisaje” (p. 50)— y el modernismo —“cuidado literario de la escritura” (p. 51)—.

“Rosarito” (1895), entre el cuento largo y la novela corta, es, probablemente, el relato más simbolista de todos: “el relato en sí es un símbolo de la destrucción de la belleza y la inocencia por la perversidad; la lucha entre el Bien y el Mal” (Díez, 2017, p. 30). Es un cuento muy dado a la formación pedagógica, pues trata el tema del engaño amoroso, la persuasión y la lujuria. Además, conquista por su esteticismo y decorativismo descriptivos, pues “busca la belleza sentimental y el juego estético” (Díez, 2017, p. 28).

En “Beatriz” (1903), otra novela corta, de igual manera que en la anterior, se produce una tragedia a causa del amor destructor. Es un buen ejemplo de decadentismo y del pensamiento gnóstico de Valle-Inclán: “hay dos temas en esta novela corta, el de la posesión diabólica —el satanismo, tan importante en la tendencia literaria decadentista de finales del siglo XIX— y el tema del conjuro, relacionado con la brujería” (Díez, 2017, p. 32). También hay en ella mucho de estética preciosista y de misterio simbolista mezclado con las “creencias populares” (Ramos, 1991, p. 128).

La característica principal de “El miedo” (1903) es la superstición, pintada con un “decorativismo parnasiano [que recrea] una atmósfera tétrica y sobrecogedora” (Díez, 2017, p. 44). Sin duda, el suspense de la narración y el peligro al que se enfrenta el protagonista, poniéndose de relieve los temas del valor y la cobardía, son los ingredientes fundamentales para atraer la atención de nuestros alumnos.

Entre tantas narraciones, aparecen dos piezas dramáticas, la “Tragedia de ensueño” (1903) y la “Comedia de ensueño” (1905). Estas piezas representan un teatro poético-simbolista muy musical. La primera combina el mundo gallego rural, patriarcal y sobrenatural con toques exóticos (Díez, 2017, p. 39). La segunda de carácter totalmente ideal, combina el encantamiento y la nigromancia bajo la intertextualidad con el cuento popular “Alí Babá y los cuarenta ladrones”: “destaca en esta breve escena el contraste entre el utilitarismo materialista de la vieja y demás ladrones y la decidida entrega idealista del capitán” (Díez, 2017, p. 41).

El tema de “Un cabecilla” (1903) gira en torno a la delación (Díez, 2017, p. 45), ya que el protagonista es víctima de su legado familiar. Es, probablemente, el relato más expresionista de la serie. A través de un juego complejo de narradores que podría servir para una actividad en el aula acerca de los puntos de vista narrativos en literatura, Valle-Inclán nos muestra el trauma de un muchacho acerca de su herencia pasada.

En “La adoración de los Reyes” (1905) es visible ese encuentro entre exotismo modernista y regionalismo costumbrista dado que recrea una escena semejante a un retablo:

Descripción minuciosa y colorista de varias escenas sobre la adoración de los Reyes Magos. [...]

Todo el texto es un ejercicio modélico de prosa modernista, una prosa refulgente, brillante, llena de exotismo y colorido, y, sobre todo, sonora, rítmica y musical. (Díez, 2017, p. 43)

La “Misa de San Electus” (1905) es la narración de mayor verosimilitud del volumen, pese a la superstición que envuelve la atmósfera del relato. Según Díez (2017) “se aproxima a un cuadro de costumbres que refleja [...] una escena rural costumbrista gallega” (p. 46). Aunque la narración es escasa, el regusto popular y oral del cuadro persuade al lector y lo mantiene atento de la trama, en la que tres muchachos, mordidos por un lobo, confían su suerte a la fe por el santo de su pueblo. Su espiritualidad religiosa termina en una devoción nula de la que se puede extraer una visión nihilista.

Quizá el rasgo que mejor caracteriza a “Del misterio” (1905) es la imaginación con el que está construido: “pequeña obra maestra de la literatura fantástica, de la exploración de lo arcano y de su influencia en el ser humano” (Díez, 2017, p. 49). Este cuento es un buen ejemplo del conocimiento espiritual, del poder de la intuición, del gnosticismo de Valle-Inclán. A razón de este espiritualismo heterodoxo se explican “temas tan importantes como el del ocultismo y la clarividencia” (Díez, 2017, p. 49).

El cuento con mayor dirección didáctica, por su moralismo, como ya señala su título, es “Un ejemplo” (1905), cuya transversalidad con la religión es clara. Según Díez (2017), “se trata de una ingenua leyenda de aire arcaizante y popular cuyo tema —de claro propósito didáctico-moralizante— es que el dolor y el sufrimiento son el único camino para seguir al Señor” (p. 53). A lo que se podría añadir la concepción de que del dolor nace la vida, como se observa en el último párrafo del cuento:

Y arrastrándose llegó hasta la hoguera, y fortalecido escondió una mano en la brasa, mientras con la otra hacía la señal de la cruz. La mujer endemoniada desapareció. Albeaba el día. El santo ermitaño alzó la mano de la brasa, y en la palma llagada vio nacer una rosa y a su lado al Señor Jesucristo. (Valle-Inclán, 2017a, p. 183)

La construcción de este último párrafo responde a una nota poética de espléndida construcción modernista en torno a Dios y la moral cristiana.

Otro relato costumbrista es “Nochebuena” (1905), en el que Valle-Inclán enfrenta el conocimiento de las teosofías ocultas a la espiritualidad oriunda del saber popular: “lo particularmente interesante es el enfrentamiento de dos mundos: [...] el de los saberes ocultos [...] y el de la sabiduría popular” (Díez, 2017, p. 54).

El eje central del volumen lo constituye el cuento largo o la novela corta “Mi hermana Antonia” (1909). Como las dos novelas cortas comentadas anteriormente, está marcada por “lo diabólico o satánico [y] las viejas supersticiones galaicas [por lo que] todas ellas evidencian una línea simbolista” (Díez, 2017, p. 26). Sin embargo, prosigue Díez (2017) más adelante, se aleja “del decadentismo, característico de la estética modernista de las primeras narraciones” (p. 34) y, en esta nueva narración, próxima a su última época, se acerca “a una técnica ya claramente esperpéntica” (p. 37). Los pocos años de publicación que oscilan entre este cuento y los anteriores son suficientes para atisbar el expresionismo y el esperpento hacia el que Valle-Inclán se aproximaba al estilo de las pinturas negras de Goya. Véase la escena que acontece hacia el final del relato:

Me fueron empujando unas manos que salían en los manteos oscuros, y volvían prestamente a juntarse sobre las cruces de los rosarios. Eran las manos sarmentosas de

las viejas que rezaban en el corredor, alineadas a lo largo de la pared. Con el perfil de la sombra pegado al cuerpo. (Valle-Inclán, 2017a, p. 127)

Además, deben tomarse en consideración otras propuestas de Valle-Inclán de estilo muy romántico y modernista que aparecen en el relato: el ambiente es el de la clase social alta y el clero se caracteriza por su papel negativo, muestras de la historia literaria que son constantes en muchos de sus cuentos y dan lugar a conectar conocimientos en el aula.

Del cuento tradicional y popular “Juan Quinto” (1914), he sido testigo de su buen atractivo didáctico, que reside en la rapidez de su acción, en la que un abad domina a un ladrón que pretende atrcarlo, “todo ello desarrollado mediante un chispeante diálogo” (Díez, 2107, p. 42). Seguramente, es uno de los cuentos de Valle-Inclán que mejor ha tratado la posteridad.

“Mi bisabuelo” (1914) es un buen relato para debatir el tema de la justicia, que revela la última etapa de crítica social valleinclanesca, casi en la línea de denuncia de su novela del dictador *Tirano Banderas* (1926). Los valores románticos del tono épico, la nostalgia del pasado, la exaltación familiar y la lucha contra las injusticias caracterizan la narración:

El relato es un recuerdo, por parte del narrador, como homenaje a su bisabuelo, un hombre legendario, misterioso y extraordinario, del que se siente orgulloso.

El tema de este cuento de Valle-Inclán es la defensa por parte del hidalgo de los pobres campesinos maltratados, hasta llegar incluso al asesinato del injusto opresor. (Díez, 2017, p. 51)

La escena final en la que el tirano muere y el protagonista conoce la verdad sobre su bisabuelo, romperá el tono épico en favor de un golpe de realidad impropio del primer Valle-Inclán. La tragedia se vuelve a cerner sobre los campesinos cuando aparece un nuevo cacique, augurando el fatalismo que caracteriza muchos finales de los cuentos del gallego:

Se acercó trotando. Mi bisabuelo, muy despacio, echóse la escopeta a la cara. Cuando le tuvo encañonado gritó:

—¡Esta es mi justicia, señor Malvido!

Y de un tiro le dobló en tierra con la cabeza ensangrentada. [...]

Contaba Micaela la Galana que a raíz de aquel suceso mi bisabuelo había estado algún tiempo en la cárcel de Santiago. Muchos años después, para una información genealógica, he tenido que revolver papeles viejos, y pude averiguar que aquella prisión había sido por pertenecer al partido de los apostólicos. (Valle-Inclán, 2017a, pp. 145-146)

Por último, el cuento “Milón de la Arnoya” (1914) es otro cuento fantástico que muestra el espiritualismo gnóstico. En este relato se mezclan “tres distintos motivos populares: la superstición ancestral —embrujo y posesión satánica—, la visión irónica y vitalista de los vendimiadores y el temor real a la figura del conocido malhechor” (Díez, 2017, p. 53). Muy propicio, como vemos, para el juego de roles en el aula.

Así, llegamos, con la intención de completar estos epígrafes de la propuesta didáctica, a los objetivos didácticos (Orden ECD/65/2015) que se pretenden conseguir, mediante la metodología diseñada y los contenidos ofrecidos, en relación a las competencias básicas (Orden ECD/65/2015) que establecen las órdenes educativas, así como a sus correspondientes criterios de evaluación (Orden EDU/362/2015) y estándares de aprendizaje evaluables (Orden EDU/362/2015):

<b>Objetivos didácticos / competencias básicas</b> (Orden ECD/65/2015)	<b>Criterios de evaluación</b> (Orden EDU/362/2015)	<b>Estándares de aprendizaje evaluables</b> (Orden EDU/362/2015)
<b>Comunicación escrita: leer y escribir / Educación literaria</b> (Orden EDU/362/2015)		
<p>1.- Desarrollar la capacidad de comprensión escrita. / CCL1, CAA4, CSC5.</p> <p>2.- Desarrollar la capacidad de expresión escrita. / CCL1, CAA4, CSC5.</p> <p>3.- Desarrollar la capacidad crítica. / CCL1, CAA4, CSC5.</p> <p>4.- Comprender textos escritos de carácter literario. / CCL1, CAA4, CSC5, CCEXC7.</p> <p>5.- Comentar textos escritos de carácter literario. / CCL1, CAA4, CSC5, CCEXC7.</p> <p>6.- Familiarizarse con la narrativa breve de Clarín y Valle-Inclán y con su época de producción. / CCL1, CSC5, CCEXC7.</p> <p>7.- Adquirir conocimientos de la historia literaria comprendida entre la segunda mitad del siglo XIX y las tres primeras décadas del XX. / CCL1, CCEXC7.</p> <p>8.- Adquirir educación literaria y transversal del periodo comprendido entre</p>	<p>1. Aplicar diferentes estrategias de lectura comprensiva y crítica de textos.</p> <p>2. Leer, comprender, interpretar y valorar textos escritos.</p> <p>3. Manifestar una actitud crítica ante la lectura de obras literarias a través de una lectura reflexiva que permita identificar posturas de acuerdo o desacuerdo respetando en todo momento las opiniones de los demás.</p> <p>4. Aplicar progresivamente las estrategias necesarias para producir comentarios de texto adecuados, coherentes y cohesionados.</p> <p>Elaborar un borrador en el que se reflejen tanto las principales informaciones y puntos de vista encontrados como el punto de vista propio.</p> <p>5. Escribir comentarios de textos literarios, adecuando el registro a la situación comunicativa y utilizando su estructura organizativa para ordenar las ideas con claridad, enlazando los enunciados en secuencias lineales cohesionadas, respetando</p>	<p>1.1. Comprende textos literarios poniendo en práctica diferentes estrategias de lectura y autoevaluación de su propia comprensión en función de la intención y del tipo de texto literario, actualizando conocimientos previos, trabajando los errores de comprensión y construyendo el significado global del texto.</p> <p>1.2. Localiza, relaciona y secuencia las informaciones explícitas de los textos literarios.</p> <p>1.3. Infiere la información relevante de los textos literarios, identificando la idea principal y las ideas secundarias y estableciendo relaciones entre ellas.</p> <p>1.4. Construye el significado global de un texto literario o de frases del texto demostrando una comprensión plena y detallada del mismo.</p> <p>1.5. Hace conexiones entre un texto literario y su contexto, integrándolo y evaluándolo críticamente y realizando hipótesis sobre el mismo.</p> <p>1.6. Comprende el significado de palabras propias del nivel culto de la lengua incorporándolas a su repertorio léxico y reconociendo la importancia de enriquecer su vocabulario para expresarse con exactitud y precisión.</p> <p>2.1. Reconoce y expresa el tema, las ideas principales, la estructura y la intención comunicativa de</p>

<p>la segunda mitad del siglo XIX y las tres primeras décadas del siglo XX. / CCL1, CCEXC7.</p> <p>9.- Relacionar textos escritos de carácter literario con su contexto de producción. / CCL1, CCEXC7.</p> <p>10.- Fomentar el gusto por la lectura. / CCL1, CAA4, CSC5, CCEXC7.</p> <p>11.- Fomentar el aprendizaje autónomo. / CCL1, CAA4, CSC5, CIEE6.</p>	<p>las normas gramaticales y ortográficas, con un vocabulario rico y variado y respetando los criterios de corrección.</p> <p>6. Valorar la importancia de la lectura y la escritura como herramientas de adquisición de los aprendizajes y como estímulo del desarrollo personal.</p> <p>7. Favorecer la lectura y comprensión de obras literarias de la literatura española de Clarín y Valle-Inclán.</p> <p>8. Promover la reflexión sobre la conexión entre la literatura y el resto de las artes y de las ciencias.</p> <p>9. Fomentar el gusto y el hábito por la lectura en todas sus vertientes: como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginarios.</p> <p>10. Comprender textos literarios representativos de la segunda mitad del siglo XIX y de las tres primeras décadas del XX, reconociendo la intención del autor, el tema, los rasgos propios del género al que pertenece y relacionando su contenido con el contexto de producción de la época y expresando la relación</p>	<p>textos literarios, identificando el género literario seleccionado, la organización del contenido y el formato utilizado.</p> <p>2.2. Localiza informaciones explícitas en un texto literario relacionándolas entre sí y con el contexto, secuenciándolas y deduciendo informaciones o valoraciones implícitas.</p> <p>2.3. Interpreta el sentido de palabras, expresiones, frases o pequeños fragmentos extraídos de un texto literario en función de su sentido global.</p> <p>3.1 Identifica y expresa las posturas de acuerdo y desacuerdo sobre aspectos parciales o globales de un texto literario.</p> <p>3.2 Elabora su propia interpretación sobre el significado de un texto literario.</p> <p>3.3 Respeta las opiniones de los demás.</p> <p>4.1. Aplica técnicas diversas para planificar sus comentarios de textos literarios.</p> <p>4.2. Redacta borradores de escritura.</p> <p>4.3. Escribe comentarios de textos literarios usando el registro adecuado, organizando las ideas con claridad, enlazando enunciados en secuencias lineales cohesionadas y respetando las normas gramaticales y ortográficas.</p> <p>4.4. Revisa el texto en varias fases para aclarar problemas con el contenido (ideas, estructura...) o la forma (puntuación, ortografía, gramática y presentación)</p> <p>4.5. Evalúa, metódicamente, su propio comentario.</p>
---	---	--

	<p>existente con juicios personales razonados. Exponer una opinión bien argumentada sobre la lectura personal de relatos de narrativa breve.</p> <p>11. Redactar comentarios de textos personales de obras literarias siguiendo el método propuesto, con intención instructiva, formativa, lúdica y creativa.</p>	<p>4.6. Reescribe comentarios de texto propios aplicando las propuestas de mejora que se deducen de la evaluación de la producción escrita.</p> <p>5.1. Redacta comentarios de textos literarios con claridad y corrección, adecuándose a los rasgos propios de la narrativa breve.</p> <p>5.2. Utiliza diferentes y variados organizadores textuales en sus comentarios.</p> <p>5.3. Resume el contenido de textos literarios, recogiendo las ideas principales con coherencia y cohesión y expresándolas con un estilo propio, evitando la paráfrasis y el uso del texto como pretexto.</p> <p>5.4. Realiza borradores que estructuran el comentario.</p> <p>6.1. Produce comentarios de textos literarios reconociendo en la escritura el instrumento que es capaz de organizar su pensamiento.</p> <p>6.2. Utiliza en sus comentarios de textos literarios palabras propias del nivel formal de la lengua incorporándolas a su repertorio léxico y reconociendo la importancia de enriquecer su vocabulario para expresarse por escrito con exactitud y precisión.</p> <p>6.3. Valora e incorpora progresivamente una actitud creativa ante la lectura y la escritura.</p> <p>7.1. Lee y comprende con un grado creciente de interés y autonomía obras literarias de Clarín y Valle-Inclán.</p> <p>7.2. Valora las obras de lectura, resumiendo el contenido,</p>
--	---	---

		<p>explicando los aspectos que más le han llamado la atención y lo que la lectura le ha aportado como experiencia personal.</p> <p>7.3. Desarrolla progresivamente su propio criterio estético persiguiendo como finalidad el placer por la lectura.</p> <p>8.1. Desarrolla progresivamente la capacidad de reflexión observando, analizando y explicando la relación existente entre las diversas manifestaciones artísticas de los siglos XIX y XX y las diversas ramas del conocimiento (filosofía, religión y estudios de género).</p> <p>8.2 Reconoce y comenta la pervivencia o evolución de personajes-tipo, temas y formas del periodo histórico/literario que comprende la segunda mitad del siglo XIX y las tres primeras décadas del XX</p> <p>8.3 Compara textos literarios de Clarín y Valle-Inclán, observando, analizando y explicando los diferentes puntos de vista y valorando y criticando lo que lee.</p> <p>9.1. Habla en clase de los libros y comparte sus impresiones con los compañeros.</p> <p>9.2. Trabaja de forma autónoma aspectos de las lecturas propuestas.</p> <p>10.1. Lee y comprende una selección de textos literarios representativos de la narrativa breve de Clarín y Valle-Inclán, identificando el tema, resumiendo su contenido e interpretando el lenguaje literario.</p> <p>10.2 Expresa la relación que existe entre el contenido de la obra, la intención del autor y el contexto y</p>
--	--	---

		<p>la pervivencia de temas y formas emitiendo juicios personales razonados.</p> <p>11.1. Redacta comentarios de texto personales a partir de modelos dados, siguiendo el método propuesto.</p> <p>11.2 Desarrolla el gusto por la escritura como instrumento de comunicación capaz de analizar y regular sus propios sentimientos.</p>
--	--	--

### II. 3. *Transversalidad: filosofía, religión y feminidad*

Además de ser la competencia de comunicación lingüística (CCL1) (Orden ECD/65/2015), sin duda, primordial para la adquisición de cualquier tipo de conocimiento, estableciéndose como base de todo el resto de campos de estudio (Orden EDU/362/2015), la asignatura de Lengua Castellana y Literatura cuenta con un amplio espectro de posibilidades que dan lugar a su relación transversal con otros contenidos, con otras competencias y con muy diferentes campos del saber.

La relación que nuestra propuesta didáctica establece con la asignatura de Historia es muy clara, pues la lectura y el comentario de texto giran en torno a esa relación. Sin embargo, a ella hay que sumar —de las muchas que se podrían tener en consideración— la transversalidad de los conocimientos literarios expuestos en el presente trabajo con las asignaturas de Filosofía, de Ética y Religión y con los estudios de género.

El aprendizaje filosófico requiere de la capacidad para relacionar ideas de una forma razonada y lógica de la misma manera que la relación que hemos establecido entre comentario de texto e historia literaria. Debido a ello, la reflexión filosófica es un buen complemento de nuestra propuesta, razón por la que se han expuesto dialécticamente algunas corrientes al respecto de esta disciplina de estudio: materialismo e idealismo. Y algunas otras que tienen una vertiente literaria y otra filosófica, cuyas respectivas estéticas y formas de pensamiento son inseparables: realismo y romanticismo, modernismo y naturalismo, decadentismo y regeneracionismo, simbolismo y costumbrismo. Además, muchas de ellas poseen una versión científica, esta vez, complementándose, en lugar de enfrentándose dialécticamente: positivismo y evolucionismo.

Pueden leerse, a este respecto filosófico, muchas de las narraciones que hemos comentado del *Jardín Umbrío* de Valle-Inclán. Por ejemplo, con respecto a “Mi hermana Antonia” (1909), Díez (2017) escribe: “no son personajes humanos dueños de su voluntad y su destino, y ésta es la razón de la ausencia de estudio psicológico” (p. 36). Esta es una gran diferencia de Valle-Inclán y de Clarín, pues, mientras el primero apela a un pesimismo marcado por el determinismo total de la vida de sus personajes, Clarín utiliza el naturalismo con la intención de indagar en la mente de los suyos y de averiguar su esencia psicológica que no están, en tantas ocasiones como los de Valle-Inclán, condenados al determinismo, ya que su conducta influye sobre sus consecuencias.

No obstante, la obra de *Jardín Umbrío* más interesante con respecto al determinismo filosófico quizá sea la “Comedia de ensueño” (1905):

La madre Silvia tiende en el suelo el paño de oro que fue mortaja de la mano blanca, y los ladrones fían su suerte a los dados, mientras, por el camino que ilumina la luna, corre un jinete en busca de la mano de la Princesa Quimera. (Valle-Inclán, 2017a, p. 174)

Nótese que el destino del clan queda a merced de “los dados” y el del antiguo capitán —“jinete”— a merced de la profecía de “la mano blanca”, además del simbolismo del nombre de la “Princesa Quimera”. Todos estos elementos nos remiten a una suerte del destino manejada por un determinismo e idealismo fortísimos. Así, el delito cometido por el capitán es irreparable; solo puede ser reparado en su mente.

Filosofía y religión se entremezclan también en “El gallo de Sócrates” (1896), donde Clarín se burla de la ortodoxia y del determinismo: “—¡Quiquiriquí! Cúmplase el destino; hágase en mí según la voluntad de los imbéciles” (Clarín, 2013, p. 955).

Del mismo modo que fluyen corrientes filosóficas por las obras de ambos autores, han entrado en juego algunas posturas religiosas, especialmente, el gnosticismo y el krausismo. El aprendizaje religioso o espiritual en contraste con el filosófico, no requiere de métodos de razonamiento para su consagración, sino de búsquedas espirituales como las que hemos visto en cada uno de nuestros autores: un espiritualismo empírico y social que podríamos relacionar con Clarín y un espiritualismo idealista e individual en busca del conocimiento supremo en relación a Valle-Inclán. En este punto, el razonamiento de la lógica filosófica choca con el conocimiento intuitivo que requieren las creencias teológicas, pero que, lejos de distanciar corrientes, confluyen conjuntamente en la mente de los autores.

De hecho, gran parte del detrimento finisecular de la Iglesia, de su secularización, se debe al cientificismo del naturalismo. Tras el Sexenio Democrático, hubo de intervenir políticamente, durante el periodo de Restauración, para que la Iglesia retomara parte de su poder en España, pero la llegada del naturalismo medió para volver a desposeerla (Alonso, 2010, p. 585). De esta manera, los ánimos de los intelectuales por la búsqueda de una espiritualidad propia se acrecientan hacia el final del siglo:

La curiosidad por la fe no es un regreso a la ortodoxia religiosa, sino más bien una reafirmación del carácter religioso de la literatura como formalización insegura de tales conflictos interiores transmisibles a través del texto a la sociedad civil. (Alonso, 2010, p. 590)

Podemos observar, en tanto, el papel que la literatura tuvo sobre la división y la difusión de las creencias heterodoxas debido al reflejo de la crisis espiritual que se estaba produciendo. Sobre todo, difundió el krausismo gracias a la prensa periódica y literaria.

Sin embargo, la corriente fundamental extendida por la prensa y, mayormente, por la literatura sobre la preocupación espiritual a final del siglo fue el modernismo, al que podemos considerar casi una evolución del protestantismo de siglos atrás, ya que esta estética se proveía de un pensamiento en el que cada uno busca su espiritualidad y practica la fe que le ordena su interioridad individual. Podemos afirmar sin reparos que este movimiento tuvo tanto de estética literaria como de búsqueda espiritual, del mismo modo que algunas corrientes derivadas de él —decadentismo y simbolismo—:

La palabra *modernismo*, que presidió el rumbo de las letras y del arte español a principios del siglo XX, resulta tan provocativa como ambigua. De hecho, en Francia y

en Italia, *modernismo* es palabra que designa en exclusiva un movimiento de renovación católica que tuvo su esplendor entre 1895 y 1910. [...] No se equivocaba, ni mucho menos, Juan Ramón Jiménez, cuando, a la hora de definir el modernismo como fenómeno hispanoamericano, conjeturaba que seguramente aquel término se había empezado a usar en América por contagio con los grupos religiosos renovadores de Estados Unidos donde los católicos [...] pretendieron acercar sus creencias [...] a las ideas democráticas y liberales que dominaban en su nueva sociedad. (Mainer, 2010, p. 15)

La literatura también tuvo un papel fundamental en el cambio de conciencia acerca del amor y del erotismo. La rigidez moral en temas amorosos del catolicismo tradicional es transgredida por la sociedad y la literatura hasta el punto de que la propia Iglesia fue evolucionando hacia las nuevas directrices y, así, mantuvo a sus adeptos. Esta evolución del concepto de amor es visible en cuentos clarinianos como “Los bañistas (cuadros al fresco)” (1868), “El arte de enseñar... las pantorrillas” (1868), “La opinión de mi abuela sobre la libertad de cultos” (1868), “Por debajo de la mesa” (1868) y “Los estrechos” (1869). Burlándose de los antiguos valores morales de la religión católica, Clarín trata temas como el erotismo, la sexualidad adolescente —especialmente, femenina—, la libertad sexual, los líos de faldas, el engaño y el morbo.

Hasta tal punto llega la sátira clariniana que en “Palique (electoral)” (1876) muestra el papel engañoso y persuasivo de la Iglesia en asuntos políticos. Un político, Alejandro Pidal, va pidiendo la confianza electoral apropiándose de los símbolos religiosos para ganar votos. Resulta curioso que el político confía más en sus creencias sobre la Providencia que el propio cura del cuento. Podríamos decir que el relato refleja el papel persuasivo bien hecho de la Iglesia.

A este efecto, escribe Caudet (2013) que Clarín “estaba en contra de todo tipo de dogmatismos, de verdades incontestables, de pensamiento único” (p. 54). Por eso, va cambiando su objetividad por la búsqueda espiritual, notable en el título de una obra muy propicia al respecto, “Cambio de luz” (1892), cuyo título denota la evolución de su postura. Consolidando la nueva cosmovisión espiritual, se encuentra “El Cristo de la Vega... de Ribadeo” (1898), “un cuento directa y duramente anticlerical” (Caudet, 2013, p. 56) que corresponde con los años de la crisis espiritual de Clarín, “un moralista laico con un fondo o sensibilidad religiosa heterodoxa” (Caudet, 2013, p. 56).

La máxima expresión valleinclanesca de espiritualidad reside, claramente, en *La Lámpara Maravillosa* (1916), donde tiene presencia la expresión del ocultismo gnóstico. De la misma manera que este libro espiritual, “el cuento se concibe, igual que la poesía, súbitamente, como en una iluminación o en un intenso deslumbramiento” (Díez, 2017, p. 12). Así, crea Valle-Inclán su colección de cuentos de *Jardín Umbrío*, marcados por el halo gnóstico de su autor, especialmente palpable en “Mi hermana Antonia” y en “Milón de la Arnoya”.

Llegados a este punto, es considerable destacar la confluencia de literatura, historia, filosofía y religión en la figura de Emilia Pardo Bazán (1851-1921), contemporánea de nuestros dos autores. Hasta el siglo XVIII había imperado una visión patriarcal en las ciencias, las artes y las letras que fue discutida durante el transcurso del XIX: “una mujer autora perdía todo su encanto si se dedicaba a la profesión de escribir porque conmovía las bases de unas relaciones de género que se consideraban de acuerdo con la naturaleza” (Alonso, 2010, pp. 211-212). Por

ello, muchas escritoras que anticiparon los principios que, más tarde, llevaría a cabo Emilia Pardo Bazán, usaron un pseudónimo para ser publicadas, como ocurrió con Fernán Caballero, quien era, en realidad, Cecilia Böhl de Faber (1796-1877): “la adopción del pseudónimo expresaba el recelo a asumir abiertamente su condición de escritora” (Alonso, 2010, p. 452).

Se ha dicho de Pardo Bazán que era conservadora, católica, feminista y carlista, aunque, como Valle-Inclán, más tarde abandonó esta causa (Paz Gago, 2007, p. 351). De hecho, tuvo que buscarse y forjarse su propio camino hacia la intelectualidad, ya que los valores de la época no le permitieron acudir a la universidad, vetada para las mujeres. Siguió los avances científicos y filosóficos a través de los amigos de su padre y de los libros (Alberdi, 2013). Es fundamental, en este sentido, el valor de progreso que posee la literatura y que es posible aplicar a la educación. Ha sido gracias a los libros que los principios ideológicos y el pragmatismo que de ellos se desprende han sufrido una enorme evolución a lo largo de las décadas que ha culminado en la universalización de la educación.

La condesa gallega introdujo el naturalismo en España y fue una gran precursora de los derechos de las mujeres y del feminismo (Gómez-Ferrer, 2016). Desde su primera estancia en Madrid comienza a relacionarse con políticos e intelectuales de la época, entre ellos Giner de los Ríos, exponente del krausismo en España, con quien compartió el interés por la educación y por las preocupaciones reformistas y a quien consideró uno de sus mejores amigos (Alberdi, 2013). Además, hacia estos años, mantuvo correspondencia con Menéndez Pelayo, Alas Clarín y Benito Pérez Galdós. Recordemos que con este último mantuvo primero una relación literaria y luego una íntima relación amorosa y que durante su actividad periodística publicó en *El Imparcial*, de la misma manera que Clarín y Valle-Inclán, donde denuncia, en la línea de otros intelectuales de la época, la necesidad de europeizar España en busca del regeneracionismo.

Clarín, con quien compartió amistad en un primer momento, elaboró el prólogo de *La cuestión palpitante* (1882-1883). Este libro de ensayos es una buena recopilación de las ideas de Pardo Bazán acerca del naturalismo del que fue impulsora en España y que la acreditan como una de las precursoras del movimiento. En este prólogo, Clarín hace una defensa del naturalismo como él lo entiende, que no es como se estaba entendiendo en España —“pintar las miserias de la vida no es ser pesimista. Que hay mucha tristeza en el mundo, es tal vez el resultado de la observación exacta” (Pardo Bazán, 2021, p. 15)— y ensalza a la autora del libro:

Hay todavía quien niega a la mujer el derecho de ser literata. En efecto, las mujeres que escriben mal son poco agradables; pero lo mismo les sucede a los hombres. En España, [...] hoy mismo escriben para el público muchas damas, que son otras tantas calamidades de las letras, a pesar de lo cual yo beso sus pies. Aun de las que alaba cierta parte del público, yo no diría sino pestes, una vez puesto a ello. Hay, en mi opinión, dos escritoras españolas que son la excepción gloriosa de esa deplorable regla general; me refiero a la ilustre y nunca bastante alabada doña Concepción Arenal y a la señora que escribe *La cuestión palpitante*. (Pardo Bazán, 2021, p. 16)

Este tipo de naturalismo literario que defendía Clarín en contra de los escritores y las escritoras de mala calidad y de los críticos literarios está muy presente en su cuento “Feminismo” (1897), donde “vuelve al tema del escritor sin talento” (Caudet, 2013, p. 57), reivindicando que la deturpación periodística que llevan a cabo este tipo de personas no es una cuestión de género ni de sexo.

Nos interesa la rebeldía social que suponían los escritos literarios de la condesa Pardo Bazán porque, al mismo tiempo que la escritora admiraba el naturalismo francés, defendió el purismo de la literatura española mediante una concepción propia acerca del naturalismo, basado en el realismo “a la española” de acuerdo con la doctrina católica que practicaba:

Según la escritora gallega, los autores franceses, al hacer hincapié en los condicionamientos de tipo social, fisiológico y biológico (que constituían precisamente los fundamentos de la teoría del maestro Zola), no supieron captar esa auténtica clave de la esencia humana que es el libre albedrío. (Fimiani, 2012, p. 81)

El naturalismo de Zola, al que ensalzaba literariamente, le parecía exagerado, por lo que tomó una postura más conservadora y católica, menos disruptiva frente a los tiempos que corrían. Debido a ello, años antes había colaborado en la revista *La Ciencia Cristiana* (1877), en la que, bajo una visión afín al catolicismo, algo más moderno que el tradicionalismo que arrastraba, se intentó oponer de forma científica a los postulados de Darwin sobre el origen de las especies. Así, aunque no podía negar las razones ideológicas del determinismo social y darwinista, continuó aferrándose al catolicismo conservador.

Por ello, a medida que Clarín radicaliza su realismo, cada vez más espiritual, acercándose al naturalismo zolesco, se aleja de Pardo Bazán, a quien insta en sus obras a buscar la espiritualidad interior y a reflejarlo en la psicología de sus personajes, como estaba haciendo Galdós, hecho que distancia la amistad que años atrás habían mantenido Clarín y Pardo Bazán (Alonso, 2010, p. 572).

Con un carácter castizo y atávico, el naturalismo español “buscó de inmediato su punto de apoyo en el realismo como nuevo justo medio” (Alonso, 2010, p. 536). En el tercer epígrafe de *La cuestión palpitante*, la autora se limita a señalar las causas por las que prefirió conjugar el naturalismo francés con el realismo español:

El realismo en el arte nos ofrece una teoría más ancha, completa y perfecta que el naturalismo. Comprende y abarca lo natural y lo espiritual, el cuerpo y el alma, y concilia y reduce a unidad la oposición del naturalismo y del idealismo racional. En el realismo cabe todo, menos las exageraciones. (Pardo Bazán, 2021, p. 33)

Influenciada por estas teorías literarias, su novela *La Tribuna* (1883) es considerada la primera novela social y naturalista española (Durán Vázquez, 2007), pues, en ella, incorpora por primera vez al proletariado en la novela española y da voz propia al discurso de una mujer de la clase trabajadora.

Así, tras una lucha contra los valores contemporáneos, que arremetían contra su actividad literaria, ejercicio considerado propio de hombres, obtuvo un gran reconocimiento con su excelente novela *Los pazos de Ulloa* (1886-1887), donde consagró su particular naturalismo. No obstante, como muchos otros intelectuales españoles preocupados por la crisis espiritual de fin de siglo, iniciados los años noventa, se aleja de los presupuestos naturalistas y se abre a la exploración de nuevos caminos que conectaban con el innovador modernismo, como el idealismo y el simbolismo.

Especialmente interesante fue su preocupación por las mujeres, reivindicación que la sumergió en numerosas polémicas, en las que reclamaba el reconocimiento del valor de la mujer, necesitada de emancipación social e intelectual, hasta el momento a cargo de los hombres con los que las mujeres compartían sus vidas. Pretendía conseguir, desde la viabilidad y no desde la utopía, que las mujeres gozasen de los mismos derechos que tenían los hombres

y, así, fue pionera de muchos avances hacia el cambio de mentalidad. Por tanto, podemos atribuir a esta autora algunos de los primeros estudios de género en España.

En efecto, tanto sus ensayos como sus novelas y sus cuentos están plagados de ideas acerca de la necesidad de modernizar la sociedad española, de extender la educación a los sectores femeninos y sobre el acceso de la mujer a las instituciones educativas para que otras no sufriesen la imposibilidad de acudir a la universidad como le había ocurrido a ella, hecho que denunció en una conferencia en París recogida más tarde en *La España de ayer y la de hoy* (Pardo Bazán, 1899, pp. 61-90). Un tema muy habitual en su literatura es el de la violencia que el hombre ejerce sobre la mujer, tema recurrente que debe también superarse hoy en día, proveyendo a los centros educativos de una educación social y sexual al respecto que base sus principios en la igualdad y la tolerancia. La Institución Libre de Enseñanza fue para Emilia Pardo Bazán un camino de acceso para divulgar todos sus pensamientos acerca de las mujeres.

Podríamos considerar que sus ambiciones feministas culminaron con la creación y financiación del proyecto editorial “Biblioteca de la Mujer” que, desde 1892 a 1914, pretendió difundir ideas progresistas sobre los derechos de la mujer y las injusticias cometidas con ellas, imprescindible para renovar la sociedad española de la época.

También Clarín se preocupó por las mujeres. En “Y la casa por barrer (de una comedia inédita)” (1868), reproduce un diálogo entre la pareja Plácido y Safo, que es muy acorde a la concepción que tenemos hoy en día sobre la feminidad. No por nada, Caudet (2013) resalta que “el discurso misógino es constante en Clarín” (p. 23), producto de la representación de la moral burguesa. Otro ejemplo muy claro de ello, como nos propone Caudet (2013), es el cuento “Snob” (1895), el cual supone “una denuncia de la cursilería femenina” (p. 49).

Para terminar, aunque autores muy distintos, nos gustaría señalar el parentesco de la literatura de Pardo Bazán y de Valle-Inclán. Ambos, con los ojos puestos sobre el regionalismo gallego, toman este espacio del noroeste español en la ambientación de sus obras. Debido a ello, señala Díez (2017) que *Jardín Umbrío* es “heredero a la vez del color local romántico y del realismo regionalista de la condesa de Pardo Bazán” (p. 20). Pardo Bazán representa Galicia objetivamente; Inclán mitifica la región subjetivamente.

### *Conclusión*

La segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del XX comprenden una época riquísima en diversidad literaria e intelectual. En este tramo de la historia se han sucedido muy diferentes corrientes y teorías que han enfrentado sus posturas a la par que han compartido como punto en común el sentimiento nacional. Son estos movimientos los que establecen la dialéctica de los contenidos de nuestra propuesta, demostrando el carácter abierto del pensamiento, que puede incurrir en el enfrentamiento y en la conciliación al mismo tiempo.

Enfrentamiento, por un lado, porque el romanticismo y el modernismo nos permiten disfrutar de las capacidades de creación e imaginación humanas mediante su cosmovisión idealista, mientras que el realismo y el naturalismo nos permiten conocer la actualidad histórica y literaria a través de la representación de los conflictos de la época. Conciliación, por otro lado, porque todos estos postulados han coincidido en el ímpetu de nacionalización del país, hecho que ha supuesto, a la vez, un progreso y un retroceso en España.

Por ello, la dialéctica del periodo estudiado nos permite desarrollar una propuesta didáctica amplia que, pese a la visión enfrentada, conforma un saber complementario,

ofreciendo la posibilidad de elegir entre muchos de los conocimientos propuestos que forman los contenidos teóricos investigados con la intención de transferirlos al aula. Del mismo modo, la amplitud de la selección de narraciones breves de Clarín y Valle-Inclán, dos autores muy representativos de la literatura española en general y de los movimientos de sus generaciones en particular, permiten ejercitar la práctica del comentario de texto desde perspectivas variadas.

Debido a estas cuestiones, se hace necesario combinar la clase magistral pasiva con la sesión práctica activa. La primera para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje que ayude a adquirir los conocimientos teóricos —historia literaria—; la segunda para comprender y explicar textos —comentario de texto—. Será en esta última en la que se ponga en práctica la propuesta metodológica que hemos discutido y desarrollado para el ejercicio práctico del comentario, fundamentado en la primera impresión como medio de evolución y de evaluación.

Además, enfrentarse a los textos literarios de este periodo es un desafío que requiere de otras disciplinas. Los objetivos primordiales —el desarrollo de la comprensión de textos literarios, de la capacidad crítica y de la relación de ideas— se ven reforzados a través de las conexiones de los textos con el conocimiento de la historia, con el razonamiento lógico de la filosofía, con la moralidad y la ética, con la indagación espiritual de la religión y con los incipientes estudios de género, cuya época estudiada resulta fundamental para el comienzo de su posterior evolución.

Al mismo tiempo, el estudio de tan diversas disciplinas permite adquirir una amplia cultura de un periodo en el que se forjan parte de las bases del pensamiento actual. Todavía hoy pueden discutirse los aspectos nacionales y las relaciones entre sentimiento y materia, entre idea y sensibilidad. En esta posmodernidad, posturas enfrentadas como el romanticismo y el realismo o como el modernismo y el naturalismo son vigentes. Sin embargo, principalmente, deberían vencerse los individualismos —nacionales y regionales— en aras de la concordia, que siempre es más posible una vez conocidos los conocimientos históricos y una vez manejados los instrumentos del pensamiento que acontecen de forma previa a nuestra contemporaneidad. En este sentido, quizá, deberíamos superar los nacionalismos y regionalismos a través de la búsqueda del justo medio —eclecticismo— como ocurrió con el realismo respecto al naturalismo, que supuso en España el encuentro entre el casticismo tradicional y costumbrista y modernismo romántico y renovador.

Ya escribía Miguel Díez (2017) que “JARDÍN UMBRÍO es desde el punto de vista estrictamente didáctico —lo que hemos comprobado personalmente—, el libro más adecuado para emprender esa apasionante aventura que es la lectura” (p. 55). Lo mismo se podría decir de Clarín, un provinciano universal (Alonso, 2010, p. 549), del que aún queda mucho por comprobar el efecto didáctico de sus narraciones breves. Nosotros consideramos que la instrucción didáctica y la formación pedagógica que se extraen y se reúnen en las composiciones literarias de ambos autores son de óptima aplicación a la enseñanza secundaria.

En conclusión, la lectura y la explicación por escrito de la literatura se convierten, por lo tanto, en instrumentos fundamentales para desarrollar las capacidades intelectuales, para conocer la cultura y para fomentar el aprendizaje autónomo de disciplinas y de áreas muy diversas pero que pueden conformar un conjunto integral con perspectivas muy variadas. Esperemos que para nuestros alumnos sea tan amena, instructiva y formativa como lo ha sido para nosotros la lectura de estas narraciones breves de dos de los grandes autores de las letras hispánicas.

## Bibliografía

- Alberdi, I. (2013). *Vida de Emilia Pardo Bazán*. EILA Editores.
- Alonso, C. (2010). *Historia de la literatura española: 5. Hacia una literatura nacional 1800-1900*. Crítica.
- Caudet, F. (2013). “Introducción”, en Clarín, *Cuentos completos* (F. Caudet, ed.). Bibliotheca Avrea; Cátedra; Grupo Anaya (originales publicados entre 1868 y 1901).
- Clarín, L. A. (2013). *Cuentos completos* (F. Caudet, ed.). Bibliotheca Avrea; Cátedra; Grupo Anaya (originales publicados entre 1868 y 1901).
- Correa Calderón, E. y Lázaro Carreter, F. (1994). *Cómo se comenta un texto literario* (séptima reimpresión). Publicaciones Cultural (original publicado en 1974).
- Díez, M. (2017). “Introducción”, en Valle-Inclán, *Jardín Umbrío: Historias de santos, de almas en pena, de duendes y ladrones* (M. Díez, ed.). Austral; Espasa Libros; Grupo Planeta (original publicado en 1920).
- Durán Vázquez, J. F. (2007). “«La Tribuna», una novela a caballo entre dos mundos”. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, (15). <https://bit.ly/3qtREIY>
- Fimiani, C. (2012, 10 de marzo). “Emilia Pardo Bazán de cara a «la cuestión palpitante» del Naturalismo español”. *El Genio Maligno. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, (10), 76-99. <https://bit.ly/3w5WveE>
- Gómez-Ferrer, G. (2016). “Soledad Acosta de Samper y Emilia Pardo Bazán: dos pioneras del feminismo”. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 38(núm. especial), 127-140. <http://dx.doi.org/10.5209/CHCO.53669>
- Lissorgues, Y. (2007). *Leopoldo Alas, Clarín, en sus palabras (1852-1901)*. Biografía; Nobel.
- Mainer, J. C. (2010). *Historia de la literatura española: 6. Modernidad y nacionalismo 1900-1939*. Crítica.
- Martín Vegas, R. A. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Síntesis.
- Navarro Durán, R. (2017). *La mirada al texto: comentario de textos literarios*. Planeta; Ariel (original publicado en 1995).
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado* (25), de 29 de enero de 2015.
- Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León* (86), de 8 de mayo de 2015.

- Orden EDU/363/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León* (86), de 8 de mayo de 2015.
- Pardo Bazán, E. (1899, 18 de abril). *La España de ayer y la de hoy (Conferencia de París)* [sesión de conferencia]. Sociedad de conferencias de París. <https://bit.ly/3qs71vv>
- Pardo Bazán, E. (2021). *La cuestión palpitante* (E. Robsy, ed.). Textos.info; Biblioteca digital abierta (original publicado en 1883). <https://bit.ly/3qldhgn>
- Paz Gago, J. M. (2007). “Una nota sobre la ideología de Pardo Bazán. Doña Emilia, entre el carlismo integrista y el carlismo moderado”. *La Tribuna. Cuadernos de estudios da Casa Museo Emilia Pardo Bazán*, (5), 349-366. <https://bit.ly/3hdprne>
- Ramos, R. A. (1991). *Las narraciones breves de Ramón del Valle-Inclán*. Pliegos.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado* (3), de sábado 3 de enero de 2015.
- Trouillhet Manso, J. (2009). “Historias de brujas, doncellas y endemoniados: Valle-Inclán frente a lo fantástico, de la narrativa al teatro”. *El Pasajero. Revista de Estudios sobre Ramón del Valle-Inclán*, (24). <https://bit.ly/3qgBFYs>
- Valle-Inclán, R. M. del (2017a). *Jardín Umbrío: Historias de santos, de almas en pena, de duendes y ladrones* (M. Díez, ed.). Austral; Espasa Libros; Grupo Planeta (original publicado en 1920).
- Valle-Inclán, R. M. del (2017b). *La Lámpara Maravillosa. Ejercicios espirituales*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes; Artes de la Ilustración (original publicado en 1922). <https://bit.ly/2S64pqn>