

Transcultural
**Journal of
Humanities & Social Sciences**

Print ISSN 4239-2636 Online ISSN 4247-2636



An Online Academic Journal of
Interdisciplinary & transcultural topics in Humanities
& social sciences

TJHSS

Designed by Abeer Azmy& Omnia Raafat

BUC Press House



Volume 3 Issue (3)

July 2022



Transcultural Journal for Humanities and Social Sciences (TJHSS) is a journal committed to disseminate a new range of interdisciplinary and transcultural topics in Humanities and social sciences. It is an open access, peer reviewed and refereed journal, published by Badr University in Cairo, BUC, to provide original and updated knowledge platform of international scholars interested in multi-inter disciplinary researches in all languages and from the widest range of world cultures. It's an online academic journal that offers print on demand services.

TJHSS Aims and Objectives:

To promote interdisciplinary studies in the fields of Languages, Humanities and Social Sciences and provide a reliable academically trusted and approved venue of publishing Language and culture research.

- | | |
|----------------------|------------------|
| ▣ Print ISSN | 2636-4239 |
| ▣ Online ISSN | 2636-4247 |

Transcultural Journal for Humanities & Social Sciences (TJHSS)

Prof. Hussein Mahmoud

BUC, Cairo, Egypt

Email: houssein.hamouda@buc.edu.eg

Editor-in-Chief

Prof. Fatma Taher

BUC, Cairo, Egypt

Email: fatma.taher@buc.edu.eg

Associate Editors

Professor Kevin Dettmar,

Professor of English

Director of The Humanities Studio Pomona College,

USA,

Email: kevin.dettmar@pomona.edu

Professor Giuseppe Cecere

Professore associato di Lingua e letteratura araba

Università di Bologna Alma Mater Studiorum, Italy

Email: giuseppe.cecere3@unibo.it

Prof. Dr. Richard Wiese

University of Marburg/ Germany

Email: wiese@uni-marburg.de,

wiese.richard@gmail.com

Managing Editors

Prof, Nihad Mansour

BUC, Cairo, Egypt

Email: nehad.mohamed@buc.edu.eg

Prof. Mohammad Shaaban Deyab

BUC, Cairo, Egypt

Email: Mohamed-diab@buc.edu.eg

Editing Secretary

Dr. Rehab Hanafy

BUC, Cairo Egypt

Email: rehab.hanfy@buc.edu.eg

Advisory Board

Prof. Lamiaa El Sherif

BUC, Cairo Egypt

Email:

lamia.elsherif@buc.edu.eg

Prof. Carlo Saccone

Bologna University, Italy

Email:

carlo.saccone@unibo.it

Dr. V.P. Anvar Sadhath.

Associate Professor of

English,

The New College

(Autonomous), Chennai -
India

Email: sadathvp@gmail.com

Prof. Baher El Gohary

Ain Shams University, Cairo,

Egypt

Email:

baher.elgohary@yahoo.com

Prof. Lamyaa Ziko

BUC, Cairo Egypt

Email:

lamiaa.abdelmohsen@buc.edu.eg

Prof. El Sayed Madbouly

BUC, Cairo Egypt

Email:

elsayed.madbouly@buc.edu.eg

Prof. Dr. Herbert Zeman

Neuere deutsche Literatur

Institut für Germanistik

Universitätsring 1

1010 Wien

E-Mail:

herbert.zeman@univie.ac.at

Prof. Dr. p`hil. Elke

Montanari

University of Hildesheim/

Germany

Email: [montanar@uni-](mailto:montanar@uni-hildesheim.de)

[hildesheim.de,](mailto:hildesheim.de)

[elke.montanari@uni-](mailto:elke.montanari@uni-hildesheim.de)

hildesheim.de

Prof. Renate Freudenberg-

Findeisen

Universität Trier/ Germany

Email: freufin@uni-trier.de

Professor George

Guntermann

Universität Trier/ Germany

Email: [Guntermann-Bonn@t-](mailto:Guntermann-Bonn@t-online.de)

online.de

Prof. Salwa Mahmoud

Ahmed

Department of Spanish

Language and Literature

Faculty of Arts

Helwan University Cairo-

Egypt

Email: Serket@yahoo.com

Prof. Manar Abd El Moez

BUC, Cairo Egypt

Email:

manar.moez@buc.edu.eg

Isabel Hernández

Universidad Complutense de

Madrid, Spain

Email: isabelhg@ucm.es

Elena Gómez

Universidad Europea de

Madrid, Spain

Email: [elena.gomez@universi-](mailto:elena.gomez@universidadeuropea.es)

dadeuropea.es

Universidad de Alicante,

Spain

Email: spc@ua.es

Mohamed El-Madkouri

Maataoui

Universidad Autónoma de

Madrid, Spain

Email: el-madkouri@uam.es

Carmen Cazorla

Universidad Complutense de

Madrid, Spain

Email: [mccazorl@filol.ucm.](mailto:mccazorl@filol.ucm.es)

es

Prof. Lin Fengmin

Head of the Department of

Arabic Language

Vice President of The

institute of Eastern

Literatures studies

Peking University

Email: emirlin@pku.edu.cn

Prof. Sun Yixue

President of The International

School of Tongji University

Email: 98078@tongji.edu.cn

Prof. Wang Genming

President of the Institute of

Arab Studies

Xi'an International Studies

University

Email: [genmingwang@xisu.](mailto:genmingwang@xisu.cn)

cn

Prof. Zhang hua

Dean of post graduate

institute

Beijing language university

Email: [zhanghua@bluc.edu.](mailto:zhanghua@bluc.edu.cn)

cn

Prof. Belal Abdelhadi
Expert of Arabic Chinese
studies
Lebanon university
Email: [Babulhadi59@yahoo.
fr](mailto: Babulhadi59@yahoo.fr)

Prof. Jan Ebrahim Badawy
Professor of Chinese
Literature
Faculty of Alsun, Ain Shams
University
Email:
[janeraon@hotmail.com](mailto: janeraon@hotmail.com)

**Professor Ninette Naem
Ebrahim**
Professor of Chinese
Linguistics
Faculty of Alsun, Ain Shams
University
Email: [ninette_b86@yahoo.co
m](mailto: ninette_b86@yahoo.com)

Prof. Galal Abou Zeid

Professor of Arabic
Literature
Faculty of Alsun, Ain Shams
University
Email: [gaalswn@gmail.com](mailto: gaalswn@gmail.com)

Prof. Tamer Lokman
Associate Professor of
English
Taibah University, KSA
Email:
[tamerlokman@gmail.com](mailto: tamerlokman@gmail.com)

Prof. Hashim Noor
Professor of Applied
Linguistics
Taibah University, KSA
Email: [prof.noor@live.com](mailto: prof.noor@live.com)

Prof Alaa Alghamdi
Professor of English
Literature
Taibah University, KSA
Email:
[alaaghamdi@yahoo.com](mailto: alaaghamdi@yahoo.com)

Prof. Rasha Kamal

Associate Professor of
Chinese Language
Faculty of Alsun, Ain Shams
University. Egypt
Email:
[rasha.kamal@buc.edu.eg](mailto: rasha.kamal@buc.edu.eg)

**Professor M. Safeieddeen
Kharbosh**
Professor of Political Science
Dean of the School of
Political Science and
International Relations
Badr University in Cairo
Email:
[muhammad.safeieddeen@bu
c.edu.eg](mailto: muhammad.safeieddeen@bu
c.edu.eg)

Professor Ahmad Zayed
Professor of Sociology
Dean of the School of
Humanities & Social
Sciences
Badr University in Cairo
Email: [ahmed-
abdallah@buc.edu.eg](mailto: ahmed-
abdallah@buc.edu.eg)

Table of Contents

Mahmoud Jaran	BRUNETTO, DANTE E L'ISLAM	-----	7
Salwa Mahmoud Ahmed	EL TEXTO LITERARIO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA Y CULTURAL EN EL AULA DE E/LE EN EGIPTO	-----	16
Salwa Mahmoud Ahmed	PARALELISMO IDEOLÓGICO Y PERSPECTIVISMO EN TIEMPO DE SILENCIO, DE LUIS MARTÍN SANTOS	-----	29

BRUNETTO, DANTE E L'ISLAM

Mahmoud Jaran

Department of European Languages

Faculty of Foreign languages, University of Jordan

Email: m.jaran@ju.edu.jo

Abstract: Il presente articolo, presentato alla Conferenza dell'università Badr (il Cairo) in occasione del settimo centenario dalla morte di Dante Alighieri, ha come obiettivo quello di focalizzare l'attenzione sulla dimensione culturale e politica negli studi sull'influenza islamica su Brunetto Latini e Dante Alighieri. Per trattare la questione della tensione e, più generalmente, dell'ansia di carattere politico e culturale nell'ambito degli studi concernenti il rapporto tra il Sommo poeta e l'Islam, occorre tornare alla relazione che legava il poeta fiorentino con il suo maestro Brunetto Latini. Benché si sappia poco dei dettagli sulla sua ambasceria presso la corte di Alfonso X di Castiglia, il contatto di Brunetto Latini con la conoscenza arabo-islamica è quasi evidente. Dante Alighieri non differisce tanto da Brunetto Latini per quanto concerne la posizione critica sulla cultura islamica; l'articolo infatti vuole dimostrare che Dante Alighieri rappresenta una continuazione di tale posizione, presa dagli antecedenti e trasmessa ai successori.

Keywords: Brunetto Latini, Dante Alighieri, Divina Commedia

Per trattare la questione della tensione e, più generalmente, dell'ansia di carattere politico nell'ambito degli studi concernenti il rapporto tra il Sommo poeta e l'Islam, occorre tornare alla relazione che legava il poeta fiorentino con il suo maestro Brunetto Latini. Benché si sappia poco dei dettagli sulla sua ambasceria presso la corte di Alfonso X di Castiglia, il contatto di Brunetto Latini con la conoscenza arabo-islamica è quasi evidente. D'altronde, il critico italiano Alessandro D'Ancona conferma l'esistenza delle fonti arabo-islamiche nell'opera fondamentale di Brunetto, il *Tesoro*, che contiene, tra le altre cose, la storia del profeta dell'Islam, Muhammad¹. Per di più, gli interessi dell'Ambasciatore guelfo comprendevano ovviamente la politica. Ed anche in questo caso, egli fu debitore alla cultura filosofica islamica, quindi non solo a Cicerone, ma anche al Farabi².

Ma il punto cardine del rapporto tra Brunetto e l'Islam rimane la sua menzione del profeta dell'Islam. Si tratta di una raccolta di favole che giravano nell'occidente medievale sulla figura di Muhammad. Tali favole non sembrano del tutto compatibili tra di loro, anche se hanno in comune vari punti. A partire dallo stesso nome di Muhammad, pare che ci siano diverse varianti, ma Brunetto comunque predilige quella più celebre, ossia Maometto, riferendosi poco dopo ad un'altra variante, Pelagio:

Poi li mise in errore Machumitto.
 Ò udito che fue monaco e cardinale,
 Che lui lasciò Eradio che dovesse predicare.
 Era di vita et di spirito tanto,
 Che Cristiani et Pagani l'adoravano per santo.
 Et Pelagio era il suo nome;

¹ Vedi Alessandro D'Ancona, *Il Tesoro di Brunetto Latini versificato*, Roma 1888.

² Vedi Maria Luisa Ardizzzone, *Reading as the Angels Read: Speculation and Politics in Dante's 'Banquet'* (Toronto, University of Toronto Press, 2016) p. 275.

Della casa della Colonna di Borna fue sua natione.³

La parola Maometto, o “Machumitto”, sembra derivare dal “mal commetto”⁴, e quindi già dall’inizio si possono denotare le connotazioni negative che girano intorno alla sua persona, alla sua storia e persino ai suoi intenti. I versi di cui sopra appartengono al primo volgarizzamento ed alludono ad una leggenda popolare che vuole che Muhammad fosse un monaco e cardinale adorato – erroneamente – dai cristiani e chiamato Pelagio. Ma nel secondo volgarizzamento che risale ai primi del Trecento, tale Pelagio aspirava addirittura al papato:

Pelagio adomandò a' chardinali il papato,
 E perchè lo domandò, nolli fue dato:
 Che l'averebbe avuto,
 Sì era a' chardinali il fatto suo piaciuto;
 E perciò, sicome gran dottore,
 Rimase tutta quella gente in errore,
 E avevavi adoperato tanto
 Tutta la gente l'adorava per santo.
 Egli era in ongni scientia perfetto,
 E inpuose[n]li nome Malchonmetto.⁵

Ma siccome a Muhammad viene negato il papato, egli per dispetto va in Arabia e costituisce quello che sarà ricordato nella *forma mentis* europea come eresia del cristianesimo.

Nel suo commento al *Tesoro*, D’Ancona non solo affronta l’antiorità cristiana di Muhammad e la leggenda sopra la sua morte, ma riesce anche a confrontare, ed in modo piuttosto equilibrato, le notizie medievali occidentali su Muhammad con quelle dei commentatori e storici arabi, un po’ per amor della verità storica che interessava ormai i filologi dell’epoca, un po’ per dare ordine a quella gamma di confusione che affliggeva il pensiero mediavale sull’Islam in generale. Esaminando le grandi narrazioni e tentando di ricapitolare, D’Ancona giunge ad una conclusione che riguarda principalmente due elementi: l’Islam e il suo fondatore. Ma all’immagine dell’Islam come eresia e alla figura di Muhammad come strumento di scisma, bisogna aggiungere un’altra tematica, quella del maestro di Muhammad.

Anche qui le fonti differiscono tra di loro ed i nomi, di conseguenza, variano: il maestro potrebbe essere un monaco o un patriarca, come potrebbe essere un eretico o un nestoriano, ma tutti i possibili maestri sono cristiani, talvolta addirittura europei⁶, e i nomi possono essere Sergio, Solio Grosio e addirittura Niccolò. Un’ulteriore prova della cristianità

³ *Il Tesoro di Brunetto Latini versificato*, p. 176.

⁴ Benvenuto da Imola (1330-1388), uno dei primi commentatori di Dante, ci fornisce il significato: “Dicitur enim Jfachometus, quasi malus comitus, idest gubemator navis, idest ecclesiae Dei, quam deduxit ad naufragium, quia nec antea nec postea fuit muior ruina in ecclesia Dei”. Ibid.

⁵ Ibid.

⁶ Nella sua opera, D’Ancona aggiunge giustamente i nomi di Bahira e Waraka, citati dalle fonti islamiche.

dell'Islam. E quindi, nell'epoca di Brunetto, e per dirla con D'Ancona, o Muhammad era cristiano o ammaestrato da cristiano⁷. E non solo: spesso in queste leggende si menziona Muhammad assieme al suo maestro, talvolta fino ad un livello di immedesimazione, soprattutto durante il processo della fondazione di questa eresia; e come se non bastasse, una buona parte delle leggende, compresa quella contenuta nel Tesoro di Brunetto, fa partire tutto dal cuore del mondo cristiano, cioè da Roma.

Ad ogni modo, l'importanza di Brunetto è data dal fatto che egli rappresenti una possibile mediazione tra Dante e le fonti islamiche. Ma non solo. Brunetto è tra i contemporanei di Dante che personificano il valore ambivalente nei confronti della sponda sud del Mediterraneo. E anche in questo fu maestro di Dante, oltre ad essere ovviamente un predecessore della *Commedia* (Brunetto nel *Tesoretto* si perde nella "selva diversa", e Dante si smarrisce nella "selva selvaggia", entrambi intraprendono un viaggio e lo raccontano, ma in questo viaggio Brunetto viene guidato da Ovidio, Dante invece da Virgilio). Ciononostante, Dante non esita a condannare all'Inferno l'amatissimo Brunetto per sodomia. Una condanna che può lasciar pensare, all'"irrigidimento conservatore della sua morale" come afferma Massimo Campanini⁸. Mentre non si mette in dubbio la morale dantesca, non si potrebbe trascurare l'esistenza di alcune osservazioni riguardo a quello che è passato nella tradizione degli studi danteschi come "l'incontro affettuoso" tra l'allievo e il maestro. Innanzitutto, occorre provare a togliere "affettuoso" e cercare di sostituirlo con "tensione" mischiata, all'inizio, con lo stupore che avvolge i due poeti nel momento in cui si riconoscono; Brunetto urla: "Qual meraviglia!" E Dante, a sua volta, risponde, con tono ancora più sbalordito: "Siete voi qui, ser Brunetto?". (*Inferno*, XV, vv. 24, 30).

Peché tensione? Nonostante il rispetto che Dante riserva a Brunetto e che emerge nell'uso del "voi" e del "ser", l'autore della *Commedia* si cura prima di dipingere un quadro singolare che illustra Dante in una posizione superiore rispetto a Brunetto durante il loro colloquio, come prova dell'intento di Dante di rovesciare la prospettiva gerarchica tra il maestro e il discepolo⁹. Ma la tensione non è qui; è invece da trovarsi in quel "qui", la parola chiave che mette in risalto lo stupore di Dante sulla colpa di Brunetto. Sale la tensione quando Brunetto chiede il permesso a Dante di parlare, anche un po', e Dante glielo concede. Sarebbe interessante esaminare il colloquio tra i due amici, ma è ancora più interessante prendere in considerazione altresì i silenzi: il silenzio quasi assoluto di Virgilio, la mancanza della risposta alla domanda di Brunetto riguardo a Virgilio, l'assenza della argomentazione sulla colpa della sodomia. Sembrano delle lacune; non a caso il Canto in questione è uno tra i più brevi dell'*Inferno*.

L'argomentazione diventa ancora più interessante per non dire ansiosamente più complicata se alle couplé (dire – non dire) si aggiunge un'altra couplé concernente il dire stesso suddiviso tra l'apparenza del Canto e la realtà nascosta tra le righe. Ma ciò che non vorrebbe dire Dante lo dicono i commentatori o almeno cercano di indovinarlo. L'assenza

⁷ Ibid. p. 221

⁸ Massimo Campanini, *Dante e l'Islam: L'empireo delle luci*, (Roma, Edizioni Studium, 2019).

⁹ Per questo rovesciamento vedi tra gli altri: Tiziano Zanato, "Su "Inferno" XV e dintorni", *Rivista di letteratura italiana*, VI (1988), pp. 185-246; Heather Webb, *Dante's Person. An Ethics of the Transhuman*, Oxford University Press, Oxford, 2016, p. 133; Selene Sarteschi, "Inferno XV: l'incontro fra Dante e Brunetto", *Rassegna europea di letteratura italiana*, 29/30 (2007), pp. 33-59.

totale della questione della colpa della sodomia nel Canto ha condotto diversi commentatori a mettere in dubbio la sodomia di Brunetto affermando che Dante lo aveva inserito nell'Inferno per altri motivi, dato che Brunetto stesso tra l'altro condanna la sodomia nel *Tesoro* e nel *Tesoretto*. Alcuni quindi sostengono che Brunetto aveva commesso un peccato intellettuale, altri per le sue idee politiche, altri ancora vedono che il peccato di Brunetto era quello di scrivere il *Tesoro* in francese, sottolineando la similitudine tra la sterilità di chi pratica la sodomia e quella di chi adopera un linguaggio straniero come idioma per la sua creatività letteraria.¹⁰

Poi in questo e nel mezzo del colloquio tra Dante e Brunetto, il primo esprime i suoi sentimenti nei confronti del secondo dicendo:

"Se fosse tutto pieno il mio dimando",
rispuos'io lui, "voi non sareste ancora
de l'umana natura posto in bando;

ché 'n la mente m'è fitta, e or m'accora,
la cara e buona imagine paterna (vv. 79-83)

Lungi da quella *paternità* espressa esplicitamente da Dante e dalle interpretazioni eterogenee date dai commentatori (per non parlare di coloro che mettono in discussione la sincerità stessa dei sentimenti di Dante), ci sarebbe da chiedersi se l'ansia dantesca riguardo alla paternità, nel senso "edipico" del termine, non sia veramente la colpa reale del maestro. In tal caso, la condanna non sarebbe solo un tentativo mimetico di Brunetto, ma anche un intento implicito di superamento dell'opera brunettiana.

Dante e l'Islam

Sempre secondo D'Ancona, Dante non differisce tanto da Brunetto per quanto concerne la posizione sul profeta Muhammad, anzi egli rappresenta una continuazione di tale posizione, presa dagli antecedenti e trasmessa ai successori.

Ma il fatto che Dante metta Saladino, Averroé e Avicenna nel prestigioso Limbo (*Inferno* IV) assieme ad altri grandi personaggi della storia occidentale quali Aristotele, Omero e lo stesso Virgilio, guida del poeta nel suo viaggio, dà la prova che la posizione anti-maomettiana di Dante non è da generalizzare a tutte le componenti della civiltà arabo-islamica in modo assoluto. Ci sarebbe da chiedersi che rapporto aveva Dante con queste componenti. Sicuramente si tratta di un rapporto ambivalente.

10 Per il peccato intellettuale vedi contributo prezioso di André Pézard, *Dante sous la pluie de feu*, Paris, Vrin 1950; per il peccato delle sue idee politiche vedi Elio Costa, "From *locus amoris* to Infernal Pentecost: the Sin of Brunetto Latini", *Quaderni d'Italianistica* X, 1-2 (1989): pp. 109-132; per il peccato di aver usato il francese vedi l'articolo citato di Sarteschi, "Inferno XV ...". Mario De Rosa, invece, vede Brunetto peccatore agli occhi di Dante in quanto simboleggia un'intera generazione: "[Dante] ha voluto la condanna di Brunetto, perché persona autorevole ed influente nella società fiorentina del suo tempo, e coinvolgendo una simile personalità mirava a rendere più acuto il biasimo d'una generazione". Mario De Rosa, *Dante e il padre ideale*, Napoli: Federico & Ardia, 1990, p. 97.

Stando a Francesco Gabrieli e a quanto scrive sotto la voce “Islam” nella *Enciclopedia Dantesca*, Dante non rende omaggio ad Averroé ed Avicenna in quanto islamici, c’è un motivo più convincente: “ma questo è un omaggio non già alla fede nemica, bensì a quella universalità del sapere cui qui Dante s’inchina”¹¹. E cosa dire di Saladino? Dante s’inchina anche davanti a lui? L’orientalista non ci dice nulla. E sotto la voce “Arabi” nella stessa *Enciclopedia* e dello stesso scrittore, traspare un’altra ambivalenza dantesca: da una parte per Dante, gli “Arabi”, parola che compare una volta sola nella *Commedia* (*Paradiso* VI, 49), sono “presenti nella sua cultura con la loro altissima opera di pensiero e di scientifica ricerca”¹²; dall’altra, gli Arabi ed i Saraceni in generale, per il poeta fiorentino, sono sinonimo di barbari¹³. Quanto invece al rapporto tra Dante e la cultura araba, Gabrieli sostiene “con tranquilla coscienza” che Dante di tutta la letteratura araba “dotta” non seppe nulla (inclusi al-Maari ed Ibn Arabi). L’orientalista italiano, tuttavia, esclude cautamente *Il libro della Scala* essendo letteratura popolare, ma sottolinea la conoscenza di Dante della produzione scientifica e filosofica araba¹⁴, ed in modo particolare le opere di Avicenna e Averroè, Algazali, ecc.

Dante dedica una particolare attenzione all’astronomia araba. Egli infatti nel *Convivio* cita direttamente l’opera dell’astronomo Alfragano che si fonda su basi tolemaiche (*Convivio*, II V 16); Albumasar (*Convivio* II VIII 22); e l’astronomo andaluso Alpetragio (*Convivio*, III II 5). Quanto invece alla filosofia, Dante ricorda nel *Convivio* Algazel assieme a Plato ed Avicenna (II XIII 5), e quest’ultimo, oltre ad essere ricordato come si è visto nel primo cerchio dell’Inferno, viene anche menzionato nel *Convivio* accanto ad altri autori (*Convivio* II XIII 5; III XIV 5; IV XXI 2) quali Aristotele e Tolomeo. Non pare certo che Dante conoscesse l’opera di Avicenna direttamente, bensì attraverso Alberto Magno e Tommaso d’Aquino¹⁵.

Infine, abbiamo Averroè, oppure il “Commentatore”, che occupa decisamente uno spazio più ampio nel pensiero dantesco. Nel *Convivio* (IV XIII 8) e nella *Monarchia* (I III 9) viene ricordato il suo commento al *De Anima* di Aristotele. Nella *Commedia*, la presenza di Averroè è circoscritta da un giudizio dantesco ambivalente: da una parte lo troviamo in una prestigiosa posizione, ossia nel mezzo della “filosofica famiglia”, dall’altra, Dante nel Canto XXV contesta la tesi dell’intelletto separato:

sì che per sua dottrina fé disgiunto
da l'anima il possibile intelletto,
perché da lui non vide organo assunto (vv. 64-66)

¹¹ L’enciclopedia è reperibile sul sito Treccani. http://www.treccani.it/enciclopedia/islam_%28Enciclopedia-Dantesca%29/

¹² http://www.treccani.it/enciclopedia/arabi_%28Enciclopedia-Dantesca%29/. Sia Gabrieli sia il traduttore egiziano Hasan Othman sembrano d’accordo che la parola “Arabi” nel *Paradiso* indica gli antichi cartagenesi del Nord Africa. Cfr. *Al Comedia al-Ilahiya. Al-Ferdous*, Dar al-Maaref, Cairo, 1968, trad. Hasan Othman, p. 149.

¹³ Vedi voce “Islam” nell’*Enciclopedia Dantesca*.

¹⁴ Gabrieli, sotto la voce “Arabi”, sottolinea giustamente che la lingua della produzione scientifica e filosofica di questi scrittori è l’arabo, ma i nomi citati possono essere di stirpe tura o persiana.

¹⁵ Cfr. Italo Sciuto, “Il problema dell’Intelletto in Dante e nell’Averroismo”, in Claudio Gabrio Antoni (ed.), *Echi letterari della cultura araba nella lirica provenzale e nella Commedia di Dante*, Campanotto Editore, Udine 2006, p. 29.

Dante quindi assolve l'averroismo, nonostante l'avversione di molti contemporanei a tale movimento e nonostante le condanne parigine del 1277 che toccavano tra le altre cose anche i seguaci dell'averroismo. Ne è prova il Sigieri da Barbante, noto filosofo averroista, che Dante colloca nel Paradiso accanto a Tommaso d'Aquino. Tale posizione di Dante nei riguardi dell'averroismo è interessante se vista in relazione alla filosofia dei contemporanei, tra cui Tommaso che etichetta il cordovano *philosofaie peripateticae depravator* e Duns Scoto che lo chiama *maledictus*, mentre lo stesso poeta lo considera “più savio” di lui (Purgatorio XXV, 63)¹⁶; non meno interessante se consideriamo come l'averroismo possa diventare un *metro* per giudicare l'intera cultura arabo-islamica.

È il caso di Francesco Petrarca che, in una lettera inviata all'amico padovano Giovanni Dondi, lancia un giudizio molto severo nei confronti della maggior parte delle componenti della cultura araba: «*Arabes vero quales medici tu scis. Quales autem poetae, scio ego: nihil blandius, nihil mollius, nihil enervatius, nihil denique turpius. Et quid multa, vix mihi persuadebitur ab Arabia posse aliquid boni esse*». (Senili, XII 2). Petrarca sostanzialmente nega tutto quel che viene dagli arabi: la scienza, la medicina, la filosofia e soprattutto quel campo su cui egli può giudicare, ossia quello letterario. Quel che ha stupito gli orientalisti italiani, Enrico Cerulli e Francesco Gabrieli in primis, riguarda infatti la conoscenza petrarchesca della poesia araba, e come poteva avere questa conoscenza¹⁷ ed addirittura se l'ha conosciuta o meno. E comunque, Cerulli, quasi a giustificare la posizione anti-araba del “poeta sommo”, vede che l'intento è da trovarsi nel motivo umanistico europeo che doveva difendersi dalla tradizione della filosofia e scienza araba che tentava di unirsi alla fede cristiana ispiratrice del Poeta¹⁸. Il nucleo di questa tradizione, però, non si poteva trovare nel campo letterario, bensì in quello filosofico ed in modo particolare nell'averroismo che esaltava l'unicità dell'anima intellettuale e fioriva nell'ambito padovano. In una lettera inviata ad Antonio Albanzani, Petrarca scrive: “Christi autem inimico esto hostis Averroim” (Senili, XIII 5), ed in un'altra con i toni più alti a Ludovico Marsili, in cui il poeta lo invita a scrivere un trattato “contra canem illum rabidum Averroim” (Senili, XV 2). Ed infine, abbiamo una testimonianza personale del Petrarca che racconta la storia di una lite con un averroista all'amico Boccaccio (Senili, V 2). Quest'ultimo, però, non pare condivida la posizione petrarchesca riguardo alla dicotomia occidente cristiano ed oriente islamico. Basti pensare all'apertura verso est nelle tematiche, ambientazioni e personaggi del *Decameron*, opera in

¹⁶ Vedi Bruno Nardi, *Studi di filosofia medievale*, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma 1960, p. 60. Per il rapporto tra Dante e l'averroismo vedi dello stesso autore *Dal Convivio alla Commedia*, Istituto Storico Italiano per il Medio Evo, Roma 1992.

¹⁷ Vedi, Enrico Cerulli, “Petrarca e gli Arabi”, *Rivista di Cultura Classica e Medievale*, Studi in onore di Alfredo Schiaffini, VII, 1965, pp. 331-336; e nello stesso volume vedi anche Francesco Gabrieli, “Il Petrarca e gli Arabi”, pp. 487-494.

¹⁸ Vedi Cerulli, “Petrarca e gli Arabi”, p. 336. Cerulli chiude l'articolo con queste parole: “Così il passo delle Senilia sulla poesia degli Arabi è espressione di questa avversione — umanistica e cristiana — del Petrarca alla filosofia che da Guillaume d'Auvergne in poi era stata assimilata — con i grandi nomi di Avicenna ed Averroes — nell'insegnamento filosofico europeo. Certo in tal modo il Petrarca veniva ad accostarsi per un lato, quello religioso, ai conservatori che nel XIII secolo si erano opposti al glorioso lavoro di S. Alberto Magno e S. Tomaso d'Aquino; ed è questo indizio di quanto dell'uomo medievale era rimasto nel poeta di Laura. Ma al contrario la fierezza nella rivendicazione della latinità contro l'adozione di modi e di pensieri estranei preannunzia nel Petrarca il Rinascimento e ne attesta nell'opera di lui la prima affermazione”.

cui spicca, tra gli altri, un saggio Saladino (*Decameron*, I, 3; X, 9) in narrazioni che richiamano la tolleranza religiosa e il libero scambio del sapere e delle merci.

Dimensione politica

Questa differenza di opinione tra Petrarca e Boccaccio riguardo alla posizione dicotomica tra occidente ed oriente durerà nei secoli successivi in campo culturale ed in quello letterario¹⁹. Negli studi danteschi, invece, il rapporto tra la *Commedia* e il mondo islamico non si poneva, tranne per qualche studio di secondaria importanza, finché non uscì nel 1919 l'opera di Miguel Asin Palacios che scosse, come prevedeva già l'arabista spagnolo, l'ambiente accademico e gli specialisti degli studi medievali, italiani in primis. Non fu meno attenta alla ricezione dell'opera, e di conseguenza all'accettazione o meno da parte del pubblico mondiale, anche l'introduzione del Duke of Alba alla versione inglese del 1925. All'inizio Palacios esprime la propria comprensione del disagio che tale pubblicazione possa suscitare tra i dantisti italiani, e poi rassicura che nei cinque anni trascorsi, il suo connazionale è riuscito ad affrontare coraggiosamente le critiche, ribaltando la bilancia della tesi "a suo favore", concludendo, infine, che tale vittoria ed il consiglio datogli da Lord Balfour, lo hanno indotto a pubblicare il libro e presentarlo ai popoli anglofoni²⁰.

Dalle due introduzioni emerge insomma una gara tutta europea, in modo particolare italo-spagnola, in cui gli arabi rimangono naturalmente un mero e lontano oggetto di studio. Ciò è dimostrato dalle parole di Palacios che, nel tentativo di alleviare l'ansia emersa da questa gara, sostiene che l'influenza culturale non è mai stata esclusiva di una nazione, e quindi è naturale che più nazioni possano rivendicare il diritto di partecipare alla gloria di un'opera maestosa come la *Divina Commedia*. Oltre all'Italia, vi è ovviamente la Spagna:

“for if not merely the neo-Platonic metaphysics of the Cordovan Ibn *Masarra* and the *Murcian* Ibn Arabi, but the allegorical form in which the latter cast his Ascension may have exercised an influence as models, as they certainly existed as forerunners, of the most sublime part of the Divine Comedy, Dante's conception of Paradise, then *Spain* may be entitled to claim for her Moslem thinkers no slight share in the worldwide fame enjoyed by the immortal work of Dante 19 Alighieri. And again, the absorbing influence exercised by the latter over our allegorical poets, from the end of the fourteenth to the sixteenth century, from Villena to Garcilaso, not to mention Francisco Imperial, Santillana, Mena and Padilla, would be balanced in a measure by the antecedent influence of *our* Moslem mystics in the complex genesis of the Divine Comedy (*our italics*)²¹.

Ciò spiega l'uso rigoroso di Palacios dell'aggettivo “cordovano” o, di più, “murciano” che accompagna puntualmente Ibn Arabi, e l'uso di “Spagna”²² anziché “Andalusia”, ecc. Ne

¹⁹ Un celebre caso simile è dato dalla differenza, nel corso del secolo XVI, tra Ludovico Ariosto, più tollerante nei confronti dei nemici saraceni, e Torquato Tasso che vede in questi solo barbari.

²⁰ Miguel Asin Palacios, *Islam and the Divine Comedy*, Routledge, London, 2008, p. x.

²¹ Ibid, xiii.

²² Uno di tanti esempi: “As a follower of the school of Ibn Masarra, he [Ibn Arabi], like other Spanish Sufis, conceived hell to have the external aspect of a serpent.” Ibid, p. 213. Interestingly enough, the phrase “like other Spanish Sufis” is omitted in the Arabic translation of the book.

deriva che il sentimento nazionalistico riferito ai dantisti italiani è applicabile altresì al Duke of Alba e a Palacios stesso. Non si dimentichi che il libro, uscito con il sostegno della “Dirección general de Libro y della Biblioteca” del Misinterio spagnolo della cultura, potrebbe essere considerato, come sostiene Stefano Rapisarda, “come rappresentativo di una cultura nazionale, anzi come uno dei prodotti più alti della cultura umanistica spagnola”²³. Aggiungiamo a questo duello spagnolo italiano i lavori del 1949 usciti contemporaneamente all’indomani del ritrovamento dei manoscritti *Livre de l'Eschiele Mahomet* e il *Liber Scalae Machometi* e pubblicati appunto in Italia ad opera di Enrico Cerulli ed in Spagna ad opera di J. Muñoz Sendino. Non è un caso che Cerulli aggiunga l’aggettivo “spagnolo” affiancandolo all’arabo nel titolo del suo lavoro: *Libro Della Scala e la Questione delle fonti arabo-spagnole della Divina Commedia*.

E’ evidente che accanto al lavoro assiduo di dantisti ed orienalisti riguardo alle fonti islamiche nella *Divina Commedia* nel periodo del dopoguerra, è emerso anche un dibattito di carattere ideologico-politico caratterizzante il tentativo di ricostituire i grandi sistemi culturali mondiali: l’Europa e la sua unicità in frantumi (il caso di Leo Spitzer e Ernest Kantorowicz)²⁴, il rinforzo del rapporto tra occidente ed oriente e in modo particolare la ricostruzione di un’unità mediterranea. Quest’ultimo atteggiamento lo vediamo esplicitamente nel Cerulli:

“A noi preme più generalmente il grande fenomeno storico della fioritura degli scambi intellettuali, tra il mondo islamico e quello dell’Europa d’allora ed il rinnovamento del pensiero occidentale che ne fu la conseguenza, segnando profondamente la civiltà umana in quell’ambiente dell’unità culturale dei Paesi Mediterranei che è stata, ogni volta che fu realizzata, madre di progresso umano”²⁵.

Non dovrebbero sorprendere queste parole di Cerulli, poiché oltre al suo impegno scientifico da studioso di lingue semitiche, egli era anche un diplomatico ed inviato coloniale nel Corno d’Africa. In questo senso Cerulli allarga la lista dei politici coinvolti, direttamente o indirettamente, nella storia dell’influenza islamica in Dante: da Brunetto Latini, ambasciatore guelfo presso la corte toledana, al Duke of Alba, ambasciatore di Spagna a Londra, che non nasconde i suoi interessi nella diffusione dell’opera di Palacios nel mondo anglosassone e su richiesta di un altro politico, questa volta di fama internazionale e del calibro di Arthur Balfour, per non parlare della *funzione* politico-culturale ricoperta dallo stesso Palacios, il quale dirigeva la Real Academia de la Lengua Española e ricopriva la carica di Procurador en Cortes. Non a caso il suo libro su Dante e l’Islam venne presentato come lettura nel 26 gennaio 1919 alla Real Academia Española in occasione del suo ricevimento a questo “solenne e formale” consesso²⁶.

²³ Stefano Rapisarda, “La Escatologia Dantesca di Asin Palacios nella cultura italiana contemporanea. Una ricezione ideologica?”, in Antoni..., p. 162.

²⁴ Vedi a questo proposito il volume di Andrea Celli, *Dante e l'Oriente: le fonti islamiche nella storiografia novecentesca*, Carocci, Roma 2013.

²⁵ Enrico Cerulli, *Nuove ricerche sul Libro della Scala e la conoscenza dell'Islam in Occidente*, Biblioteca Apostolica Vaticana, Città del Vaticano 1972, p. 322.

²⁶ Vedi Stefano Rapisarda, “La Escatologia Dantesca di Asin Palacios nella cultura italiana contemporanea. Una ricezione ideologica?”, in Antoni... lo studioso italiano sottolinea che l’Accademia è un “luogo istituzionale di

L'amalgama di considerazioni teorico politiche ci potrebbe disviare momentaneamente verso il terreno di Cultural Studies e più precisamente verso l'opera celebre di Edward Said, *Orientalismo* (1978), in cui l'autore accenna qualche nota sul rapporto tra Dante e l'Islam, ed in particolar modo, l'episodio dedicato a Muhammad nell'*Inferno* XXVIII, inserendo il poeta fiorentino in quella lunga lista di autori europei che adottano una visione "orientalistica" atta a posizionare l'Islam in un'alterità esotica senza tempo rispetto all'occidente cristiano²⁷. Il contributo portato da Said qui non riguarda certamente il rapporto tra Dante e l'Islam, né tanto meno eventuali influenze dell'ultimo sul primo (non ha nemmeno preso in considerazione né Palacios né l'orientalismo spagnolo); il suo contributo invece è quello di aver messo in dubbio le opere canoniche nel loro tentativo di rappresentare l'oriente²⁸.

Non a caso, nei due decenni successivi all'uscita di *Orientalismo*, e verso la metà degli anni Novanta (il periodo in cui è uscita finalmente la traduzione italiana del libro di Asin Palacios), la polemica ha preso una nuova dimensione, ossia quello che Rapisarda chiama "political correctness nella letteratura"²⁹. Occorre ricordare che in questi anni il lavoro di Maria Corti sulla questione dell'influsso arabo nell'opera dantesca stava inaugurando una nuova fase di dibattito a livello italiano ed estero. Ma a differenza della prima fase di polemica, rappresentata dallo spagnolo Asin Palacios, e la seconda dallo studioso e politico Cerulli, ecco che arriva una studiosa auterovole in piena epoca "multiculturale" che accetta l'influsso arabo. L'accettazione, però, non ha fatto altro che aumentare i dubbi ed innalzare l'ansia accademico-culturale tra i giovani studiosi³⁰. Si auspica che questo vivo dibattito tra i sostenitori della Corti ed i suoi oppositori porti alla fine ad una conclusione definitiva che vede nella cultura islamica medievale e quella cristiana europea due mondi che, sì, s'incontravano e si scontravano in ambito filosofico e letterario, ma per certi versi ruotavano sulla stessa orbita.

altissimo prestigio, ove si elabora la politica culturale della nazione". p. 163. Nella sua risposta al discorso di Palacios su Dante e l'Islam in questa occasione, Julián Ribera dice: "I repeat (and will repeat until satiety, since justice requires it) that the Muslims of the Peninsula were Spaniards: Spaniards in race, Spaniards in tongue, Spaniards in character, taste, tendencies and genius... and we should consider the merits of this Spanish Muslims to be our own national, Spanish wealth; by means of their civil virtues, they made southern Spain the best run country, the most powerful, the richest and most cultured of the first half of the Middle Ages, and by means of its natural gifts of genius they excelled to such an extent in the deeds of the spirit that they created a peculiarly Spanish scientific, literary and artistic culture, absolutely unique and without equal in any of the previous periods in the history of Spain". Cited in Karla Mallette, *European Modernity and the Arab Mediterranean: Toward a New Philology and a Counter-Orientalism*, University of Pennsylvania Press, 2010, p. 57.

²⁷ Cfr. Edward Said, *Orientalism* ...

²⁸ Vedi per esempio Elizabeth A. Coggeshall, "Dante, Islam, and Edward Said", *Telos*, Summer, 2007: pp. 133-151.

²⁹ Stefano Rapisarda, in Antoni ... p. 162.

³⁰ Tra gli studiosi italiani che hanno contestato la posizione di Corti c'è Massimiliano Chimenti. Vedi Massimiliano Chimenti, "Intertestualità Liber Scale Machometi-Commedia?", in *Dante e il locus inferni. Creazione letteraria e tradizione interpretativa* a cura di S. Foà e S. Gentili, Roma, Bulzoni, 1999 (Studi (e testi) italiani, 4), pp. 45-51.

EL TEXTO LITERARIO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA Y CULTURAL EN EL AULA DE E/LE EN EGIPTO

Salwa Mahmoud Ahmed
 Department of Spanish Language and Literature
 Faculty of Arts
 Helwan University Cairo- Egypt
 Email: serket@yahoo.com

Abstract: The literary text is a very important didactic resource in the language class, because it offers the student an example with which they can develop their linguistic, pragmatic, discursive and cultural competence. For these reasons, in the present study we have as main objective to justify the importance of the use of the literary text as didactic material in the E/LE class, in the Spanish Language Departments both at the University of Helwan and at the University of Badr de Cairo (BUC), as an example of the teaching of this language in Egypt. Therefore, we intend to reflect on the use of literary texts as teaching material in our classrooms. To do this, we will investigate the validity and effectiveness of the use of literary texts as an ideal tool for the teaching-learning of Spanish, from a communicative approach. Always keeping in mind that literature is the best way to learn/teach a foreign language.

Keywords: *Literary text, didactics, ELE, Egypt, teaching.*

RESUMEN: El texto literario es un recurso didáctico muy importante en la clase de idiomas, porque ofrece al estudiante un ejemplo con el que podrá desarrollar tanto su competencia lingüística como pragmática, discursiva y cultural. Por estas razones, en el presente estudio tenemos como objetivo principal justificar la importancia del uso del texto literario como material didáctico en la clase de E/LE, en los Departamentos de Lengua española tanto en la Universidad de Helwan como en la Universidad de Badr de El Cairo (BUC), como ejemplo de la enseñanza de dicho idioma en Egipto. Por lo tanto, pretendemos realizar una reflexión sobre el uso de los textos literarios como material didáctico en nuestras aulas. Para ello, indagaremos sobre la validez y la eficacia del empleo de textos literarios como herramienta idónea para la enseñanza- aprendizaje del castellano, desde un enfoque comunicativo. Teniendo siempre en cuenta que la literatura es la mejor forma de aprender/ enseñar un idioma extranjero.

Palabras clave: *Texto literario, didáctica, ELE, Egipto, enseñanza.*

1- INTRODUCCIÓN

La literatura es una de las mejores manifestaciones del idioma, debido a su eficacia para la enseñanza de una lengua extranjera. Dado que el texto literario se considera un recurso didáctico muy importante en la clase de idiomas, porque ofrece al estudiante un ejemplo con el que podrá desarrollar tanto su competencia lingüística como pragmática, discursiva y cultural.

«Enseñar una lengua extranjera es también enseñar la cultura de una o varias comunidades que la tienen como lengua materna y no hay nada a la vez tan próximo a una lengua y tan representativo de la cultura de una gente como su literatura» (Torres, 1998: 109).

Es verdad, que la enseñanza del español como lengua extranjera está ganando, cada vez, más terreno en nuestro país. Pero, aun así, queda mucho por decir que el español en Egipto ocupa el primer plano.

2- OBJETIVOS

En nuestro estudio tenemos como objetivo principal justificar la importancia del uso del texto literario como material didáctico en la clase de E/LE, en los Departamentos de Lengua española tanto en la Universidad de Helwan como en la Universidad de Badr de El Cairo (BUC), como ejemplo de la enseñanza de dicho idioma en Egipto. Por lo tanto, pretendemos realizar una reflexión sobre el uso de los textos literarios como material didáctico en nuestras aulas. Para ello, indagaremos sobre la validez y la eficacia del empleo de textos literarios como herramienta idónea para la enseñanza- aprendizaje del castellano, desde un enfoque comunicativo.

Además, en el presente estudio intentaremos resaltar las ventajas que aportan los textos literarios utilizados con fines didácticos en aulas de E/LE en la tierra de los faraones. Por último, intentaremos resaltar los criterios que se deben seguir a la hora de escoger los textos que los alumnos van a estudiar.

Método de trabajo

El método que vamos a seguir en nuestro estudio es el comunicativo.

3- LA IMPORTANCIA DEL TEXTO LITERARIO EN EL AULA DE E/LE

Los dos Programas de la enseñanza de la lengua española como lengua extranjera, permiten impartir clases específicas de literatura. Sin embargo, en el presente artículo preferimos hacer hincapié en la importancia del texto literario en el aula de ELE, dirigido a estudiantes egipcios, como bien lo indica el título de nuestra investigación. Siempre pensamos en la utilización de algunos textos literarios que nos puedan servir como instrumento didáctico para facilitarle al alumno el aprendizaje y la adquisición de un idioma, que no tiene nada que ver con su lengua materna (el árabe). En clases dedicadas sólo al estudio de textos literarios, manejamos unos materiales didácticos que creemos oportunos para el nivel de nuestros discípulos. Pero, es interesante apreciar y reflexionar sobre las posibilidades que ofrece el texto literario como herramienta didáctica importante en el proceso de la enseñanza- aprendizaje del español. Por lo tanto, en las aulas egipcias se intenta explotar el material formativo según las descripciones dadas a las asignaturas, que tienen como objetivo enseñar textos literarios. De este modo, se emplea el texto como un instrumento didáctico y como un componente complementario en el proceso educativo.

Nuestra tarea, como docentes, nos obliga a buscar diferentes recursos didácticos que nos ayuden en enseñar bien la lengua española. Por eso procuramos que los textos literarios que elegimos sean fáciles de entender y practicar. Por todo lo que hemos mencionado antes, creemos que el objetivo principal de este artículo se centra en resaltar la importancia que tienen los textos literarios en el aula de E/LE en nuestros departamentos de español en Egipto.

Memorizar obras para imitarlas era una gran meta en el método tradicional, porque la finalidad era traducirlas y analizarlas con el fin de llegar a conocer la lengua y la cultura extranjeras. En opinión de Hernández Blasco (1991: 9), el texto literario «se concibe en esta época metodológica, como un pretexto para la transmisión de modelos». De este modo, ese método se alejaba de la realidad comunicativa y no tenía vínculos con la vida cotidiana, porque el gran propósito era instruir al alumno para que pudiera leer y analizar la producción literaria de la lengua meta. De ahí, el proceso educativo estaba basado en la memorización, la

reproducción y la traducción. Así la literatura era el medio idóneo para aprender segundas lenguas.

Según Sánchez Aquilino (2000: 29), vinieron después otros métodos educativos (los métodos estructurales o audiolinguales y los métodos cognitivos), que fundaron nuevas teorías lingüísticas que cambiaron de forma radical el proceso de la enseñanza- aprendizaje de lenguas extranjeras. En nuestra ponencia hemos optado por el método comunicativo, que surgió en los años 80, porque en este método la enseñanza de un idioma está tratada como herramienta de comunicación. En dicho método se fomenta la comunicación en situaciones reales.

Convendría destacar que la literatura española e hispanoamericana tiene un gran calado en el ámbito educativo y en la difusión del español, puesto que la obra literaria desempeña un papel muy importante en la divulgación de la cultura y, a la vez, es un recurso didáctico muy apropiado para la enseñanza de lenguas extranjeras. Dado que el texto literario, como ya lo hemos señalado antes, es una muestra real del habla cotidiana. De hecho en Egipto tenemos obras literarias de los grandes escritores españoles e hispanoamericanos como, *La Celestina*, *El Lazarillo de Tormes*, *Don Quijote de la Mancha*, *El Buscón*, *El castigo sin venganza*, *La Regenta*, *Cien años de soledad*, *La tía Julia y el escribidor*, *El túnel*, entre otras, que nos han llegado en sus versiones originales o traducidas al árabe.

En los viejos libros dedicados a la enseñanza del español como lengua extranjera solíamos ver al final de las unidades didácticas un texto extraído de una obra maestra de un gran escritor, sin saber exactamente qué teníamos que hacer con este fragmento. En aquellos tiempos se miraba al texto literario como «mero trazo ornamental, cultural y casi exótico, del que no surgen apenas propuestas metodológicas entroncadas en la unidad» (Naranjo Pita, 1999: 7). En este contexto, cabe mencionar lo dicho por Ernesto Martín Peris que ha elaborado un estudio en el que ha apuntado sus observaciones sobre el uso de los textos literarios en algunos manuales publicados en España y utilizados en las últimas dos décadas del siglo XX:

«La ubicación general de los textos literarios es, casi de forma invariable, el final de las unidades. Esta tendencia a empujar hacia el final del proceso de aprendizaje, parece reflejar un cierto temor al texto literario: de tal modo que éste no sería visto como estímulo potenciador del aprendizaje, sino como gratificación reservada a quienes hayan logrado aprender. Complemento, por tanto, del aprendizaje, y no parte integrante del mismo.» (Martín Peris, 2000: 123).

Luego, aparecieron en otros manuales, unos textos con ejercicios que piden al alumno realizar unas tareas sencillas, como, por ejemplo: poner signos de puntuación o colocar las tildes sobre algunas palabras que deben estar escritas con tilde o poner una letra que falta de una palabra...

En aquellos tiempos empezó a prevalecerse el papel tan importante como eficaz del texto literario en la enseñanza de lenguas, porque lo consideraron un modelo práctico e idóneo a explotar en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Con el tiempo y gracias a la evolución metodológica de la enseñanza, poco a poco, el texto literario ha abandonado su antigua hazaña de ser un simple pretexto, utilizado para presentar contenidos de aprendizaje, y ha pasado a obtener un papel primordial como recurso didáctico.

Otra faceta muy positiva es tener entre las manos textos literarios de la lengua meta; puesto que la literatura es el mejor reflejo de la cultura y de la historia de un pueblo. De hecho la producción literaria forma parte esencial de la cultura de cualquier nación; por eso intenta imprimir su sello en los libros de la enseñanza de idiomas. Ya que a lo largo de la historia, una de las estrategias de la enseñanza de idiomas extranjeros, ha sido la utilización de componentes literarios. De este modo, la literatura y los textos literarios han existido siempre y han formado parte imprescindible del proceso de enseñanza- aprendizaje.

El texto literario es una muestra real de la lengua y un espejo que refleja la verdadera situación cultural de un país, por esta razón, impartimos clases específicas de textos literarios de obras españolas e hispanoamericanas en nuestro centro académico. Ya que a través de la enseñanza de material literario, podemos hablar de costumbres, tradiciones, fiestas, comidas, indumentaria, música, pintura, Historia, Geografía, gustos, danzas, grandes escritores y obras de otros países de habla hispana.

Dado que la riqueza lingüística y cultural que conlleva el texto literario, nos permite utilizarlo como elemento motivador orientado a incrementar los aspectos lingüísticos comunicativos de nuestros alumnos, que pueden interactuar en el aula, mediante su participación activa en los ejercicios que plantea cada texto al final. También, facilita el desarrollo de sus diversas destrezas y habilidades lingüísticas.

4- ¿QUÉ VENTAJAS TIENE EL TEXTO LITERARIO EN LA CLASE DE E/LE?

La introducción de obras literarias en las aulas de ELE en Egipto tiene una gran ventaja por el acercamiento cultural que hacen; puesto que dichas obras proporcionan a los aprendientes mucha información cultural sobre los países de habla hispana, mostrando la naturaleza de cada país y exponiendo las distintas formas de concebir la realidad. Así pues, el texto literario entrelaza lengua y cultura. Dado que el aprendiente practica la lengua e incluso aprende la cultura y la historia española o hispanoamericana, según el texto que lee. En este sentido Rosalie Sitman e Ivonne Lerner (1994: 231) aseguran:

«La enseñanza de idiomas extranjeros a través de la literatura en la lengua meta constituye, ante todo, un proceso interactivo de comunicación (entre el autor, el texto y el profesor como mediador) que puede contribuir al desarrollo de la interlengua y asimismo conducir al acercamiento cultural».

- La obra literaria proporciona al alumno varios conocimientos sobre las costumbres, las tradiciones y las formas de vida de la lengua que aprende. De esta manera, leyendo, por ejemplo, *La familia de Pascual Duarte*, de Camilo José Cela, o *Nada*, de Carmen Laforet, el alumno visualiza las atrocidades de la guerra civil española y la pobreza y mezquindad de la posguerra. De la misma suerte, consigue muchos detalles sobre un momento histórico determinado que marcó la vida de muchos españoles. Amén de aprender y practicar las características lingüísticas y temáticas de la narración. Además, cualquier obra literaria incluye descripción de espacios geográficos, nombres de provincias y pueblos, antropónimos, otros modos de reflexionar, etc.; así pues, mediante estos detalles nuestros discípulos se acercan a las culturas hispánicas.

- Otra ventaja de los textos literarios es que son unas muestras reales del idioma, utilizadas en un contexto aceptable y comprensible para el estudiante. Ya que el lenguaje se presenta en todas sus manifestaciones lingüísticas. En dichas muestras podemos detectar situaciones y

contextos diversos que arriman a los estudiantes a la vida cotidiana, y esto potencia su capacidad comunicativa.

- Los autores literaturizan la realidad cotidiana y contextualizan la lengua que presentan en contextos sociales, históricos, políticos, religiosos y culturales. De esta suerte, los textos literarios presentan una gran variedad de recursos lingüísticos. Y esta es una faceta muy significativa porque facilita al estudiante la comprensión del contenido de la obra. En este sentido, cabe citar la opinión de Felipe Pedraza Jiménez (1998: 61), que profiere:

«La lengua real sólo tiene dos vías para presentarse ante el estudiante: 1) la comunicación espontánea con los nativos, que sólo es posible en un estadio avanzado del aprendizaje y en un lugar en que se hable el idioma que se pretende adquirir. 2) la lectura de textos literarios».

- Las sentencias, los refranes, las locuciones o expresiones coloquiales se entienden mejor al leerlos en un contexto real dentro de una obra literaria. De este modo, su aprendizaje y su práctica resultan ser más eficaces que aprenderlos en textos artificiales. Además, se quedan grabados en la memoria de nuestros alumnos que los emplean con fluidez cuando se necesite. Además, en los textos literarios encontramos expresiones de todo tipo: frases de cortesía o de descortesía, expresiones formales o informales, recomendaciones, descripciones, diálogos, formas de habla interrogativa o exclamativa, etc... Estas formas lingüísticas favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes egipcios.

- Enseñar textos literarios sirve de herramienta didáctica porque este recurso permite presentar, practicar e incrementar el vocabulario de los discípulos. Además, es fundamental para la práctica y la mejora de las distintas destrezas: la comprensión lectora, la expresión escrita, la expresión oral y la comprensión auditiva.

- Finalmente, los textos literarios acercan al alumno de español a las letras hispánicas. La finalidad de introducir este tipo de textos en nuestras aulas de la lengua española es para captar la atención de los estudiantes que, una vez que empiezan a leer una obra de ficción, se ven atraídos por la historia que están leyendo. Así el texto les sirve de anzuelo y les engancha. De esta forma, podrán tener necesidad de continuar su aprendizaje de la lengua castellana para que sigan aprendiendo y disfrutando de su literatura.

5- CRITERIOS DE SELECCIÓN

- La tarea del profesor en la elección de los textos literarios es muy importante, porque de ella depende su éxito o fracaso en el aula de ELE. Albaladejo García (2004: 39) determina a este propósito que «el abanico de posibilidades de elección de un texto adecuado al nivel del alumno es tan abundante que difícilmente se encontrará el docente en la situación de no encontrar un texto con el vocabulario más idóneo para su clase».

- La elección y la selección de los textos literarios es uno de los quehaceres fundamentales que nos atañe como profesores. Una tarea que consideramos divertida y a la vez dura por el largo tiempo que requiere para llevarla a cabo de la mejor forma posible. Para alcanzar esta meta es trascendente puntualizar unos criterios de opción para definir y concretar los rasgos del material que vamos a tratar en nuestras aulas, siempre de acuerdo con los objetivos y contenidos lingüísticos, tomando en consideración los intereses y necesidades de nuestros alumnos, sin descartar nunca que los textos elegidos han de estar apropiados a su nivel de

aprendizaje. Ya que Cassany, Luna y Sanz (2000: 505) recomiendan que «hay que evitar empezar por obras de un nivel de elaboración lingüística muy elevado. En principio, hay que huir de la complejidad, porque hay que acercarse no solamente a los intereses de los alumnos sino también a su capacidad comprensiva».

- A la hora de elegir, siempre tenemos en cuenta que los textos literarios que manejamos en el aula de ELE nos valen como herramienta esencial y medio ilustrativo para el aprendizaje del léxico, de la gramática, de la ortografía o de la cultura en sí misma. Por lo tanto, presentamos en nuestras clases textos narrativos, dramáticos y poéticos. En cuanto al uso de la poesía en clase, Celia Díaz Fernández (2000:41) considera que muchas son las posibles formas de trabajar con un poema, «muchos los aspectos relevantes que justifican su explotación. Un poema podrá tener el mismo tratamiento didáctico que cualquier otro texto si consideramos que también transmite información (más o menos codificada)». Asimismo, Martín Rodríguez y Coello Mesa (2004, 119) piensan «que la palabra poética puede ser un excelente medio para que el joven mejore también sus insuficiencias en el área del Lenguaje».

- De este modo, los textos literarios que manejamos en el aula de ELE nos valen como herramienta esencial y medio ilustrativo para el aprendizaje del léxico, de la gramática, de la ortografía o de la cultura en sí misma. De igual manera, nos sirven para enseñar la pronunciación, sobre todo, si se trata de un poema. Dado que «la utilidad de los poemas para hacer ejercicios de pronunciación ha sido reconocida desde hace mucho tiempo. En la actualidad la mayoría de los autores reconocen su importancia, sobre todo en los primeros niveles de enseñanza» (Millares Martín, 1996: 44-47).

Por todo lo arriba citado, los textos seleccionados deben gozar de las características que vienen a continuación:

- 1- Los textos tienen que ser apropiados al nivel de los estudiantes.
- 2- Tienen que tener un contenido -lingüístico, pragmático y cultural-interesante para animar a los estudiantes a leer.
- 3- Los textos no tienen que ser muy extensos.
- 4- Deben ser divertidos e interesantes.
- 5- Hay que presentar a los alumnos diversos textos literarios.
- 6- Deben aportar ideas y conocimientos nuevos para potenciar la imaginación y la creatividad de los discípulos.
- 7- Tienen que estimular siempre la curiosidad del saber del estudiante.
- 8- Los textos seleccionados han de permitir abrir un diálogo en clase.
- 9- Deben presentar situaciones comunicativas y actos de habla habituales en la interacción social, como, por ejemplo, situaciones de saludo; hacer fórmulas de pregunta/respuesta; órdenes y mandatos; establecer esquemas conversacionales; etc.
- 10- Tienen que presentar usos actuales de la lengua; asimismo, deben brindar muestras de la lengua oral mediante la existencia de monólogos y diálogos de los personajes.

11- Los textos escogidos tienen que permitir la realización de lo siguiente:

- a- Hacer ejercicios que desarrollan las habilidades orales y escritas de los aprendientes.
- b- Crear actividades de carácter funcional y comunicativo, teniendo en consideración las necesidades comunicativas, lingüísticas, lúdicas y culturales de los receptores.
- c- Reflexionar sobre la creatividad en el uso literario de la lengua y sobre la creatividad en el uso cotidiano del idioma.

6- ACTIVIDADES

Actividad basada en un fragmento del cuento “EL POTRO DEL SEÑOR CURA”, de Armando Palacio Valdés (*Cuentos populares*, 2000).

Propuestas didácticas para estudiantes de nivel B1.

- El primero de los ejercicios que exponemos aquí tiene varias funciones. Planteamos el cuento popular de Armando Palacio Valdés, “El potro del señor cura”, como “pretexto” para practicar el “pretérito imperfecto de indicativo” y el “pretérito pluscuamperfecto de indicativo”. Esta actividad es importante, porque el alumno tiene que saber distinguir entre los verbos regulares e irregulares en los tiempos verbales señalados. Lo que tenemos que hacer en clase es aclarar todos los términos difíciles de entender. Luego, pedimos a los alumnos:

- La lectura atenta del texto, la pronunciación perfecta, y, a continuación, identificar todas las formas verbales correspondientes al pretérito imperfecto, el pretérito indefinido y las formas del pretérito pluscuamperfecto de indicativo. También, les mandamos escribir en un papel la forma del infinitivo de la que procede cada verbo.

«[...] Habitaba en su casa rectoral a dos tiros de piedra del pueblo, servido por una criada vieja y un criado no menos añoso. Había también un mastín, que nadie recordaba cuándo había sido cachorro, y un caballo que había entrado en su poder hacía más de veinte años cerrado ya, al decir de los peritos. Como D. Pedro, que así se llamaba el cura, pasaba bien de los setenta, con razón podría decirse que aquella casa era un museo de antigüedades. Vamos a referir la historia del caballo, dejando para otra sazón la del mastín, por ser menos interesante.

Nadie le conocía en el pueblo sino por “el potro del señor cura”. Pero como el lector comprenderá este no era más que un mote que por reír le habían puesto. El autor de la burla debía ser Xuan de Manolín, que era en aquel tiempo el espíri tu más humorístico y despreocupado con que contaba la parroquia. Su verdadero nombre era Pichón. Así le designaba su dueño, lo mismo que los criados. Había sido tordo en otro tiempo; pero cuando yo le vi, todos los pelos negros se le habían caído o se habían trocado blancos. No tenía mala estampa; su condición, apacible; el paso medianamente saltón o cochinerero. Por eso el cura hacía años que no osaba ponerlo al trote y prefería salir media hora antes antes de sus excursiones a las parroquias inmediatas. Sufrido, noble, seguro y conocedor como nadie de aquellos caminos, el Pichón reunía partes bastantes para ser estimado por su amo como una alhaja».

La respuesta al ejercicio anterior debería ser la siguiente:

- Verbos en negrita: pretérito imperfecto de indicativo.
- Verbos sombreados: pretérito pluscuamperfecto de indicativo.
- Verbos subrayados: pretérito indefinido de indicativo.

«[...] **Habitaba** en su casa rectoral a dos tiros de piedra del pueblo, servido por una criada vieja y un criado no menos añoso. **Había** también un mastín, que nadie **recordaba** cuándo **había sido** cachorro, y un caballo que **había entrado** en su poder **hacía** más de veinte años cerrado ya, al decir de los peritos. Como D. Pedro, que así **se llamaba** el cura, **pasaba** bien de los setenta, con razón podría decirse que aquella casa **era** un museo de antigüedades. Vamos a referir la historia del caballo, dejando para otra sazón la del mastín, por ser menos interesante.

Nadie le **conocía** en el pueblo sino por “el potro del señor cura”. Pero como el lector comprenderá este no era más que un mote que por reír **le habían puesto**. El autor de la burla **debía** ser Xuan de Manolín, que **era** en aquel tiempo el espíritu más humorístico y despreocupado con que **contaba** la parroquia. Su verdadero nombre era *Pichón*. Así le **designaba** su dueño, lo mismo que los criados. **Había sido** tordo en otro tiempo; pero cuando yo le **vi**, todos los pelos negros se le **habían caído** o se **habían trocado** blancos. No **tenía** mala estampa; su condición, apacible; el paso medianamente saltón o cochinerero. Por eso el cura **hacía** años que no **osaba** ponerlo al trote y **prefería** salir media hora antes de sus excursiones a las parroquias inmediatas. Sufrido, noble, seguro y conecedor como nadie de aquellos caminos, el Pichón **reunía** partes bastantes para ser estimado por su amo como una alhaja».

- Habitaba → pretérito imperfecto de indicativo, 3ª persona del singular → verbo “habitar”.
- Había → pretérito imperfecto de indicativo, 3ª persona del singular → verbo “haber”.
- Recordaba → pretérito imperfecto de indicativo, 3ª persona del singular → verbo “recordar”.
- Había sido → pretérito pluscuamperfecto de indicativo, 3ª persona del singular → de los verbos “haber+ser”.
- Había entrado → pretérito pluscuamperfecto de indicativo, 3ª persona del singular → de los verbos “haber+entrar”.
- Hacía → pretérito imperfecto de indicativo, 3ª persona del singular → verbo “hacer”.
- Se llamaba → pretérito imperfecto de indicativo, 3ª persona del singular → verbo “llamarse”.
- Pasaba → pretérito imperfecto de indicativo, 3ª persona del singular → verbo “pasar”.
- Conocía → pretérito imperfecto de indicativo, 3ª persona del singular → verbo “conocer”.
- Había puesto → pretérito pluscuamperfecto de indicativo, 3ª persona del singular → de los verbos “haber+poner”.
- Debía → pretérito imperfecto de indicativo, 3ª persona del singular → verbo “deber”.

- Era → pretérito imperfecto de indicativo, 3ª persona del singular → verbo “ser”.
- Contaba → pretérito imperfecto de indicativo, 3ª persona del singular → verbo “contar”.
- Designaba → pretérito imperfecto de indicativo, 3ª persona del singular → verbo “designar”.
- Vi → pretérito indefinido de indicativo, 1ª persona del singular → verbo “ver”.
- Habían caído → pretérito pluscuamperfecto de indicativo, 3ª persona del plural → de los verbos “haber+caer”.
- Habían trocado → pretérito pluscuamperfecto de indicativo, 3ª persona del plural → de los verbos “haber+trocar”.
- Tenía → pretérito imperfecto de indicativo, 3ª persona del singular → verbo “tener”.
- Prefería → pretérito imperfecto de indicativo, 3ª persona del singular → verbo “preferir”.
- Osaba → pretérito imperfecto de indicativo, 3ª persona del singular → verbo “osar”.
- Reunía → pretérito imperfecto de indicativo, 3ª persona del singular → verbo “reunir”.

El docente tiene que escribir en la pizarra, mostrar en la pantalla o pasar un papel impreso a todos los aprendices, destacando las otras formas del singular y del plural de todos los verbos señalados en el fragmento anterior.

Esta actividad la podemos hacer “comunicativa” si les pedimos:

- En el pasaje que acabas de leer, puedes decirnos ¿Quién es el protagonista?
- ¿Hay otros animales en el texto? ¿Tienes alguna mascota en casa?
- ¿Quién es el narrador de los sucesos?
 - ¿Cuál es tu animal favorito? ¡Extrae del texto anterior los adjetivos singulares y plurales! ¡Cita del texto 10 palabras sustantivas!
 - Podemos sugerirles presentar un resumen oral y/o escrito sobre el fragmento anterior.
 - También, podemos pedirles escribir un cuento de su propia imaginación sobre su animal favorito.

En textos similares de prosa hay que pedir al alumno descubrir elementos básicos, si se trata de una novela o de un cuento, como:

- Descubrir los temas, los personajes, el escenario, el tiempo...
- Para potenciar y comprobar su capacidad comprensiva, podemos ofrecerles un ejercicio de “verdadero o falso” sobre la secuencia que acaban de leer.

También se puede hacer preguntas de elección múltiple o hacer preguntas cuya respuesta puede ser afirmativa o negativa.

- Por ejemplo: - Los sucesos de este cuento transcurren en una gran ciudad.
- La gente se burlaba del caballo de don Pedro.
- Pichón era un animal muy fuerte.
- Don Pedro era el párroco del pueblo.

Actividades a partir de un poema de José Zorrilla (2000)

- Propuesta didáctica aplicable a alumnos en nivel B1.

Nuestros objetivos principales son:

- Ejercitar las destrezas de “comprensión lectora” y “expresión oral”.
- Hacer un repaso de conocimientos léxicos e intensificar las estructuras gramaticales.
- Practicar las destrezas “expresión escrita” y “comprensión auditiva”.
- Enseñar a nuestros alumnos las tendencias literarias dominantes en el siglo XIX, como, por ejemplo, el Romanticismo español, explicando sus características a la luz del poema.
- Introducir elementos culturales y socioculturales para aumentar sus conocimientos.

Oriental, de José Zorrilla

Dueña de la negra **toca**,
la del morado monjil,
por un beso de tu boca
diera a Granada Boabdil.

Diera la lanza mejor
del Zenete más **bizarro**,
y con su fresco verdor
toda una orilla del Darro.

Diera la fiesta de toros,
y si fueran en sus manos,
con la **zambra** de los moros
el **valor** de los cristianos.

Diera **alfombras** orientales,
y armaduras y pebetes,
y diera... ¡que tanto vales!,
hasta cuarenta jinetes.

Porque tus ojos son **bellos**,
porque la luz de la **aurora**
sube al Oriente desde ellos,
y el mundo su **lumbre** dora.

Tus labios son un rubí,
partido por gala en dos...
Le **arrancaron** para ti
de la corona de Dios.

De tus labios, la sonrisa,
la paz de tu lengua mana...
leve, aérea, como brisa
de purpurina mañana.

¡Oh, qué **hermosa** nazarena
para un harén oriental,
suelta la negra melena
sobre el cuello de cristal,

en lecho de terciopelo,
entre una nube de aroma,
y envuelta en el blanco velo
de las hijas de Mahoma!

Ven a Córdoba, cristiana,
sultana serás allí,
y el sultán será, ¡oh sultana!,
un esclavo para ti.

Te dará tanta **riqueza**,
tanta gala tunecina,
que ha de juzgar tu **belleza**
para **pagarle**, mezquina.

Dueña de la **negra** toca,
por un beso de tu boca
diera un reino Boabdil;
y yo por ello, cristiana,
te diera de **buena** gana
mil cielos, si fueran mil.

Después de la lectura atenta del poema, podemos pedir a los estudiantes hacer las tareas siguientes:

- Transformar el poema en un texto de prosa.
- Determinar los tiempos verbales en el poema.
- Señalar la época histórica que reflejan los versos.
- (En parejas) Escribir un poema en que aparecen las características físicas y personales de uno/una de sus compañeros de clase.
- Intercambiar los poemas escritos por los aprendientes con el de otros colegas. Luego, pedirles, a la luz del texto creado por uno de ellos definir la personalidad de su autor. Habría que elegir uno de los adjetivos que mejor le define:
 - cariñoso,
 - egoísta,
 - romántico,
 - violento,
 - salvaje,
 - malvado,

- generoso,
- otro.

Para hacer esta actividad interactiva y comunicativa, es necesario pedirles a los estudiantes:

- Explicar el contenido del poema y decir de qué se trata.
- Prosificar el poema con el fin de hacer un ejercicio práctico de los signos de puntuación.
- Poner el sinónimo de las palabras que aparecen en negrita.
- Poner el antónimo de las palabras sombreadas.
- Preguntarle a una chica si estuviera en lugar de la nazarena ¿Qué debería contestarle la nazarena al poeta?
- Extraer del poema las figuras retóricas, explicando la función de cada una.
- Determinar la rima en los versos.
- Dividir los versos en sílabas para determinar si el poema se compone de versos de arte mayor o de arte menor.
- Hacer un dibujo que refleja el significado del poema.
- Potenciar su capacidad lectora, mediante la práctica de pronunciación- de acento, ritmo y entonación- en voz alta.
- Hacer prácticas gramaticales: (formas lingüísticas, relaciones sintácticas, etc.).

De esta manera, se observa que el texto literario Ofrece un abanico de vocabulario (palabras nuevas, campos semánticos, sinónimos y antónimos, etc.).

Asimismo, los textos literarios en el aula de E/LE dan pie a revisar unos aspectos como: Pronunciación/ Concordancias / Conjugación de los verbos regulares e irregulares / Conjugación de los verbos reflexivos / Uso de ser y estar / Elección del tiempo verbal / Elección del modo verbal (indicativo/subjuntivo) / Uso de preposiciones / Uso de preposiciones con verbos / Uso de los pronombres personales / Construcciones con “gustar”, “encantar”, “interesar”, etc.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Desde el principio de nuestro estudio y hasta el final hemos observado la importancia que tienen los textos literarios como excelentes recursos en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Además, según el panorama académico en Egipto y a la luz de estas reflexiones, nosotros como profesores de español hemos dado cuenta de las grandes ventajas que conlleva el uso de material literario como instrumento formativo en nuestras aulas.

El uso de obras literarias en clase de español con fines pedagógicos, anima y divierte a los alumnos y les aproxima a otras culturas; porque permite la transmisión de conocimientos socioculturales, interculturales y culturales.

Asimismo, podemos confirmar que manejar textos literarios en nuestras aulas de ELE en Egipto favorece a desarrollar y mejorar las destrezas de los alumnos: la comprensión lectora, la expresión escrita, la expresión oral y la comprensión auditiva.

Además, no se puede negar la parte estético- artística inherente en los textos literarios. Estas características del producto literario facilitan el aprendizaje del español como lengua extranjera en nuestras clases, ayudando a desarrollar la “competencia lingüística” del estudiante y su “competencia lecto- literaria”, y por lo tanto aumenta su “competencia

comunicativa”. Por último, cabría señalar que el texto literario es una herramienta idónea porque permite practicar aspectos gramaticales, funcionales, pragmático-comunicativos e integra aspectos estilísticos que pueden ser fuente de motivación dentro del aula de E/LE.

BIBLIOGRAFÍA

- Albaladejo García, María Dolores. (2004). «Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de E/LE». *Cervantes* 7: 37-42.
- Cassany, Daniel, Luna, Marta Y Sanz, Gloria. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, 5ª ed.
- Coello Mesa, Antonia M.ª Y Martín Rodríguez, Pedro Ángel. (2004). «Gramática y poesía: propuestas didácticas». *Didáctica (Lengua y Literatura)* 16: 117-126.
- Díaz Fernández, Celia. (2000). «La poesía en la clase de español». *Tintero* 11: 40-42.
- Hernández Blasco, María José. (1991). «Del pretexto al texto. La lectura en la enseñanza- aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera». *Cable, Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 7: 9-13. Madrid, ed.: Equipo Cable.
- Martín Peris, Ernesto. (2000). «Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera», *Lenguaje y textos*. 16: 101- 129.
- Millares Martín, Selena. (1996). «El texto literario y la enseñanza de la fonética». *Frecuencia-L, Revista de didáctica del Español como Lengua Extranjera* 1: 44-47.
- Naranjo Pita, María. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Palacio Valdés, Armando. (1926). «El potro del señor cura». *Lecturas*, año VI, 59, sólo existen las páginas 334-335. En VV. AA. (2001), *Cuentos populares*. Madrid: Clan Editorial, pp. 203-213. Documento de Internet disponible en: <https://alvarezdemorcin.blogcindario.com/2013/01/04159-el-potro-del-senor-cura-armando-palacio-valdes.html> (Fecha de consulta 03/03/2018)
- Pedraza Jiménez, Felipe Blas. (1998). «La literatura en la clase de español para extranjeros». En Ángela Celis y José Ramón Heredia (Coordes.). *Actas del VII Congreso de ASELE: Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Almagro. 1996. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha, 1998, pp. 59-66.
- Sánchez, Aquilino. (2000). *Los métodos en la enseñanza de idiomas (Evolución histórica y análisis didáctico)*. Madrid: SGEL.
- Sitman, Rosalie y Lerner, Ivonne. (1994). «Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera». En Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo. (Eds.) *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE. Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL, pp. 227- 233.
- Torres, Cristiano. (1998). «El texto literario subsidio mediato para la enseñanza del español como lengua extranjera». En Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo. (Eds.) *Actas del VI Seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes*. Consejería de Educación y ciencia de la Embajada de España en Brasil, pp. 104-110.
- Zorrilla, José. «Oriental». En Huélamo kosma, Julio. (ed.) (2000). *Poesía romántica*. Madrid: Grupo Ana

Paralelismo ideológico y perspectivismo en *Tiempo de silencio*, de Luis Martín Santos

Salwa Mahmoud Ahmed

Department of Spanish Language and Literature

Faculty of Arts

Helwan University Cairo- Egypt

Email: serket@yahoo.com

Resumen: La novela *Tiempo de silencio*, de Luis Martín Santos refleja la sociedad española de la posguerra de finales de los años cuarenta. En estudios anteriores, los investigadores y críticos han enfocado sus estudios en el lenguaje, el estilo, el monólogo interior, la ironía, la temática de la pobreza y los personajes de la obra. Pero, no se han fijado tanto en el paralelismo ideológico ni en la cantidad de puntos de vista presentes en el texto. Estos dos últimos elementos forman nuestro objetivo del presente estudio. A primera vista, notamos que el autor vasco emplea en su narración varios recursos literarios como la digresión, la ironía, la parodia, etc., en aras de poner a flor de piel los diferentes discursos que aparecen en el relato, como los discursos literarios, nacionales e históricos. El novelista presenta diferentes perspectivas y puntos de mira, entre múltiples planteamientos temáticos y estilísticos, en su ficción.

Palabras clave: *Paralelismo ideológico, perspectivismo, fracaso, monólogo interior, Luis Martín Santos.*

Abstract: The novel *Tiempo de silencio*, by Luis Martín Santos, reflects the post-war Spanish society of the late 1940s. In previous studies, researchers and critics have focused their studies on the language, style, interior monologue, irony, the theme of poverty, and the characters in the play. But, they have not paid much attention to the ideological parallelism or the number of points of view present in the text. These last two elements form our objective of the present study. At first glance, we notice that the Basque author uses various literary resources in his narrative such as digression, irony, parody, etc., in order to bring to the surface the different speeches that appear in the story, such as the literary speeches, national and historical. The novelist presents different perspectives and points of view, between multiple thematic and stylistic approaches, in his fiction.

Keywords: *Ideological parallelism, perspectivism, failure, interior monologue, Luis Martín Santos.*

Introducción:

La novela *Tiempo de silencio*, de Luis Martín Santos fue publicada en 1962. La obra refleja la sociedad española de la posguerra de finales de los años cuarenta. En esta narración, se observa que las reflexiones de los personajes se presentan de forma directa a través de la voz autobiográfica de un narrador en primera persona. Esta voz es la de Pedro, el protagonista de esta ficción. Sin embargo, en el discurso narrativo, este héroe, a veces, nos deja observar con claridad su perspectiva o la del propio autor de esta obra. Otras veces, nos deja ver el punto de mira de otros personajes del relato, mediante la intervención de la voz narrativa de un narrador en tercera persona que serpentea entre los renglones para ofrecernos nuevos mundos desconocidos para el personaje central de la novela. Igualmente, el texto está lleno de monólogos interiores de otros personajes que aparecen en el escenario de los sucesos. Estos monólogos son una verdadera manifestación de la polifonía en la obra del escritor vasco. Esta multiplicidad de voces nos brinda nuevas perspectivas y diferentes puntos de vista, puesto que los pensamientos se presentan al lector de forma directa. Ya que el lector sabe lo que

ocurre en la mente de cada uno de los personajes mediante dichos monólogos. Pero, antes de entrar en materia del análisis crítico de esta narración, valdría exponer su sinopsis:

La historia versa sobre la figura de Pedro, un joven médico, que se traslada a vivir en Madrid después de haber finalizado su carrera. En la urbe decide dedicarse a la investigación científica por completo, por eso trabaja en un laboratorio, donde pasa casi todo el día ocupado en un proyecto que estudia la transmisión hereditaria de un cáncer sobre ejemplares de una cepa de ratones importada del Illinois.

En la gran ciudad el protagonista vive en una modesta pensión, que la dirige una viuda de un militar, ayudada por otras dos mujeres, su hija y su nieta, Dorita. De esta última Pedro se acaba enamorándose tímidamente.

En pleno ejercicio de su trabajo como investigador en Madrid, llega un momento en que se terminan los ratones y la financiación pagada por el Estado. Pero Amador, el ayudante de Pedro en el laboratorio, le informa de que el “Muecas”, un lumpen que suele suministrar de perros a los doctorandos, ha podido reproducir los ratones con una pareja robada del propio laboratorio.

Pedro se va con él hacia las chozas para conseguir unas ratas para continuar sus estudios. A partir de ahí, el joven médico llega a conocer este submundo madrileño. Su relación con el Muecas le permite al mismo Muecas a presentarse una noche en la pensión con su aspecto extravagante, solicitando la asistencia médica de Pedro para una de sus hijas, Florita, víctima de una hemorragia vaginal, a causa de un aborto realizado por un curandero falto de experiencia médica. La muchacha muere y Pedro rechaza firmar los documentos que el Estado exige para certificar su muerte. De esta forma, el protagonista se vuelve principal sospechoso de la muerte de la hija de Muecas y las autoridades lo llevan injustamente a la cárcel. Todas las circunstancias que tienen que ver con el fallecimiento de Florita se acumulan en contra del joven investigador: no tiene licencia para ejercer la medicina, ni está colegiado y ha ido a prestar sus servicios médicos en el último momento movido por sentimientos humanitarios. Después de haber pasado algún tiempo en la prisión, Pedro consigue su libertad, gracias al testimonio de la esposa de Muecas. Sin embargo, pierde el subsidio porque el director del laboratorio lo despide como reacción ante el escándalo en que se vio envuelto. De esta manera, corta por lo sano y decide marcharse a un pueblo de una provincia castellana para ejercer la medicina con dignidad. Pero, antes de irse de la capital española, pide la mano de la bella nieta de la dueña de la pensión, la joven Dorita. La familia de la ‘Decana’ hace una pequeña fiesta de petición de mano. Pero, desafortunadamente, una noche, en la que están los dos en una verbena, la muchacha es asesinada por “Cartucho”, un maleante lumpen que estaba enamorado de Florita y que tomaba venganza por la muerte de la joven, porque creía que Pedro provocó su muerte. Al verse solo, perdido y desorientado, nuestro protagonista se monta en un tren para abandonar, definitivamente, Madrid, sin entender cómo la vida cambia bruscamente los destinos de las personas, admitiendo su propio fracaso en Madrid. Un fracaso que es paralelo al fracaso del proyecto nacional.

Por una parte, *Tiempo de silencio* no tiene una estructura tradicional, puesto que la obra no está dividida en capítulos, sino que los sucesos se presentan divididos en secuencias

separadas por un espacio en blanco. Galán Font (1987: 78-83), afirma que la novela tiene 63 secuencias. Por lo tanto, al hablar de su estructura interna, el mismo crítico señala que la fábula presenta una estructura clásica: presentación de personajes y conflictos (secuencias 1-11), nudo (secuencias 12-61) y desenlace (secuencias 62-63). Por otra parte, muchos escritores y críticos están de acuerdo en subrayar que *Tiempo de silencio* marca un hito en la literatura española de postguerra, debido a su forma de novelar de manera intelectualizada y subjetivista. Aspectos que la separan de la ficción realista y objetiva de protesta social que dominaba el panorama literario antes de la publicación de la obra de Martín Santos (Vilanova, 1986: 135). Ramón Buckley sintetiza los rasgos innovadores en la obra de Martín Santos, expresando que otros escritores como Sánchez Ferlosio o García Hortelano, al nivel temático, trataban de lograr meticulosas descripciones de ambientes y de la conducta de sus personajes. También dice:

Por el contrario, Martín-Santos, en su novela, espera que estas descripciones estén ya en la mente del lector, antes de empezar a leer la novela. Este preconocimiento del lector es esencial para apreciar el pleno impacto estético de *Tiempo de silencio*, que se logra al oponer a esas viejas interpretaciones la nueva interpretación de Luis Martín-Santos y de donde nace primero el asombro y después la ironía en nuestro estado de ánimo (1973: 195-196).

El paralelismo ideológico

Los sucesos de la novela transcurren en plena época franquista. Período caracterizado de mucha represión política, aislamiento cultural y malas condiciones económicas. Así pues, el paralelismo ideológico lo podemos percibir en varias situaciones y en distintos temas, como, por ejemplo: el tema de la cultura y la incultura del país. Ya que ante el sueño de Pedro de verse un gran investigador y médico, siguiendo sus experimentos en el laboratorio en Madrid, se ve por el otro lado la realidad con toda su crudeza por la falta de recursos. Dado que se acaban las ratas de la cepa del Illinois y se agotan los créditos. Además, el mismo laboratorio no está bien equipado ni bien preparado y eso lo subraya el protagonista al utilizar la anáfora: “Pueblo pobre, pueblo pobre” (Martín Santos, 1999: 7); expresión empleada en un largo discurso en que el héroe pone ante el lector una situación contradictoria, mediante el uso del símbolo del retrato de Santiago Ramón y Cajal, Premio Nobel de Medicina, cuyo retrato está colgado en una de las paredes del laboratorio: “El retrato del hombre de la barba, frente a mí, que lo vio todo y que libró al pueblo ibero de su inferioridad nativa ante la ciencia, escrutador e inmóvil, presidiendo la falta de cobayas. Su sonrisa comprensiva y liberadora de la inferioridad explica –comprende- la falta de créditos. Pueblo pobre, pueblo pobre” (Martín Santos, 1999: 7). En el pasaje citado, el lector observa que el protagonista aspira a ser científicamente reconocido al nivel mundial tal y como “el hombre de la barba”, que gracias a sus descubrimientos científicos logró el Premio Nobel de medicina. Sin embargo, al verse trabajando en un instituto sin recursos, empieza a denunciar la situación que pueda impedirle a él alcanzar su objetivo. La falta de ratas y la falta de recursos le llevan al protagonista a su rotundo fracaso profesional. Esto es paralelo al fracaso del proyecto nacional de tener un país libre y culto, que disfruta de la libertad de expresión, la libertad política, económica y social. Sin embargo, en la era franquista España cayó bajo la autarquía, la represión de todo tipo, la incultura y la pobreza en sus múltiples facetas. La tendencia al fracaso de Pedro, según la

interpretación de la psicología moderna, es una necesidad del héroe que se comporta según la imagen que tiene de sí mismo (Guidano, 1983: 19).

El paralelismo ideológico lo podemos encontrar, también, en la misma imagen de la España de los años cuarenta presentada en la novela. Vemos una sociedad jerarquizada donde las diferencias entre los estratos sociales están bien marcadas en el discurso narrativo. Mientras que Matías y su madre representan la alta burguesía por la riqueza y la elegancia en que viven; vemos que los personajes como Cartucho, Muecas, Ricarda y todos los que viven en la periferia y en las chozas, pertenecen a la clase más baja de la sociedad española. Alfonso Rey señala que Martín Santos usa la imagen de Madrid como trampolín “de la misma forma como de un objeto más o menos material y perceptible se da un salto a otras realidades menos tangibles, que guardan cierta relación de contigüidad con aquel” (Rey, 1988: 70). En esta línea del paralelismo ideológico, podemos notar los consejos que unos personajes dan a otros para no mezclarse con individuos de clases más bajas. Ya que doña Luisa, la dueña de un burdel, aconseja a Pedro y a su amigo Matías que no se vayan al burdel en los sábados para no coincidir con los albañiles ni mezclarse con la gente de clase baja. En el período en que Pedro estaba encarcelado, algunas personas de importantes cargos políticos aconsejan a Matías olvidarse del asunto de su amigo y le recomiendan alejarse de él.

El perspectivismo en la novela

En cuanto al tema del perspectivismo en la narración podemos decir que la obra está narrada desde diferentes puntos de vista. Ya que lo relatado representa la perspectiva o bien del propio narrador en tercera persona, o bien de uno de los personajes. Por ende, todo lo relatado conlleva un cierto grado de falsificación subjetiva. La verdad está a caballo entre lo que se dice y lo que desvelan las situaciones. Es decir, que la verdad se halla, no en lo que se dice, sino en las contradicciones que se dejan ver entre las distintas perspectivas erróneas. Óscar Tacca afirma que “la novela no es sino un lenguaje, a través del cual se cuelan distintas voces” (1973: 28). “Sonaba el teléfono y he oído el timbre. He cogido el aparato. No me he enterado bien. He dejado el teléfono. He dicho: “Amador.” Ha venido con sus gruesos labios y ha cogido el teléfono” (Martín Santos, 1999: 7). Así comienza la novela con la voz autobiográfica del protagonista, Pedro, quien se hace cargo de describir, en las primeras páginas del relato, el laboratorio de Madrid, lo que está haciendo allí y con quién está. Así pues, el mundo reflejado en las primeras páginas de la narración se presenta desde la perspectiva de Pedro, estando él en el laboratorio con su ayudante, Amador, dice: “Yo miraba por el binocular y la preparación no parecía poder ser entendida. He mirado otra vez: “Claro, cancerosa.” Pero, tras la mitosis, la mancha azul se iba extinguiendo. “También se funden estas bombillas, Amador.” No; es que ha pisado el cable” (Martín Santos, 1999: 7). En este fragmento tan corto, vemos que el joven investigador emplea palabras científicas y médicas al estar en el laboratorio rodeado de aparatos relacionados con su investigación. Al mismo tiempo, en algunas frases emplea las comillas para hacernos observar, mediante el efecto visual, que está hablando en voz alta o audible. Mientras que lo que relata fuera de las comillas está dirigido a nosotros los lectores y está con la voz en *off*. Entonces, todo lo que profiere refleja sus propias impresiones y su propia cosmovisión, que creemos que es la misa que tiene el autor. Ya que según la opinión de Miguel Ángel García Peinado, “la perspectiva y la expresión no tienen por qué coincidir en la misma persona” (1998: 258). En el presente

caso, Martín Santos se esconde detrás de su héroe para comunicarnos su denuncia en contra de algunos aspectos negativos no sólo en el laboratorio, sino también en la sociedad española en general de finales de los años cuarenta. Es decir, que Pedro adopta el mismo punto de mira del escritor vasco, puesto que según Jo Labanyi el empleo del perspectivismo permite crear una visión polifacética de Madrid, que acentúa las diferencias tan grandes que separan un sector social de otro” (1985: 127).

Asimismo, podríamos decir que *Tiempo de silencio* está protagonizada por un personaje central de la obra, un ser individual que relata una serie de episodios que lo conducen al fracaso. Desde el principio de la historia encontramos su monólogo interior que refleja sus preocupaciones por su futuro profesional, cuando se agotan los créditos y se acaban las ratas de la cepa importada del Illinois. Entonces, esta frustración existencial del protagonista la vemos como un hilo conductor que lo lleva a su inexorable fracaso, un doble fracaso: en su proyecto científico como investigador y en su proyecto personal, porque Cartucho asesina a su novia. Además, el fracaso nacional de tener un país libre de represiones en la época franquista. De este modo, podemos afirmar que el tema del fracaso es uno de los temas presentes en esta narración, puesto que en el libro, *Poéticas del fracaso*, se dice que “el héroe literario interesante es mayoritariamente un héroe fracasado” (2009: 47). Podemos subrayar que la falta de ratas es el motivo desencadenante de la acción novelesca, ya que pone a Pedro en contacto con el mundo de las chabolas. Aquel espacio marginado de la sociedad donde reinan la miseria, la ignorancia, el hambre y la violencia.

De esta manera, la narración comienza con un monólogo interior y se cierra con otro del mismo protagonista. En el primero, Pedro manifiesta con mucho optimismo sus preocupaciones por el futuro de sus investigaciones, tal y como lo hemos explicado antes; mientras que el segundo monólogo interior cristaliza el decisivo fracaso de su proyecto que lo lleva a una sensación de angustia y desesperanza.

Habría que destacar que Martín Santos emplea la técnica del monólogo interior para poner al descubierto los sentimientos más profundos de sus personajes. Los monólogos interiores de Pedro, la decana de la pensión, Cartucho y el policía Similiano revelan su cosmovisión, sus problemas existenciales y su forma de ser. A través del uso de esta herramienta podemos observar el carácter violento de Cartucho y las malas condiciones en las que vive. Asimismo, seguimos con mucha atención los intentos incansables celestinescos de la dueña de la pensión para cazarle al joven médico, como ideal esposo para su nieta, Dorita, y las aventuras amorosas de su marido con las tagalas en las Islas Filipinas. Del mismo modo, compartimos los momentos de dolor y de malestar que sentía Similiano que padecía problemas de salud. Gracias a la aplicación de esta técnica, el autor nos permite ver desde dentro las contradicciones de sus personajes. De esta forma, creemos que la función de estos monólogos es narrativa y explicativa, porque cada uno de los personajes nos acerca a su mundo y nos susurra su drama existencial, explicando los motivos de sus acciones.

En la narración, aparece la voz de un narrador omnisciente en tercera persona que serpentea entre los renglones para describir ambientes, personajes, conductas, situaciones, etc. En el momento en que Pedro y Amador se acercan al barrio de las chabolas, aparece la voz del narrador omnisciente que describe el aspecto mísero de aquellas casas precarias, pero, desde la perspectiva del protagonista. Veamos cómo describe el narrador esta zona tan pobre

poblada de unas chabolas y habitada de la gente más pobre y marginada de la sociedad española: “los soberbios alcázares de la miseria. La limitada llanura aparecía completamente ocupada por aquellas oníricas construcciones confeccionadas con maderas de embalaje de naranjas y latas de leche condensada, con láminas metálicas provenientes de envases de petróleo o de alquitrán, con onduladas uralitas recortadas irregularmente” (Martín Santos, 1999: 49). En opinión de María del Carmen Bobes Naves:

El autor escribe una novela para influir en sus lectores creando opinión sobre formas de entender la libertad, la culpa, la responsabilidad, las relaciones sociales, etc., y esto, que sería el efecto perlocutorio, lo logra o no; la fuerza ilocutiva procede de las modalizaciones y los fines que el autor se propone con su texto (1998: 256).

A la luz de las palabras de Bobes Naves, nosotros, también, compartimos con Pedro lo que está viendo en aquel mundo tan paupérrimo de las chabolas, podemos visualizar la forma asimétrica de las casas en este arrabal arbolado de tugurios, cobijos y casas de emergencia. Asimismo, podemos percibir la insatisfacción dibujada sobre los semblantes de todos sus habitantes.

De este modo, en *Tiempo de silencio* hay varios monólogos interiores no sólo los de Pedro, sino que también existen otros monólogos de otros personajes como los de Matías, Amador, Cartucho y Similiano, tal y como lo acabamos de explicar. En cada uno de estos monólogos el receptor del mensaje novelístico se da cuenta de los problemas existenciales del personaje y de su nivel intelectual y cultural; igualmente, se observa el nivel del entorno. Estos aspectos se dejan ver en cada uno de los monólogos. Asimismo, a través del monólogo interior, el personaje nos deja ver el contenido de su conciencia. Ya que en uno de ellos oímos directamente la voz de Cartucho, un maleante lumpen. Su monólogo refleja su carácter salvaje y su decadente nivel cultural: “Se creía que me la iba a dar subiéndose al trole. A mí. Un castrón como ese tío. A mí. Ni sé cómo no le pincho ya” (Martín Santos, 1999: 189). Este tipo de monólogos lo llama Antonio Garrido Domínguez de ‘monólogo autonarrado’. Además lo define del siguiente modo: “El monólogo autonarrado es, en realidad, el discurso indirecto libre en primera persona. En él se produce igualmente la convergencia de las perspectivas del yo-narrador y yo-personaje y, por consiguiente, del tiempo presente y del pasado” (1996: 280). A la luz de las palabras de Garrido Domínguez, se aprecia que la perspectiva en este tipo de monólogos es la del personaje narrador. El único monólogo interior de una mujer es el de la Decana de la pensión, donde vive Pedro. Y como es una viuda de un militar nos deja adentrarnos en las zonas más recónditas de su propia conciencia sin la menor interposición del narrador. Así vemos, oímos y percibimos sus recuerdos, problemas, carencias, dolencias, penas y alegrías a través de su monólogo presentado desde su propia óptica: “Mi marido podía haberme dejado algo más pero no dejó sino su recuerdo, lleno para mí de encanto” (Martín Santos, 1999: 20).

Lo más característico de *Tiempo de silencio*, de Martín Santos, es el lenguaje. El autor emplea unas palabras que caracterizan personajes, mundos, clases sociales y ambientes. De hecho utiliza un lenguaje científico en ambientes no científicos, cuyo uso es puramente irónico. Esa contradicción resalta los objetivos de un autor sabio que habla de la cultura en ambientes no cultos, o habla de la medicina en lugares cargados de miseria, de enfermedad y de hambre. La finalidad del escritor se centra en mostrar que el progreso de España radica en

la ciencia. En las situaciones contradictorias se ve con claridad el carácter peculiar de cada personaje, su comportamiento y sus actitudes. De este modo, el lenguaje, se convierte en una herramienta fundamental que despliega contextos, “estados anímicos, pobreza y riquezas psíquicas, niveles de subdesarrollo social y espiritual, marginalidad inconsciente y reacciones primitivas” (Riezu 75).

A modo de conclusión

Al final del presente estudio hemos llegado a la conclusión de que *Tiempo de silencio* contiene varias situaciones que resaltan el paralelismo ideológico que lo hemos explicado en las páginas anteriores. También, esta narración presenta una rica variedad de voces y de puntos de vista que reflejan la presencia relevante de un pluralismo en la perspectiva de lo narrado. Igualmente, en esta parte final del trabajo, valdría subrayar la importancia de los monólogos interiores presentes en esta obra magistral de Martín Santos, porque estos monólogos fueron utilizados por el escritor para caracterizar a los personajes, dejando al descubierto sus sentimientos más íntimos, sus problemas existenciales y su cosmovisión. Gracias a los monólogos y a la multiplicidad de perspectivas hemos asistido a varias situaciones contradictorias que nos han dejado visualizar la frustración del protagonista de la obra; hemos visto los continuos intentos celestinescos de la dueña de la pensión; también, hemos observado la violencia y la brutalidad del carácter de Cartucho o los problemas de salud de don Similiano. Queda por decir que el paralelismo ideológico y el perspectivismo en la novela de Martín Santos han sido utilizados en *Tiempo de silencio* para cumplir unas funciones narrativas y explicativas. Han sacado a la superficie la presencia de un mundo lleno de falsedades y una realidad contradictoria que encarna la sociedad española de finales de los años cuarenta.

Bibliografía

- Bobes Naves, María del Carmen (1998), *La novela*. Madrid, Síntesis.
- Buckley, Ramón (1973), “*Tiempo de silencio* de Luis Martín Santos”, en *Problemas formales de la novela española contemporánea*, Barcelona, Ed. Península. La misma cita está publicada en el artículo: “Significación de *Tiempo de silencio* en la narrativa de postguerra en España”, en la *Revista electrónica Gipuzkoa Cultura*: http://luismartinsantos.gipuzkoakultura.net/luis_martin_santos_periplo_significacion4.php
- Compitello, Malcolm Alan (1986), “Testimonio personal”, Madrid, *Apéndice* n.º. 23, (13/06/1986).
- Galán Font, Eduardo (1987), *Claves para la lectura de Tiempo de silencio*, Ediciones Daimón, Madrid.
- García Peinado, Miguel Ángel (1998), *Hacia una teoría general de la novela*, Madrid, Arco/ Libros.
- Garrido Domínguez, Antonio (1996), *El texto narrativo*, Madrid, Síntesis.
- Labanyi, Jo (1985), *Ironía e historia en Tiempo de silencio*, Madrid: Taurus.
- Martín-Santos, Luís (1999), *Tiempo de silencio*. Barcelona: Seix Barral.
- Narr Francke Attempto, Gunter (2009), *Poéticas del fracaso*, en Sánchez, Yvette y Spiller, Roland (Eds.), *Frankfurter Studien Zur Iberoromania und Frankophonie*, Germany, Tübingen.
- Rey, Alfonso (1977), *Construcción y sentido de Tiempo de silencio*, Madrid, Porrúa.

- Rey, Alfonso (1988), *Construcción y sentido de Tiempo de silencio*, Madrid: J. Porrúa Turanzas.
- Rey, Alfonso (2018), “*Novelistas españoles del siglo XX: Luis Martín Santos*”, Colección Ensayos. Fundación Juan March, Madrid, *Ensayo*, p.4 – pp. 3- 14). (Fecha de consulta: 14 de abril de 2018). En línea: <https://mat.uab.cat/~delgado/documentos%20personales/martinsantos.pdf>
- Riezu, Jorge (1993), *Análisis sociológico de la novela "Tiempo de silencio"*, Salamanca: Editorial San Esteban, 1993.
- Sanz Villanueva, Santos (1986), *Historia de la novela social española (1942-1975) II*, Alambra, Madrid
- Tacca, Óscar (1973), *Las voces de la novela*, Madrid, Gredos.
- Vilanova, Antonio (1986), “DE la objetividad al subjetivismo en la prosa novelesca actual”, *Prosa novelesca actual*, Madrid, Universidad Internacional Menéndez Pelayo.
- Vittorio Fillippo, Guidano y G, Liotti (1983), *Cognitive Processes and Emotional Disorders*, New York, N. Y. The Guilford Press.