



«UNA PALABRA VALE MÁS QUE MIL IMÁGENES»

La oralidad como recurso didáctico

Titulación: Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, especialidad en Humanidades.

Año académico: 2018-2019

Título Trabajo fin de Máster: «Una palabra vale más que mil imágenes.» La oralidad como recurso didáctico.

Alumno: Eduardo Duque González

Dirigido: Ulises Martín Hernández

Índice

1. Introducción.	2
2. Objetivos y metodología.	3
3. Marco teórico.	6
3.1. La oralidad o la oralitura: voz, memoria y alma de los pueblos.	6
3.1.1. Poesía popular y oralidad en Canarias.	10
3.2. Historiografía y oralidad.	13
4. El valor educativo de la oralidad.	16
4.2. La oralidad como recurso simbólico.	17
4.2. La oralidad como motivo transversal.	19
4.3. La oralidad como democratización de la cultura.	21
4.3. La oralidad como medio y como fin.	23
4.5. La oralidad como aprendizaje competencial.	24
4.6. La oralidad como aprendizaje significativo.	26
4.7. La oralidad como fuente para las Humanidades.	27
4.8. La oralidad como herramienta creativa.	29
5. Marco curricular.	30
6. Experiencias educativas desde la oralidad.	33
4.1. País Vasco.	34
4.2. Cuba.	36
4.3. Puerto Rico.	39
4.4. Canarias.	42
7. Historias de vida.	43
7.2. Una experiencia personal.	44
7.3. Experiencia en Primaria.	47
7.3. Experiencias en ESO.	48
8. Conclusiones.	49
9. Bibliografía.	53

Resumen.

La oralidad es una fuente de conocimiento clave de las comunidades humanas. En el caso de La Gomera, se expresa especialmente en el campo de la poesía popular, con el romancero y la décima como sus mejores expresiones. En este trabajo, trataremos de descubrir las cualidades educativas que, desde la transversalidad, el aprendizaje significativo o competencial, existen en su uso didáctico, y de qué forma esto puede repercutir en la propia vitalidad y conservación del patrimonio oral.

Palabras Clave: Romancero, Oralidad, Oralitura, La Gomera, Décima.

Abstract.

Orality is an important element in the personality of human societies. In La Gomera, this reality is especially relevant in popular poetry, especially two stanzas: romance and the tenth stanza. This work tries to discover what are the educational qualities of orality: transversality, meaningful or competencial learning. It also tries to point out how education can contribute to conserving oral heritage.

Keywords: Romancero, orality, oral literatura, La Gomera, tenth stanza.

1. Introducción.

En el año 2013, Maximiano Trapero, Doctor en Filología Hispánica y Catedrático de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, ofreció una sugerente conferencia en Chipude titulada «El romancero de La Gomera: otro patrimonio de la Humanidad». En ella, con un lenguaje claro y cercano, devolvió a su auditorio como un pulido diamante la brillante piedra que años antes había recogido de él: el romancero. No se trataba entonces de relatar los resultados de las encuestas romancísticas que desde 1981 había realizado por la isla, ni siquiera -como finalmente ocurrió- de emocionar a los asistentes recordando nombres y anécdotas de voces ya apagadas. En esta ocasión, el verdadero pulimiento de aquella presea oral vino dado por una auténtica puesta en valor de todo un remanente de historias orales versificadas que hundían sus raíces en la Castilla medieval y al tiempo extendían sus ramas floridas hasta la actualidad más inmediata de la isla.

De esta manera, se proclamaba en la cercanía más familiar del objeto estudiado lo que en no pocas mesas redondas, congresos internacionales y aulas académicas se había escuchado: que el patrimonio oral de La Gomera, materializado en sus romances y en su poesía popular, es de una calidad única. Tal es así, en lo cualitativo y lo cuantitativo, que bien podría ganar para la isla un reconocimiento mundial como el que ya han obtenido el Parque Nacional de Garajonay y el Silbo Gomero. Y oírlo así, con tanta claridad y transparencia entre las viejas paredes de la iglesia de Chipude -que sabe y ha oído más romances que el propio Trapero-, no es algo en absoluto baladí.

La conclusión responsable a la que nos interpelaba nuestro patrimonio se hizo tan comprometedoramente como inmediata. Aquellos relatos en décimas y romances de la infancia

retumbaban en la voz y la experiencia de Trapero con similar artificio de claridad que el de la momia que explica su proceso de enterramiento, su paso a la trascendencia y las esperanzas de sus anónimos dolientes. La superación de la arqueología a la que la poesía popular convidaba venía dada por la verdad de que nunca había sido momia, siempre estuvo viva. La comprensión total de este fenómeno me llevó a admirar los bienes de su presencia no ya sólo en la vida de mi comunidad, sino en la mía propia. Reconocí de esta forma que los caracteres que inclinaron a las humanidades mi progreso educativo, que encendieron mi amor a la palabra y que dieron alas a mi sed lectora se fundamentaban ahí. La imaginación, volando sobre historias sacras y profanas, caballerescas y de honra, encontró en ellas la mejor corriente para alzarse, a precio, únicamente, de admitir la vivacidad de los personajes, el contexto y el espíritu que las mantenía y contaba.

De aquella conclusión imperativa jamás me he desprendido. La realización del Máster en Formación del Profesorado que pretendo concluir con este trabajo no podía, entonces, prescindir de ella. Por eso dedico esta investigación a bucear en qué beneficios educativos concretos puede aportar, en pleno siglo XXI, un legado oral que cuenta de cien en cien sus años de vida; cómo, desde la pedagogía moderna, puede contribuir significativamente a la formación en valores y el desarrollo competencial del alumnado; y de qué manera, en medio del mundo globalizado, la educación es capaz de servir como la tabla salvadora que lo rescate de ahogarse para siempre en los mares procelosos de nuestro tiempo.

2. Objetivos y metodología.

La necesidad de incidir en los valores culturales y patrimoniales inherentes a la oralidad vertebró la naturaleza eminentemente divulgativa de esta investigación. En ella se intentan descubrir las cualidades prístinas que envuelven el desarrollo más pragmático de la tradición oral y su contexto social o festivo inmediato. Es, pues, una dimensión divulgativa que invita a plantearnos primero qué queremos divulgar, preocupándonos por entender las características y la contextualización más hondas de nuestro legado oral en pro de que a su conocimiento *per se* sea enriquecido con su potente valor instrumental. Descubrir la oralidad en todas sus vertientes y los contextos cercanos en que se materializa, desde la danza hasta el canto, pasando por el folclore musical -tambor, el responder, las chácaras o los diferentes géneros que se inscriben en él, para el romancero; y el *punto cubano* para la décima-, para luego trascenderla más allá. Hacerlo exige reconocer desde una perspectiva general desde qué valores concretos puede aportar a un aprendizaje competencial e integral un recurso didáctico tan atípico hasta qué aplicaciones le pueden ser dadas desde el caso particular de las humanidades.

A la luz de lo expuesto, se podría decir que a esa naturaleza divulgativa sucede una formativa, lo que, más que ocasionar un desdoble en su vocación, procura una mayor profundización en ella. Consideramos que si al hecho de enseñar y transmitir los valores de la oralidad le añadimos un conocimiento vivencial, cercano e introspectivo, el enriquecimiento será tal que hará de sus frutos una cosecha mucho más provechosa.

Desde este objetivo general, que actúa como razón de ser de toda nuestra aportación, pretendemos derivar cuatro objetivos paralelos, donde, más allá de lo

eminentemente conceptual, se concreten de forma más clara el saber, el saber hacer y el saber ser:

1. Construir los conceptos de oralidad y oralitura y descubrir en ellos las muchas connotaciones que contienen, conociendo las expresiones literarias que identifican la memoria oral y viva de un entorno concreto como elemento clave, en este caso, La Gomera.

2. Aprender a valorar, respetar y conservar el fenómeno de la oralidad como una fuente de primer nivel para el conocimiento etnográfico, antropológico, social e histórico de los pueblos, analizando de primera mano las fuentes orales, reconociéndolas y rescatándolas, en aras de comprender la responsabilidad colectiva de su conservación.

3. Analizar, a partir de los puentes que la oralidad tiende con otras tradiciones, la propia idiosincrasia y el propio autoconcepto, de forma que, desde el conocimiento de otras culturas a partir de la nuestra, se reconozcan los lazos que nos unen a ellas, especialmente con Europa, África y América, y admiremos su diversidad.

4. Extraer, dentro del ámbito concreto de la tradición oral de La Gomera, los múltiples beneficios instrumentales que, desde el saber, el saber hacer y el saber ser convergen en el romancero tradicional y en la poesía popular, con especial incidencia en la décima, descubriendo cómo pueden contribuir al desarrollo competencial del alumnado el conocimiento y cultivo de estas manifestaciones.

A la luz de esta disertación, el objetivo educativo ha de contemplar la oralidad desde una doble dimensión, como medio y como fin: como medio, buscando hacer de este fenómeno la clave de un aprendizaje significativo que repercuta en el desarrollo competencial y transversal del alumnado; como fin, nos preocupa que, más allá del simple conocimiento de su existencia, su implantación escolar en el contexto específico de La Gomera sirva para salvar de su inexorable desaparición este patrimonio. Los beneficios de este recurso para el alumnado trataremos de desglosarlos de forma más exhaustiva en los apartados siguientes, cuestionándonos cómo estos, a su vez, pueden repercutir en el mismo objeto de estudio. El viaje al aula debe ser de ida y vuelta, y encontrar en este movimiento bidireccional el sentido último que le dé razón de ser y de uso. Desatendiendo este imperativo, toda metodología habrá de resultar frustrada y el mutuo enriquecimiento que perseguimos no se podrá producir, al menos, de forma plena.

Desde este principio, que actuará como un eje de articulación de toda nuestra propuesta, pretendemos que la incorporación del contexto más local al aula, lejos de reducir los horizontes, sea capaz de abrirlos desde la propia singularidad y, al mismo tiempo, sirva para el desarrollo integral del alumnado, en cuanto persona, ciudadano y resultado de una realidad concreta.

Por ello, aunque nuestro planteamiento nazca en un ámbito específico, La Gomera, tiene vocación universal, pues el desarrollo de trabajos de este tipo, ligados a la literatura oral, es perfectamente viable en cualquier comunidad humana. La oralidad actúa como común denominador de todas las culturas, presentes y pasadas, generando un riquísimo abanico de diversidad (Díaz, 2014: 58), por lo que, aunque miremos el contexto gomero, tanto el enfoque metodológico como la idoneidad de la propuesta pueden ser extrapolables a otras realidades.

Al centrarnos en La Gomera, su realidad social y educativa, nos dirigiremos al alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria. La cifra actualmente se sitúa en torno

a trescientos alumnos repartidos en cinco centros donde se imparte la ESO: el IES San Sebastián de La Gomera, en la capital; el CEO Santiago Apóstol, en el municipio de Alajeró; el Ceo Nereida Díaz Abreu, en Valle Gran Rey; el CEO Pedro García Cabrera, en Vallehermoso y el CEO Mario Lhermet en Hermigua.

La realidad sociológica de los distintos enclaves no puede ser descuidada para la propuesta que tratamos de hacer en este trabajo, como apuntaremos al examinar con más detalle los retos que se nos plantean. Conviene insistir en ello ante la imposibilidad de dar respuestas absolutas al fenómeno de la oralidad en un territorio, por pequeño que sea. Si a ello le añadimos las particularidades orográficas, el consecuente aislamiento y la formulación de identidades geográficas en la isla dificultades, la atención a la realidad antropológica y sociológica del centro ha de ser un punto capital. (López, 2003: 37-41)

Para nuestro enfoque metodológico, trataremos de aunar los requerimientos de una educación transversal y competencial, tal y como la establece el currículo LOMCE, mediante la aplicación concreta de la literatura oral al aula. Para ello, nos será de gran ayuda el *Método Pimienta para la enseñanza de la improvisación poética* (Díaz, 2014b). En él, el profesor e investigador cubano, considerado una de las cimas de la improvisación mundial, estudia cómo los caminos de la gamificación y la defensa de la *oralitura* pueden servir para la enseñanza de la improvisación en verso, despojando así a una tradición que se remonta a los inicios de la poesía misma del trasfondo tradicional de innatismo con que ha sido revestida. Su propuesta, de naturaleza eminentemente lúdica y creativa, no sólo está presentada en un formato atractivo y perfectamente adaptable a distintos niveles educativos, sino que, más allá de generar improvisadores, es capaz de crear hablantes sólidos, provistos de herramientas expresivas y comunicativas con las que cualquier alumno puede enfrentarse a sus circunstancias académicas o vitales. Sobre este aspecto comenta Rodríguez (2006):

No se trata tanto, aunque también, de formar improvisadores, sino de formar personas verbalmente ricas, capaces de expresar tanto su adentro como el afuera que los rodea, capaces de desarrollar una memoria funcional, capaces de ser creativos y, en definitiva, capaces de rebelarse desde la palabra frente a la atonía que nos rodea

Por ello, aunque el *Método pimienta* busca la creación de improvisadores, nuestra investigación no; o, al menos, no únicamente. Nuestro verdadero fin es aprovechar y combinar los recursos que la oralidad ofrece para repercutir en un desarrollo competencial del alumnado, mejorar sus herramientas expresivas como un apartado clave de las Ciencias Sociales y las Humanidades y reforzar su autoestima verbal, algo que en Canarias se torna especialmente urgente.

Nuestra metodología, por tanto, tiene aquí su punto de partida, pero atendiendo siempre al contexto geográfico inmediato. Proceder así es clave para que la simple exposición de nuestro argumento y su traslado a la práctica no se convierta en una tarea estéril. El conocimiento del medio es fundamental para conectar con el alumnado, pues nula es la atención que este le prestará a algo que no considere como propio. Así lo han asegurado estudios antropológicos como el de Toro (2013: 254-255) al concluir que, «para lograr un estudio detallado de las tradiciones orales, la metodología requiere ser complementada con un conocimiento amplio acerca de la cultura, puesto que la

comprensión y la interpretación de las temáticas necesitan un contexto específico que se define en lugares, tiempos, valores y maneras de pensamiento particulares», y pedagógicos, como el de Ausubel (2000). Por tanto, una definición del fenómeno primero y su contextualización después deben actuar como norte de nuestro discurso en todo momento. Rescatando de nuevo a Toro, «es necesario tener presente que el análisis de las temáticas resulta insuficiente si no se realiza tomando como base la cultura y sus características propias.»

Por estas razones, optaremos por una metodología de análisis del propio fenómeno, tratando de iluminarlo a la luz de algunas de las propuestas pedagógicas y cognitivas que dirigen la filosofía educativa actual. De este modo, descubiertos los valores educativos presentes en la oralidad, su legítimo uso como recurso didáctico puede abrir las puertas a infinidad de posibilidades. Su contacto puede convertirse, así, en la ocasión perfecta para la investigación -principal, pero no exclusivamente- centrada en las fuentes orales; el trabajo en proyectos en los que el alumnado pueda llevar la iniciativa; el estudio de caso único, a través del cual una pequeña colectividad puede conducir a aprehender rasgos generales; y el aprendizaje por descubrimiento e indagación.

3. Marco teórico.

En pro de los objetivos a alcanzar en nuestra investigación, trataremos de dar respuesta, primero, al fenómeno que estudiamos, para profundizar luego en qué argumentos sostienen su aplicación real a las aulas como propuesta innovadora.

3.1. La oralidad o la oralitura: voz, memoria y alma de los pueblos.

La oralidad pocas veces ha centrado el interés de las comunidades académicas. La pugna histórica entre la palabra dicha y escrita siempre ha condenado a la derrota a su «yo» primitivo. La palabra escrita, nacida para sostener la oral, acabó sometiendo a la inmovilidad de las grafías su dinamismo inicial.

La palabra nació para ser dicha y contada, tanto que la escritura no puede más que remedar mediante un entramado complejo de signos y puntuaciones lo que la oralidad viste por naturaleza. La pasión, la melancolía; la risa y el llanto; la ira y la calma viven, así, tan naturales y desiguales como las distintas flores en la misma tierra. Debe de estar su aparente debilidad en que, como las flores son deshojadas por el viento al llegar el culmen de su apertura, y lo que fue antes pistilo enramado deja de serlo, la palabra también parece desvanecerse. Sin embargo, aprovechando el símil, ¿qué duda cabe de que cada pétalo repartido, aún lejos de su corola, habla de la flor? Así actúa la oralidad: ha sido y es, precisamente, encargada privilegiada de salvaguardar la historia nunca escrita del viento de los años, el olvido.

Podría aducirse entonces que más resistente, si de conservar se trata, es la palabra escrita, y que puede estar ahí la base de su hegemonía. Como dijeron los clásicos: *verba volant, scripta manent*. Pero toda firma al final de un texto ya implica un componente de personalismo que empobrece la palabra oral como voz colectiva. Esta llamada a la colectividad es lo que acaba dando lugar a la tradición oral, más allá de una nómina de

cuentos y leyendas o relatos míticos e históricos. «La tradición oral es la gran escuela de la vida: religión, historia, recreación y diversión». (Friedemann, 1996: 26)

Si entendemos la oralidad como tradición y, a su vez, en cuanto literatura oral como el conjunto de «canciones de gesta, cantos de trabajo y de jolgorio [...] que han encontrado una buena biblioteca anónima en la memoria individual y colectiva» (Díaz, 2014, 58), cabría preguntarse qué aportan a lo más profundo del sentir popular estas expresiones para que superen la vida de los individuos y permanezcan en las comunidades. A ello quizá nos responda Patronelli (2011: 409): «Leyendas, cantares, rondas, proverbios, conforman la tradición de un pueblo que a través de la voz va constituyendo su memoria colectiva. Sin esa capacidad de narrar, y sin el encuentro narrador-oyente, los pueblos carecerían de imaginario, y las culturas, de raíces sustentadoras.»

Estas raíces, que penetran hasta el sustrato más hondo la esencia de las comunidades, han hecho de la oralidad la más acabada expresión popular. Han conseguido, incluso, adentrarse en nuestro presente, sorteando las casi inexpugnables barreras de una «rancia preterización, del ostracismo social, el olvido académico o la ignorancia mediática» (Díaz, 2014b: 35). La vocación colectiva que le da sentido vive en la disolución firmas y personalismos en un horizonte en el que la eternidad y la permanencia son para la obra y su mensaje, no para el autor. Así lo apuntan Maglia y Mañino (2015: 180) al considerar que no debe olvidarse que, «si bien estos relatos tienen un autor anónimo-colectivo que se hunde en la tradición, a la vez poseen una instancia artística de autoría individual que va atada al momento de la actuación». Se hacen verdad, entonces, los versos de Manuel Machado:

Hasta que el pueblo las canta,
las coplas, coplas no son,
y cuando las canta el pueblo,
ya nadie sabe el autor.

Tal es la gloria, Guillén,
de los que escriben cantares:
oír decir a la gente
que no los ha escrito nadie.

Procura tú que tus coplas
vayan al pueblo a parar,
aunque dejen de ser tuyas
para ser de los demás.

Que, al fundir el corazón
en el alma popular,
lo que se pierde de nombre
se gana de eternidad.

Este resultado, tan sugerente como complejo, plantea serias cuestiones al asomarse a él como fenómeno a la par oral y literario. En torno a los copleros precisamente, Trapero (1994: 144) recoge la cita con la que Pérez Vidal abre su artículo *La décima popular*, parafraseando, a su vez, a Leopoldo Augusto Cueto, quien asegura que «hubo un período [...] en que se despreció demasiado a los copleros, y aunque estos no deben ser citados como modelos, es preciso tener presente que los copleros empezaron nuestra literatura; que ésta fue de copleros hasta el siglo XV, y que en la obra de los copleros está una parte de la índole del genio español en sus mejores días». Por tanto, más allá de calidades, la selección que la memoria y la transmisión oral hacen de los textos no es casual, y es la utilidad implícita que exige de su supervivencia un primer aspecto que delata la

transparencia absolutamente parlante de este fenómeno. Urge, entonces, aventurarse a descubrir la historia oral de los pueblos para conocerlos en su más hondo ser, porque es al profundizar en su oralidad viva donde translucen sus más íntimas inquietudes, las bases de su idiosincrasia y su auténtica personalidad. La oralidad no admite disfraces, no reconoce máscaras; la oralidad muestra lo que los pueblos han sido y son, no lo que quieren parecer, y ello, desde la antropología más apasionada, nunca puede pasar de largo. Desde nuestra disertación, tenemos que admitir en plenitud el vocablo «oralitura» que Alexis Díaz Pimienta utiliza para definir «aquellas manifestaciones de la literatura oral que, con mayor o menor fortuna, han sobrevivido al imperio de lo escrito, primero, y luego al de lo audiovisual, lo digital, lo multimedia, lo transmedia» (Díaz, 2014b: 34). Se nos invita a superar, pues, la cita de Cueto y reconocer que en «los copleros», como en tantos otros, no está sólo un hipotético punto de partida de la literatura, distinto de ésta, como son separables la semilla y el árbol. El inicio de la literatura se presenta como una parte integral de la misma y no como un simple origen entre lo mítico y lo libresco, porque «se trata de reconocer la estética de la palabra plasmada en la historia oral, en las leyendas, mitos, cuentos, epopeyas, o cantos que son géneros creativos que han llegado hasta nuestros días de boca en boca. Y que en la globalización de la crítica cultural también constituyen poéticas sujeto de estudio por parte de sociedades letradas.» (Friedemann, 1996: 25)

La acuñación del vocablo, como el propio Díaz sostiene, no le corresponde a él, sino a ensayistas como el haitiano Ernst Mirville, quien lo usó desde 1971 en referencia al contador criollo de las historias, cuentos, proverbios y adivinanzas que acabarían conformando el imaginario de los negros esclavos; o al poeta chileno Elicura Chihuailaf (Galaz-Mandakovic 2012), que lo empleó para identificar y legitimar las expresiones orales de la cultura mapuche. Así, la combinación de «oral» y «literatura» concentra y condensa morfológicamente dos palabras que condensan e identifican las artes creadas desde la oralidad, de modo que pueden ser entendidas como oralitura «todas las formas artísticas de producción oral e intención estético-connotativa, artístico-comunicativa». Con este neologismo, la oralidad se define como una forma literaria diferente a la escrita. Si bien algunos estudiosos la han llamado «literatura oral», de acuerdo con Walter Ong (1997: 22) no es pertinente denominar así a la tradición oral, puesto que la raíz *littera* del término «literatura» indica la presencia de la escritura. Toro (2013: 241) propone llamar a estas creaciones como «formas artísticas exclusivamente orales» o «formas artísticas verbales». No es oralitura, por tanto, una conversación oral o una conferencia, pero sí un cuento oral, una improvisación en versos, un chiste, un pregón, una adivinanza, un romance, una canción religiosa o un canto de trabajo (Díaz, 2014b: 34-35). La oralitura, entonces, va más allá de la mera memoria colectiva que Benadiba (2007) definió como «aquella visión del pasado reconocida por una comunidad y construida como un conocimiento cultural compartido por las distintas generaciones de la misma», para asumir un trasfondo no sólo cultural e idiosincrático, sino también estético.

A tal punto es esto real que hasta la mejor literatura de Quevedo, Lorca o García Márquez bien pudo ser nada más y nada menos que la consecuencia escrita de una previa inspiración oral, y que las grandes obras de la Antigüedad, firmadas por Homero, Teócrito o Virgilio vivieron, en principio, como literatura oral, oralitura, después escrita (Díaz,

2014a: 59; Ong 1997: 26-28; Havelock 1994: 49-55). Afirmar esto no supone ningún disparate. Es más, implica reconocer con orgullo que, como aseguró el profesor de Literatura Canaria y verseador Yeray Rodríguez en su discurso de acceso a la Academia Canaria de la Lengua:

«La literatura es algo tan grande que no cabe en los libros y creo que el secreto de su grandeza se lo da una particularidad especialísima, una particularidad que no tiene ninguna otra disciplina artística: su materia prima, más allá de su valor estético, es de uso cotidiano y compartido. No todo el mundo pinta, ni compone, ni cincela, ni proyecta, ni esculpe... pero todos, salvo puntualísimas excepciones, hablamos, nos comunicamos y usamos, para pedir un café, decir adiós o felicitar las pascuas, las mismas palabras con las que los poetas escriben sus sonetos, los novelistas echan a andar por sus páginas a sus personajes y los dramaturgos elaboran los parlamentos de los suyos. Es como si todos fuéramos, permítanme la comparación, hablantes y escribanos de brocha gorda capaces en cualquier momento de hacer con ella un trazo fino e inesperado. Seguramente así nació la literatura. A alguien se le ocurrió decir lo mismo de otra forma y para ello, seguramente, usó las palabras inesperadas en un orden no previsto y con ello nos enseñó que en ocasiones hay que dar un rodeo para llegar antes, porque eso y no otra cosa es la metáfora, uno de los cimientos del lenguaje literario: ir del mundo al mundo pasando por el lenguaje, que parece el camino más largo, pero es el más corto»¹.

Aceptando plenamente la verdad de estas palabras, únicamente podemos concluir que la literatura, convertida en oralitura, sólo es capaz, por su grandeza, de caber en el alma de los pueblos. Esos pueblos, capaces de memorizar y aprehender lo que sus poetas populares, juglares y troveros, cantores criollos, repentistas rurales o rapsodas y raperos hoy, han conformado su sentir a través de lo que los anaqueles de su memoria han recogido del viento y del cante. Estas formas literarias no valen tanto por lo que dicen de los pueblos sino por cómo se dicen los pueblos en ellas, tal y como se expresa en el prólogo a la reedición de *Cultura popular y tradición oral* (Trapero, 1989), que será presentada en breve con el título *En busca de romances por La Gomera* (Trapero, 2019). La pervivencia de unos u otros textos en concreto es el resultado de un principio de utilidad moral, de bien superior, de valor supremo reconocido y aprehendido por la comunidad que lo mantiene en cuanto reflejo y moraleja deseable.

El alma de los pueblos, pues, necesita del vehículo de expresión de la oralitura para decirse, a precio de olvidar los nombres de sus autores para «ganar en eternidad». Conviene aquí rescatar del mismo discurso de Rodríguez los versos de este romance de su creación. En él está la perfecta definición del fenómeno que estudiamos:

Hoy siento que estoy aquí ofreciendo la palabra
en nombre de muchos otros a los que presto mi cara.
Todo lo que he sido y soy, mi corazón, mi garganta
y esta pasión que no sé si me cabrá en las palabras.
Por ellos estoy aquí, por aquellos que sembraban

¹ Agradezco infinitamente la generosidad de Yeray Rodríguez, que me ha proporcionado este revelador discurso de forma inédita, antes de que la propia ACL, como suele hacer en estos casos, lo publique.

palabras en la memoria de un muchacho de Artenara
que soñó con ser poeta de los que inventan y cantan,
oyendo hablar de poetas en aquellas tardes largas
a muchos que no sabían leer ni escribir palabras
pero escuchaban, decían, recordaban o inventaban
palabras que iban con ellos cuando cuidaban las cabras,
cuando trillaban el trigo cuando plantaban las papas
cuando desgranaban millo o cuando un amor rondaba.

La lírica definición de Yeray Rodríguez del tipo de oralitura que pretendemos acercar al aula a través de esta propuesta ha de encender en el alumnado la pregunta de cómo se ve a sí mismo y a su comunidad. Siguiendo a Eliot (1999: 43) «el pueblo que descuida su patrimonio literario deviene bárbaro [...] paraliza su pensamiento y su sensibilidad». Se trata entonces de asumir que la poesía de un pueblo toma su vida del habla y, así, a su vez, la vivifica, representando su expresión más acabada de su conciencia, poder y sensibilidad. Tras la asunción de esta representación de sí mismo para, a su vez, representar «el» y «su» mundo, el alumnado podrá encontrar en el aula un espacio donde reconocerse y desde el cual, arraigado en su comunidad, asomarse a cualquier otra como a una ventana abierta a la diversidad y a la riqueza.

3.1.1. Poesía popular y oralidad en Canarias.

La tradición oral de Canarias tiene, en el campo de la poesía popular, un elemento común que aúna sus más diversas expresiones: el verso octosílabo. Desde la *meda* o el *santo* en el Hierro, pasando por los *pies de romance* en La Gomera, el *sirinoque* en La Palma y todo el folclore de cuerda de todas las islas, el verso octosílabo se impone como base. Los que escapan de él son contadas excepciones: el santodomingo gomero, los años nuevos y los versos de rancho de Gran Canaria y Lanzarote que utilizan el verso pentasílabo, o metros combinados, como las seguidillas. Por ello, son plenamente aplicables al contexto oral canario las siguientes palabras de Maximiano Trapero (1997: 261):

La poesía popular española se ha manifestado desde siempre a través de dos géneros: el romancero y el cancionero. Para el primero, que es un género épico, es decir, narrativo, se ha utilizado siempre un mismo y único metro, el romance, que es una serie más o menos larga de versos octosílabos, con rima asonante en los pares [...] Para el segundo, para el cancionero, que es un género lírico, se han utilizado, sin embargo, distintos metros a lo largo de la historia: las jarchas, el zéjel, el villancico, el dístico, las letrillas, la canción, la seguidilla, la cuarteta, la copla, etc.

Dentro del contexto canario, el caso de La Gomera destaca por las especiales condiciones en que vive su romancero. Estas no parten sólo del número y calidad de las versiones romancísticas recogidas en la isla (Trapero 1987, 2000, 2018), sino de la vitalidad social del fenómeno como base textual de su máxima expresión folclórica, el baile del tambor (López, 2003; Trapero, 1992). De estas condiciones extraordinarias dan muestra estos fragmentos de Trapero (2001: 29):

La importancia del fenómeno es tal que no admite preámbulos: La Gomera es, con toda probabilidad, el lugar más importante del mundo en cuanto a la conservación y pervivencia del romancero tradicional. Así que cuando hay un unánime lamento por el final de unas costumbres seculares, cuando la cultura tradicional agoniza o se esconde en la marginalidad más extrema, cuando en el caso concreto del romancero -que no es sino una forma de cultura tradicional- los esfuerzos del investigador por averiguar su pervivencia se convierten en continuos viajes infructuosos, llegar a La Gomera y conocer sus tradiciones populares es haber llegado a un recinto insospechado, una especie de reserva natural en donde, sin fronteras ni leyes protectoras, unos sentimientos populares ancestrales se manifiestan de la misma forma que en otros lugares de la geografía española se manifestaban en los siglos XV y XVI. Es La Gomera ese paraíso perdido del gran romancero panhispánico que abarcó los límites geográficos más fantásticos que poesía popular alguna alcanzase en ninguna otra lengua o cultura de la historia [...] La importancia del fenómeno no radica sólo en el hecho de que romances que nacieron en la Edad Media hayan llegado hasta hoy según ese modo peculiar de la transmisión oral, boca a boca y de generación en generación, propio de la literatura tradicional, sino, sobre todo, el que aún hoy el canto de los romances siga siendo un rito lleno de funcionalidad para el pueblo gomero.

La riqueza de este patrimonio oral queda así patente. Aunque La Gomera es, dentro del caso canario, un ejemplo singular. La sustitución del romancero por formas estróficas más modernas no se ha dado en la isla con la misma intensidad que en otras geografías. El valor funcional del romancero ha garantizado su vigencia social, con una presencia hegemónica antaño en todos los campos de la vida. Hoy es en las fiestas populares como principal entorno de socialización donde su conservación certifica su valor de uso. Mientras en el resto de las Islas Canarias el triunfo de formas estróficas nuevas «ha desplazado al romance en la narración de acontecimientos modernos locales o foráneos» (Trapero, 1997: 263), en La Gomera se produjo una cohabitación y enriquecimiento mutuo de ambas expresiones.

Con todo, la debilidad del romancero ante el auge de otros metros poéticos no es algo exclusivo de Canarias. De hecho, hunde sus raíces precisamente al siglo XVII, con el predominio de otras formas estróficas en el teatro español. De todas ellas, la décima espinela fue la gran triunfadora, convirtiéndose así en la indudable emperatriz no sólo de la poesía popular canaria, sino hispana (Trapero, 2014). Ello reside en:

1. La mayor versatilidad de la estrofa, con una extensión tal que permite en una sola décima, narrar una historia completa.
2. La musicalidad y el ritmo. Su estructura de rima *abbaaccddc* hace que se desarrolle como si un espejo antes del 6º verso reflejara los cinco primeros, lo que le concede una redondez mágica.
3. Fácil memorización.
4. Su perfecta validez bien como elemento narrativo, introspectivo, jocoso o elegíaco.

La décima es una creación de Vicente Espinel, quien la incluyó en sus *Diversas Rimas* (1591). Sin embargo, su trascendencia en su obra es nimia, de modo que son autores como Lope de Vega o Calderón de la Barca los artífices verdaderos de su fama:

La décima espinela no es, ni con mucho, la más importante estrofa de la obra poética de Espinel; por el contrario, en su conjunto no pasa de ser una anécdota. Así que

con razón se dice que la fama de la espinela se la dio no su creador, sino Lope de Vega, al ponderarla y darle el nombre por el que se la conoce: espinela [...] La décima de Espinel se convirtió rápidamente en la estrofa octosilábica más practicada del Siglo de Oro: lo que en el verso largo fue el soneto, lo fue en el verso corto la décima espinela. (Trapero, 2000: 128)

Nuevas noticias han planteado recientemente otra autoría, a Juan de Mal Lara (Trapero, 2015), pero ello no condiciona en nada la trascendencia popular de la estrofa. De hecho, ante el debate sobre su titularidad, la respuesta más cierta la da Pedro Lezcano²:

Aunque el poeta inventor	o si la plantó un isleño,
fuera Vicente Espinel,	o si fue un margariteño
la décima ya no es de él	quien le dio su picardía,
sino del pueblo cantor.	como no es tuya ni mía
Si la inventó un ruiseñor	nos tiene a todos por dueño.

Por este motivo, en cuanto al cultivo de la décima, Canarias se nos presenta como una realidad particular, similar a la cubana y la boricua. La espinela se convirtió en crónica de cualquier acontecimiento, al punto que muchos de los casos más significativos o pintorescos acaecidos en la vida de nuestras comunidades deben su actualidad presente a la popularidad de una o varias décimas en que son referidos. De esta manera, la simplicidad de la décima narrativa ha calado en la expresión isleña hasta hacer de la oralitura decimal una auténtica memoria colectiva en la que residen desde los sucesos históricos más importantes hasta las anécdotas más anodinas:

En Canarias tiene mucha importancia [...] la décima utilizada para la poesía narrativa. Famosas son las llamadas *Coplas de Hupalupo* [...] En La Palma son muy populares dos relatos de décimas que dan cuenta del volcán de San Juan en 1949 [...] En Gran Canaria está muy difundido un relato en décimas de El crimen de Las Lagunetas, sobre un macabro suceso ocurrido en 1943 en este pago del municipio de San Mateo. Y en Fuerteventura modernamente compusieron en décimas los Cantares de Tamasite, en que se narra la invasión que los ingleses hicieron a la isla en 1740 y la heroica defensa que los majoreros organizaron. (Trapero, 1997: 265)

Y más allá de lo que señala Trapero, trascienden también los casos más pintorescos de nuestra intrahistoria. Tal es el caso de las célebres décimas de José Hernández Negrín sobre el caso de una mujer de El Cercado, La Gomera, que en el momento de fallecer recibió varias cajas mortuorias porque sus hijos, peleados por las herencias, fueron incapaces de ponerse de acuerdo (Hernández, 1994: 111). Algo parecido le sucedió a un señor de Valle Gran Rey que, tras implorar a San Salvador de Horta un milagro que salvara la vida de su burro y haberlo obtenido, decidió ir con el animal a agradecer la intercesión del santo a su fiesta en Arure. Finalmente, justo llegando a la plaza, el estruendo de un volador llevó a que el burro se asustara, se soltara de su cabresto y corriera sin control camino adelante hasta precipitarse por un abismo y morir al instante. ¿Cómo no iba la décima a hacer sorna de la difunta llena de ataúdes o del pobre infeliz que acude a dar gracias por la recuperación de su burro y vuelve sin él? La misma estrofa sirve tanto para las anécdotas más simples como para la epidemia de gripe de 1918 (Hernández,

² Aunque no sea correcto forzar la ruptura de la estrofa, el racionamiento del espacio exige hacerlo.

1994: 25), los horrores de la Guerra Civil (Hernández, 1994: 73), despedir a una maestra (Hernández, 1994: 74) o mantener una correspondencia epistolar (Hernández, 1994: 27). Para aproximarnos a la riqueza de este abanico, continuamos valiéndonos de los estudios de Trapero (1997: 261), quien distingue entre varias formas de cultivar la décima y los diversos perfiles relacionados con ellas:

La décima popular en Canarias tiene, como en Hispanoamérica, dos modalidades de uso: la escrita y la oral. La primera proporciona textos a la tradición, una vez que ya han sido aceptados por el pueblo, que los convierte en suyos, y que empiezan a rodar por medio de la transmisión oral, con múltiples variantes [...] La segunda modalidad de la décima, la oral, la más interesante sin duda, es la que se manifiesta en el género de la poesía improvisada, que en Canarias se conoce comúnmente como *punto cubano*. Conforme a estas dos modalidades de la décima, existirían tres tipos de decimistas, que conviene distinguir:

a) El poeta que improvisa en décimas, a quien se le llama repentista o verseador o propiamente decimista.

b) El poeta popular que escribe en décimas, que es creador, pero no improvisador, que compone sus décimas en la soledad y con el tiempo detenido a su conveniencia, y que no tiene nombre especial en Canarias, pero que puede llamarse simplemente poeta.

c) El simple transmisor, que es el anónimo cantor o recitador de décimas allegadas a la tradición oral. Es lo que Menéndez Pidal llamó el “pueblo-legión”.

Los tres perfiles que Maximiano Trapero nos ofrece en esta sucinta taxonomía bien podrían ser trasladados, con importantes modificaciones, a unos objetivos educativos ante su ulterior apuesta como recurso didáctico: la capacidad de improvisar como culmen del proceso; la facultad de escribir como objetivo medio a conseguir; y la lectura, no sólo de la décima o el romance, claro está, sino de los más amplios mundos de la poesía y la literatura. En los tres perfiles se adivina un punto de unión clave para nuestros fines: la hegemonía de la palabra como vehículo de expresión. La forma en que esta expresión se manifieste podrá variar, pero su fondo, en lo esencial, está llamado a permanecer.

3.2. Historiografía y oralidad.

Los muros académicos de las universidades, en cierto modo, han alejado la praxis investigadora de la vocación primigenia de universalidad que ha de dar sentido a sus esfuerzos. La oralidad, nuevamente, ha perdido la batalla ante el texto escrito, porque es tan dinámica, rica y cambiante, que nunca es susceptible de categorizarse, de asumir taxonomías o de adaptarse a un discurso determinante y determinado. Ella, en tanto que fenómeno vivo, no se presenta como una base atractiva para el investigador común, pues puede ser y no ser al mismo tiempo lo que, más allá de una aparente contradicción, es una afirmación rotunda de su vocación inherente. Tal es así que, durante muchos siglos de protohistoria cultural, toda manifestación poética, por la inexistencia de la escritura, fue cantada, y muchas veces, improvisada.

En el caso hispanoamericano, el interés hacia estos temas descuellera por su mayor empuje. Los estudios de Ballón Aguirre en el caso peruano; de Toro Henao en Colombia; del propio Díaz Pimienta desde Cuba; el ya citado Mirville en Haití; o el profesor Víctor Hugo Márquez en Venezuela, entre otros, son buena prueba de ello. No obstante, este

interés no deja de ser algo reciente, lo cual supone una feliz noticia para el presente, no porque antes no existieran los conceptos y métodos que ahora se publican, sino porque eran desconocidos o, cuanto menos, desoídos. Ya los encuentros realizados en Veracruz (1994, 1995) dieron un impulso notable a la puesta en valor académica de la poesía oral, pero con el interés renovado de los citados autores desde los inicios del tercer milenio, las comunidades indígenas y afroamericanas y el sentir folclórico y musical han comenzado, de pronto, a convertirse en objeto de estudio a partir de nuevas investigaciones y de una metodología de análisis que concilie sus diferentes perspectivas, tal y como trata de hacer Toro (2013). El impulso de la oralitura en todo el ámbito hispano supone un reconocimiento implícito y explícito de la esteticidad de los relatos orales, al mismo tiempo que recalca aquello que los contempla como literarios en cuanto a «su organización discursiva y narrativa». (Ballón, 2006: 115).

A este lado del Atlántico nos encontramos con un escenario dispar: por un lado, un alejamiento importante aún de la Universidad en general hacia este fenómeno y, por otro, un feliz aumento de congresos y simposios capitaneados y promovidos por profesionales aislados y entusiastas, pero capaces de contagiar su impulso y abrir nuevos horizontes desde «lo culto» para «lo popular». Ante la primera estampa, hay que reconocer que son tan escasas las referencias específicas que sobre este tema podemos encontrar en las publicaciones y los índices bibliográficos, especialmente en el contexto peninsular, que estudios superiores como la tesis doctoral *La poética de los poetas populares chilenos* (Montes de Oca, 2012) dirigida por Lourdes Romera Barrios para la Universidad de Barcelona suponen, más que una rareza, un auténtico ejercicio de valentía. En el reverso de esta moneda brillan, por ejemplo, los no pocos estudios dedicados al *Bertsolarismo* vasco, del que trataremos más adelante, o a los trovos de las Alpujarras y Murcia. Como consecuencia del interés que hacia estas expresiones se ha venido produciendo en las últimas décadas, destacan los congresos internacionales realizados en Las Palmas de Gran Canaria (1992, 1994), el *I Congreso de Tradición Oral* (1995) o las *Actas del encuentro Improvisación oral en el Mundo* (2003) celebrado en Donosti.

Ante este panorama, aún más debe alegrar a la universidad canaria haber sido pionera de estos estudios gracias a la denodada labor investigadora de Maximiano Trapero. Desde su condición de catedrático, Trapero ha invertido ingentes esfuerzos en poner en valor todo este caudal literario, lingüístico y cultural. Por este motivo, su nombre está llamado a ocupar gran parte de la bibliografía en temas como este, pues nadie le ha dedicado tantos y tan buenos textos, ponencias y congresos a este fenómeno como él. Canarias, su romancero, su tradición decimista y su literatura popular le estarán eternamente agradecidas. Él mismo reconoce el silencio padecido por la oralidad isleña en las actas del simposio internacional sobre la décima celebrado en 1994 en Las Palmas de Gran Canaria: «antes de nuestro libro, no encuentro en la bibliografía canaria ni un mínimo estudio que sobrepase las características y las dimensiones de un artículo de periódico o las de una pura referencia.» (Trapero, 1994: 145).

De igual modo, la figura de Manuel Lorenzo Perera en la Universidad de La Laguna es una dichosa excepción. Su trabajo, dirigido a poner en valor el folclore musical y oral de los pueblos, no sólo ha arrojado un importante legado bibliográfico sobre las costumbres del archipiélago, sino que ha conformado la incorporación a la escuela de un

acendrado equipo de docentes que, bien asistiendo a sus clases o participando en el grupo folclórico de la Facultad de Educación, enfrentan hoy el desafío del aula concienciados del valor de estas expresiones.

También el impulso de profesores amantes de la tradición ha provocado dentro de la Universidad de La Laguna un aumento del interés por este fenómeno. Prueba de ello es Justo Roberto Pérez Cruz, catedrático de física y decimista, que ha publicado sobre la oralidad de su terruño natal *Notas sobre la décima en la isla de La Palma* (2018). También el profesor Francisco Javier Díaz Díaz ha destacado en su pueblo de Fasnía recopilando la obra del poeta popular Pepe Urbano (2015). Ambos han participado en la celebración del curso de extensión universitario *Historia y Cultura de la Décima* en el pueblo sureño, que este año celebró su tercera edición, dedicada, precisamente, a la décima y las aulas.

Con todo, y ante este mayoritario vacío historiográfico, es innegable afirmar de nuevo que, aunque la solidez del texto escrito, inmune al cambio, sujeto a la permanencia, soporta mejor los cimientos de las teorías, también las aleja del movimiento constante que, a priori, les da sentido. De hecho, a nivel nacional, hasta los estudios de Menéndez Pidal que derivaron en la primera publicación del *Romancero General Hispánico* en 1910, el fenómeno de la oralitura no había obtenido prácticamente interés alguno en la comunidad investigadora más allá de la pura etnografía. Seis años antes, en el caso canario, un artículo publicado en la prensa por el propio Menéndez Pidal invitaba a los intelectuales locales a interesarse por estas expresiones, lo que no tendría especial resonancia al menos hasta los años 20 (Trapero, 1994: 141). A esta labor, iniciada por Juan Bethencourt Alfonso y continuada por otros investigadores como el ya citado José Pérez Vidal en el caso de La Palma, se debe que Canarias, al publicarse *La flor de la marañuela* (Catalán et. al., 1969), entrara en el ámbito panhispánico de los estudios del romancero con una notable colección de romances. Aquella edición, primer ejemplo de las muchas que en los últimos años han enriquecido el panorama historiográfico, daría un giro a la percepción local y exterior de este fenómeno en las islas. Así, a la sentencia de Menéndez Pidal en su artículo de 1904, donde alude a Canarias como «un lugar donde parece jamás se haya oído recitar un romance» (Menéndez, 1904: 16), contraponemos un párrafo de Trapero donde se confronta la percepción inicial con las evidencias finales:

Hoy, después de la extraordinaria colección *La flor de la marañuela* (1969), que reunía 682 versiones de romances de todas las islas, y de los Romanceros particulares que de cada isla se han venido publicando en los últimos años y que han allegado, por su parte, más de 2.500 versiones de romances tradicionales, se puede decir que el romancero canario cuenta con el repertorio más grande publicado de cualquier región española e hispánica, y su conocimiento permite afirmar que representa una de las ramas mejor definidas e interesantes de la gran tradición romancística pan-hispánica. (Trapero, 1994: 143)

Las ediciones sucesivas del *Romancero General de la Isla de Gran Canaria* (1982, 1990), *el Hierro* (1985), *Fuerteventura* (1991), *La Palma* (2000), *Lanzarote* (2003), *Tenerife* (2016) y las tres ediciones, cada una de ellas revisadas y muy ampliadas de *La Gomera* (1987, 2000, 2018) dan buena muestra de un esfuerzo recopilador a cuya puntualidad deben hoy, sin duda, su existencia. Así se expresa en el prólogo de su último libro, aún inédito: «Si su interés investigador no le hubiera traído a esta realidad; si se hubiera amedrentado ante el cansancio del trabajo de campo; si hubiera desistido, más del

90% del patrimonio oral de La Gomera habría sido sepultado para siempre en los cementerios de la isla y, con ellos, en el olvido» (Trapero, 2019: 18).

Por fortuna, varios han sido los interesados en rescatar de la memoria colectiva todo ese contingente de información acumulado durante generaciones ante la inminente interrupción de su traspaso natural a las generaciones futuras. Centrándonos en el ámbito de La Gomera, no podemos dejar de citar la recopilación que Miguel Ángel Hernández Méndez hizo del legado de su abuelo, José Hernández Negrín (Hernández, 1994). En él, a través de los restos orales y escritos que se mantenían vivos en Valle Gran Rey, Hernández recopiló una extraordinaria antología de décimas del que es, sin duda, uno de los mejores verseadores de las Islas Canarias. De igual modo, destaca el libro *Sacando esencia*, del genial poeta popular Lucas Mesa Cabello (2010). Pero La Gomera mantiene aún viva la memoria de otros famosos "poetas" de décimas. También de Valle Gran Rey es Manuel Roldán Dorta, autor de muy populares composiciones de la isla, entre ellas, *Las coplas de Hupalupo*, un extraordinario conjunto de treinta y ocho décimas en que se narran los episodios de la Rebelión de los gomeros de 1486, con la conjura del Conde, su muerte y el castigo de Pedro de Vera y Beatriz de Bobadilla a la población local. Procedente de Gerián, jurisdicción de Chipude, es Manuel Navarro Rolo, confirmado autor de las *Décimas del Telémaco*, un relato emocionante sobre la trágica travesía del precario navío entre La Gomera y Venezuela en la época de la emigración clandestina. También son de fama reconocida los hermanos Simeón y Ramón Marichal que, aunque nacidos en Vallehermoso, se trasladaron a vivir a La Palma. Sobre Ramón en concreto existe una antología recopilada por Ramón Marichal Negrín (2002). Hoy vive otro famoso improvisador chipudano, Francisco Arteaga Arteaga, apodado "Panchillo El Gomero", que improvisa con extrema facilidad y canta con un estilo inconfundible. Sus textos, aunque no dados aún a la imprenta, son una muestra perfecta de que la actualidad del fenómeno permanece plenamente vigente pues pocos son los residentes en la isla, especialmente a partir de cierta edad, que no conozcan de memoria décimas, redondillas o, cuanto menos, versos sueltos emanados de la inspiración y el canto de este extraordinario poeta.

Hablando de ambas expresiones -el romance y la décima-, sería imperdonable dejar de referir la obra del etnomusicólogo José Ángel López Viera *Tambor gomero y oralidad: diálogo con los herederos* (2003). Todo cuanto podríamos aducir en pro de la oralidad, la oralitura y el folclore queda cristalizado de forma difícilmente superable en esta publicación.

4. El valor educativo de la oralidad.

Ni el reconocimiento de la oralitura como valor en sí mismo, en el caso del romancero, de la décima espinela o de otra de sus más múltiples dimensiones, ni el reciente interés historiográfico hacia sus manifestaciones, han logrado conseguir su firme apuesta como recurso didáctico. Este rico patrimonio no deja de ser, en el mejor de los casos, un reclamo circunstancial en torno al Día de Canarias que es presentado en las más de las ocasiones desde la peor panorámica posible: la de un tipismo agreste y vulgar alejado totalmente de su esencia genuina. Mucho podríamos apuntar al respecto de las funestas implicaciones que motivan este enfoque, sus causas y sus consecuencias. Pero dado que no es posible hacerlo sin distanciarnos de nuestro discurso, sólo apuntaremos

que una revisión auténtica de nuestra oralidad, tal y como señalábamos en los objetivos, bien puede reescribir nuestro autoconcepto, cerrando la puerta a sus interpretaciones más falsas y manidas, las mismas que, lastimosamente, son proyectadas con más frecuencia en los contextos educativos bajo la poco inocente justificación de las carencias formativas del profesorado.

Sin embargo, la realidad actual, tanto dentro como fuera de nuestras fronteras, exige reescribir -o «recontar»- la relación que la educación puede y debe mantener con su entorno más inmediato, el mismo en el que el alumnado se desenvuelve apenas abandona el aula. Pero esto, en espacios tan reducidos como el que se aborda en este trabajo, se torna aún más urgente, y de ello son muestras algunas experiencias educativas que, desde los años 80, han arrojado la luz de un nuevo amanecer para la conexión entre el saber popular y la escuela. La sociedad de la imagen, en el movimiento natural de acción-reacción que caracteriza las relaciones humanas, no deja de suscitar a algunos de sus miembros la misma respuesta que titula este trabajo: que una palabra vale más que mil imágenes, y no al revés.

4.2. La oralidad como recurso simbólico.

El convencimiento de que la imagen puede ser *per se* más elocuente que cualquier relato no nos falta, pero reconocemos con mayor convicción aún que las implicaciones interiores que la palabra ofrece siempre superarán con creces a cualquier estampa. Ante los términos “flor”, “montaña”, “agua” o “monte”, las posibilidades que arroje nuestro pensamiento serán infinitamente más ricas que la imagen de una dalia, del Teide, de un río o de la laurisilva. La palabra, como decía el poeta lasaliano Alfonso Junco, es «la carne de la idea», y cada ser humano puede encarnar, ante el estímulo de un concepto, miles de acepciones de éste. Proclamar “flor” ante un aula llena, quizá traiga a la mente de los presentes las más variadas expresiones de la botánica; “montaña” abrirá a infinitos paisajes las posibilidades; “agua” podría conducir desde el lavabo de casa hasta el Niágara; y “monte” nunca traería a la mente la misma imagen para un palmero, un gran canario, un majorero, un cubano o un magrebí. Hasta tal punto la palabra es circunstancial que hasta el término “montaña” evocará imágenes totalmente diferentes, por ejemplo, entre un canario y un peninsular, como bien ha apuntado Maximiano Trapero en varias ocasiones. Para el primero, una montaña es cada cono volcánico, cada promontorio aislado; para los segundos, refiere a la sierra, a las elevaciones interiores, e incluso a una parte del país, Cantabria. De esta manera, como Trapero hace ver desde la plasticidad del lenguaje, se concluye que la palabra, aun cuando no afecta al significante, sí puede hacerlo al significado³.

He aquí, entonces, otro rasgo la palabra supera a la imagen: es capaz de convertir el mundo en símbolo. A este respecto conviene recordar lo que apuntaba Teixeira Cerviá al prologar el ya citado libro de Lucas Mesa (2008), donde, refiriéndose al popular

³ Este apunte lo oí por primera vez conversando directamente con el propio Maximiano Trapero. No obstante, en busca de su constancia escrita, tropecé con que empleó el mismo ejemplo en la entrevista que el portal gran canario *Pellagofio* le dedicó ante la presentación del portal web *Toponimia de las Islas Canarias*, una revisión digital y muy ampliada de su *Diccionario de toponimia canaria* (Trapero, 1999). Millares, Y. (2016): “Maximiano Trapero, investigador del habla canaria”, *Pellagofio*, 43. [En línea] [Disponible en <http://pellagofio.es/entrevistas/cita-con-canarias/maximiano-trapero-investigador-del-habla-en-canarias/>]

verseador de Alojera, reconoce que sus romances y décimas «están prendidos al paisaje, acompañándolo, haciéndolo expresivo, recibiendo su impacto a través de los detalles cotidianos [...] La palabra es la protagonista, la crónica social y local la temática.» De esta manera, la palabra sin el paisaje y el paisaje sin la palabra se convierten en dos hermanos errantes condenados a desconocerse para siempre.

Si Aristóteles en su *Política* hablaba del ser humano como animal racional, primero, y político después, Cassirer (1945) lo definirá como *animal simbólico*. No le faltaba razón al pensador alemán al asegurar que la relación entre el individuo y la realidad viene condicionada por la construcción simbólica que el uno hace de la otra. Precisamente en la dimensión del «significado», con que el objeto se relaciona con el sujeto, y la del «significante» como respuesta interpretativa entre el otro y el uno, entra en juego el devenir del propio imaginario, de la cultura, de la raíz más honda. Somos la forma en que nos relacionamos con nosotros y con el mundo, y como el lenguaje condiciona para siempre esta relación, también lo hace la oralidad como parte sustancial de él. La información recibida a través de la escucha potencia así el lenguaje mismo, de tal modo que, además de vehículo de expresión, es contenedor de un legado con el que el individuo, nacido y desarrollado dentro de una comunidad, conversa con la realidad de una manera concreta. Este principio, que remite al *ethos* aristotélico, es la clave del arco de la mirada y la expresión simbólicas. Así, como dice Pérez Santana (2016, 121), Cassirer «logra configurar un nuevo humanismo que recoge esa diversidad heterogénea y multicolor en la que el espíritu se enriquece permanentemente con múltiples expresiones, desde las más rudimentarias del hombre primitivo hasta las teorías científicas más vanguardistas.» A partir de estas conexiones, Nicol asegurará que «decir ‘yo’ es hablar de una relación, no de un particular inconexo» (Pérez, 2016: 124). Desde este convencimiento, insistir en esta dimensión relacional del alumno consigo y con su entorno para cimentar la base de la ulterior búsqueda de la construcción de sí mismo es fundamental, pues no procede desligar al alumno de su comunidad, sino integrarlo más plenamente en ella.

El alumnado construye, entonces, su mundo con la misma intencionalidad con la que Van Gogh trataba de pintar a las personas: «como yo las siento y no como yo las veo.» Ello implica que la significación de la palabra puede multiplicarse en variados conceptos, denotativos o connotativos de acuerdo con el contexto vivido. Como existe una geografía física que condiciona la representación de conceptos concretos, hay también una geografía social y lingüística donde las palabras son usadas de diferentes formas semánticas en un mismo país y hasta en una misma región (Suzzet et al., 2005). Reconocer estos significados vivos en la oralidad e introducirlos en el aula, no supone vulgarizarlos, sino conectarlos. En definitiva, un sentir, en este caso rural, asido a la tierra, no es menos válido que el ciudadano y urbano, y quizá esté en su integración un principio de solución a las dificultades que suele enfrentar la escuela en las sociologías más aisladas y agrarias. A este respecto, no poca culpa del fracaso escolar de muchos alumnos crecidos en este ambiente reside en la disociación conceptual que marca la puerta del centro educativo. Si el alumno entiende que el saber académico, cimentado en su mismo lenguaje simbólico, enriquece al que ya ha recibido en su primera socialización, quizá comience a verlo como un bien y no como una imposición y, con ello, el cambio bidireccional de actitud -del sistema educativo hacia el alumno y viceversa- puede ser la clave para la mejora de los aprendizajes primero y los resultados después.

Precisamente, conviene rescatar una anécdota del ya citado discurso de Yeray Rodríguez para su acceso a la ACL. Cuenta en ella el propio Rodríguez lo que le sucedió

el día que le tocó intervenir en el nombramiento como Doctor Honoris Causa de Federico Mayor Zaragoza por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria:

«Al finalizar el acto, alguien se acercó a mí para comentarme, tras glosar mi participación, que tenía que agradecerle a la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria todo lo que me había enseñado. Mi respuesta no fue la esperada por mi interlocutor cuando le dije que lo que más le agradecía a la universidad es que me hubiera permitido no olvidarme de lo que ya sabía cuando llegué a ella.»

La experiencia demuestra que, como le sucedió a Rodríguez en Artenara, en entornos con una identidad cultural profundamente arraigada y cimentada en una memoria oral y una oralitura omnipresentes en el saber popular, un sector importante del alumnado accede al aula con todo el remanente de experiencias acumuladas por él y por su comunidad inserto en su personalidad misma. Bueno es, entonces, que el sistema educativo, en su deber de enriquecerlo, no lo despoje para ello de todo ese legado, sino que sea capaz de integrarlo, consciente, como decía Nicol, de que todo «yo» es un resultado relacional.

4.2. La oralidad como motivo transversal.

«La función de la educación no es sólo instruir o transmitir conocimientos, sino integrar en una cultura que tiene distintas dimensiones: una lengua, unas tradiciones, unas creencias, unas actitudes, unas formas de vida. Todo lo cual no puede ni debe transcurrir al margen de la dimensión ética, que es, sin duda, el momento último y más importante, no de esta o de aquella cultura, sino de la cultura humana universal» (Henríquez de Villalta et al., 2008:11). Ante la pregunta ¿qué es verdaderamente una cultura humana universal?, la dificultad de una respuesta convincente se sucede de inmediato. Cuando Palos (1998: 18) define la transversalidad se refiere a ella como «técnicas determinadas por situaciones problemáticas o socialmente relevantes, generadas por el modelo de desarrollo de la sociedad y del currículo en el ámbito educativo, desde una dimensión ética y en toda su complejidad». El mismo autor, al referirse a las características de la transversalidad, añade como la primera que sirva «para impulsar la relación entre la escuela y el entorno» (Palos, 1998: 18), lo que abre el sistema educativo a empaparse de la realidad social. Desde esta perspectiva, casi podríamos considerar una apuesta por la transversalidad lo que en el apartado anterior apuntábamos en relación con el lenguaje simbólico y la conexión entre significativo y significado, pero una plena presentación de la oralitura desde la transversalidad exige de una vuelta de tuerca más.

Las grandes banderas que una educación transversal debe alzar en valores, normas y actitudes a la luz de los retos del presente son hoy la igualdad, contrapuesta a cualquier tipo de discriminación y dominación; la solidaridad frente a las distintas formas de explotación y de egoísmo; la justicia, contraria a situaciones de desprecio de derechos individuales y colectivos; la libertad como situación que supera cualquier modo de esclavitud y de falta de reconocimiento del ámbito propio de decisión; y la importancia de la salud, tanto física como mental y emocional (Henríquez de Villalta et al., 2008:19). A ellas podríamos añadir concreciones mayores provenientes de diferentes grupos o movimientos sociales como el ecologismo ante los retos del deterioro del medio ambiente; del feminismo como justa búsqueda y materialización concreta de la igualdad; o el pacifismo. En definitiva, todo aquello que conduzca al logro de una educación integral o, tal y como la define la UNESCO, capaz «dar a niños y jóvenes las herramientas

para construir su vida sobre pilares sólidos como la tolerancia, la democracia, la solidaridad y los derechos humanos.» (2001)

Dentro de esos retos, en nuestro mundo globalizado cabe preguntarse por cómo interactuar con el universo de multiculturalidad que nos circunda (Baeza, 2006). Ante el planeta de la aldea global y la interconexión, del multiculturalismo y la cultura de masas, parece que ha sido alcanzada la universalidad de valores de la que había hablado Kant y que Kohlberg (1974) estableció como culmen de sus tres etapas del razonamiento moral. Sin embargo, ante el inmenso poder con que los entornos de socialización han homogeneizado el proceso de construcción de las conciencias, se ha pervertido la pluralidad, pues no hay mejor ventana para asomarse a la diversidad cultural que saberse fruto de ella. Observar la multitud de cultural del mundo desde el reflejo de una idiosincrasia particular y con profundas raíces en la propia tierra, es la mejor garantía para averiguar lo lejos que llegarán nuestras ramas, el volumen y la fragancia de sus flores y el tamaño y dulzor de sus frutos. Es así como, aquel *ethos* aristotélico del que hablábamos como clave de nuestro ser social hoy, tras veinticinco siglos, no sólo mantiene una actualidad aplastante, sino que reclama esencia y presencia en el mundo absolutamente interconectado que el filósofo macedonio jamás habría imaginado.

De los mismos principios de universalidad kantiana y del *ethos* aristotélico resultan los artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que vertebran una de las claves de la transversalidad. El artículo 26 insiste en que «toda persona tiene derecho a la educación y al libre desarrollo de su personalidad» o, lo que es lo mismo, a la asunción personal de una conciencia autónoma, reflexiva -posconvencional en términos de Kohlberg (Palomo, 1989)-. El 27, a su vez, defiende que «toda persona tiene derecho a participar de la vida cultural de su comunidad», con lo que la perspectiva del sujeto rompe con su individualismo para reconocerlo miembro de un escenario de socialización concreto. La combinación de ambos elementos no es baladí, y así lo asumió Levi Strauss en la revisión del documento en 1948, cuando añade al respeto de cada individuo en su raza, lengua, cultura y religión, el derecho subsiguiente a su entorno de socialización. A partir de ahí, los derechos universales actuales subrayan la dimensión individual sobre cada ser humano, y colectiva, sobre cada pueblo. Este afán, nacido como respuesta a que, entonces como hoy, existían pueblos que estaban siendo saqueados y desarraigados por la colonización, reconocía que el *ethos*, en cuanto ambiente de desarrollo social y moral indispensable del individuo, constituye un elemento digno de todo el respeto.

La oralitura ha sido y es un elemento clave que define la socialización en contextos como el que centra este estudio, y el reconocimiento transversal de unos derechos humanos universales pasa, paradójicamente, por la panorámica de lo local. Las grandes aspiraciones de los Derechos Universales descienden, así, al plano más próximo, pero también más real. Guarro (2005), al referirse a los problemas que planteaba el nexo globalización-educación insiste en dos grandes cuestiones: el papel de la escuela ante el reto globalista y las identidades culturales. En respuesta al segundo interrogante consideramos que el acercamiento entre el fenómeno de la oralidad y el aula podrá servir para religar a los jóvenes a la sociedad a la que pertenecen, conocerla y conocerse mejor y a no convertir la enseña del multiculturalismo en la fagocitación de la propia identidad, sino en la admiración de la riqueza cultural desde el convencimiento pleno de constituir una parte más de ella.

4.3. La oralidad como democratización de la cultura.

El logro de unos valores universales condiciona una verdadera educación según la UNESCO. La democratización del currículo como elemento clave de la teoría y la praxis en nuestro sistema educativo nace, o al menos se presenta, como una consecuencia natural de la transversalidad. Para ello es de consulta obligada el libro de Amador Guarro *Currículum y democracia: por un cambio de la cultura escolar* (2002) y, precisamente, a la luz de sus planteamientos trataremos de descubrir cómo la inserción de la oralidad puede ser clave en cuanto herramienta para alcanzar las metas curriculares. Precisamente siguiendo a Guarro (2005) extractamos estas consideraciones:

La transformación de la escuela, tal y como la conocemos actualmente, es un proceso inevitable porque el contexto social, político, económico y cultural así lo exige. Esa transformación puede producirse atendiendo a distintos intereses. Desde nuestro punto de vista, el más legítimo sería orientarla hacia una profunda reconstrucción democrática de su cultura. Esa reconstrucción no sólo respondería a las demandas del contexto, también sería una respuesta justa al universo pluricultural que representa su alumnado, especialmente para aquél que proviene de zonas desfavorecidas, lo que exige una explicación acerca de por qué esa reconstrucción la consideramos una respuesta justa.

Una respuesta justa implica asumir que la forma en la que tradicionalmente la cultura ha sido entendida, comprendida y, por tanto, llevada al currículo es abiertamente elitista. De nuevo Rodríguez ofrece unas claves exactas a este respecto:

Acostumbramos los que enseñamos literatura a caer en un error imperdonable: creer que toda ella cabe en los libros. Por supuesto que no es así. Seguramente, una buena parte de la culpa la tiene la etimología, que nos remite a letra y, por tanto, a escritura. Eso hace que en muchas de nuestras clases nos dediquemos a estudiar la obra de una élite que tuvo acceso a la cultura letrada y que publicó libros en épocas en las que una reducidísima porción de sus contemporáneos sabía lo que decían. ¿Qué porcentaje de la población canaria pudo haber leído el año de su publicación la primera parte de *El Templo Militante* o *El Poema* de Viana? Es imposible dar un dato exacto, pero tampoco es necesario. Podemos suponer que los lectores potenciales en los años de publicación de estas obras fueron, en todos los casos, una sólida minoría. ¿Entonces? ¿Es la literatura un privilegio exclusivo de quienes podían y pueden leerla y escribirla? Por supuesto que no.

Es evidente que, prácticamente hasta nuestros días, la «cultura» como concepto tradicional ha constituido un patrimonio aristocrático. De hecho, quizá hablar en pasado de esto sea erróneo pues, todavía hoy, perpetuamos el presupuesto de que la cultura pertenece a una élite determinada y que aquello que la rebasa pasa a ser inmediatamente «cultura de masas» y, por tanto, aunque quizá no deje de ser «cultura», sí constituye una forma impura de ésta, menos válida, sujeta al valor de intercambio, al movimiento social, a la economía (Barrera, 2013). Ante estas dos concepciones, nosotros abogamos por «la cultura tradicional» (Jackson, 1996), doblemente marginada por la académica y la de masas.

En este mismo concepto se pronuncian autoras americanas ya citadas como Toro o Friedemann, quienes contemplan esta realidad desde la antropología, sin plantear, lógicamente, su dimensión educativa. Reclaman, más bien, su consideración desde la oralitura como medio de reconocimiento de identidades criollas, negras e indígenas y

como forma legítima de asumir su papel crucial en la construcción de las identidades de sus respectivas comunidades. Ante este hecho, la oralitura «constituye sin duda una cardinal estrategia de resistencia y preservación de paradigmas ético-estéticos [...] que se instituirá en elemento de cohesión social y cultural.» (Maglia et al., 2015: 177)

Ante la división «cultura culta», «popular» y «tradicional», la reivindicación de lo tradicional ha de superar la mera recreación folclórica y topista con que con frecuencia se ha presentado. De hecho, la inserción de este modelo ya estuvo presente en el caso español desde el nacimiento mismo del sistema educativo a finales del siglo XIX como una estrategia política de construcción de una identidad nacional (Núñez, 2010). Ante esta legítima inclusión, en cuyo sostenimiento pedagógico se entretiene Núñez, la relación con la oralitura debe trascender su recreación para apostar por su integración. Supone, entonces, reconocer que el saber tradicional puede ser tan válido como el culto, y que el no acceso a la cultura académica por la mayoritaria porción de la población no hace de ella una masa menos humana ni racional, sino más bien un pueblo sabio y hondo desde la sencillez de sus expresiones. Se trata de mirar a la cultura tradicional no para juzgarla, ridiculizarla o sobrepasarla, tampoco con paternalismo, sino para construir desde ella, como hicieron Antonio Machado o Federico García Lorca. Precisamente de Machado (1937: 11) extractamos un párrafo de su discurso de clausura del Congreso Internacional de Escritores de Valencia donde el poeta se posiciona en medio de este debate:

Cuando alguien me preguntó, hace ya muchos años, ¿piensa usted que el poeta debe escribir para el pueblo, o permanecer encerrado en su *torre de marfil* –era el tópico al uso de aquellos días– consagrado a una actividad aristocrática, en esferas de la cultura sólo accesibles a una minoría selecta?, yo contesté con estas palabras, que a muchos parecieron un tanto evasivas o ingenuas: Escribir para el pueblo –decía mi maestro– ¡qué más quisiera yo! Deseoso de escribir para el pueblo, aprendí de él cuanto pude, mucho menos –claro está– de lo que él sabe. Escribir para el pueblo es, por de pronto, escribir para el hombre de nuestra raza, de nuestra tierra, de nuestra habla, tres cosas de inagotable contenido que no acabamos nunca de conocer. Y es mucho más, porque escribir para el pueblo nos obliga a rebasar las fronteras de nuestra patria, es escribir también para los hombres de otras razas, de otras tierras y de otras lenguas. Escribir para el pueblo es llamarse Cervantes, en España; Shakespeare, en Inglaterra; Tolstoi, en Rusia. Es el milagro de los genios de la palabra.

Aquí no sólo se vislumbra una «democratización» de la cultura en cuanto rotura con su posesión única por un sector de la población, sino que se abren las puertas a la universalidad de lo local tal y como insistíamos al tratar sobre la transversalidad, pues el diálogo entre los saberes populares prueba que las inquietudes y los pesares de los pueblos silenciados suelen ser siempre los mismos. Los pueblos tienen cultura y tienen historia, aunque a los que las escriben en libros no les haya interesado introducirla en ese formato. Para conocer en plenitud ese legado, es preciso adentrarse en la cultura popular y admitir que es en el eco del canto, de la conversación pausada y del trabajo agreste donde reside la voz narrativa de sus realidades más íntimas y profundas. Rescatando desde esta idea la figura de Lucas Mesa, hablan por sí solos estos versos:

La Gomera tuvo historia
Pero no se la escribieron:
La historia de La Gomera

Se mantiene en el silencio.

En este sentido, la apuesta por la oralidad en el aula sería también una forma de responder a los requerimientos que propuso Célestin Freinet, uno de los principales impulsores de la renovación pedagógica del siglo XX. En su interés por la búsqueda de nuevas técnicas capaces de romper con el modelo escolástico tradicional, Freinet se esforzó por desterrar la visión del niño como un ente pasivo, cuya única misión consistía en recibir y retener la información que el profesor le enviaba (Santaella et al., 2017). Para ello, urgía tornar la posición del alumno de receptor pasivo a constructor activo. La concepción de Freinet, así, no impulsó una pedagogía activa, sino también popular, al vincularse, en esa búsqueda de la realidad del alumno, tanto al medio en el que se inscribe como a su interés. La clave de esta visión supera la concesión de un mayor protagonismo al alumno para exigir también la asunción de su contexto, de tal modo que la escuela se construya como una parte más de la vida del pueblo y el medio. (Chourio et al., 2008)

Desde la concepción de la oralidad que tratamos de reclamar, la pedagogía de Freinet asume una actualidad incuestionable. Si la entendemos desde una democratización de la cultura, su rechazo a la imposición domesticadora de una escuela capitalista, elitista y con una selección intencionada de la cultura escolar y su apuesta por recuperar la dimensión popular de la pedagogía no puede calzar mejor con nuestro discurso. La opción por el pueblo, la clase trabajadora y los intereses populares es una consecuencia implícita de la apuesta por la oralidad como recurso didáctico y, por consiguiente, una forma de renovar la educación desde el propio entorno.

4.3. La oralidad como medio y como fin.

Ya hemos apuntado desde los inicios de esta propuesta la necesidad de convertir el viaje de la oralidad y la oralitura al aula en un trayecto bidireccional. Como la educación puede enriquecerse del patrimonio oral, éste quizá tenga hoy en la educación el único salvavidas para sobrevivir. Lo tajante de esta afirmación está plenamente justificado en que la sustitución de los ritmos tradicionales de vida por otros, mucho más acelerados y con prioridades diferentes, está condenando a todo ese patrimonio centenario a su inmediata desaparición.

Aunque ya la observación de nuestro entorno proclama con absoluta claridad el desinterés general de las nuevas generaciones hacia todo lo que supone este legado, podemos valernos de algunos datos estadísticos objetivos capaces de confirmar matemáticamente lo que la intuición nos grita. En el estudio introductorio de la tercera edición del *Romancero general de La Gomera* (Trapero, 2018: 46-47), al tratarse de la edad de los informantes en sus encuestas romancísticas, apenas el 3,15% está por debajo de los 50 años. Esto quiere decir que, de casi cien informantes, noventa y cinco en concreto, sólo tres no han cumplido el medio siglo. La media de edad es, así, de 72 años, teniendo en cuenta que los datos están alterados al aunar las referencias de dos procesos de encuesta: uno a principios de los 80 y otro a finales de la década siguiente. ¿Qué quiere decir esto? Pues que hoy, al mismo tiempo que habrá aumentado significativamente la edad media de los informantes, muchos de ellos estarán fallecidos. Para encender algo de esperanza, podríamos aducir que, al realizarse las encuestas, los por entonces ancianos acapararon la mayor atención, lo que abre una puerta a que parte de ese legado continúe vivo, aunque mermado, en la memoria de sus hijos. Sea como sea, de lo que no cabe duda

es de que brilla ya por su ausencia en la memoria de los nietos. Nuestro presente parece estar abocado a convertirse en el eslabón débil que interrumpa una cadena de transmisión que se ha venido siguiendo ininterrumpidamente desde tiempo inmemorial.

Esto sucede en el ámbito del romancero. Pero en el de la décima la situación no mejora: en el caso de La Gomera han fallecido ya los grandes nombres de la improvisación oral, y sólo queda en el sur de Tenerife Francisco Arteaga, el Gomero, ya inactivo. Afortunadamente, se mantienen decimistas escritores como José García y Juan Morales, ambos de Alojera; Tanagua Hernández, de Vallehermoso; o Estelita Navarro y Basilio Mesa, de Valle Gran Rey. No obstante, todos ellos se sitúan ya en un arco cronológico de edades entre los sesenta y los ochenta.

Ante esta desoladora escena, quizá esté en la recuperación como recurso didáctico de este patrimonio el baluarte que consiga rescatarlo de la crecida arrolladora de las nuevas tecnologías, los cambios sociales, el despoblamiento y el desarraigo. La experiencia ha demostrado que así ha sido y puede continuar siendo. Por ejemplo, una de las grandes novedades de la tercera edición del Romancero de Trapero es la incorporación de un conjunto de romances conservados en el Seminario Menéndez Pidal de Madrid obtenidos entre los cursos escolares 1982-83 y 1983-84 gracias al impulso docente de Benigno León Felipe (Trapero, 2018: 20). Él, sirviéndose de sus alumnos de la Escuela Normal de Magisterio de La Laguna, recopiló una importante colección de romances de La Palma, La Gomera y El Hierro, gracias a los cuales fueron recolectados títulos y versiones con las que el propio Trapero no llegó a dar.

Abandonando el plano universitario, del buen servicio que a la tradición oral puede hacer la escuela habla la memoria del poeta popular fasniero Pepe Urbano (1895-1961). En este caso particular, la entusiasta labor docente del profesor Ricardo García Luis en el colegio de La Zarza logró en 1981 rescatar junto a su alumnado una importante parte de su legado poético, crucial para la publicación más de treinta años después del libro realizado por el ya citado Francisco Javier Díaz (Díaz, 2015).

De igual manera es ilustrativo el esfuerzo de María Dolores García Martín y su esposo Manuel J. Lorenzo Perera por rescatar del olvido los versos de años nuevos de Arure (García et al., 2000). En aquella ocasión, involucrando al alumnado de la escuela unitaria de Arure, el trabajo conjunto llevó a la recopilación de un importante volumen de textos orales conservados por la memoria popular como estampas sonoras del ingenio de algún «cantor de *alante*» en las noches del 31 de diciembre.

En todos estos casos conviene preguntarse qué habría sido de todo ese patrimonio de haber faltado el empuje educativo de docentes concienciados. La respuesta nos la da el vacío dejado por tantos versos de poetas populares que hoy o no existen o son sólo palabras sueltas aquí y allá. A este proceso tratamos de referirnos al insistir en el mutuo enriquecimiento que la entrada en el aula de la oralidad puede conseguir. Ante el reto de un mundo globalizado, además de fortalecer la identidad cultural del alumnado, la escuela puede rescatar también de su pérdida inevitable un patrimonio tan rico como frágil. Para ello, puede reinsertarlo en la voz y la palabra de los jóvenes como en su esencia primitiva, o asumir su transcripción escrita como un mal menor para su conservación.

4.5. La oralidad como aprendizaje competencial.

En la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero de 2015, incorporada en el BOE de 29 de enero de 2015, desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional se define el

concepto de competencia a partir de Deseco (2003) como «la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada». La competencia «supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción *eficaz*». Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, es decir, un conocimiento adquirido a través de la participación en prácticas sociales que, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los no formales e informales. Y continúa el BOE «Las competencias, por tanto, se conceptualizan como un `saber hacer´ que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales». Y añade «para que la transferencia a distintos contextos sea posible resulta indispensable una comprensión del conocimiento presente en las competencias y la vinculación de este con las habilidades prácticas o destrezas que las integran.»

Al reconocer el «conocimiento adquirido en prácticas sociales que puede ser desarrollado en el contexto educativo formal» se está abriendo la puerta a un conjunto de aprendizajes entre los que la oralidad encaja con perfección milimétrica. Lo cierto es que las siete competencias clave contenidas hoy en el currículo, al menos seis pueden ser trabajadas de una u otra manera: la Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT), Competencia digital (CD) Aprender a aprender (CPAA), Competencias sociales y cívicas (CSC), Conciencia y expresiones culturales (CEC) y, especialmente, la Comunicación lingüística (CCL). Quedarían pendientes y el Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE).

La experiencia ha demostrado en los talleres impartidos que la rapidez en el cálculo matemático se relaciona con la destreza musical a la hora de asumir un ritmo y desarrollar de forma absolutamente natural los metros estróficos. De este modo, la CMCT podría ser abordada desde el ritmo, que al fin y al cabo es una dimensión matemático-musical, por más que la naturaleza mayoritariamente lingüística del fenómeno que tratamos no permita el desarrollo en plenitud de esta competencia. También con ella podríamos relacionar criterios como:

- Asumir los datos y su veracidad.
- Rigurosidad asumir criterios éticos asociados a la ciencia
- Apoyar la investigación científica y respetarla.

La competencia Aprender a aprender (AA), como elemento básico de los principios metodológicos del trabajo autónomo, está presente y motivada en el estudio mismo del fenómeno. En este sentido, consideramos que el estudio de cualquier elemento desde una dimensión significativa exige como condición esta competencia, y la oralidad no tiene por qué constituir una excepción. Además, el alumnado puede beneficiarse en cuanto:

- Motivarse para aprender.
- Tener la curiosidad y necesidad de aprender.
- Sentirse protagonista y resultado del proceso de aprendizaje.
- Tener confianza en sí mismo

Respecto a la competencia Digital (CD), el alumnado podrá enriquecerse mediante:

- Fuentes de información.
- Derechos y riesgos del mundo digital.
- Uso de recursos tecnológicos.

-Creación de contenidos.

Al mismo tiempo, al plantear la oralidad como democratización de la cultura, el alumnado podrá sentirse interpelado por los aspectos sociales, económicos, políticos, culturales y geográficos con los que convive y ha convivido su comunidad históricamente. De este modo, las Competencias sociales y cívicas (CSC) se convierten en una clave transversal para que el alumnado empatice sobre sí y su propia cultura, y de este modo pueda ponerse en el lugar de otras sociedades, desarrollando un pensamiento crítico sobre la sociedad actual. Asumirlo desde este enfoque habrá de fomentar también que adquiera valores sociales y éticos por asociación y semejanza de distintas situaciones padecidas por comunidades humanas tan válidas como la suya que están siendo constantemente asediadas, cuando no mermadas abiertamente, por intereses de todo tipo.

-Comprender códigos de conducta aceptados en otras sociedades.

-Desarrollo de la iniciativa, imaginación y creatividad.

-Respeto a la diversidad cultural y a la libertad de expresión.

-Participar de manera constructiva en las actividades de la comunidad.

-Superar los prejuicios y respetar las diferencias.

La Conciencia y las Expresiones Culturales (CEC) se abordarán desde el tratamiento de fuentes que son en sí parte del patrimonio de Canarias y del alumnado mismo. De este modo, el alumnado podrá comprender que nuestro presente y su interpretación, así como el análisis de nuestro patrimonio son un resultado del estudio de nuestro pasado y nuestra historia, y, por tanto, asumirá la necesidad de su conservación, conocimiento y difusión.

-Sensibilidad por la herencia cultural y las diferentes manifestaciones artísticas.

-Desarrollo de la iniciativa, imaginación y creatividad.

-Respeto a la diversidad cultural y a la libertad de expresión

Pero sin lugar a duda, la gran competencia a desarrollar es la lingüística (CCL), y que así sea nos entusiasma especialmente. El principio de todo nuestro análisis ha sido el papel absolutamente preponderante de la palabra, y asumir que será la competencia comunicativa la más beneficiada se nos presenta como una exigencia implícita de esta propuesta. El alumnado puede, así, mejorar su comunicación escrita y oral, la organización de sus ideas y discursos, aumentar su vocabulario y sus recursos expresivos y crecer, en definitiva, en todas las facetas que comprende una buena expresión, desde el tono hasta la dicción pasando, evidentemente, por un fondo con mensaje. Para ello, la experiencia improvisadora abre una cantidad de posibilidades extraordinarias: juegos de doble sentido, confrontación de ideas en el contexto de la controversia, la *riposta* o la *dialogicidad* (Díaz, 2014a: 258) ante un referente poético. A ello sumemos la fluidez, la creatividad, los cauces desconocidos del subconsciente. En definitiva, una manera verdaderamente ambiciosa de apostar por el crecimiento lingüístico del alumnado.

4.6. La oralidad como aprendizaje significativo.

El BOE establece la definición de competencia «como una combinación de conocimientos, capacidades, o destrezas, y actitudes adecuadas al contexto». Insertar la oralidad en este discurso sería una apuesta decidida por lo que David Ausubel definió en

su Teoría del Aprendizaje Significativo. Precisamente, la fortaleza de su pensamiento como intento de explicación de una teoría cognitiva del aprendizaje verbal insiste en un valor sustancial implícito (Ausubel, 2000) que podemos reconocer claramente en la oralidad.

Siguiendo a Rodríguez (2011: 32), la postura de Ausubel se sustenta en que los estudiantes no empiezan su aprendizaje de cero, con mentes en blanco, sino que «aportan a ese proceso de dotación de significados sus experiencias y conocimientos, de tal manera que éstos condicionan aquello que aprenden». Esto implica que, si esos aprendizajes son explicitados y manipulados adecuadamente, pueden «ser aprovechados para mejorar el proceso mismo de aprendizaje» haciéndolo significativo. El papel del docente estaría, pues, en llevar a cabo esa manipulación de manera efectiva. Conseguirlo requiere que el contenido presentado tenga dos características:

1. La existencia de un significado lógico que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del que aprende.
2. Ideas de anclaje adecuadas en el sujeto que permitan la interacción con el material nuevo que se presenta.

Ambas características están plenamente representadas en una visión integral de la oralidad como condicionante de la estructura cognitiva del alumno, en cuanto socializado en una comunidad concreta; y, a su vez, como base de ideas previas sobre la que continuar construyendo los aprendizajes. Rescatar el conocimiento previo y articularlo correctamente desde la oralidad sería una forma satisfactoria de responder a su famoso aforismo «si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente.» (Ausubel 1976: 6). La implementación de un recurso tan próximo y condicionante como este quizá podría superar una de las faltas que más se ha echado en cara a la enseñanza tradicional, lo que Ausubel llamaba «aprendizaje mecánico». Este se entiende como la falta de interacción entre el nuevo contenido y la estructura cognitiva del aprendiz o que, de haberla, sea arbitraria y literal. (Rodríguez, 2011: 33)

Tras los pasos de Ausubel, Novak (1998: 13) aseguró que «el aprendizaje significativo subyace a la integración constructiva de pensamiento, sentimiento y acción, lo que conduce al engrandecimiento humano». La oralidad puede, y de hecho así es, constituir no sólo un aprendizaje significativo, sino también humanista. Para enfrentar desde esta posición el debate, es preciso asumir que el enriquecimiento humanístico se da en una doble dimensión. Por un lado, tiene en cuenta la importante influencia de la experiencia emocional en el proceso que conduce al desarrollo de un aprendizaje significativo conecta con el propio autoconcepto del alumno. Por otro, asume la dimensión relacional de la que ya hablamos al tratar sobre su capacidad simbólica.

4.7. La oralidad como fuente para las Humanidades.

La lectura de este trabajo en el ámbito de las Humanidades quizá pueda resultar desconcertante. Más parece una propuesta plausible en los campos de la filología que en los de la Geografía, la Historia o la Historia del Arte. Esta opinión no está exenta de verdad, pero también la verdad exige reconocer que, si la palabra es un elemento definitorio del ser humano, las ciencias que se centran en él no pueden pasar por encima de su atenta observación. La teorización histórica, por ejemplo, depende tanto del

conocimiento de los conceptos como de la capacidad de verbalizarlos. De poco sirve ser consciente, por ejemplo, del concepto de *simultaneidad* si no es capaz de transmitirlo en palabras, al menos si creemos en el conocimiento como un bien que crece cuando se comparte y que está llamado, por tanto, a ser dado y recibido. La expresión oral y escrita, en este sentido, puede ser asumida como un principio instrumental innegociable para la construcción de un buen docente en materias humanísticas, y hasta como un fin en sí mismo en el aprendizaje exitoso del alumnado. Por cuanto de bueno puede contribuir la oralidad a ello, bien vale la pena prestarle atención.

Pero, más allá del valor procedimental y de saber hacer, la oralidad se presenta como clave en la concepción antropológica de las comunidades humanas. Ya hemos aludido a este fenómeno con anterioridad, pero conviene que nos detengamos y profundicemos en él a través de la realidad de La Gomera. En el caso de la Geografía, por ejemplo, José Ángel López Viera (2003: 45), al hacer su estudio sobre la oralidad de la isla, se encuentra con una realidad orográfica que imprime carácter a las comunidades humanas. Dicho carácter queda, de forma implícita, recogido en la oralidad, mediante la construcción de significados locales. «Monte» y «costa» se convierten en indicativos de una diferenciación territorial, geográfica, histórica y sociológica de la isla. El alumnado de la isla, pese a que las mejoras de las comunicaciones han logrado revertir el aislamiento que produjo este fenómeno, continúa participando de él, pues la conciencia que generó en las comunidades ha sido capaz de traspasar incluso la superación pragmática del problema. Partiendo de ello, ¿no puede ser este principio un eje de aprendizaje significativo potente para abordar en el alumnado las unidades del relieve o las vías de comunicación, por ejemplo? O incluso sucesos basados en la intrahistoria más local y que están íntimamente relacionados con la gestión de recursos naturales limitados, como la conocida *Guerra del agua* que generó grandes conflictos en el pueblo de Valle Gran Rey al contraponerse los intereses de la oligarquía local con la subsistencia de los pequeños propietarios de Guadá. O el mismo paisaje abancalado de la isla, que es telón de fondo constante de múltiples narraciones orales. Igual sucede con el aprovechamiento ganadero del monte, en cuanto al debate medioambiental. Todo ello puede actuar como punto de partida local para la resolución de cuestiones curriculares de mayor alcance territorial.

En el ámbito de la Historia las posibilidades se multiplican. Al fin y al cabo, las puntualizaciones geográficas que acabamos de hacer no son más que la aplicación al territorio de un elemento fundamental para una construcción sólida de la Historia: la intrahistoria. El hecho de que el alumno pueda bucear en su entorno más inmediato para comprender hechos históricos que le afectan directamente resulta muy provechoso desde un doble beneficio: la puesta en valor de las fuentes orales y la reafirmación de la conexión con el medio en la que tanto hemos insistido tras Freinet y Ausubel. A este respecto, la nómina de temas concretos en los que la oralidad puede servir de sostenimiento a los contenidos curriculares, sólo en el caso de La Gomera, es extensa. Citemos como ejemplos evidentes la conquista de la isla (Criterio 6, 2º ESO) y las décimas de la Rebelión de los gomeros; o la represión franquista (Criterio 7, 4º ESO) y los acontecimientos del Fogueo, en Vallehermoso (García et al., 2000).

La enumeración de todas estas posibilidades nos ocuparía un espacio del que no disponemos. Ante la necesidad de concretar, hacemos nuestra la sentencia de González (2010), y con ella concluimos que, efectivamente, la oralidad como contenedor de la intrahistoria familiar y local puede actuar, dentro del campo de las Humanidades, como un perfecto aliado para alcanzar los objetivos educativos propuestos:

La vida cotidiana constituye un recurso didáctico y una fuente de investigación de primer orden para las Ciencias Sociales. Introducir la vida cotidiana en el aula es posible si ahondamos en las intrahistorias familiares, ese patrimonio intangible (y que irremediamente se pierde) que sirve para profundizar en el conocimiento de las formas de vida del entorno próximo (vida cotidiana, cultura material, música popular, cultura visual, juegos infantiles, tradiciones, sociabilidad, relaciones de poder). La experiencia docente nos ha demostrado que el alumno vive el estudio y conocimiento de las Ciencias Sociales (Historia, Antropología, Sociología...) con mayor interés cuando investiga y reconoce en los contenidos escolares sus propios apellidos.

4.8. La oralidad como herramienta creativa.

Stephen Nachmanovitch (2000) se refirió a la improvisación en cuanto experimento lúdico como «la recuperación en cada uno de nosotros de la mente salvaje, de nuestra mente original de niños.». El violinista, compositor y profesor hablaba entonces de la improvisación musical, pero su cita es tremendamente sugerente para nuestro planteamiento. La improvisación poética supera a la musical incluso, en cuanto que su materia prima, la palabra, es una herramienta en constante uso y practicada, a priori, por todo ser humano. No exige, pues, de un lenguaje o una destreza determinada, sino que emplea el mismo vehículo comunicativo con el que se pide un vaso de agua o se saluda. Por eso mismo, Díaz Pimienta (2014a: 250-254) le atribuye una serie de caracteres que hacen de toda actividad improvisada una necesaria experiencia creativa. Esto, si se plantea desde el canto, queda elevado a su máxima expresión. Visto así y así hecho, cada palabra dicha es un camino irrevocable que no admite *arrepentimientos* ni correcciones. El ejercicio creativo, por tanto, no puede ser mejor en fondo ni en forma.

La formación para la creatividad es hoy uno de los mantras de la educación deseable. Ya Guilford (1978), quien formuló una teoría de la creatividad y propulsó el concepto de pensamiento divergente entendido como la forma original de resolver problemas, amplió el punto de vista de quienes basaban el concepto de inteligencia en el pensamiento convergente. Este, entendido como la generación de una respuesta única correcta a la resolución de un problema, se superaba a partir de la consideración de estilos convergentes y divergentes de pensamiento, perfectamente válidos (Aguirre et al., 2017). La multiplicidad de formas de pensamiento -analógico, metafórico o narrativo- acaba interpelando a la propia pedagogía sobre la necesidad y la posibilidad de analizar los ambientes educativos que frenan o propician estos estilos de pensamiento.

Lakoff y Johnson (1980), sostienen la tesis de que «nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos, es fundamentalmente de naturaleza metafórica». Sus investigaciones se dirigieron a mostrar que la metáfora, en un sentido muy general, es un recurso creativo básico del entendimiento. Por su parte, Freinet, al referirse a los métodos naturales, se centró en cómo estos favorecen los procesos de resolución de problemas en los niños y niñas y ayudan a fomentar la curiosidad y la creatividad teniendo la libertad como principio básico, lo cual a su vez repercute en el desarrollo de técnicas basadas en la libre expresión (Freinet, 1979). Si se trata de implementar «una metodología a través de la experiencia diaria atendiendo a la realidad

individual y social de los alumnos, que pretende ser un estímulo para el aprendizaje y que incentiven también el desarrollo de habilidades relacionadas con la comunicación y la libre expresión» (Santaella et. al 2017), pocos recursos podrán aportar tanto y tan bueno como la improvisación poética. Esta, entendida como una parte sustancial de la oralidad y la oralitura, puede ser asumida desde una metodología pedagógica perfectamente asumible en el aula, como bien ha demostrado el *Método Pimienta* (Díaz, 2014b) al que ya nos hemos referido.

Para ello, en el campo concreto de la palabra, nos son de gran provecho las afirmaciones de Aguirre, Alonso y Vitoria (2007) «la creatividad verbal es un tema de reflexión, motivación e inducción pedagógica, esto significa que efectivamente se puede educar la creatividad y, por lo tanto, que el medio educativo la condiciona». Con esto si, en primer lugar, confirmamos la creatividad como expresión de la riqueza del pensamiento divergente de Guilford, y, en segundo lugar, de la recuperación de métodos naturales de enseñanza de Freinet, está en plena concordancia con los valores específicos que la oralidad, en el caso de Canarias, es capaz de aportar. La experimentación de las Escuelas de Repentismo en Cuba ya lo ha demostrado con creces⁴. La comprobación de este valor trasciende de la palabra a la idea, como demuestra el genio de grandes referentes mundiales del verso. Ejemplo es el Indio Naborí a quien, para ponerlo en un aprieto, le pidieron en un programa televisivo que concluyera en directo una redondilla con los versos iniciales: «quiero enviar mi saludo/ a los señores de Washington». Él, superando el escollo de la ausencia de rima en español, respondió veloz «con todo el cariño... ¡ashington!/ ¡perdonen el estornudo!» (Díaz, 2014a). Si ahí no hay creatividad, ¿dónde la hallaremos?

5. Marco curricular.

La aplicación de la oralidad en las aulas rebosa el mero marco curricular. Así lo da a entender Rodríguez (2006):

En el caso de música y lengua y literatura son evidentes las concomitancias. En cuanto al área, amplia, de ciencias sociales, el cultivo del punto cubano en Canarias interesa en tanto en cuanto es constancia de una realidad imbricada en el pueblo canario como es la emigración y también, en lenguaje unamuniano como documento intrahistórico, revelador de múltiples acontecimientos populares, testimonios personales y situaciones diversas. Hace algunos meses, una profesora de Educación Física me hacía una observación interesante, haciéndome caer en la cuenta de cuánto le interesaba la improvisación como acto eminentemente gestual, corporal. Las posibilidades, como se ve, son amplias.

Lo cierto es que, prácticamente desde todas las áreas de conocimiento, la décima podría ser abordada como continente de los más variados saberes. Valga el ejemplo del

⁴ De esto da muestra un video disponible en Youtube en que se recoge la improvisación de alumnos de estos talleres. Ante la imposición de un tema -el enamoramiento- por parte del profesor, Alexis Díaz Pimienta, los jóvenes poetas comienzan a buscar ideas siempre nuevas en torno a él, alcanzando una riqueza creativa sorprendente. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=j4yKkgmqYbs> [Fecha de consulta: 14/05/2019]

Writorio 7 de Filosofía de 4º de la ESO, donde se tratan las cuestiones metafísicas, la vida y la muerte. ¿No hay un tratado sobre ellas en esta décima extraída de *La vida es sueño* de Calderón de la Barca?

Esa seda que rebaja
tus proceder cristianos,
obra fue de los gusanos
que labraron tu mortaja.
También en la región baja

la tuya han de devorar.
¿De qué te puedes jactar,
ni en qué tus glorias consisten
si unos gusanos te visten
y otros te han de desnudar?

Se confirma, pues, que los saberes que confluyen en el abanico temático de la décima podrían calzar con prácticamente todo el currículo⁵. No obstante, ante la necesidad de concretar, trataremos de seleccionar algunas referencias curriculares dentro de las ciencias sociales donde su aplicación directa quede justificada.

Sin lugar a duda, la asignatura donde mayor base curricular hallaremos para la décima será Lengua Castellana y Literatura. En su currículo se define su aprendizaje como «avanzar en el conocimiento implícito y explícito que un hablante posee sobre su propio idioma, durante el proceso de su desempeño comunicativo, cuando habla, escucha, lee o escribe», lo que parece resonar como una afirmación de la perspectiva de la oralidad que hemos venido desarrollando. Más adelante sostiene que «la lengua y la cultura son realidades con un fuerte vínculo de unión, de gran importancia en el desarrollo sociocultural de cada persona», insistiendo así en una base relacionable con la dimensión relacional lenguaje-entorno a la que nos referimos en cuanto recurso simbólico.

Por ello, dentro de esta asignatura, los criterios 1 y 2 de los cuatro cursos insisten en «comprender, interpretar y valorar textos orales en relación con los ámbitos de uso y con la finalidad que persiguen» y «producir, interpretar y evaluar textos orales propios y ajenos, atendiendo a los aspectos prosódicos y a los elementos no verbales», constituyendo ambos dos rasgos definitorios de la poesía oral. De igual manera, al aludirse en estos criterios a las «reglas de interacción, intervención y cortesía» se descubre, por ejemplo, el principio dialógico del que habla Díaz (2014a: 302). Lo mismo podríamos apuntar de los principales objetivos que se repiten en los cuatro cursos: potenciar la expresión verbal y no verbal, representación de realidades, sentimientos, emociones, desarrollo de habilidades sociales, estrategias para hablar en público y aspectos prosódicos o detección de dificultades expresivas propias o ajenas. De igual modo sucede al referirse, en el caso específico de 4º de la ESO, a los «gestos, postura proxemia y vocalización», que constituyen también elementos constitutivos de la improvisación (Díaz, 2014a: 262).

Más allá de este valor procedimental, en cuanto saber hacer, también el currículo se marca metas exactas en torno al saber ser en las que la oralidad tiene mucho que aportar. Un ejemplo constituye la alusión específica a «las particularidades del español de Canarias» en los criterios 4 y 6 de los cuatro cursos. En este sentido, la tradición oral

⁵ Agradecemos a Francisco Javier Díaz el que nos haya facilitado la presentación PowerPoint con la que, entre otros temas, se refirió a este dentro del curso de extensión universitaria *Historia y cultura de la décima*, celebrado en Fasnía el pasado mes de abril.

es el mejor escenario para conocer la realidad lingüística más próxima y prestarle la «adecuada atención» que el currículo exige. De igual manera nos podríamos referir al criterio 8, donde se reclama “reconocer la diversidad lingüística del español en el mundo”. La décima como fenómeno panhispanico es un perfecto vehículo para recorrer la diversidad dialectal del español y, por consiguiente, un recurso ideal para este y otros objetivos, como «considerar los lazos lingüísticos y culturales entre Canarias y Latinoamérica».

La dimensión literaria del fenómeno es tan amplia y evidente que extraer todas sus justificaciones sería tan arduo como innecesario. Baste con decir que, como recoge el criterio 9 desde 1º hasta 4º, «leer y comprender textos breves o fragmentos literarios [...] como instrumento de ocio y diversión» es una actividad perfecta para la incorporación de textos extraídos y producidos de la oralidad. De igual modo, el desarrollo literario tiene, desde la Edad Media en 2º de la ESO hasta la Contemporánea en 4º un abanico de posibilidades extraordinario entre el romancero y la décima.

Lo mismo podríamos aplicar a otra asignatura de vocación lingüística, Prácticas Comunicativas y Creativas, de libre configuración para 1º y 2º de ESO. La décima podría calzar perfectamente con los Criterios 1, donde se busca «expresar y comunicar emociones, sentimientos y estados de ánimo»; o 3, que recoge la participación «en experiencias creativas individuales y grupales, favoreciendo la autoestima y la capacidad expresiva.»

Pero singularmente rico es el 6. De él podríamos aprovechar el interés por «desarrollar curiosidad por diferentes manifestaciones artísticas». También a través de la décima es posible apuntar a requerimientos más concretos, como «el contacto directo o indirecto con artistas y sus obras» o «la potenciación de la sensibilidad estética y educacional como público». Pero más relevante aún resulta su apuesta por el «fomento la divulgación y conservación del patrimonio cultural y artístico, especialmente el de Canarias». En su respuesta, la oralidad no constituye ya un vehículo, una excusa o un recurso, sino un objeto de estudio en sí, constitutivo de la realidad patrimonial isleña.

En el campo de Geografía e Historia, los usos que podríamos extraer son igualmente amplios. Por su relación directa, destacamos el Criterio 7 de 1º de ESO, donde se pide «valorar los movimientos migratorios», de los que la décima es resultado evidente. Con respecto al romancero, podríamos aplicar el Criterio 8 de 2º de ESO, ya que perviven en la tradición oral romances a través de los que es posible «explicar los cambios que se producen en la Plena y Baja Edad Media». De hecho, su incorporación sería un ejercicio de fidelidad al propio currículo, ya que se solicita que se haga «a partir del análisis de fuentes históricas, culturales y artísticas». Muchos romances de la tradición oral de la isla -*Los Guzmanes y los Vargas, El Cid o Sayavedra*, por ejemplo- son de origen medieval y recogen con la máxima fidelidad el contexto social, religioso y político de la época, enriquecido, además, con siglos de transmisión oral. Son, por tanto, fuentes plenamente históricas por su origen, culturales por su trascendencia y artísticas por su calidad literaria y estética.

De igual forma puede enfrentarse el Criterio 2 de 2º de la ESO: «explicar el proceso de formación de los imperios coloniales y valorar los avances científicos los grandes descubrimientos geográficos y la conquista y colonización de los nuevos territorios». La

décima, en este sentido, además de un producto directo de esta expansión, actúa también como crónica histórica del mismo, siendo rastreables en ella los hitos fundamentales tanto del proceso de expansión ultramar como de la pérdida decimonónica de estos territorios, como muestra esta décima asonantada, de gran tradición oral en La Gomera:

España ya no eres tu	tú también las gobernabas.
la que en otros tiempos eras:	México también estaba
governabas Venezuela,	debajo de tu poder,
Buenos Aires y el Perú.	y ahora fuiste a perder
Las Américas del Sur	a Cuba que te quedaba.

Todo ello, sin duda, contribuirá para mostrar claramente lo que pide a modo de conclusión pide el Criterio 12 de 4º de la ESO como fin del ciclo: «reconocer que las Ciencias Sociales permiten, a través del análisis y el estudio del pasado, explicar aspectos fundamentales del presente».

Sin embargo, la asignatura ideal para abordar la dimensión patrimonial de la oralidad es Geografía e Historia de Canarias. Incorporada dentro de la libre configuración autonómica para 4º de la ESO, se plantea como parte de su vocación «la educación patrimonial para el estímulo de la conciencia histórica como requisito básico de la formación de un colectivo que desea autodefinirse en un mundo global». La oralidad y la poesía popular calzan perfectamente con el concepto de patrimonio que, en «cualquiera de sus manifestaciones materiales o inmateriales», figura en los objetivos de la asignatura. Esta dimensión patrimonial traspasa desde cómo serán abordadas las competencias dentro de la asignatura hasta los más diversos modelos de aprendizaje que hemos tratado de proponer. Los beneficios de la oralidad que se han tratado de dilucidar coinciden con la concepción del patrimonio que intenta ser reclamada. Así lo expresa el Currículo:

El patrimonio como aliado pedagógico significa organizar las propuestas de aprendizaje para que el alumnado ponga en juego y desarrolle su capacidad de investigar, analizar, conocer, inferir, deducir, obtener información, organizarla, interpretarla, comunicarla, etc.

Dentro de los criterios de evaluación, esta dimensión patrimonial se aborda concretamente en el 3, en su alusión al «patrimonio rural de Canarias»; y el 5, para que alumnado «descubra la participación de las islas en el conjunto de las relaciones internacionales y nacionales mantenidas por el estado español desde la modernidad». En el reconocimiento de la posición histórica de las islas, se citan expresamente sus «tradiciones orales». Por su parte, el valor de la oralidad como «fuente oral, constructora de una identidad genuinamente canaria» se recoge en el Criterio 4. Con todo, la práctica totalidad de los bloques temáticos, en una forma u otra, guardan relación con la oralidad, bien como fenómeno propio, fuente o testimonio contextual y temático.

6. Experiencias educativas desde la oralidad.

La apuesta de la oralidad como recurso educativo no es algo extremadamente novedoso. Se da la casualidad de que en los territorios en que su impronta adquiere una

especial significación en los miembros de su comunidad, el reconocimiento natural de su valor ha provocado su inserción en la educación, bien formal o no formal.

4.1. País Vasco

La oralidad en País Vasco, como en Canarias, está íntimamente ligada al arte de la improvisación poética, al cultivo del *bertso*, lo que ha generado un fenómeno singular denominado el *bertsolarismo*. Este arte actúa como una muestra más de que el bagaje literario de los pueblos supera con creces sus antologías de textos escritos y escala a formas de expresión infinitamente más amplias. Así lo entiende Michelena (1988) al reconocer la importancia de la tradición literaria vasca más allá del texto canónico, pues la revisión simplista y unidireccional de ésta arrojaría un resultado tan parco que en nada se correspondería con la trascendencia histórica y cultural de la región.

Nuevamente, todas las dificultades inherentes al estudio de la literatura oral se manifiestan en esta expresión poética y musical. Tal es así, que la controversia en torno a sus orígenes se debate desde quienes lo sitúan en el comienzo mismo del euskera (Jauregui, 1958) hasta los que, reaccionando a tal exceso, pecan de defecto, al punto de despreciar el género, como Federico Krutwig, los aranistas, Carmelo Echegaray, el mismo Orixe, o, más recientemente Luis Mari Mujika o Matías Mujika (Garzia et al., 2001: 18). Lo cierto es que, ciñéndonos a los datos aportados por estos autores, existen ya pruebas fehacientes de su cultivo desde el siglo XV, tanto en hombres como en mujeres. No obstante, será a finales del XVIII y a lo largo de la centuria siguiente cuando las referencias documentales de la tradición se vuelvan más amplias y concretas. Nombres específicos, anécdotas y hasta fragmentos conservados oralmente se van volviendo cada vez más comunes.

El siglo XX revolucionará esta expresión, de tal modo que la dimensión escrita del *bertsolarismo* comienza a diluirse de tal forma ante el impulso del verso improvisado que nuestro imaginario reconoce hoy este fenómeno como eminente y principalmente improvisado. El desarrollo de la tecnología y de las grabaciones desde mediados de siglo será un aporte fundamental para el estudio y la práctica del *bertsolarismo*. El predominio de lo oral e improvisado se fortalece ahora con la posibilidad de conservar en una pista la excelencia de un verso concreto, de una perspicacia única o de una ovación cómplice. Lo que el viento hasta entonces se llevaba, *volant*, permanece, *manent*, ahora, pero en el traje sonoro que le da sentido.

Con todo, nada de esto dejó indiferentes a sus acérrimos detractores, enardecidos como baluartes de una «cultura culta» en la que no cabían -o no habrían de haber- estas expresiones. El escaso carácter poético de los temas y la supuesta inmoralidad en su tratamiento o la crudeza descriptiva eran los argumentos de quienes consideraban el *bertsolarismo* como «el compendio de todas las virtudes pedestres». Era mejor que se perdiera para siempre, tal y como se desprende de la cita que Carmelo de Echegaray le dedica en el último tomo de la *Noticia de las Cosas Memorables de Guipúzcoa* de Gorosabel: «Murmuraciones de aldea, rivalidades ridículas de campanario lograban los honores del canto y de la popularidad. La mayor parte de las veces se olvidaba el nombre de los autores de tales engendros, y más vale para su buena memoria que se olvidase, pues de este modo no se perpetúa la fama de su incapacidad artística.» (Garzia et al., 2001: 21)

Todo este proceso, coincidente con todo un movimiento de reescritura de la identidad vasca, tenía que materializar en dicotomías como esta: la de un pueblo que se identifica con estas expresiones y la de una élite culta, erigida en defensora de ese mismo pueblo, que no reconoce su forma de ser y sentir. Sin embargo, no faltaron tampoco quienes reconocieron en la inocencia de aquellos cantares nacidos de la nada en un marco y ante un público determinado un valor singular, identificativo y definitorio, como el sacerdote Aita Donostia en 1919:

Las sesiones de *bertsolaris* son un recuerdo imborrable para quien una vez las ha presenciado. ¡Qué gracia en las respuestas, qué ingenio en restar y devolver la pelota a su contrincante! No hay partido que pueda comparársele. Es inagotable el repertorio del malicioso que quiere burlarse, por ejemplo, del caballo del vecino, flaco que casi llega a transparente...; de las Hijas de María que no son perfectos modelos en su comportamiento...; del sacerdote que no es irreprochable en su vida... Con palabras, alusiones más o menos veladas, más o menos transparentes, el *bertsolari*, el poeta popular llega a decir, a insinuar todo lo que pretende. (Garzia et al., 2001: 23)

La confrontación de ambas estampas es una prueba fehaciente del dualismo que suele impregnar la reflexión crítica de la oralitura. Sin embargo, más allá de disensiones y visiones contrarias o favorables, lo cierto es que el caso vasco vuelve a afirmar nuestra tesis de que infravalorar los bienes orales es el principio del fin de todos los pueblos y de su cultura. De hecho, cuando la desatención institucional y la persecución del franquismo ante la diversidad lingüística a punto estuvo de confirmar la muerte del euskera como idioma, fue el prestigio social de actividades vinculadas a la oralidad como el *bertsolarismo* una de sus salvaguardas en el interior de las casas y en las veladas secretas. Hoy, este fenómeno tiene una preponderancia social extraordinaria, capaz de llenar estadios y de entrar en las aulas. Precisamente, en ellas, el cultivo del *bertso* ha conseguido dar futuro al euskera y favorecer que su uso siga siendo constantemente creativo. El papel protagonista de su idioma milenario se mantiene con plena vigencia donde congrega un duelo poético de *bertsolaris* que continúan usando una herramienta comunicativa que se pierde en los anales de su trayectoria como pueblo. Si esa expresión faltara, no nos cabe duda de que el empobrecimiento cultural del País Vasco y, por consiguiente, de la diversidad cultural hispana y mundial, sería una pérdida lastimosa.

El impulso reciente de esta expresión parte de su incorporación a la escuela. País Vasco ha sido pionero en esta apuesta, planteando la incursión del *bertsolarismo* en el ámbito formal desde los años ochenta (Rodríguez, 2006). Recientemente, la Junta Superior de Investigación⁶ (JSE) ha auspiciado desde el año 2013 el programa «Bertsolarismo en la escuela», beneficiando a miles de alumnos de 5º y 6º de primaria de más de cuarenta centros. Todo parte, según declara la JSE, de «la certeza de que el *bertso* fomenta en el alumnado la confianza y seguridad en sí mismo, haciéndole ver que puede mejorar su comunicación y reforzar su fluidez verbal. Así, se trabajan sus características (la técnica, el ritmo, la métrica y la rima) y la tradición oral en la literatura vasca».

⁶ JSEN (25 de octubre, 2015): Educación recupera el programa “Bertsolarismo en la escuela” para el refuerzo de la expresión oral y el *bertso*. [En línea] Disponible en <https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/2015/11/03/bertsolarismo-en-la-escuela/> [Fecha de consulta: 5/03/2019]

El programa queda organizado en diez sesiones, una cada semana, dedicándose una a la improvisación creativa de bertsos para poner en práctica las melodías aprendidas. Se trabajan diversos aspectos mediante juegos lingüísticos, aprendizaje de bertsos tradicionales, conocimiento de la historia del bertso, formas innovadoras del bertso, sesión radiofónica, bertsolaris de la historia, diferentes tipos de actuaciones y bertsos orales y escritos. El alumnado recibe una guía didáctica y un cuaderno para el curso. Esta propuesta didáctica incluye bertsos realizados en las variedades dialectales que presenta la lengua vasca. Junto al bertsolari que imparte las sesiones también asiste el profesorado que corresponda al grupo, existiendo una coordinación entre ellos con asesoría técnica para realizar certámenes de bertsolarismo.

Además del impulso de la JSE, instituciones locales han apostado también por estos programas para su aplicación como proyecto en los colegios de su término. Un ejemplo es Barañáin, que desarrolla cada curso escolar el *Programa de Bertsolarismo en la enseñanza*, a través de la Asociación Nafarroako Bertsozale Elkarte. El programa dota al alumnado de Primaria del conocimiento de la improvisación oral en euskera, y en particular, del bertsolarismo, de una manera lúdica. Al mismo tiempo, ofrece la oportunidad de profundizar en a los alumnos y alumnas especialmente motivados, a través de las Escuelas-taller de bertsolarismo (bertso-eskola). En la actualidad, esta escuela-taller en Barañáin trabaja con un grupo de improvisación y otro de iniciación a la improvisación. El programa se complementa con diversas actividades mensuales: una sesión de radio en febrero; sesiones de improvisación en colegios en marzo; colección de bertsos de clase en abril; Sesión de Concurso de bertsos escritos, recital de canto de bertsos en el colegio y recital de bertsos-cuento o bertsos-teatro en mayo.

4.2. Cuba.

Uno de los géneros musicales que han permanecido en el trasfondo de todo nuestro discurso es el *punto cubano*. Su simple apellido traslada directamente a la mayor de las Antillas, a la que el canto de la décima une con Canarias como uno más de los latidos sincrónicos que han marcado los corazones de aquella y de estas islas. Por eso mismo, caminar hacia Cuba sin reparar en Canarias es tan complejo como hacer el sendero a la inversa. Ya lo dijo el mítico Jesús Orta Ruíz en una magistral décima dedicada a la santacruzera Leonor Pérez Cabrera, madre del Apóstol de Cuba, José Martí:

Una canaria en Martí
nos dio un genio visionario
y del cuchillo canario
salió el machete mambí.
Se unieron trigo y maní,

aguardiente y vino de uva,
y por tanto amor que incubaba
esta unión de corazones,
no son siete los montones,
son ocho, contando a Cuba.

La conexión de Canarias y Cuba ha forjado las identidades de ambas orillas. Es tan difícil no encontrar en Cuba alusiones a los isleños y a su tierra, como es aquí pretender que no se dibuje en cualquier horizonte alguna anécdota vinculada a las provincias

centrales del país, al tabaco y a la caña. Como en el ámbito familiar y sentimental, muchos de los grandes hitos culturales de Cuba han de contener en algún sitio el nombre de Canarias. Independientemente de que se trate del gran Ernesto Lecuona, nacido en Guanabacoa y muerto en Tenerife (López, 2009: 29-31); el mítico Cuquillo, leyenda de Mazo y Cabaiguán (Teizé, 1994; López, 2009, 33-47); el padre de la literatura cubana, Silvestre de Balboa, autor de *Espejo de Paciencia*, nacido en Las Palmas de Gran Canaria (López, 2009, 49-53); la escritora Dulce María Loynaz y su novela *Un verano en Tenerife* (López, 2009, 61); el pintor y paisajista chicharrero Valentín Sanz Carta (López, 2009, 73-77) e incluso el gran Ernest Hemingway, quien en su famosa novela *El viejo y el mar*, encarna la historia de un oriundo isleño con el omnipresente recuerdo de su lejana patria, la relación de ambas orillas es omnipresente.

La vinculación de ambas orillas en sus grandes referentes culturales es un reflejo más de la íntima relación que han mantenido históricamente. Sobre ello podríamos enunciar infinidad de datos históricos y geográficos, responsables en gran medida de esta realidad. Pero ciñéndonos al apartado concreto que aquí nos interesa, es necesario plantearse cómo la oralitura de uno y otro enclave viene determinada por la casi omnipresente presencia de la décima. Tanto en Canarias como en Cuba, especialmente después de la segunda mitad del siglo XIX, eclosionó un cultivo extraordinario de esta estrofa, conformando así una relación de ida y vuelta que la historiografía aún no ha podido desentrañar plenamente. De hecho, sigue en debate si el *punto* nació en Cuba o en Canarias. Como en el género musical es palpable la influencia caribeña, también lo es que las áreas del país con mayor cultivo de la décima coinciden, justamente, con aquellas caracterizadas por una fuerte presencia canaria (Linares et al., 1998). Más allá de buscar las diferencias que inclinan la balanza a un lado u otro, conviene descubrir la esencia común que permanece en ambos territorios, confirmando así la íntima conexión que la ruta atlántica estableció entre «tierras de tabaco y uva». Así lo reconocía Luis Martín, repentista asiduo en los eventos de las Islas Canarias desde los años noventa del siglo pasado, quien aseguraba en una entrevista concedida a Manuel López:

La poesía está fuertemente arraigada en nuestro pueblo. Esa poesía que el pueblo asume como medio de expresión de los pequeños y grandes acontecimientos de cada día. [...] La décima, nacida de un poeta barroco de la escuela antequerana, el rondeño Vicente Espinel, pronto quedó impregnada en el pueblo como peculiar vehículo de comunicación. Y con ello, una vez más, Canarias se convierte en puente de culturas, ya que la décima pasa por Canarias y desde las islas la llevan hasta el Caribe. (López, 2006: 88)

De la cita de Luis Martín podemos extraer numerosos datos favorables a nuestra perspectiva de la oralidad. Quizá, los conceptos de «arraigo», «medio de expresión», «vehículo de comunicación» y «puente de culturas» sean los más interesantes. Ante los tres primeros, la sustitución de Cuba por Canarias no alteraría el fondo del mensaje. Ahora bien, el papel de Canarias como «puente de culturas» sí que resulta especialmente significativo. Desde esta consideración, el rol histórico de las islas experimenta un giro de 180° que exige la ruptura con su aparente intrascendencia para admitir la hondura de su huella en Cuba como todas las naciones hispanas, desde Montevideo hasta San Antonio de Texas. Por eso mismo, mirar a Cuba como a tantos otros puntos a lo largo y ancho del continente americano suele decirnos más de nosotros mismos que la propia auto referencialidad vacía que tanto nos empobrece.

Históricamente, la presencia de la décima en Cuba es tan antigua como la literatura en la isla y, curiosamente, conecta también con la presencia canaria. Retomando al grancañario Silvestre de Balboa en su *Espejo de paciencia*, la considerada primera obra del quehacer literario cubano está escrita, curiosamente, no en décimas, pero sí en estrofas que se les aproximan (Orta, 2004, 30). Partimos, entonces, de una conexión que hunde sus raíces a tal nivel en la sensibilidad cubana que constituye un emblema más en la esencia misma de la cubanía, como la palma real o el tocororo. Es esta forma de decir y decirse lo que más estrechamente une Canarias y Cuba. Por ello, esta sentencia de Trapero calza con perfecta validez en ambos territorios:

En Cuba se nace oyendo décimas, dichas y cantadas. Y si se nace en el campo y en el campo se vive, lo natural es que uno termine diciéndolas y cantándolas. Porque para el campesino cubano, o simplemente para el hombre de pueblo pequeño o de tierra adentro, la décima es un lenguaje paralelo, alternativo, pero tan vinculado a la realidad cotidiana como el otro [...] No concibo el campo cubano sin el sonido de la guitarra, el tiple y el güiro y la voz de alguien, hombre o mujer, tejiendo una décima. Cuando uno va por la carretera o se adentra en un palmar, en un sembrado o en la pura manigua, ese es el sonido que parece desprenderse del paisaje y fluir con el viento. (Trapero, 2000, 142)

El reconocimiento de la décima en la identidad cubana, y eminente guajira, ha motivado su firme apuesta como recurso didáctico en la mayor de las Antillas. En ello ha tenido un importante papel la creación en el año 2000 del Centro Iberoamericano de la Décima y el Verso Improvisado (CIDVI) y de la Cátedra de Poesía Improvisada de la Universidad de Las Artes en la Habana. A lo largo de estos casi veinte años de andadura, el empuje de ambas instituciones ha logrado revitalizar extraordinariamente la vida de la poesía popular en Cuba, apostando por su aplicación educativa y su visibilidad en los medios. Tal es así que, en el año 2017, la UNESCO admitió el *punto cubano* en la lista de bienes inmateriales Patrimonio de la Humanidad⁷.

La labor desempeñada al frente de ambas instituciones por el ya citado Alexis Díaz Pimienta ha propiciado la creación de escuelas y talleres especializados a lo largo y ancho de la isla. A su vez, el trabajo del CIDVI se articula con instituciones de otras provincias del país como la Casa Iberoamericana de la Décima Juan Cristóbal Nápoles Fajardo El Cucalambé, en Las Tunas -al oriente-, la Casa Naborí, en Matanzas -occidente-, y las Casa de la Décima con sede en Mayabeque, Pinar del Río y Ciego de Ávila. Su implantación ha logrado revitalizar la décima en zonas del país en las que su cultivo estaba próximo a desaparecer, inyectándole nuevo vigor y, al mismo tiempo, ha sido capaz de desproveer su canto del componente legendario e innatista con el que ha estado revestido desde tiempo inmemorial. Así, su implantación educativa, por un lado, ha fortalecido la tradición con sangre juvenil y, por otro, ha potenciado las cualidades de los alumnos. Así, el recelo de quienes dudaban de este potencial se ha desmontado ante la evidencia, mientras que en el debate sobre si «el improvisador nace» o «se hace», ha obtenido la razón el juglar de la Sierra Gorga guanajuatense, Guillermo Velázquez, célebre por su sentencia «el improvisador nace haciéndose.» (Díaz, 2014a: 26)

⁷ Hoz, P. de la (7 de diciembre, 2017): Punto cubano, Patrimonio Cultural de la Humanidad. *Granma* [en línea] Disponible en <http://www.granma.cu/cultura/2017-12-07/punto-cubano-patrimonio-cultural-de-la-humanidad-07-12-2017-00-12-05> [Fecha de consulta: 07/05/2019]

Tal es así que, a solo tres años de creada la Cátedra (Díaz, 2003), se habían impartido cuatro seminarios metodológicos con el objetivo de formar profesores de repentismo y casi noventa poetas improvisadores, asesores literarios y promotores culturales, que gustaban y conocían la décima, se convirtieron en instructores de esta especialidad. Se les proveyó de una metodología pedagógica con que fueran capaces de convertir su experiencia en materia enseñable, y así, actualmente, existen en todo el país más de cien escuelas de repentismo a las que asisten centenares de niños y niñas. Precisamente, señala Díaz⁸, «la inserción de estas últimas y el rescate de las tonadas campesinas casi perdidas por la imposición de la tonada libre» son las mejores cosas que han logrado la Cátedra de Poesía Improvisada y los Talleres de Repentismo. En este sentido, sostiene que «es el ‘renacimiento’ o nacimiento del repentismo femenino», ya que hoy la mitad de quienes asisten a las aulas son niñas, demostrando una calidad poética que nada tiene que envidiar a los varones. Sobre esta cuestión, la democratización del género que ha aparejado su apuesta educativa es uno de los principales logros de estas experiencias. En Cuba, como en Canarias y en toda la cultura occidental, la improvisación siempre ha estado vinculada a los hombres, al menos en su visibilidad, más por los escenarios de taberna y bodega donde se ha desarrollado que por otros asuntos.

Especialmente significativo en este doble sentido es el caso de la provincia de Las Tunas, cuna del poeta Juan Cristóbal Nápoles y Fajardo, más conocido como el Cucalambé. La figura del Cucalambé se pierde en un horizonte legendario como un hito (o un mito) de la esencia campesina cubana. La tradición en su región natal, caracterizada por el predominio de la décima escrita sobre la improvisada, se ha visto compensada gracias al impulso educativo del *Método Pimienta*. Tanto es así que la celebración anual de la Jornada Cucalambeana, quizá el evento guajiro más renombrado de la isla, cuenta ya con un concurso infantil de repentismo⁹.

De la experiencia cubana nos quedamos con tres aspectos: el valor de la oralidad como potencial educativo; el poder de la educación como elemento capaz de rejuvenecer y democratizar a la oralidad misma; y la confirmación de que los mecanismos de la oralidad pueden ser objeto de una metodología pedagógica. Sí echamos de menos en el caso cubano la integración de las cualidades educativas en el sistema formal, algo que, al menos según nuestra noticia, no se ha producido en plenitud. La creación de escuelas particulares basadas en el *Método Pimienta* es un precedente clave a tener en cuenta. Esperamos que el futuro demuestre que, más que en una institución no formal, la aplicación de esta metodología en el sistema educativo reglado, utilizando la oralidad como medio, podrá conseguir numerosos beneficios.

4.3. Puerto Rico.

La importancia de la décima para la oralitura en Puerto Rico es equiparable a Cuba. Muchos de los aspectos que hemos apuntado sobre la mayor de las Antillas son perfectamente aplicables también a la menor, por lo que no insistiremos en repetir el

⁸ García, J. (13 de octubre, 2005). Confesiones de poetas precoces. *Proyecto oralitura* [en línea] Disponible en <http://proyecto-oralitura.blogspot.com/2008/09/sobre-las-escuelas-de-repentismo-en.html> [fecha de consulta: 12/05/2019]

⁹ Sobre la experiencia en la provincia cubana de Las Tunas, recomendamos el documental Y de repente... el verso, elaborado por el Instituto Superior del Arte y Tunas visión en 2011. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=rU1IoYHupig> [Fecha de consulta: 12/04/2019]

discurso. Tal es así, que si en Cuba la primera expresión literaria reconocida por la crítica, *Espejo de paciencia*, utilizaba un desarrollo estrófico próximo a la décima, en Puerto Rico «Los testimonios literarios puertorriqueños más antiguos son, precisamente, dos décimas anónimas aparecidas en un pasquín de circuló en 1690 por las calles de San Juan.» (Lluch-Mora, 1999: 114). Que Cuba y Puerto Rico son «dos cirios del mismo altar» ya lo cantó hermosamente Lola Rodríguez de Tió:

Cuba y Puerto Rico son
de un pájaro las dos alas,
reciben flores o balas
sobre el mismo corazón...
¡Que mucho, si en la ilusión

que mil tintes arrebola,
sueña la musa de *Lola*
con ferviente fantasía,
de esta tierra y de la mía
hacer una patria sola!

Como particularidades eminentemente borinqueñas sí podemos establecer algunas características concretas. La oralitura decimal en Puerto Rico tiene una resonancia extraordinaria en el folclor musical de la isla. El instrumento nacional, el cuatro puertorriqueño, no se comprende sin el canto de la décima, y los distintos modos de cantarla, llamados *seis*, son tan ricos y variados que prestan al sentimiento cualquier cauce para decirse: desde la alegría arrolladora de un seis *chorreao* hasta la melancolía intimista de un *fajardeño*. Sobre el origen de este nombre, hay quien lo atribuye a las cuerdas de la guitarra (Díaz, 2014a) o a la interpretación de versos por los seises en los cultos de Corpus Christi (Jiménez, 1964). Sea como sea, cada seis es depositario de un legado cultural que habla de la propia construcción histórica de la sociedad boricua, de sus contactos e influencias, y a través de ellos podemos establecer sus vínculos humanos desde la Patagonia hasta el caribe mexicano, pasando por el flamenco andaluz e incluso, las Islas Canarias, como bien demuestra el «seis folías». Díaz (2014a: 56) comenta sobre esto:

Las décimas de los seises jíbaros se cantan con más de cien variantes musicales regionales, variantes que se identifican con un apellido como *seis fajardeño*, *seis de andino*, o *seis chorreao*. Cada apellido tiende a ubicar la función de cada seis dentro de varias especies como: seises bailables, seises de controversia entre dos o más trovadores, como son el *seis mapeyé*, el *seis con décima*, el *seis fajardeño*, o seises asociados a géneros hermanos latinoamericanos o a nuestro parentesco cultural con un ritmo o una región geográfica, como son el *seis tango*, *seis milonga*, el *seis español*, *seis veracruzano*, *seis araucano*, *seis cante jondo de Vieques*, *seis guaracha*, *seis joropo* o *seis guaguancó*.

La vinculación de estos géneros con las fiestas navideñas es crucial. En la isla los regocijos pascales se extienden desde finales de octubre hasta el día de la Candelaria, inundando de música y canto la geografía jíbara durante prácticamente cuatro meses. Esta efusividad festiva ofrece el mejor escenario para admirar la fuerte impronta popular de la décima en Borinquén. Protagonista indudable de esta fiesta cultural es, junto a la décima espinela tradicional, la decimilla o aguinaldo, que asume la estructura canónica de Espinela sustituyendo el verso de ocho sílabas por el hexasílabo. Sobre esto, Díaz (2014a: 54) recoge unos párrafos ilustradores de la conferencia impartida en 2011 por Luis Manuel Álvarez en San Juan:

En las tradiciones navideñas el seis es inseparable de su hermano menor: El aguinaldo. El aguinaldo representa el canto de la décima hexasílaba y cuando se utiliza en rituales de música navideña, se canta tradicionalmente fuera de la casa; al entrar a la casa entonces se canta un seis. Esta tradición del aguinaldo afuera y el seis adentro arroja a todo Puerto Rico. En esta época la décima hexasílaba y la octosílaba domina todos los escenarios de la música navideña en Puerto Rico.

Por su realidad inmediata, Puerto Rico comparte con el País Vasco un elemento singular: su ser como pueblo depende en gran medida de su poesía popular. Así me lo hizo ver uno de sus más activos defensores, el excelente trovador puertorriqueño Roberto Silva, durante una conversación en San Juan. Su argumento venía a decir que en dos tableros se jugaba la existencia de la identidad cultural jíbara y boricua ante el asedio todopoderoso del marketing norteamericano sobre la isla: la fe católica y el español de Puerto Rico. Para acabar con la primera, el gobierno de los Estados Unidos ya se encargaba de patrocinar en la isla toda suerte de iglesias evangélicas. Para lo segundo, la aculturación del idioma se imponía desde la escuela y los medios, desarraigando así cada vez más a la juventud puertorriqueña. Que la cultura boricua se mantuviera en plenitud, me decía Roberto, dependía en gran parte de que en su expresión popular la décima no se muriera. Si esto pasaba, enfermaría de muerte al protagonismo del español en la oralidad de la isla y, con su desaparición, acabaría perdiéndose la idiosincrasia genuinamente borinqueña. Precisamente, esa fue la causa por la que Roberto Silva, junto a otros grandes exponentes de la cultura de la isla, como el hatillano Omar Santiago, decidió fundar la institución nacional Decimanía de Puerto Rico, con el único objetivo de promover y salvaguardar la oralidad de la isla y, con ella, su identidad. Entre las muchas actividades que auspicia figuran la celebración de concursos, festivales internacionales, veladas de décima y, cómo no, el impulso educativo. En este sentido, la influencia de los resultados en Cuba fue determinante para dar el primer paso, confirmando hoy en sus elocuentes logros el acierto de la apuesta.

La labor cultural de Decimanía de Puerto Rico ha conseguido, incluso, que la Universidad y las instituciones culturales se vinculen a la tradición, organizando encuentros de trovadores -tal y como se denominan allí a los cantores de décimas- en recintos académicos como la Universidad Internacional de Arecibo o el Colegio de Abogados de San Juan. Su campaña a favor de la edición de material discográfico ha revitalizado extraordinariamente el impacto de la tradición en programas radiofónicos y televisivos, y hasta en la economía, con un movimiento que supera los 20.000.000\$ anuales¹⁰. Tal ha sido el alcance de estas producciones, que el disco titulado *En las Islas Canarias*, una velada en directo ofrecida por la Orquesta Nacional Criolla de Puerto Rico y verseadores canarios en el Teatro Cuyás, fue nominado a mejor álbum de música folclórica en los Grammys 2016. Pero la mejor prueba de la vitalidad de la tradición son los más de setenta festivales anuales de Trova que se celebran en la isla, destacando sobre manera la Semana del Trovador, uno de los encuentros de mayor envergadura de América Latina.

Los talleres de trovadores que se desarrollan hoy con el auspicio de diversas instituciones locales y el impulso de Decimanía, han conformado una numerosa pléyade de niños y niñas improvisadores, con eventos culturales propios y gran presencia en los

¹⁰ Redacción NODAL (15 de diciembre, 2017): Puerto Rico: presente en la trova. Nodal Cultura [en línea] Disponible en <https://www.nodalcultura.am/2017/12/presente-de-la-trova/> [fecha de consulta: 15/05/2019]

medios de comunicación. Su celebración ha logrado la incorporación activa de más de doscientos niños y niñas a la tradición, ampliando así los horizontes de la décima y del gusto musical y literario de la juventud boricua. Como muestra de la actualidad de estas actividades mostramos la celebración de *EspinelARTE*, un taller especializado para jóvenes interesados en desarrollarse como improvisadores de la décima espinela. En él se ofrecen gratuitamente técnicas de capacitación, historia, teoría, práctica y dinámicas de creatividad verbal para proveer a los nuevos trovadores de nuevas y mejores herramientas en su desarrollo, bajo la guía de reconocidos trovadores e instructores de Puerto Rico.

Pese a todos estos avances, hasta donde han alcanzado nuestras noticias, no existe tampoco en Puerto Rico una apuesta generalizada por la integración de la oralidad en el sistema formal. La propuesta educativa de la décima se concentra en escuelas particulares, auspiciadas por ayuntamientos o por la propia Decimanía. No obstante, como en el caso cubano, los resultados resultan tan vehementes que, de plantearse su inserción en las aulas, no sólo podrían aumentar en calidad, sino también en alcance numérico. Con todo, el caso puertorriqueño es un perfecto ejemplo de cómo la oralidad, aun siendo vista por muchos como un elemento a la cuneta de la cultura académica, es capaz de dar solución al problema de identidad que impregna al sistema educativo y de formar alumnos arraigados que, bien cimentados en su cultura y su contexto, sean capaces de resistir los bombardeos publicitarios de las modas y los eslóganes del capitalismo extremo.

4.4. Canarias.

La relevancia de este hecho cultural, de vocación profundamente campesina y rural, ha llevado en las Islas a su paulatina consideración como valor educativo. Ya en apartados anteriores, insistimos en la trascendencia del fenómeno, por lo que no volveremos a ello. Centrados en su aplicación educativa, la figura de Yeray Rodríguez es clave como impulsor de esta nueva dimensión de la tradición. Existe un artículo suyo, escrito junto a Marcos Hormiga y Pedro Grimón (2006) de obligada consulta para conocer esta realidad. Como se comprueba en él, desde hace más de una década, Rodríguez, junto con otros compañeros, ha estado recorriendo distintos colegios de la geografía canaria impartiendo talleres en todas las islas. Ni siquiera su desarrollo puntual ha sido escollo para advertir en ellos resultados claros, demostrando que su aplicación regular en los centros puede hacer mucho y muy bueno por el alumnado y la tradición. Municipios de las siete islas como Barlovento y Garafía, en La Palma; el Pinar, en el Hierro; Vallehermoso y San Sebastián de La Gomera en la isla colombina; Fasnia, Tegueste y Arona en Tenerife; Ingenio, Arucas y Guía en Gran Canaria; La Oliva y Tuineje en Fuerteventura; y Tegui en Lanzarote dan buena prueba de ello. Tanto es así que, en el presente curso 2018-2019, el Cabildo Insular de Gran Canaria ha hecho una apuesta real por la implantación de la décima en las aulas. Como producto de ella, un total de setecientos estudiantes de veinticuatro centros de primaria de catorce municipios de Gran Canaria, están participando en el curso 2018-2019 del proyecto «Creatividad Verbal». Esta iniciativa está impulsada por la Biblioteca Insular del Cabildo de Gran Canaria, en el contexto del Pacto por la Lectura y la Escritura promovido desde 2012, unido a la iniciativa de la Asociación de Verseadores Canarios Ochosílabas. Consiste en la incorporación al aula de talleres específicos de creación literaria y musical, con una periodicidad quincenal.

También el Cabildo de La Palma lleva años apostando por la introducción en las aulas del *punto cubano*. Históricamente, La Palma y La Gomera han abanderado la afición

y el cultivo por este género musical en las islas. Su especial nombradía en La Palma ha motivado su incorporación a la escuela en forma de talleres y dinámicas desarrolladas por el verseador fuencalentero Yapci Bienes Pérez.

Gracias a todos estos esfuerzos, el panorama de la improvisación en Canarias es hoy bien distinto al de hace dos décadas. Existen, al menos, ocho eventos internacionales al año en las islas (Ingenio, Puntagorda, Fasnía, La Atalaya de Santa Brígida, Tenteniguada, Corralejo, San Sebastián de La Gomera, Tijarafe), se han incorporado jóvenes verseadores y los medios de comunicación han abierto sus puertas a la tradición. Así, existen varios programas dedicados al fenómeno en emisoras locales, y Canarias Radio la Autónoma ha incluido en su parrilla *Ochosílabas*, dirigido por Yeray Rodríguez.

En la provincia occidental, en paralelo al trabajo de Rodríguez en Las Palmas, se han impartido talleres con regularidad en los CEIP María del Carmen Fernández y Teófilo Pérez en Tegueste, con los cursos de 5º y 6º de primaria, y los IES Tegueste y Pedro García Cabrera en Vallehermoso, La Gomera, con la ESO. Ambas experiencias resultaron convincentes del potencial didáctico de nuestros valores orales.

En definitiva, la experiencia sostiene que el conocimiento práctico precede al teórico, y que la riqueza de los saberes es tan múltiple como las personalidades. El saber tradicional entonces, en vez de un enemigo del académico, puede ser su punto de partida y de llegada. Las nuevas herramientas de comunicación pueden convertirse en un revulsivo para la oralidad, en la posibilidad de inyectar la tradición en escenarios nuevos en sustitución de los antiguos. *Facebook* lo ha demostrado convirtiéndose en una herramienta excelente para la promoción de los verseadores y de su labor hoy. La Asociación de Verseadores Canarios Ochosílabas o Decimanía así lo atestiguan con una importante presencia en las redes sociales que avala que, en el mundo actual, la oralidad tiene mucho que decir. (Moreno, 2017) De ello son prueba fidedigna las casi 120.000 reproducciones de unas décimas que Yeray Rodríguez dedicó a la polémica sentencia de La Manada, que hicieron del video *trending topic* en pocas horas. La poesía popular tiene aún mucho que decir. Para demostrarlo, superado este máster, trataremos de verter esta experiencia teórica en una propuesta de innovación concreta que demuestre que los saberes del pueblo, si han sido conservados por él, es porque son perfectamente válidos.

7. Historias de vida.

Desde los años noventa, la investigación científica ha encontrado una perspectiva metodológica novedosa en las historias de vida. Su objetivo es extraer de una experiencia biográfica desde la infancia hasta el momento concreto de la investigación con el fin de recoger la ambigüedad y el cambio durante el proceso vital. Con ello, se busca captar la visión subjetiva, reflejando el autoconcepto que el sujeto tiene sobre sí mismo y sobre los demás o cómo percibe sus éxitos y fracasos. Se trata pues de un método cualitativo que invita a descubrir nuevas claves de interpretación explicando la historia personal desde su protagonismo, pero superando el simple subjetivismo (Cotán, 2016). Esto es posible, siguiendo a Chárriez (2012: 50) porque:

Los métodos cualitativos acentúan las diversas formas en las que podemos situarnos para dar respuesta adecuada a las situaciones concretas que se irán demarcando en el proceso investigativo. Se refieren a la investigación que produce datos descriptivos e interpretativos mediante la cual las personas hablan o escriben con

sus propias palabras el comportamiento observado. En ese sentido, la historia de vida, como investigación cualitativa, busca descubrir la relación dialéctica, la negociación cotidiana entre aspiración y posibilidad, entre utopía y realidad, entre creación y aceptación; por ello, sus datos provienen de la vida cotidiana, del sentido común, de las explicaciones y reconstrucciones que el individuo efectúa para vivir y sobrevivir, [al mismo tiempo que] conforman una perspectiva fenomenológica, la cual visualiza la conducta humana, lo que las personas dicen y hacen, como el producto de la definición de su mundo.

Se trata, pues, de encontrar en la historia personal datos objetivos sobre los cuales construir un fundamento teórico. Al enfrentarnos a la oralidad y la poesía popular, ante las todavía tímidas referencias bibliográficas al respecto, conviene aprovechar el potencial metodológico que esta investigación nos sugiere. Hacerlo debe servir para extraer datos objetivos de lo que son, en realidad, historias con nombres y apellidos concretos. En la experiencia cualitativa que estos retratos de vida son capaces de ofrecer está la clave de su incorporación en nuestro discurso, de tal forma que los presentamos no como simple anécdota, sino como aval empírico de nuestra propuesta educativa.

Con la mirada puesta en este enfoque metodológico, añadiremos tres experiencias vitales que, afrontadas desde una observación cualitativa podrían aportar enjundiosos resultados. Precisamente, tras la intención de dilucidar esos resultados, consideramos que su incorporación puede enriquecer nuestra propuesta, aun cuando no constituyan ejemplos puros de análisis. Trataremos, pues, de extraer, desde la clave más vivencial, cómo la oralidad ha demostrado su validez desde el rol de alumno primero y de monitor después. Para ello, a la propia experiencia añadiremos dos ejemplos paradigmáticos: uno en 5º de primaria y otro en 3º de la ESO. Su exposición, aunque se pueda aducir científicamente atrofiada, constituye un argumento más espiritual que matemático. Quizá esta proyección resulte impropia de un trabajo académico, pero cuando el objeto de estudio constituye una parte identificativa de la realidad humana más honda, es imposible discernir la frontera entre el racionalismo metodológico y la eclosión emotiva.

7.2. Una experiencia personal.

“Emperatriz de los cielos/ madre y abogada nuestra” / “Emperatriz de los cielos/ madre y abogada nuestra”. “Danos celestial aurora/ términos a mi rudeza”. “Emperatriz de los cielos/ madre y abogada nuestra, danos celestial aurora/ términos a mi rudeza”. Así comenzaba yo el recitado salmódico de los versos iniciales del romance del *Soldado Ricante*. Tras repetir los primeros versos, mi padre añadía un verso más, de tal modo que yo repitiera los dos acumulados, para incorporar un tercero después y llegar así a los más de cien hemistiquios que tiene. Esta escena la veía con normalidad siendo yo niño en la huerta, en el coche, en casa. Cuando no había una conversación que centrara la atención, era buen momento para empatar versos. Así mi padre me iba transmitiendo lo que él, a su vez, había aprendido de una biblioteca andante del Barranco de Santiago en La Gomera, Antonio Cruz. De esta forma, aunque yo no nací ni viví en La Gomera cuando niño, sí viví La Gomera, porque mi padre me la puso en la boca. La isla, más que una geografía, era una forma de ver y, sobre todo, contar y cantar la vida.

Cuando yo iba a la escuela no podía desprenderme de aquello que había oído fuera. Una vez, en literatura medieval, cuando la profesora habló de los cantares de gesta, al recitarnos uno, yo la interrumpí gritando «¡pero profe, si eso son romances!»». Descubrí allí que yo sabía cantares de gesta al conocer la historia de un tal *Cid*, cuyo nombre completo me dijeron allí que era Rodrigo Díaz de Vivar. De él sabía lo siguiente:

«Por las vegas de Granada
baja el Cid al mediodía,
con su caballo Babieca
que al par que el viento corría
y doscientos caballeros
que lleva en su compañía...»

Igual sucedía en Geografía e Historia. En una ocasión, tratando de las montañas y cordilleras más elevadas del mundo, dije a la maestra: “profe, yo me sé el pico más alto de Cuba”. Ella respondió con sorna: “ah sí, ¿y cuál es?”. Y yo, como si la pregunta hubiera sido el cómo y no el qué, le respondí: “me lo sé en poesías”. Mis compañeros de clase, sabiendo que decirles implicaba dilatarlos en el tiempo, me arengaron a hacerlo. Ahí reproduje unas décimas que le oí a Pedro Paz, un octogenario de Pastrana, La Gomera:¹¹

Tú por aquí paseando,
Santana - ¿qué hay de salud?
-Yo me hallo bien, Limendoux,
y te andaba procurando.
Hace tiempo ando vagando
como errante peregrino,
sin hallar en mi camino
un ser que, por su cultura,
me diga en metros la altura
que tiene el Pico Turquino.

Dicho pico en la espesura
del bosque más reluciente,
se halla en límites de Oriente
y ostenta esbelta figura.
Desde la inmensa llanura
esparcida ante sus vientos,
se divisan sus cimientos
frente a bellos cafetales,
y de altos metros lineales
tiene dos mil cuatrocientos.

Así, lo que aprendía en el colegio, comenzó a atraerme cada vez más y más porque me conectaba con lo que había aprendido en casa. Se me presentaban la casa y el colegio como un todo discursivo, que se complementaban y se enriquecían mutuamente. Eran una simbiosis natural de la que yo, como beneficiario directo, me alegraba. Sin embargo, con las ciencias puras y las matemáticas no mantenía la misma relación, pues las veía abstractas y dogmáticas. Mi concepción del mundo no cabía en una ecuación como en una poesía, sin duda por estar hecha de números y no de palabras.

El hecho de conocer estas formas me llevó pronto a plantearme el crearlas yo. Al fin y al cabo, si Santana había puesto en verso la altura del Turquino para responderle a Limendoux, ¿por qué no poner yo en poesía mis referentes inmediatos? Y así empecé a hacerlo. Cierta día, ante un examen de Geología en 3º de la ESO, llegué a las cimas del hastío. El temario no entraba en mi cabeza de ningún modo y, ya en el extremo del agobio, pensé ingenuamente: -ojalá los exámenes fueran de décimas y romances, que se me

¹¹ Pertenecen estas décimas a un extracto de una controversia muy popular entre Juan Limendoux y Ordóñez Santana que ha permanecido en el imaginario popular cubano e isleño. Sobre ella véase Hernández (1998)

quedan enseguida. Aquel pensamiento me iluminó la mente con un silogismo simple: si la poesía entraba mejor en la memoria, la solución estaba en poetizar el temario. Tomé papel, lápiz, y marqué en el libro lo que tenía que aprender. El título del tema era *Las propiedades físicas de los minerales*, y en décimas lo hice:

Tiene todo mineral	la densidad, la <i>dureza</i> ,
las físicas propiedades	el <i>brillo</i> , la <i>refringencia</i> ,
que clasifican y hacen	la <i>raya</i> , también <i>fractura</i>
su estructura singular:	y el <i>color</i> , <i>pa'que</i> se unan
Está la tenacidad	destello y naturaleza.

La décima no tiene calidad literaria: está llena de asonancias y su construcción sintáctica es muy mejorable. De hecho, hay versos que, como el último, están claramente forzados. Pero el caso es que hoy, casi quince años después, continúo recordando aquel contenido por obra y gracia de la oralidad.

En el bachillerato seguí explotando el gusto por la creación literaria, tanto dentro como fuera del aula y, con el mismo afán, entré en la universidad. La herencia de la oralidad me siguió dando solvencia a la hora de enfrentarme a aquellas alturas del mundo académico y continuó, quién lo diría, ligándome al saber y a mí mismo.

También de la oralidad aprendí textos bellísimos. Uno de ellos fue el romance de la *Huida a Egipto*¹², un relato realmente hermoso de los tropiezos de la Virgen huyendo de los decretos asesinos de Herodes. En 2º de carrera, aquella historia que había aprendido de niño fue capaz de emocionar a un aula de Guajara en una clase de la asignatura Iconografía Cristiana. El proyector imprimía en la pantalla el cuadro *Descanso en la huida a Egipto*, del flamenco Joachim Patinir (1480-1524), y a algunos compañeros sorprendió la escena de dos labradores al fondo. Cuando preguntaron al profesor, yo me tomé la licencia de alzar la mano y responder a la duda con aquel viejo romance que había cantado cientos de veces:

Caminaron más *alante*, y a pocos pasos que dieron
Ven a un labrador labrando con sus dos bueyes bermejós:
-Labrador, ¿qué estas labrando? ¿labrador, qué estás tendiendo?
Yo, señora, piedras planto. Yo, señora, piedras siembro.
-Piedras plantas, piedras cojas; piedras echas al granero.
Se le volvió el trigo piedras, porque así lo quiso el cielo.
Y siguieron más *alante*, adonde estaba San Pedro.
-Labrador, ¿qué estás labrando? labrador, ¿qué estás tendiendo?
-Mi señora, trigo planto; mi señora, trigo siembro.
-Trigo siembras, trigo cojas; trigo echas al granero:
pica esta noche tu hoz y ven mañana a cogerlo;
y si mirases pasar veinticinco bandoleros
preguntando por la Virgen y por su manso cordero
no digas que no me has visto, que ser negada no puedo.
Fue San Pedro *pa'* su casa, sin ponerle asunto a aquello
Y, a la mañana siguiente, apenas va amaneciendo

¹² Una excelente versión por Luis Martín Barrera en Trapero (2018: 396-397).

Con el sombrero en la mano y la rodilla en el suelo
-¡Milagros tan aparentes como Dios me está *jaciendo*:
sembrar ayer este trigo y venir hoy a cogerlo!
En esto, maravillado, pasaron los bandoleros,
preguntando por la Virgen y por su niño pequeño.
Sí señores, yo la he visto. En qué tiempo no recuerdo:
cuando yo sembré este trigo, por aquí pasó *juyendo*.

Podría enumerar un sinnúmero de anécdotas concretas con las que avalar desde los ojos del alumno que era entonces que una apuesta por la oralidad en la escuela, lejos de una distracción, es un suave atajo a los fines esperados de todo sistema educativo. Hoy, que enfrente la labor docente con la conclusión de este máster, me resulta antinatural desproveerme de la forma en que me he relacionado con mi medio social y académico gracias a la oralidad. La relación de estas breves experiencias me ha hecho entender cómo, sin saberlo, la oralidad me estaba aportando conceptos concretos de literatura, historia, geografía, filosofía o religión, sobre los que iba cimentando el saber académico; actitudes, como la capacidad de escuchar y desarrollar aprendizajes imitativos; y procedimientos, como mejorar mi creatividad verbal, mi expresión oral y escrita, ampliar mi vocabulario y organizar mis ideas y discursos. Lo que hoy entiendo como saber, saber hacer y saber ser, lo vi en la tradición oral de mi pueblo antes que en la pedagogía. Ahora afronto este trabajo para comprender cómo aprovechar desde la pedagogía, ya en el rol docente, las cualidades educativas de la oralidad, de forma que pueda aportar a otros lo mismo que a mí, con igual o mayor generosidad.

7.3. Experiencia en Primaria.

Este primer caso tiene nombre de héroe troyano: Héctor G. S. Este joven de 5º de primaria, alumno del CEIP Teófilo Pérez de Tegueste, acarrea serios problemas en clase: suspensos, desinterés, dificultades expresivas. Pero un día, al acudir a impartirse un taller en su clase, la dinámica fue atrayendo su atención. Se comenzó llamando a la participación de diez voluntarios que tendrían que conformar un puzle de palabras que, al final, sería una décima. Cada uno jugaría el papel de un verso, de modo que en primera persona los alumnos pudieran asumir el rol de octosílabos, rimas consonantes o estructuras estróficas. Ante el asombro de sus profesores, cada vez que la dinámica requería de una pregunta al gran grupo, no sólo Héctor era de los que más intervenía, sino que la calidad de sus ideas estaba muy por delante de las mejores notas de la clase. ¿Cómo era esto posible? Obra y gracia de la oralidad. Parece ser que Héctor, dentro de la multiplicidad de inteligencias, descollaba en la musical y lingüística, y el *punto cubano* y la décima fueron los encargados de hacérselo ver. Comenzó a escribir con una celeridad y calidad sorprendentes y descubrió, gracias a ello, lo que hasta entonces no se creía: que era inteligente y, además, no bueno, sino muy bueno en algo. Su actitud ante las clases cambió de forma radical y las malas notas en Lengua Castellana o Ciencias Sociales pasaron a notable y sobresaliente. Sus padres no se lo creían; sus profesores tampoco. Pero sucedió así, y aquel redescubrimiento de lo local hizo que se volcara también en su realidad inmediata: elaboración de carretas, fiestas, actividades de su pueblo. La oralidad fue capaz, primero, de abrirle las puertas a sí mismo; segundo, de unirlo a su contexto y,

tercero, de mejorar su socialización, pues no había cumpleaños en clase sin alguna décima de Héctor como regalo. Incluso el monitor tuvo la suya el 14 de noviembre:

Eduardo es compositor
de la música y el verso,
pues gracias a ese universo
conoció un mundo mejor.
Ha llegado a profesor

por versear con ilusión,
persiguiendo su pasión
con su alegre melodía,
y hoy gracias a su alegría
le canto de corazón.

Hoy, a más de un lustro de aquella experiencia, Héctor no sólo afronta los años finales de la ESO con una solvencia expresiva y un empuje académico que años atrás no cabía ni en los mejores pronósticos. Continúa escribiendo, y cada vez mejor, y ha encontrado en la creación literario su mejor confidente. De la décima ha saltado a otros metros, otras estrofas y a la prosa, manteniendo una relación tan íntima con la literatura que escribe y lee con igual entusiasmo. Su nombre engrosa hoy la lista de mis experiencias más emotivas, no sólo por tratarse de una de las primeras, sino por haberme demostrado que a veces los milagros se hacen de diez en diez versos.

7.3. Experiencias en ESO.

Un segundo caso, esta vez de la ESO, remite a una pareja de Vallehermoso: Clara M.D. y Daniel V.S. En aquella ocasión, se insertó la oralidad como proyecto de centro en 1º, 2º y 3º de la ESO, aprovechando para ello una hora quincenal por curso de Lengua Castellana y Literatura. En la sesión inicial, ambos mostraron una sorprendente facilidad para acertar en versos octosílabos, lo que demuestra una inteligencia musical extraordinaria (Díaz, 2014a: 269). Efectivamente, a partir de las distintas sesiones no hizo más que confirmarse la intuición inicial y, tanto Clara como Daniel, se implicaron activamente en el proyecto. Tal fue el entusiasmo en parte del alumnado que los propios chicos solicitaron la celebración de un concurso de décimas, al que sólo Clara, por ejemplo, presentó dieciséis. Finalmente, fue ella la ganadora, tanto por la calidad de sus composiciones como por su entusiasmo contagioso, pero su beneficio fue más allá del premio en sí. Tanto Clara como Daniel, a través del proyecto, se vincularon más activamente a su contexto inmediato: se incorporaron a un grupo folclórico, al silbo, y hoy se perfilan como jóvenes promesas del folclore musical gomero. El centro, además, editó un documento con todas las décimas compuestas por los alumnos.

La capacidad expresiva de estos jóvenes, a su vez, repercute en ellos y en su comunidad, y de ello da buena muestra una anécdota curiosa vinculada a Clara. Cierta día, en una de las cafeterías del pueblo, mientras esperaba por un bocadillo, decidió tomar una servilleta y escribir una décima a los que son, para ella, los mejores bocadillos de la zona. Cualquiera que visite el bar hoy puede leer, orgullosamente colgada por los dueños en el expositor, la alabanza decimal que hizo de sus emparedados una de sus clientes. Como otra muestra de los beneficios de aquella experiencia, valga una excelente décima con que sorprendió Rubén D.C. al hacer en clase un ejercicio de pie forzado, es decir, con el último verso de la décima impuesto. El pie forzado decía «era toda mi ilusión», y he aquí la extraordinaria décima que Rubén compuso:

Me enamoré sin pensar
de su cabello dorado,
moreno, acaramelado,
no sé qué pudo pasar.
Ya no se puede escapar
del suyo mi corazón:
he perdido la razón,
fue de todas la más bella
y envejecer junto a ella
Era toda mi ilusión.

Estas experiencias, aunque no tengan más aval escrito que los pocos documentos acreditativos expedidos por los centros, han conseguido algo que quizá los libros de pedagogía no: convencer de que enseñar así es posible. Primero, por la experiencia vital; segundo, por el contacto con la realidad del aula dentro de proyectos y talleres circunstanciales. Al recordar momentos *pregnantes* de la oralidad para hilvanar estas experiencias, se entrelazaban en la cabeza ideas de Ausubel, de Freinet o de Gardner con las que se ha conformado esta investigación. Ha sido sorprendente reconocer en sus teorías la constancia escrita de lo que la intuición mostraba

8. Conclusiones.

En 1953, el escritor estadounidense Ray Bradbury publicaba la novela distópica *Fahrenheit 451*. En ella, se nos introduce en medio de un mundo ficticio y totalitario caracterizado por la persecución abierta del Estado a la cultura.

El drama gira en torno a Montag, un bombero encargado de quemar los libros por orden del Ministerio de la Anticultura. Le gusta su vida, pero todo cambia después de conocer a la joven Clarisse McClellan, que empieza a desconfiar de lo que siempre le habían hecho creer: que saber impide ser felices y sólo sirve para llenar de angustia y diferenciar a los hombres. Para evitarlo, el Estado se preocupa de que las personas sean dichosas mediante la obtención del placer inmediato, de tal forma que, gracias a su bienestar, puedan rendir mejor en sus trabajos y labores y actúen como motores productivos del sistema.

Los mecanismos que emplea ese misterioso Estado para la robotización del hombre son claros: la eliminación de la cultura genera el desarraigo, que acaba convirtiéndose en despersonalización. Se ha borrado el pensamiento y se favorece la oferta de lo audiovisual y la fantasía, atiborrando a los ciudadanos de concursos, erotismo y diversiones. Se procura el espejismo de la igualdad total y niveladora, basada en la lucha contra la excelencia. Se prohíbe la lectura y la mera tenencia de libros, con la cárcel inmediata para el infractor. Se trata de borrar el pasado, se pierde el contacto con la naturaleza, sustituido por grandes pantallas envolventes. La información queda reducida a datos y estadísticas, el arte es puramente abstracto y la felicidad es sustituida por el placer; nada de hijos y ningún sentido de la responsabilidad. Todo se hace a prisa, se generaliza la chapuza y, ante la primera crisis, consulta al psiquiatra.

Montag logra liberarse y, en su huida, encuentra a los hombres-libro, huidos como él que no buscan más que restaurar la esencia misma de la humanidad. Para ello, transmiten la cultura y el arraigo a través de la oralidad, arriesgando su vida para que ese conocimiento se conserve para el futuro.

La profecía se ha cumplido. Ya hay empresas que instauran su Departamento de la felicidad y las pantallas han sustituido todos nuestros horizontes. Las ciencias humanísticas son cada vez menos relevantes y ante el utilitarismo economicista poco pueden la filosofía, la historia o la literatura. Se ha diluido el dibujo de la identidad, personal y social, y los jóvenes en Japón, México, Canarias o Inglaterra visten la misma ropa, escuchan la misma música, comen la misma *fast-food* y comparten un proyecto de vida similar basado en la autocomplacencia. Todo lo que sostiene las relaciones humanas se derrumba ante los mandatos de la posverdad, del emotivismo o del simple capricho voluntarista (Aparici, 2019). Como brillantemente resumió Ingmar Bergman en una de las escenas de *Fanny y Alexander* (1982), el profundo hueco que este nihilismo vital ha generado trata de ser suplido por un buenismo de fachada y un positivismo reducido a frases en tazas, paraguas y calendarios. Siguiendo a Michell de Foucault, sólo quedaría sentenciar resignados que el «Hombre ha muerto», porque cuando muere lo que le humaniza, también muere él.

¿Y qué es eso que humaniza al ser humano? La identidad, las grandes cuestiones, la reflexión, los proyectos que comprometen y colman la vida. La homogenización cultural se ha revelado profundamente reductiva. Lo que de enriquecedora podría tener la globalización ha degenerado en una ideología globalista *estandarizante* (Canclini, 1999), próxima a la que esbozó Bradbury. Los pueblos, desarraigados de las costumbres que los sostienen, las estructuras que los refuerzan, las creencias que los singularizan, dejan de ser tales y pasan a convertirse en masa.

Interesan, entonces, masas. Masas que hablen, piensen, escuchen y sientan lo que se les tiene preparado. Y si acaso no lo hiciesen, una potente artillería con la forma de un surtidor incesante de placeres inmediatos lo evitará: *likes* en Facebook, miles de seguidores en Instagram, amistades y relaciones líquidas (Bauman, 2007). Al final, el universo informático se acaba convirtiendo en una caricatura ficticia del mundo real, en el escaparate de una construcción de nosotros mismos que acabamos asumiendo. Perdido el acervo de los pueblos, nada le queda a la persona, entendiéndolo en este término su dignidad altísima. Es justo, entonces, reclamar la singularidad local como riqueza, no como el fundamentalismo violento y neotribal del que hablaba Maffesoli, sino como la rebelión a lo que una cultura homogenizada exige de subordinación al principio homogeneizador; en este caso, la economía. (Baeza, 2006)

No es ésta una conclusión catastrofista. Es, más bien, una apuesta esperanzada por la educación, que reclama volver la vista a esos hombres-libro de Bradbury. De la sociedad del mercado, la estandarización capitalista y la imagen distorsionada de nosotros mismos, un salvavidas será la palabra oral. El reencuentro con la oralitura que ha vertebrado este trabajo es un grito para crear comunidades que se constituyan en pueblos integrados por personas, en toda su grandeza conceptual. Su presencia milenaria puede, como Clarisse a Montag, hacer a los jóvenes plantearse qué hay detrás de la inercia vital

que los arrastra. Se trata, entonces, de comprenderse para comprender, de mirarse para mirar, de escucharse para escuchar.

Crear en ello no es encomendarse a una esperanza ciega, sino apostar por lo que Héctor, Clara y Daniel demostraron. Jóvenes actuales, con problemas y vivencias de hoy, pero que encontraron en la palabra oral la fortaleza que sólo dan unas raíces profundas. Creer es hacerlo posible, y hacerlo exige alzar la mirada al frente, lo que conlleva, paradójicamente, echar la vista atrás. Es a esto a lo que se debe referir Yeray Rodríguez cuando habla de «retroceder hacia el futuro». La construcción de un futuro pleno, humano, digno y real pasa por el reencuentro con uno mismo, entendido, según Nicol, como «yo relacional.» Si así lo asume el alumnado, reconociendo que es parte de una realidad que lo precede y lo traspasa, pero que lo necesita para vivir, quizá cada joven sea capaz de conectarse. Pero no al *wifi*, no al *WhatsApp*; sino a su ayer y a su mañana, sabiendo que «le» y «les» pertenece en cuanto forma parte de una comunidad viva, que lo sitúa en el tiempo y en el espacio y que, a su vez, los trasciende.

Apostar por la oralidad no supone, pues, enrocarse en un localismo reduccionista. Así nos lo han demostrado el País Vasco, Cuba, Puerto Rico y, como ellos, tantas regiones a las que no hemos podido referirnos por razones de espacio, pero de cuya apuesta educativa sabemos: Granada, Murcia, Argentina, Venezuela, México, Chile, etc. Tras nuestro recorrido por la poesía oral e improvisada, hemos asistido a un intercambio vivo entre territorios y expresiones que se asoman hoy a *Facebook* como lo hicieron ayer a navíos, parrandas o canturías. Los patrones de comportamiento se han ido traspasando de orador en orador manteniendo el poder de las esencias. A fin y al cabo, el interés de los jóvenes por el *rap*, el *hip-hop* o las peleas de gallos no es más que una reformulación contemporánea y urbana de la misma inquietud que en romanceros y verseadores depositaron campesinos y labriegos. El mantenimiento de la vocación expresiva que supone la asimilación de ritmos y formas de actuación nuevas ha de interpelarnos sobre cómo son percibidas por las nuevas generaciones sus muestras tradicionales. Que resulte más próximo al lenguaje de un joven un rapero neoyorkino que un verseador de su pueblo debe ser objeto de un análisis profundo. Algo falla en la forma en que ese testigo oral está siendo traspasado para que sus sucesores lo dejen caer. La solución, quizá, pase por redescubrir la esencia, la pregunta primera, y reconocer la validez de ambas respuestas - el *rap* y el *punto*- como la cara y la cruz indisociables de un mismo fenómeno. Tras esta meta, no se trata de cerrar ventanas, sino de abrir las mentes desde el patrimonio más inmediato.

Por esto, la apuesta por la oralidad en las aulas es un antídoto contra el empobrecimiento cultural logrado mediante el fortalecimiento de las identidades. Una identidad fuerte que se nos vuelve a mostrar generosa en una riqueza de ida y vuelta: la de un patrimonio que vive y la de un pueblo que es vivificado. Visto así, redescubrir el patrimonio oral es hacer verdad estos versos de Yeray Rodríguez:

Ser canario es simplemente
ser del mundo desde aquí
y entender que se es así
igual por ser diferente.

Con este panorama, ¿qué aporta la escuela? Ante la evaporación de las relaciones interpersonales, la crisis de los valores, el abismo generacional y el acelerado ritmo de vida que nos arrolla, sólo la educación es capaz de escribir un final alternativo para el futuro de la oralidad y de sus herederos. Urge una escuela en la que, como se ha insistido en varias ocasiones, abra las puertas a todas las realidades desde la aceptación de la inmediata, y eso sólo se logra anclados a la tierra.

Para la escuela canaria esto es especialmente urgente. Reconocernos en nuestra oralitura es también aceptarnos como pueblo. No solo somos lo que nos rodea y como nos relacionamos con ello, sino también cómo y qué hablamos. Por eso mismo, apostar por la aplicación educativa de la oralidad es hacerlo también por nuestra forma de hablar. Para formar pueblos fuertes, con conciencias autónomas y libres, ha de existir también una autoestima potente que pasa por asumir lo que pedía siempre Santa Teresa: «andar en verdad». La verdad pasa aquí por aceptar la legitimidad de nuestra forma de ver y contar el mundo que es tan válida como cualquier otra. Entender así nuestra forma de hablar también nos hará contarnos de otro modo: ni fabricándonos fantasías de héroes ni enterrándonos antes de morir. Desde el campo de la Historia, por ejemplo, conlleva redescubrir una perspectiva diferente del propio pasado, superando así las tentaciones del triunfalismo falso o la pusilanimidad victimista. Crecer en autoestima es impregnar de ese mismo espíritu el propio sentir, y asomarnos a nuestra interioridad asumiendo con igual dignidad los minutos de gloria y las horas de dolor, y sabiendo que en unos y en otros reside nuestra fortaleza.

Además, la experiencia ha demostrado que el mutuo enriquecimiento del alumnado y el patrimonio en la escuela es perfectamente posible. La Gomera, justamente, es un ejemplo vivo de ello con el silbo gomero. Ante su inminente desaparición, la labor altruista de silbadores como Isidro Ortiz en los recreos del Colegio de Temocodá se convirtió en el punto de partida de una decisión firme por su apuesta educativa. Los resultados han demostrado como, además de la conservación del silbo en sí, el alumnado gomero -y canario ahora- ha salido beneficiado del reencuentro con su esencia. (Plasencia, 2008: 91-105) Hoy no sólo se ha revitalizado un bien patrimonial, sino que se ha demostrado que los bienes cognitivos y comunicativos del lenguaje silbado bastan ya para justificar su presencia en las aulas (Morera, 2018). Así, lo que estuvo agonizante, hoy es Patrimonio Inmaterial de la Humanidad (UNESCO, 2009), objeto de investigación científica internacional y cuenta con una recién inaugurada Cátedra del Silbo Gomero en la Universidad de La Laguna. El espejo de esta experiencia es un reflejo de esperanza y su viabilidad un motivo concluyente para abrir las escuelas a la oralidad.

Lamentamos que la extensión exigida para este trabajo no nos haya permitido desarrollar acciones concretas con las que llevar a la práctica esta revisión teórica. La decisión firme de optar por el patrimonio como un motivo de base y no una incursión circunstancial no es fácil, pero vale la pena. Las experiencias educativas referidas así lo han demostrado. Hasta algunos profesores escépticos que, al proponer estos proyectos, los veían como una pérdida de tiempo, han acabado reconociendo que el bien que pueden hacer al alumnado y a la tradición bien vale el esfuerzo generoso.

Como conclusión general, sólo nos queda asumir que, como retroceder al futuro, la verdadera innovación pasa por retornar a nosotros. Hay que desandar el camino hacia el

mañana y hacer de la educación la destreza con la que «más que abrirse la puerta/ se enseñe a buscar la llave». Pertrechado el alumnado de esta fortaleza, no serán en balde estos esfuerzos, ante el absoluto convencimiento de que algún día, tarde o temprano, en mayor o menor medida, les ayudarán.

En este proceso, por supuesto, las TIC y las TAC podrán tender nuevos puentes. Todo cuanto sume será una ocasión preciosa para crecer. Sin embargo, nunca hay que olvidar que es en la dimensión relacional más inmediata donde está el verdadero pasaporte a la ciudadanía del mundo. Siendo así, los hombres-libro, las mujeres-libro, hechos de palabras y saberes -como los célebres cuadros de Arcimboldo- serán quienes eviten que el mundo narcotizante de la novela de Bradbury se convierta en el nuestro. En definitiva, nada hay más original que volver a nuestro origen.

9. Bibliografía

Aparici, R. y García, D. (2019): *La posverdad: una cartografía de los medios, las redes y la política*. Barcelona: Gedisa.

Aquirre, R., Alonso, L. y Vitoria, H. (2007): La creatividad verbal en la edad escolar: efectos de una experiencia pedagógica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, (2), 2-12.

Atero, V. (1994): *El romancero y la copla: formas y oralidad entre dos mundos*. La Rábida: Universidad Internacional de Andalucía, Universidad de Cádiz, Universidad de Sevilla.

Ausubel, D. (2002): *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Baeza, R. (2006): Globalización y homogeneización cultural. *Sociedad hoy*, 10, 9-24.

Ballón, E. (2006). *Tradición oral peruana*. Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Barrera, R. (2013): El concepto de cultura: definiciones, debates y usos sociales. *Revista de claseshistoria*, 343, 1-24.

Bauman, Z. (2007): *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Benadiba, L. (2007). *Historia oral, relatos y memorias*. Ituzaingó: Maipue.

Bradbury, R. (1968): *Fahrenheit 451*. Barcelona: GP.

Campo, V. del (2000): *Elicura Chihuailaf: en la oralitura habita una visión del mundo*. Aerea, 3, 49-59.

Chárriez, M. (2012): Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5, 1, 50-67.

Cotán, A. (2016): El sentido de la investigación cualitativa. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, 19, 33-48.

D'Ors, M. (1982): Un poema escondido de Manuel Machado y otras perplejidades bibliográficas: notas para la historia literaria de la guerra de 1936, *Cuadernos de investigación filológica*, 8, 55-60.

- Díaz, A. (2009): Breve acercamiento a la historia de la décima y el repentismo en Cuba. *Bulletin Hors-séri*, 1, 41-49.
- Díaz, A. (2013): El pintoresco caso de los pies forzados. *Signa*, 22, 149-181.
- Díaz, A. (2014a): *Teoría de la improvisación poética*. Almería: Scripta Manent.
- Díaz, A. (2014b): *Método Pimienta para la enseñanza de la improvisación poética*. Almería: Scripta Manent.
- Duque González, E. (2015): El romancero de La Gomera: vivencia y expresión popular, *ACL Revista Literaria*, 5 [en línea]
- Ellen David, M. (1992): Careers, 'Alternative Careers', and the Unity between Theory and Practice in Ethnomusicology. *Special Issue: Music and the Public Interest* (361-387). Illinois: University of Illinois.
- Fernández, R. (2015): Dos miradas sobre el fandango: el fandango en la música clásica española y un ejemplo de fandango popular andaluz: el trovo de la Alpujarra. *Revista internacional Música Oral del Sur*, 12, 273-280.
- Friedemann, N. (1997): De la tradición oral a la etnoliteratura. *Revista América Negra*, (13), 19-27
- Galaz-Mandakovic, D. (2012): Logocentrismo y oralitura mapuche: una lectura derridiana al discurso de Elicura Chihuailaf. *Seminario Archivo y alteridad*. San Pedro de Atacama.
- Gardner, H. (2001): *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Garzia, J., Sarasua J. y Egaña, A. (2001): *El arte del bertsolarismo: realidad y claves de la improvisación oral vasca*. Bilbao: Bertsozale Elkarte.
- Gómez-Ullate, M. (2011): Desafíos poéticos y versadores populares. *Tejuelo*, 11, 158-174.
- González, J.R. (2010): La vida cotidiana como recurso didáctico y fuente de investigación en las Ciencias Sociales. *Tejuelo*, 4, 66-83.
- Grimón, P., Hormiga, M. Rodríguez, J.Y. (2006): Propuesta educativa: La décima en Canarias. *Silboarte, Seminario sobre Itinerarios Artísticos del Patrimonio Cultural en la Macaronesia* [en línea].
- Guarro, A. (2002): *Currículum y democracia: por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Guarro, A. (2005): La transformación democrática de la cultura escolar: Una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1, (1), 1-48.
- Havelock, E. (1994): *Prefacio a Platón*. Madrid: Visor.
- Hernández, M.A. (1994): *Décimas de José Hernández Negrín*. La Laguna: CCPC.
- Hernández, M.A. (1998): *Décimas de La Gomera. Poetas de Valle Gran Rey*. Valle Gran Rey: Ayuntamiento de Valle Gran Rey, Asociación Granate.
- Linares, M. T. (1981). *La música y el pueblo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Linares, M. T. (1999). *El punto cubano*. Santiago de Cuba: Oriente.
- Linares, M.T. y Núñez, F. (1998): *La música entre Cuba y España*. La Habana: Fundación Sociedad General de Autores y Editores.

- López, J. A. (2003): *Tambor gomero y oralidad: diálogo con los herederos*. La Esperanza: Asprodel.
- López, M.L. (2006): *Décimas con gofio y tabaco: el viaje de ida y vuelta del punto cubano a Canarias*. Santa Cruz de Tenerife: Benchomo.
- Lorenzo, M. J. (1988): *La tradición oral en Canarias*. Santa Cruz de Tenerife: Cabildo Insular, CCPC.
- Lorenzo, M. J. (200): *Las Coplas de Años Nuevos de Arure (La Gomera)*. Valle Gran Rey: Ayuntamiento de Valle Gran Rey.
- Lorenzo, M.J. (1985): Consideraciones sobre la emigración a Cuba: Isla de El Hierro, Canarias. *V Coloquio de Historia canario-americana* (407-452) Santa Cruz de Tenerife: Mancomunidad Provincial Interinsular de Cabildos de Las Palmas, 1.
- Machado, A. (1937): Sobre la defensa y la difusión de la cultura. *Hora de España*, 8 [en línea].
- Maglia, G., Moñino, Y. (2015): Oralitura de San Basilio de Palenque: temas europeos, africanos y criollos. *Cuadernos de literatura*, 19 (38), 171-201.
- Michelena, L. (1988): *Historia de la Literatura Vasca*. San Sebastián: Erein.
- Morera, M. (2018): *Silbo gomero o el arte de hablar silbando (realidad y fantasías)*. Madrid: Arco-Libros y Cabildo Insular de La Gomera.
- Nachmanovitch, S. (1999): *Genio*. [en línea]
- Nachmanovitch, S. (2012): *Free play: la improvisación en la vida y el arte*. Madrid: Planeta.
- Núñez Ruíz, G. (2010): La literatura oral en el moderno sistema escolar. *Tradición y modernidad de la literatura oral* (9-18). Toledo: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ong, W.J. (1997): *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Orta Ruíz, J. (2004): *Décima y folclor*. La Habana: Unión.
- Palomo, A.M. (1989): Laurence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *Interuni*, 4, 79-90.
- Patronelli, M.E. (2011): La oralidad y lo popular en el diálogo entre el romancero español y los corridos mexicanos. *X Jornadas Nacionales de Literatura Comparada* [en línea]. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Peironie, H (2001): *Célestin Freinet: Pedagogía y emancipación*. Ciudad de México: México Editores.
- Pérez, L.E. (2016): El hombre como animal simbólico. Revisiones sobre el ser y la cultura. *La Colmena*. 91, 123-125
- Pérez, R. (1996): La décima espinela en la Argentina. Áreas de dispersión y grado de vigencia. *Revista Internacional Música Oral del Sur*, 2, 216-238.
- Plasencia, M. (2008): *El silbo gomero, identidad de una isla*. Santa Cruz de Tenerife: El Árbol de Afur.
- Riesco, M. (2008): El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-105.
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *IN. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*. 3 (1), 29-50.

Santaella, E. y Martínez, N. (2017): La pedagogía Freinet como alternativa al método tradicional de la enseñanza de las ciencias. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21 (4) 359-379.

Suzett M., Simoes, D. (2005): De las imágenes a las palabras: inferencias personales y culturales en el aprendizaje de la lengua. F@ro: *revista teórica del Departamento de Ciencias de la Comunicación*, 1 (2), 479-498.

Trapero, M. (1987): Estilo épico en el romancero oral moderno: "El Cid pide parias al rey moro" en la tradición canaria. *El romancero: tradición y pervivencia a fines del siglo XX: actas del IV Coloquio Internacional del Romancero* (669-6919). Cádiz: Fundación Machado.

Trapero, M. (1987): *Romancero general de La Gomera*. San Sebastián de La Gomera: Cabildo Insular de La Gomera.

Trapero, M. (1989): *Cultura popular y tradición oral: en busca de romances por La Gomera*. La Laguna: CCPC.

Trapero, M. (1992): Los estribillos romancescos de La Gomera: su naturaleza y su funcionalidad. *Estudios de Folclore y Literatura dedicados a Mercedes Díaz Roig* (127-145). Ciudad de México: El Colegio de México.

Trapero, M. (1994): El romancero y la décima juntos y enfrentados en la tradición de Canarias. *La décima popular en la tradición hispánica* (141-174). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y Cabildo Insular de Gran Canaria.

Trapero, M. (1997): La décima y el punto cubano. *Los símbolos de la identidad canaria*. San Cristóbal de La Laguna: CCPC.

Trapero, M. (2000): *Romancero general de La Gomera*. San Sebastián de La Gomera: Cabildo Insular de La Gomera.

Trapero, M. (2001): Los trabajos de campo en los estudios del romancero. *La eterna agonía del romancero. Homenaje a Paul Benichou* (235-249). Sevilla: Fundación Machado.

Trapero, M. (2003): La Gomera, «reserva natural del romancero». *El Romancero de La Gomera y el Romancero General a comienzos del tercer milenio* (11-18). San Sebastián de La Gomera: Cabildo de La Gomera.

Trapero, M. (2014): *Yo soy la tal espinela*. Las Palmas de Gran Canaria: Mercurio.

Trapero, M. (2018): *Romancero general de La Gomera*. San Sebastián de La Gomera: Idea.

Trapero, M. (ed) (2003): *El romancero de La Gomera y el romancero general a comienzos del tercer milenio*. [Actas del Coloquio Internacional sobre el Romancero] La Gomera: Cabildo Insular de La Gomera.

Trapero, M., Santana, E. y Márquez, C. (eds) (2000): *Actas del VI Encuentro-Festival Iberoamericano de la Décima y el verso improvisado*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.