



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
Facultad de Traducción e Interpretación



Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Facultad de Traducción e Interpretación
Máster Universitario en Español y su Cultura:
Desarrollos Profesionales y Empresariales
Curso 2020-2021

***El Grande Oriente de Galdós y
The last days of Pompeii de Bulwer-Lytton
en ELE para estudiantes anglosajones***

Estudiante: Fabio Javier García Saleh

Tutor: Carmen Márquez Montes

Resumen

Este trabajo pretende mostrar cómo un análisis comparado entre *The last days of Pompeii* (1834) y *El Grande Oriente* (1876), que tuviera como hilo conductor la teoría de la conspiración, presente en la segunda novela, podría constituir una magnífica herramienta para el aprendizaje, no sólo de la lengua española sino de su cultura. Por tanto, se trata de un trabajo multidisciplinar que combina literatura comparada e historia para contextualizar y leer ambas obras según su fecha de publicación y desarrollo de la trama, con el objetivo de emplearlas como recurso en el aula ELE.

Un tema tan controvertido y rodeado de misterio, como es la influencia de la masonería en la sociedad, puede favorecer la motivación de los estudiantes, debido al éxito experimentado por temáticas similares en películas, series y videojuegos. Incentivar el pensamiento crítico acerca de las teorías conspiratorias también resultará un instrumento idóneo para las clases con estudiantes anglosajones, originarios de países en los que lo gótico, lo conspirativo en general y la masonería, en particular, son temas ampliamente conocidos.

El objetivo final será mejorar las cuatro destrezas a través de la literatura, transmitir y desarrollar competencias culturales e interculturales desde el contraste y las concomitancias de dos novelas que versan sobre un tema similar comparando materiales extraídos de ambas, para, a través de una lectura guiada, identificar aquellas sentencias, ideas y vocabulario que Galdós basó en la de Bulwer-Lytton. De este modo, el alumno conocerá su significado para luego aplicarlo en varios ejercicios. Es decir, se partirá del enfoque comunicativo y se trabajará desde el enfoque por tareas, mencionando concomitancias y diferencias, elaborando actividades de literatura comparada, aprendizaje y consolidación de la lengua española, extraídas desde *El Grande Oriente* y cotejadas con *The last days of Pompeii* para su aplicación didáctica en el aula.

Como se ha podido apreciar, la metodología está en la línea de la investigación-acción.

Palabras clave

Literatura comparada, literatura en ELE/L2, Galdós, Bulwer-Lytton, masonería.

Abstract

This work aims to show how a comparative analysis between *The Last Days of Pompeii* (1834) and *El Grande Oriente* (1876) that would have as common thread the conspiracy theory, present in the second work, could constitute a magnificent tool for learning, not only the Spanish language but its culture. Therefore, it is a multidisciplinary work that combines comparative literature with history so that both works are contextualized and read according to their year of writing and development, with the aim of serving as a resource in the Spanish, as a second or foreign language, classrooms.

Treating a subject as controversial and surrounded by mystery as the influence of Freemasonry in society may favor the student's motivation due to the success experienced by similar themes in films, TV series and video games. To encourage critical thinking about conspiracy theories, it will also be an ideal instrument for classes with Anglo-Saxon students, originating from countries where the Gothic culture, the conspiracies in general, and Freemasonry in particular, are widely known subjects.

The final objective will be to improve the four skills through literature, to transmit and develop cultural and intercultural competences through the contrast and concomitances of two novels that deal with a similar theme comparing materials extracted from both novels, in order, through a guided reading, to identify those sentences, ideas and vocabulary that Galdós based on that of Bulwer-Lytton. In this way the student will know its meaning and then apply it in various exercises. That is, it will start from the communicative approach and work from the task-based approach, mentioning concomitants and differences, developing comparative literature activities, learning and consolidation of the Spanish language, extracted from *El Grande Oriente* and compared with *The last days of Pompeii* to its didactic application in the classroom.

As has been seen, the methodology is in the line of action research.

Keywords

Comparative literature, literature in Spanish FL/2L, Galdós, Bulwer-Lytton, freemasonry.

1. INTRODUCCIÓN	7
1.1. Justificación del trabajo	7
1.2. Descripción del tema, objetivos, contexto y problema de estudio	8
1.3. Presentación del material, metodología y procedimiento a seguir	9
1.4. Contribución del TFM al ámbito profesional o científico	10
2. MARCO TEÓRICO	11
2.1. La literatura en el aula de ELE: su introducción en la enseñanza del español	11
2.1.1 La lengua, elemento integrante de la cultura	11
2.1.2 La literatura en la enseñanza de idiomas	13
2.1.3 Propuesta metodológica	16
2.1.4 El argot en el aula de ELE	16
2.2. The last days of Pompeii y El Grande Oriente	18
3. PROPUESTA DIDÁCTICA	21
3.1. Presentación de la unidad didáctica al alumno	22
3.2. Primera sesión: introducción histórica a las novelas	23
3.3. Segunda sesión: La conciencia histórica de los estudiantes decimonónicos	26
3.4. Tercera sesión: Madrid 1821, una ciudad demasiado clásica	29
3.5. Cuarta sesión: Una jornada de instrucción masónica	32
3.6. Quinta sesión: como se dice en argot masónico, hablemos en clave.	39
3.7. Sexta sesión: It's all greek to me/me suena a chino	40
3.8. Séptima sesión: Comencemos con la literatura comparada	42
3.9. Octava sesión: Todo para el pueblo, pero sin el pueblo	46
3.10. Novena sesión: Salir de Guatemala para entrar en Guatepeor	50
3.11. Décima sesión: El desengaño eterno	52
3.12. Undécima sesión: El desengaño de Galdós	56
3.13. Duodécima sesión: Tarea final I	58
3.14. Trigésima sesión: Tarea final I	60
4. RESULTADO Y DISCUSIÓN	60
5. CONCLUSIONES	63
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66

Índice de ilustraciones

Ilustración 1. <i>Muerte de Cayo Graco</i> (1798) François Topino-Lebrun, Museo de Bellas Artes de Marsella	27
Ilustración 2. <i>La partida de Cayo Graco</i> (1840) Pierre-Nicolas Brisset, Escuela Nacional Superior de Bellas Artes de París	28
Ilustración 3. <i>Despedida de Cayo Graco de su familia</i> (1858) Dióscoro Puebla, Real Academia de Bellas Artes de San Fernando	28
Ilustración 4. <i>Friné ante el areópago</i> (1861) de Jean-Léon Gérôme, Kunsthalle de Hamburgo	31
Ilustración 5. <i>Logia de Nueva Esperanza Coronada</i> (1782)	38
Ilustración 6. Isis, Osiris y Horus, estatuilla de la dinastía XXII	51

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación del trabajo

¿Qué tienen en común tres exitosos productos de la cultura de masas estadounidense como la película *National Treasure*, la novela *The lost symbol* y la canción *King kill 33*? La respuesta es que todos giran alrededor de la masonería y sus misterios, ya sean estos un tesoro templario –en el film de Nicolas Cage– un secreto tan poderoso que, de revelarse, haría tambalear los cimientos de nuestra civilización –de acuerdo al libro de Dan Brown– o que el asesinato de John F. Kennedy formaba parte –según el cantante Marilyn Manson– de un ritual masónico denominado “la matanza del rey”.

Estos tres casos tan sólo suponen un pequeño botón de muestra que evidencia la extraordinaria difusión que han experimentado las teorías de la conspiración, no sólo masónica sino de cualquier tipo, en el siglo XXI, desde que la naturaleza del segundo milenio se manifestase oficialmente el 11 de septiembre de 2001, cuando dos aviones impactaron contra las Torres Gemelas de Nueva York, dando paso a un conflicto mundial que aún sigue abierto y que, según todo parece indicar, seguirá estándolo durante mucho tiempo. Las incontables hipótesis que generó dicho atentado han vuelto a poner de moda las conspiraciones, demostrando que cualquier teoría alternativa a la oficial goza de gran aceptación a la hora de explicar cualquier suceso histórico al atribuirlo a la acción encubierta de alguna organización secreta.

Pero como las épocas de crisis son las más proclives a la aparición de las teorías conspiratorias ha sido a consecuencia de la pandemia del coronavirus, cuando han alcanzado proporciones epidémicas. Por ello, entre las muchas organizaciones a las que se ha atribuido la creación del covid-19 no sólo han estado Bill Gates y el gobierno chino, sino la masonería del mismo modo que antiguamente se acusó a sus miembros de estar detrás de todas y cada una de las revoluciones que estallaron en Europa.

Si bien las teorías de la conspiración están lejos de ser un fenómeno reciente, jamás se habían visto en tal cantidad. El club Bilderberg, los reptilianos, el plan Kalergi, el genocidio blanco, Eurabia, QAnon, por sólo decir unos nombres, demuestran que las hay para todos los gustos: racistas, islamóforas, extraterrestres, pedófilas, masónicas, basta con visitar una librería para comprobarlo. Por eso, aunque sea demasiado pronto para afirmarlo, es muy probable que estemos asistiendo al comienzo de una edad dorada de las teorías conspirativas. Ahora bien, ¿podemos aprovechar esta circunstancia para

que los estudiantes de español como lengua extranjera o segunda lengua no sólo aprendan con una mayor motivación sino para que también conozcan nuestra historia? En otras palabras, ¿más allá de su veracidad o inexactitud podemos convertir las teorías de la conspiración en un recurso didáctico? Este trabajo pretende dar una respuesta afirmativa a ambas preguntas.

1.2. Descripción del tema, objetivos, contexto y problema de estudio

El escaso peso que la historia de España tiene en el aula de ELE demuestra que constituye toda una asignatura pendiente en la enseñanza del español. A pesar de ello, considero que cualquier episodio de los muchos que contiene esa disciplina que estudia nuestro pasado constituye una estupenda herramienta para el aprendizaje de nuestra lengua, siempre que el docente sepa despertar el interés del alumno. Es decir, la historia de España no tiene por qué ser aburrida, si sabemos impartirla de una manera más entretenida.

Desde la llegada de los primeros homínidos a la Península Ibérica, hace más de un millón de años, hasta la actual crisis social y sanitaria, nuestra historia está llena de episodios sorprendentes, controvertidos y rodeados de misterio que, una vez rescatados del olvido, pueden ayudarnos a potenciar la motivación del estudiante, siempre y cuando se haga de forma adecuada.

Si, además, uno de estos episodios ha sido recreado en forma de novela histórica por Benito Pérez Galdós, el mayor novelista español después de Cervantes, entonces la literatura se alía con la historia para crear un recurso con el cual el docente, además de enseñar español a través de la historia y viceversa, cuenta con la alta literatura como herramienta adicional.

El motivo de elegir un análisis comparado entre *The last days of Pompeii* (1834) y *El Grande Oriente* (1876) que toma como hilo conductor una teoría conspiratoria, presente en la obra de Galdós, reside en primer lugar, en mi certidumbre de que debido al actual clima de conspiranoia cualquier teoría complotista constituye un tema muy atractivo y popular, y en segundo lugar a que cualquier anglosajón ha oído hablar *The last days of Pompeii*, aunque su autor haya sido relegado al olvido, no sólo por ser su novela más famosa, sino por tener como argumento la erupción volcánica más célebre de la historia.

Todo ello tiene como objetivo que a través de un análisis comparado de ambas obras se ofrezca al estudiante de español una imagen inédita y desconocida de la historia y la literatura española, al tratar a un escritor tan poco conocido en su ámbito cultural como es Galdós y un episodio aún más ignorado como es el Trienio Liberal, a pesar de la enorme importancia histórica de ambos y de encontrarnos en el centenario de la muerte del primero y en el bicentenario del nacimiento del segundo.

Este análisis se hará mediante una enseñanza dinámica, que apartándose de la trillada rutina tradicional, favorezca el desarrollo de las habilidades lingüísticas del discente, así como la adquisición de conocimientos de carácter histórico y literario.

Objetivos:

Los objetivos generales del presente trabajo son:

- Superar los estereotipos existentes acerca de las organizaciones iniciáticas en general y de la masonería en particular.
- Incentivar el pensamiento crítico acerca de las teorías conspiratorias.
- Presentar la literatura como un inmenso filón de conocimientos acerca del arte, la historia y la política.
- Suscitar el placer por la lectura.
- Divulgar la obra de Galdós y Bulwer-Lytton.

A partir del análisis de algunos fragmentos de *The last days of Pompeii* y *El Grande Oriente*, las actividades didácticas procurarán que los alumnos logren los siguientes objetivos específicos:

- Ampliar su caudal léxico.
- Desarrollar las cuatro destrezas.
- Familiarizarse con la literatura comparada.
- Saber analizar una novela.
- Desarrollar competencias culturales (Galdós, *los Episodios Nacionales* y el Trienio Liberal como periodo fundacional de nuestra historia moderna) e interculturales (transmitiendo una visión de la literatura como un fenómeno transnacional).

1.3. Presentación del material, metodología y procedimiento a seguir

Este trabajo sigue dos vertientes. Por un lado, presentar una investigación teórica sobre la situación de la literatura en el aula de ELE y, concretamente, su uso como

recurso didáctico junto a la historia y otros referentes culturales. Por otro, realizar un estudio con el que trataré de confirmar mi hipótesis: la posibilidad de que literatura comparada pueda utilizarse para enseñar español a estudiantes anglosajones a través de un análisis comparado entre *The last days of Pompeii* y *El Grande Oriente*, que tome como hilo conductor la teoría de la conspiración.

Para ello comenzaré con una breve exposición que muestre la historia reciente del empleo de la literatura en general y de la literatura comparada en particular en el aula de ELE antes de pasar a la propuesta didáctica.

Luego, presentaré la parte práctica de este trabajo: una unidad didáctica destinada al nivel C1, que, elaborada a partir de un análisis comparado entre *The last days of Pompeii* y *El Grande Oriente* realizado en consonancia con la metodología investigación acción, busca que el estudiante anglosajón desarrolle las cuatro destrezas al mismo tiempo que aprende contenidos histórico-culturales y pretende, modestamente, aportar algunas ideas no sólo para mejorar la práctica educativa en las aulas ELE sino para fomentar el interés por la literatura entre los estudiantes de español.

Por lo expresado hasta el momento, se puede colegir que la metodología empleada es una investigación-acción.

1.4. Contribución del TFM al ámbito profesional o científico

Tras esta breve introducción y en la línea de lo sostenido en relación con la investigación-acción, este trabajo tratará de demostrar cómo a través de otras disciplinas, como son la literatura comparada y la historia, podemos lograr que los estudiantes anglosajones aprendan con mayor interés y motivación, al mismo tiempo que amplían su formación cultural y lingüística del español.

Asimismo, intentaré probar que una obra literaria puede resultar mucho más comprensible para un estudiante de español si se compara con otra realizada en su lengua materna, especialmente si ambas son sometidas a un concienzudo análisis histórico e ideológico que muestre lo que realmente querían decir sus autores.

Como se verá todos estos aspectos son fundamentales a la hora de conseguir el objetivo de cualquier lectura guiada: que el alumno comprenda si no simultáneamente, de forma consecutiva, algo bastante difícil de conseguir con dos novelas decimonónicas, porque el hecho de que *The last days of Pompeii* y *El Grande Oriente* fueran escritos en la primera mitad del antepenúltimo siglo supone otro obstáculo tan o más serio que

estar ambientadas en un tiempo pretérito, ya que obliga a contextualizar históricamente no sólo la época en que se desarrollan sus argumentos –el año 79 d. de C. y el Trienio Liberal– sino también el marco histórico en el que se redactaron –1834 y 1876–, para mostrar las correspondencias existentes entre sus tramas y los acontecimientos políticos que influyeron a sus autores durante su escritura.

De este modo, este trabajo también ofrece una guía de lectura conjunta de *The last days of Pompeii* y *El Grande Oriente* que más allá de sus particularidades puede servir de modelo para la introducción de la literatura en el aula de ELE al concebirla como un juego hermenéutico que convierta la interpretación y el análisis literario en algo lúdico que busque sorprender al alumno al mostrarle una cascada de significados que permanecen ocultos tras una primera lectura pero que deben ser revelados para comprender qué ocultan.

Por lo tanto, mi apuesta por un análisis literario comparado que no sólo confronte un hipertexto con su hipotexto, contextualizando sus argumentos, sino la situación personal de sus autores durante su escritura demuestra que la literatura no es una disciplina independiente de la historia, de modo que si queremos introducirla en el aula de ELE., no puede ser de manera autónoma, sino multidisciplinar.

Pero, aunque la unidad didáctica que propongo esté orientada a estudiantes anglosajones de lengua española, al emplear la literatura comparada podría servir para cualquier alumno de español utilizando una traducción de *The last days of Pompeii* a su lengua materna. De modo que las posibilidades que este trabajo ofrece son muchas más de las aquí presentadas.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La literatura en el aula de ELE: su introducción en la enseñanza del español

2.1.1 La lengua, elemento integrante de la cultura

En el inventario del Plan Curricular del Instituto Cervantes (en adelante PCIC), encontramos en los géneros discursivos, que prevé la utilización de novelas en el nivel C1 (Inventario C1, 1.1.). Más adelante, en los referentes culturales, hallamos la Constitución de 1812 y el absolutismo de Fernando VII (Inventario, 3.2. Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente 2.1. Acontecimientos y personajes históricos y legendarios, fase de consolidación). Teniendo en cuenta que el

Trienio Liberal se inició con una sublevación militar que tenía como objetivo restablecer dicha constitución para acabar con el régimen absolutista de Fernando VII y que el fracaso de ese mismo periodo, magistralmente descrito por Galdós, llevó a la segunda restauración del absolutismo (1823-1833) más conocida como Década Ominosa, entonces los acontecimientos narrados en *El Grande Oriente* forman parte de esos aspectos:

(...) que, si bien no son estrictamente lingüísticos, tienen relación directa con la lengua en su proyección comunicativa. Estos aspectos permiten al alumno el acceso a una realidad nueva sobre una base amplia e integradora en la que se imbrican los conocimientos, las habilidades y las actitudes que conforman un modo de competencia intercultural. (PCIC, Referentes culturales. Introducción)

Más adelante en el apartado 3.1., Literatura y pensamiento, encontramos que su fase de profundización nombra “el reflejo de los grandes hitos históricos en la literatura”, dentro de los cuales aparece “la historia hecha relato en los Episodios Nacionales” (Referentes culturales, 3. Productos y creaciones culturales).

Por lo tanto, no hay ninguna duda de que estamos ante una obra que cumple con los requisitos del nivel C1, con un léxico conforme a ese nivel y estructuras gramaticales y sintácticas acordes con el mismo, que además cuenta con la ventaja añadida de pertenecer a nuestro canon literario. A pesar de que el concepto del canon sea uno de los más polémicos de la cultura universal, a la hora de enseñar español a estudiantes extranjeros a través de nuestra literatura es recomendable comenzar por aquellas obras que forman parte de él, para que así los estudiantes extranjeros adquieran cierto conocimiento de nuestros textos más emblemáticos o que lo amplíen en caso de poseerlo.

Asimismo, el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (en adelante MCER) incluye dentro del apartado dedicado a las competencias del usuario o alumno “La capacidad de superar relaciones estereotipadas” (MCER 2002, p. 102), que es lo que trata de lograr este análisis de *El Grande Oriente* al demostrar que cuando Galdós critica a la masonería en realidad está criticando a la masonería española, porque como deja bien claro rompiendo estereotipos, esta organización iniciática no es una institución conspirativa como la mayoría de la gente cree.

Entre las competencias generales que permiten al estudiante de una nueva lengua comprender cómo se configura la identidad histórica y cultural de esa comunidad de

hablantes, el MCER incluye una serie de referentes compuesto por los personajes y acontecimientos más representativos, así como por sus creaciones y productos culturales (2002, p. 101).

Este análisis de *El Grande Oriente* proporciona al alumno muchos referentes que forman parte de nuestro acervo cultural como son Galdós, *los Episodios Nacionales* y el Trienio Liberal como periodo fundacional de nuestra historia moderna¹. Y como novela ya hemos visto que *El Grande Oriente* entra dentro de los géneros discursivos y productos textuales del inventario C1.

En cuanto a la competencia intercultural, según el diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes, consiste en la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad. Este trabajo busca dotar al alumno de esa competencia intercultural mediante un análisis conjunto de *The last days of Pompeii* y *El Grande Oriente* que revele todas sus claves históricas y culturales.

2.1.2 La literatura en la enseñanza de idiomas

A pesar de que la lengua y la literatura son realidades indisolubles, cualquier análisis retrospectivo de la aplicación de la literatura en la enseñanza de idiomas demostrará cómo ha ido variando con el paso del tiempo. A mediados del siglo XX, cuando el modelo predominante era el gramatical, basado en la memorización de reglas gramaticales, la traducción y por consiguiente en la emulación de la alta literatura, esta constituía la herramienta perfecta para la enseñanza. Pero durante las dos décadas siguientes, el enfoque estructural primero, y el modelo nocifuncional después, redefinieron la enseñanza de idiomas eliminando la literatura de los programas de estudio de lenguas extranjeras que a partir de entonces pasaron a girar alrededor de las estructuras lingüísticas y el vocabulario.

Con la aparición del modelo comunicativo en los ochenta, la lingüística aplicada pasó a poner énfasis en los aspectos comunicativos del lenguaje, prolongando el rechazo existente hacia la literatura, así que no fue hasta los 90, cuando la enseñanza de idiomas tomó un carácter integrador y ecléctico, que volvió a ser empleada con fines didácticos en la enseñanza de lenguas extranjeras.

¹ Porque, si la Edad Contemporánea empezó con dos revoluciones, la francesa y la norteamericana, la Edad Contemporánea Española se inició con la de 1820.

Pero debo señalar que esta revalorización de la literatura se produjo mayoritariamente en el ámbito anglosajón, mientras que en el nuestro los manuales que desde entonces han intentado incorporarla lo han hecho marginalmente, como elementos complementarios, situándola generalmente en los apéndices a sus unidades didácticas. Los ejemplos son tantos que no voy a enumerarlos, basta abrir cualquier libro de texto para comprobarlo, demostrando al profesor de ELE la necesidad de hallar estrategias que incorporen, con carácter central, la literatura a la enseñanza de español para extranjeros.

La utilidad de la literatura a la hora de enseñar idiomas ha hecho correr ríos de tinta, que se han secado al tratar la utilidad de la literatura comparada en ese mismo ámbito, a pesar de que el potencial didáctico de cualquier texto literario como herramienta para la enseñanza de idiomas extranjeros se duplica al confrontarse con otro en la lengua materna del estudiante.

Los motivos de este potencial didáctico son de sobra conocidos, el primero de ellos es que la dificultad que para cualquier alumno presenta un texto en otra lengua puede paliarse a través de la literatura comparada al confrontarlo con otro en la suya con el que guarde un parecido más que razonable. Así podrá comprender mejor no sólo su argumento y su vocabulario sino sus estructuras gramaticales, pero la literatura comparada ofrece otra ventaja aún sin explotar y es el juego de espejos que el docente puede crear sirviéndose de ella para deslumbrar a sus alumnos llevándoles a través de un viaje encaminado a rastrear los parecidos entre dos obras.

Aunque ni el MCER ni el PCIC mencionen explícitamente la literatura comparada, el primero hace énfasis en el desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural del individuo que aborde los desafíos comunicativos que supone el hecho de vivir en una Europa donde conviven muchas lenguas y culturas (2002, pp. 131-136), mientras el segundo, cuando se refiere al alumno como hablante intercultural incluye: “Familiarizarse con el uso estratégico de procedimientos de observación, comparación, etc., que permitan ir adoptando una perspectiva cultural libre de condicionantes, prejuicios, estereotipos, etc., a la hora de relacionarse con culturas nuevas...” (Objetivos, 2.1.2. Fase de aproximación, C1-C2).

Que la literatura puede servir al estudiante de español como herramienta de observación a la hora de relacionarse con la cultura española es una obviedad, pero que la literatura comparada puede permitirle trascender esos límites ayudándole a confrontar los aspectos culturales que conforman tanto la literatura en su idioma como la del

idioma que estudia es una cuestión sobre la que lamentablemente no se ha hecho el suficiente énfasis.

¿Por qué? Quizás todo se deba a que como señala Patricia Blay Peris:

En cuanto a dificultades y problemas a la hora de implementar la literatura comparada en el estudio de español, se puede considerar el hecho de la dificultad en la implementación, del esfuerzo y preparación del docente que ha de impartir las clases. Es decir, el docente, además de ser especialista en la enseñanza de español ha de serlo en literatura universal, especialmente en las dos culturas que se vayan a estudiar en clase.

Por otra parte, el docente ha de conseguir un aprendizaje del español desde una metodología comunicativa, es decir, el estudiante ha de ser competente tanto en lectura, escritura, escucha y habla siempre con un objetivo comunicativo contextualizado. Como señala García (2000: 9), los textos han de ser accesibles a los alumnos, de modo que reciben un “*comprehensible input*”, de manera que debe consistir en “*i + 1*”, refiriéndose a que la lectura tiene que suponer un reto para el estudiante, pero no inalcanzable. Además, estos textos deben incluir la enseñanza de varias destrezas. El profesor ha de tener presente que los textos han de enseñar tanto a leer, escribir, hablar y escuchar en la lengua extranjera. García (2007: 11), explica que es común encontrarse actividades que solo explotan la habilidad lectora y escrita, de manera que los alumnos simplemente leen y responden preguntas después. No obstante, es justamente la literatura la ideal para integrar las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales, además de ofrecer múltiples formas de ser explotados. El profesor, por consiguiente, debe evitar caer en un método prescriptivo de la lengua, es decir, la enseñanza de lengua escrita y su gramática únicamente con un propósito formal. (2107, pp.26-27)

Es evidente que las novelas, obras teatrales, cuentos o poemas que contengan el suficiente número de referencias intertextuales como para poder convertirse en material de una unidad didáctica completa no abundan precisamente, lo cual supone el principal inconveniente de la aplicación de la literatura comparada en el aula para el aprendizaje de la L2.

Además, el empleo de la literatura comparada en la enseñanza de idiomas presenta otro inconveniente y es la mala imagen de la literatura entre los estudiantes, que suelen considerarla una asignatura aburrida, difícil, carente de utilidad o alejada de la realidad. Esta imagen es fruto de la didáctica con la que tradicionalmente se ha impartido, algo que pretendo superar en este trabajo aportando algunas ideas para enseñarla de una manera más interesante y atractiva.

Sin embargo, es evidente que una clase que tuviera como herramientas la literatura en L1 y L2 permitiría estudiar el español desde una perspectiva intercultural.

De este modo la literatura comparada amplía las posibilidades didácticas de la filología permitiendo que las clases den un salto cualitativo al incluir no sólo la literatura de la lengua meta sino de la lengua materna.

Además, la literatura comparada sirve para demostrar que la cultura es universal, mestiza, objetivo que mucho va más allá del desarrollo de las cuatro destrezas para ampliar la competencia intercultural del estudiante no sólo en la lengua que estudia, sino en la suya, al conocer la obra de un autor español contrastándola con la de un anglosajón poco conocido.

2.1.3 Propuesta metodológica

Con el objetivo en mente de contribuir al aprendizaje de la cultura española a través de la lengua, este trabajo incluye todos los aspectos culturales e históricos que ayudan a una mayor comprensión del texto literario, todos ellos contextualizados histórica e ideológicamente.

Por ello, insisto en que el estudio de una obra literaria debe ir unido a una inmersión tanto en la época en que fue escrita como en la que se desarrolla, en caso de que no sean la misma. Y este trabajo demuestra la importancia de contextualizar históricamente todos los elementos que aparecen en una obra, ya sean ideas políticas, corrientes artísticas, creencias religiosas, etc., elementos que, aunque no lo parezca, son fundamentales para la auténtica comprensión de una obra más allá de su lectura superficial. Esto nos conduce a una visión global de la enseñanza de la literatura que debe incluir el resto de las artes, como veremos más adelante.

Además, para conseguir una mayor comprensión de ambas obras su análisis será amenizado con otras expresiones artísticas. Igualmente, se trabajará, en primer lugar, con un contexto histórico, para luego pasar a otros.

En cuanto a las lecturas, se elegirán textos con los que se perfeccionará el nivel de español empleando un método comunicativo: los estudiantes leerán los fragmentos, pero también desarrollarán otras competencias escribiendo, debatiendo, exponiendo y escuchando al profesor y a sus compañeros. La competencia auditiva también se trabajará utilizando material audiovisual.

2.1.4 El argot en el aula de ELE

Entre las competencias del alumno, el MCER incluye la competencia sociolingüística, que define como “el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” (2002, p. 116), y en su epígrafe “Dialecto y acento” señala que la competencia sociolingüística también comprende la capacidad de reconocer los marcadores lingüísticos de la clase social, la procedencia

regional y nacional, el grupo étnico y el profesional (2002, p. 118). Dichos marcadores comprenden el léxico y la gramática, lo cual incluye expresiones jergales.

Por eso, el estudio del argot resulta pertinente para un C1, pues, tal y como indica el MCER, el estudiante de dicho nivel “reconoce una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro” (2002, p. 69). Teniendo en cuenta que por registro entendemos el modo de expresarse que se adopta en función de las circunstancias, podemos inferir que el conocimiento de las jergas se incluye en este nivel.

Asimismo, el MCER señala que el alumno de C1, en lo que a vocabulario respecta, posee un “buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales” (2002, p. 109), desde el punto de vista de su adecuación sociolingüística “reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales” (2002, p. 119) y al ver televisión y cine “comprende películas que emplean una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas” (2002, p. 73).

Llegado a este punto debo señalar que, aunque el argot suele confundirse con la jerga, el argot es un tipo de jerga, debido a que existen tres tipos:

- Jerga profesional, que es aquella perteneciente a un sector profesional determinado, la cual permite a sus miembros comunicarse entre sí empleando la terminología exclusiva de su profesión. Por ejemplo: la jerga médica, la jerga legal.

- Jerga social o argot, es la que emplea un sector de la sociedad para comunicarse entre ellos de manera críptica, con el propósito de no ser comprendidos por los demás. Por ejemplo: jergas criminales y carcelarias como la germanía o las diferentes jergas juveniles de cada país.

- Jerga regional, usada por una comunidad concreta, como una etnia o los habitantes de un barrio, como seña de identidad. Por ejemplo: el lunfardo, el caló o el cheli.

El presente trabajo analiza el argot masónico, que, aunque no se emplee en el español coloquial, puede servirnos como introducción a él. En muchas ocasiones los alumnos del C1 y el C2 suelen quejarse a sus profesores acerca de las dificultades que encuentran cuando entablan una conversación con gente joven, escuchan una canción o ven una película, debido al lenguaje que, utilizado por la juventud, la llamada ‘jerga juvenil’. Como veremos, el empleo de ejercicios que utilizan este léxico podría ayudarnos a familiarizarlos con cualquiera otra, mostrando cómo determinadas expresiones del cheli, el caló o la jerga carcelaria han pasado al español coloquial.

2.2. The last days of Pompeii y El Grande Oriente

En este capítulo me centraré en las dos novelas que constituyen el eje central de este trabajo: *The last days of Pompeii* y *El Grande Oriente*. Pero, sobre todo, hablaré de sus autores y de las circunstancias que rodearon su escritura, porque de sus argumentos sólo señalaré aquellos elementos que giran alrededor de los fragmentos que he seleccionado de ambas obras.

Como su propio nombre indica, *The last days of Pompeii* narra los últimos días de los habitantes de aquella ciudad de infausto recuerdo, donde Arbaces, sumo sacerdote del culto isíaco, trata que Apaecides, uno de sus discípulos, desilusionado, no se convierta al cristianismo. Por su parte, *El Grande Oriente* recibe su título de una obediencia masónica llamada así y transcurre en Madrid en 1821, cuando Salvador Monsalud, decepcionado de la masonería, piensa en pasarse a la Sociedad de los Comuneros.

Aunque ambas novelas contengan muchos elementos esotéricos, dentro de una trama conspirativa no pertenecen a ese subgénero que ha acabado llamándose “thriller esotérico”, como es el caso de *El péndulo de Foucault* o el más reciente *El código Da Vinci*, cuyo sorprendente éxito ha inundado las librerías de productos similares. Ni siquiera podrían ser encasillados en los estrechos márgenes de la novela complotista, que cuenta con títulos tan destacados como *La subasta del lote 49* de Thomas Pynchon. Ni siquiera podrían compararse con otras novelas históricas decimonónicas que tratan acerca de la influencia que las sociedades secretas habrían tenido en la política reciente, como es el caso de la pentalogía *Memorias de un médico* de Alejandro Dumas. En realidad, *The last days of Pompeii* y *El Grande Oriente* son novelas históricas estrictamente hablando, en las que lo esotérico y conspirativo es criticado e incluso ridiculizado y eso es lo que diferencia estas dos obras de todas las que acabo de nombrar. Por eso, deben ser analizadas de forma independiente.

Edward Bulwer-Lytton (1803-1873), fue un novelista muy exitoso que tras su muerte ha ido cayendo lenta pero inexorablemente al más injusto de los olvidos. Actualmente es recordado principalmente por *The last days of Pompeii* (1834), novela que contrastaré en este trabajo con *El Grande Oriente* (1876) de Benito Pérez Galdós (1843-1920). Veremos que guardan varios puntos en común, como señalé en un artículo

ya publicado², en el que demostré que la novela inglesa sirvió como hipotexto de la galdosiana.

Por su parte, *El Grande Oriente* es la cuarta novela de la segunda serie de los *Episodios Nacionales*, colección de cuarenta y seis novelas históricas que resumen la historia de la España decimonónica de forma realista, mostrando no sólo la historia con mayúsculas sino la intrahistoria de un pueblo, al cual su autor contempla con gran escepticismo, describiendo su decadencia, elemento fundamental a la hora de comprender no solo la crónica contemporánea de España sino, como veremos, nuestra actualidad, ya que Galdós siempre se preocupa en señalar los males endémicos de la sociedad que retrata, enumerando las miserias y virtudes que conforman nuestra idiosincrasia.

Pero empecemos con *The last days of Pompeii*, ¿es posible que los acontecimientos sociales que se desarrollaron mientras Bulwer-Lytton la escribía ejerciesen alguna influencia sobre su argumento? Para dar una respuesta concluyente baste señalar que Arbaces, uno de sus principales personajes, es un egipcio movido por el odio hacia la ocupación romana de su país, cuando poco antes de su publicación los egipcios se habían rebelado contra sus nuevos ocupantes, los turcos durante el conflicto conocido como Guerra Egipcio-Otomana (1831-1833).

Si un acontecimiento perteneciente a la política internacional se reflejó en la actitud de un personaje, qué no habrá inspirado el hecho de que, durante la redacción de la novela, el primer ministro Lord Melbourne ofreciese a Bulwer-Lytton el cargo de Lord del almirantazgo, que él rechazó al considerarlo un insulto.

Del mismo modo, Galdós escribió *El Grande Oriente* mientras se promulgaba la constitución de 1876, base de la Restauración borbónica que él, como republicano, abominaba. De modo que la novela refleja su decepción por el fracaso de la Revolución de 1868, en la cual había puesto todas sus esperanzas, como *The last days of Pompeii* también describe la desilusión de Bulwer-Lytton, miembro del parlamento británico, con la política de su país.

Si la decepción que Salvador Monsalud experimenta con la masonería tras la Revolución de Cabezas de San Juan refleja la que sufrió Galdós tras el fracaso de la de 1868³, la de Apaecides con el culto a Isis expresa la que Bulwer-Lytton sufrió con la política británica. Por eso Galdós critica duramente la tibieza de los masones tras la

² *Los últimos días de Pompeya* como fuente de inspiración de *El Grande Oriente*.

³ En 1868 Galdós tenía veinticinco años y en *El Grande Oriente* Salvador Monsalud tiene veintiocho.

Revolución de 1820, ya que desde el momento en que los moderados formaron los gobiernos de la primera etapa del Trienio Liberal, la masonería renunció a cualquier sueño revolucionario para dedicarse a mantener el statu quo, por lo cual, como el culto a Isis comenzó a emplear su influencia únicamente para satisfacer las ambiciones de sus miembros.

Quizás por eso, *El Grande Oriente* sea la obra en la que Galdós dejó más clara su opinión acerca de las sociedades secretas y sus rituales. Teniendo en cuenta que su carrera literaria se desarrolló durante la edad de oro de la masonería española, que comenzó con la Revolución Gloriosa de 1868 y acabó con el golpe de estado de Miguel Primo de Rivera de 1923, por obligación, la masonería debía jugar un papel fundamental en gran parte de los *Episodios nacionales*. Por lo tanto, estamos ante una novela fundamental para comprender el resto de esta monumental obra.

No en vano, el 7 de abril de 1876, dos meses antes de que Galdós comenzara a escribir *El Grande Oriente*, Práxedes Mateo Sagasta, jefe del Partido Constitucional, por aquel entonces en la oposición, fue proclamado Gran Maestro del Gran Oriente de España, lo cual nos da una idea de la influencia social que comenzaba a adquirir la masonería. Sagasta no sólo aceptó la Constitución de 1876, sino que un año antes, al comenzar la Restauración borbónica, se ofreció a colaborar en la elaboración de la nueva, que implantaba la monarquía y un sistema oligárquico y centralista, frente a los miembros de su partido que aún defendían la de 1869, heredera de los ideales del Sexenio Democrático. De modo que Galdós en el papel, traslada a 1821 lo que estaba sucediendo mientras redactaba la novela, no olvidemos que el Partido Constitucional era heredero del ala derecha del Partido Progresista fundado por los liberales exaltados o veinteañistas tan bien descritos en *El Grande Oriente* y que posteriormente Galdós se afiliaría a su sucesor, el Partido Liberal-Fusionista, también creado por Sagasta, con el que lograría ser diputado en las Cortes por la circunscripción puertorriqueña de Guayama en 1886⁴.

Por el contrario, la masonería no podía aparecer en *The last days of Pompeii* por la sencilla razón de que aún no existía, pero a pesar de ello, cuando Bulwer-Lytton

⁴ Aunque Galdós no redactó el episodio nacional *Sagasta*, que iba a seguir a *Amadeo I*, se refiere ampliamente a él en varios episodios nacionales, especialmente en *Cánovas* donde lo describe como un manipulador ubicuo y proteico que durante la Restauración borbónica traicionó a la república para conservar el poder. Incluso en *España trágica* se le considera un farsante y un traidor. Por todo ello, puede sorprendernos que Galdós fuera diputado cunero en su ejecutivo, pero eso no debe extrañarnos: para Sagasta Galdós era un escritor reconocido que enaltecía los actos oficiales y para Galdós, al que le convenía tener poder en el gobierno, pertenecer a su ejecutivo era una manera de afianzar su nombre y su personalidad.

critica el culto a Isis se está refiriendo de manera encubierta a esa organización. Debemos de tener en cuenta que, en 1834 habían alcanzado su apogeo los numerosos mitos pseudohistóricos que los masones venían desarrollando desde hacía más de un siglo para situar su origen en el culto a Isis.

Novelas como *Sethos* (1731) de Jean Terrasson o *La flauta mágica* de Mozart (1791) en la cual el protagonista es iniciado en el culto a Isis y Osiris, muestran hasta qué punto se aceptaba que la masonería tenía un origen egipcio. A consecuencia de ello, incluso se crearon diversos rituales masónicos repletos de referencias egipcias, como el Rito de la Alta Masonería Egipcia fundado por Cagliostro en 1784 o el Rito de Misraim.

Pero la moda por lo egipcio que hacía furor en Europa desde finales del siglo XVIII se acentuó tras la campaña en Egipto, finalizada en 1801, así que fue durante el siglo XIX cuando la tesis del origen egipcio de la masonería estaba más en boga.

Historiadores, arqueólogos y filólogos no dudaron en defenderla, como Thomas Paine, en su influyente *An Essay on the Origin of Free-Masonry* (1803-1805) o Alexandre Lenoir en su obra *La franche-maçonnerie rendue à sa véritable origine* (1814).

Por lo tanto, cuando Bulwer-Lytton cargaba contra el culto a Isis, sus lectores eran conscientes de que gran parte de sus críticas podían aplicarse a la masonería deísta, que se presentaba a sí misma como heredera del culto isíaco.

Como es de suponer ni Bulwer-Lytton ni Galdós fueron masones, a pesar de que en repetidas ocasiones se haya insinuado lo contrario.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

La unidad didáctica que propongo adopta un enfoque comparativo entre *The last days of Pompeii* y *El Grande Oriente*, está orientada a alumnos anglosajones de nivel C1 y se compone de trece sesiones de una hora de duración, acompañadas por varias tareas a realizar fuera de clase por parte del estudiante.

A esto podría añadirse que los alumnos ideales para esta unidad didáctica serían universitarios que cursasen alguna carrera de la rama de artes y humanidades o al menos fueran mayores de edad. De esa forma tendría cierta familiaridad con los temas tratados en ambas novelas. Asimismo, el grupo ideal estaría compuesto por una veintena de

alumnos. Las sesiones se desarrollarían en un aula con proyector y varios ordenadores con acceso a internet.

Todos los fragmentos han sido escogidos siguiendo un criterio de selección que ha tenido en cuenta su importancia dentro de ambas tramas y el grado de interés que podría despertar en el alumno. Por eso, tratan hechos históricos que pueden estimular intelectualmente al alumno y excitar su curiosidad. Para mejorar la comprensión auditiva y lectora, serán leídos en voz alta por aquellos alumnos que tengan mejor dicción y mayor soltura, mientras los demás los siguen para sí.

Los ejercicios tienen como objetivo aprovechar la riqueza que estos textos ofrecen para desarrollar las cuatro destrezas dentro de un contexto intercultural.

3.1. Presentación de la unidad didáctica al alumno

En esta unidad didáctica aprenderéis el lenguaje secreto de los masones, los arcanos del culto a Isis y la masonería, y todo a través de las peripecias de dos jóvenes como los de ahora, porque a pesar de que Salvador Monsalud y Apaecides, los personajes a través de los cuales analizaremos *The last days of Pompeii* y *El Grande Oriente*, puedan pareceros anticuados, son iguales a esos jóvenes de cualquier ciudad moderna que participan en manifestaciones, tienen en sus dormitorios un poster de El Che junto a otro de Jim Morrison, participan en rituales chamánicos donde se consume ayahuasca o peyote, tratan de conciliar astrología con psicología, reencarnación con cristianismo y se inician en sectas esperando encontrar la verdad, para luego abandonarlas, decepcionados.

Sus autores, Bulwer-Lytton y Galdós los conocían muy bien, porque eran dos treintañeros cuando los crearon, representando a la misma juventud idealista que a lo largo de los siglos se ha rebelado contra las normas y valores de la sociedad en la que le ha tocado vivir, ya sea en el siglo I o en el XIX, en Madrid o en Pompeya.

Bulwer-Lytton y Galdós describieron a través de ellos a los jóvenes de la Edad Contemporánea con tanta exactitud que incluso reflejan una postura vital que ha llegado hasta hoy día y con la cual la mayoría os sentiréis identificados, pero para demostrarlo, dejemos la palabra al propio Salvador Monsalud:

Todo aquello en que pongo los ojos se vuelve negro. Si mi corazón se apasiona por algo, persona o idea, la persona se corrompe y la idea se envilece. Conspiro, y todo sale mal. Deseo la guerra, y hay paz. Deseo la paz, y hay guerra. Trabajo por la

libertad, y mis manos contribuyen a modelar este horrible monstruo. Quiero ser como los demás, y no puedo. En todas partes soy una excepción. Otros viven y son amados; yo no vivo ni soy amado, ni hallo fuente alguna donde saciar la sed que me devora. ¿Amigos? Ninguno me satisface. ¿Artes? Las siento en mí; pero no tengo educación para practicarlas. ¿Amor? Siempre que me acerco a él y lo toco, me quemo. ¿Religión? Los volterianos me la han quitado, sin ponerme en su lugar más que ideas vagas... Dios mío, ¿por qué estoy yo tan lleno y todo tan vacío en derredor de mí? ¿En dónde arrojaré este gran peso que llevo encima y dentro de mi alma? Voy tocando a todas las puertas, y en todas me dicen: «Aquí no es, hermano; siga usted adelante». Voy siempre adelante. Algún ser existe, sin duda, que está sentado junto a su casa, esperándome con ansiedad; pero yo paso y vuelvo a pasar, subo y bajo, entro y salgo con mi carga a cuestas, y no doy jamás con la puerta de mi semejante. Voy aburrido y desesperado, ando sin cesar. «¿Será aquél?», me pregunto. Creo haber acertado, y una brutal mano me lanza al camino diciendo: «Sigue adelante, que aquí no es...». «Aquí no es, aquí no es, aquí no es». (Pérez Galdós, 1993, p. 113)

¿Cuántas veces os habéis sentido igual? A dos siglos vista, la actualidad y precisión de esta descripción del estado del hombre moderno, demuestran la genialidad de Galdós.

Estas son las sesiones:

3.2. Primera sesión: introducción histórica a las novelas

Introducción:

Tras la presentación, se explicará a los alumnos que se va a trabajar con dos novelas históricas: *The last days of Pompeii*, ambientada en la ciudad homónima de Campania durante el siglo I, y *El Grande Oriente*, ambientada en el Trienio Liberal.

Como veremos más adelante, la más importante, tratándose de una unidad didáctica de lengua española, es la segunda, así como la más difícil de comprender por un estudiante anglosajón, ya que a diferencia de la destrucción de Pompeya el Trienio Liberal no forma parte de la cultura general. Por estos motivos, el profesor se centrará en ella, preguntándoles qué saben del Trienio Liberal para a continuación proyectar un breve documental titulado: **El Trienio Liberal**⁵.

De este modo se trabajará la comprensión auditiva al mismo tiempo que el alumno adquiere los conocimientos históricos fundamentales acerca de aquella época, para que posteriormente pueda contrastarlos con los sucesos de *El Grande Oriente*.

TIPO DE ACTIVIDAD	Actividad de calentamiento
DURACIÓN (MINUTOS)	Visionado del documental: 10 minutos Ejercicio de verdadero/falso: 10 minutos Realización del esquema: 10 minutos Exposición: 5 minutos cada grupo (20 minutos en total)

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=mk4fRFD0UI4>.

	Preguntas: 5 minutos
AGRUPAMIENTO	Al principio individual y luego en parejas y grupos de 5
DESTREZAS QUE SE TRABAJAN	Comprensión auditiva, expresión oral y escrita

Actividad:

Para comprobar la comprensión del video, tras su visualización se realizará un ejercicio de verdadero/falso:

	V	F
El pronunciamiento de Riego acabó con el gobierno absolutista		
El rey rechazó el régimen constitucional		
Las cortes lucharon para mantener la ignorancia y el poder eclesiástico		
El eslogan liberal era: “constitución o muerte”		
El eslogan absolutista era: “vivan las cadenas”		
La Santa Alianza aceptó el gobierno liberal		
Riego fue arrastrado hasta el cadalso en un serón		
“El empecinado” se apodaba así por ser terco		
Tras el Trienio Liberal todos los liberales permanecieron en España		
Tras el Trienio Liberal se creó la policía		

Soluciones: 1 V, 2 F, 3 F, 4 V, 5 V, 6 F, 7 V, 8 F, 9 F, 10 V.

Sugerencia para el docente:

En el octavo punto deberá explicarse que Juan Martín Díez recibía el sobrenombre de “El Empecinado” porque ese era el gentilicio de los naturales de su pueblo, Castrillo de Duero, pero debido a su carácter tomó el sentido actual de obstinado, terco y pertinaz.

Actividad:

Para ahondar en el contexto histórico de la España del Trienio Liberal, se pedirá a los alumnos que, en grupos de cinco, realicen un esquema de nueve puntos con la información más importante para contextualizar ese periodo histórico. Luego, cada grupo expondrá sus esquemas mientras el profesor escribe en la pizarra aquellos puntos que considere más importantes para comprender la novela y añadirá los que juzgue convenientes.

De este modo conseguiremos que el alumnado actualice y amplíe sus conocimientos acerca de la etapa que constituye el marco histórico de *El Grande Oriente*.

Actividad:

A continuación, se les preguntará:

A) ¿Cuál era el contexto histórico de tu país durante el Trienio Liberal (1820-1823)?

B) Galdós nació en 1843 y murió en 1920. ¿Conoces algún escritor de tu país que fuera su contemporáneo? ¿Has leído o visto alguna obra de esos escritores?

Sugerencia para el docente:

A) Si no responden, en caso de ser norteamericanos, el profesor señalará que Estados Unidos tenía como presidente a James Monroe, quien en 1822 reconoció la independencia de las repúblicas hispanoamericanas y al año siguiente reafirmó la posición de su país contra el colonialismo europeo, conocida como Doctrina Monroe. Esta se resume en la frase “América para los americanos” y fue creada en respuesta a la amenaza neocolonialista que suponía la restauración de las monarquías europeas tras las guerras napoleónicas y la creación de la Santa Alianza.

En caso de ser irlandeses o de algún país de la Mancomunidad de Naciones, se dirá que, en 1820 en el Reino Unido y sus colonias, Jorge Augusto Federico, el príncipe regente, ascendía al trono con el título de Jorge IV, e inmediatamente pedía al Parlamento el divorcio de su esposa, la reina Carolina de Brunswick, para poder casarse con su favorita. Como resultado, la opinión pública y la élite favorecieron a la reina y ridiculizaron al rey arruinando aún más el prestigio y el poder de la monarquía.

¿Qué tenían en común Jorge IV y James Monroe aparte de ser enemigos? Ser masones. Que un monarca británico y uno de los padres fundadores de los Estados Unidos pertenecieran a la misma fraternidad –incluso el príncipe era el Gran Maestro de la Gran Logia de Londres hasta que asumió la regencia– demuestra una vez más⁶ que la masonería no es una organización colonialista ni revolucionaria, ya que está al margen de la política y cuando se ha posicionado con alguna ideología ha sido porque sus miembros han traicionado sus ideales para satisfacer sus intereses, como fue el caso de la tristemente célebre logia italiana Propaganda Due a la que volveré más adelante.

En ambos casos se trata de hechos históricos que muestran cómo a ambos lados del Océano Atlántico los reyes se esforzaban por volver a ejercer sobre sus súbditos aquel poder absoluto que les había sido arrebatado a consecuencia de la Revolución francesa. Como el estudiante habrá visto en el video, España no fue una excepción. En la novela se señala que, aunque Fernando VII se había visto obligado a jurar la

⁶ Otros ejemplos serían Miguel Cabanellas y Manuel Azaña o Pinochet y Salvador Allende.

Constitución el año anterior, existía la sospecha generalizada de que en realidad anhelaba restablecer el absolutismo, como efectivamente hizo en 1823.

B) Si fueran alumnos norteamericanos y no respondieran nombraríamos a Henry James, ya que incluso nacieron el mismo año. En caso de estar ante alumnos británicos, la mejor opción es, sin duda, George Eliot. Para los australianos el elegido sería Joseph Furphy, considerado unánimemente el padre de la novela de dicho país.

Damos por hecho que de George Eliot al menos deberían conocer *The Mill on the Floss* o *Middlemarch*. De Henry James todos conocerán, por supuesto, *The Turn of the Screw* y de Joseph Furphy, *Such is life*. ¿Qué es lo que tienen en común todas estas obras? Ser novelas realistas, incluso la de Henry James, a pesar de tratarse de una historia de fantasmas. Por lo tanto, queda demostrado que el realismo fue el movimiento hegemónico durante la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo siguiente.

Actividad:

Antes de finalizar la clase debemos marcar a los estudiantes algunos ejercicios para la próxima clase, con el fin de que conozcan la importancia del novelista grancanario. Para ello se les pedirá que, basándose en la Wikipedia, preparen en grupos de cinco una secuencia cronológica que recoja los aspectos más relevantes de su vida y obra que tendrán que exponer ante sus compañeros (máximo diez minutos).

3.3. Segunda sesión: La conciencia histórica de los estudiantes decimonónicos

TIPO DE ACTIVIDAD	Actividad de calentamiento
DURACIÓN (MINUTOS)	Exposición de la secuencia cronológica: 10 minutos cada grupo, (40 minutos en total). Lectura y pregunta: 15 minutos
AGRUPAMIENTO	Al principio en grupos, luego individualmente y finalmente en parejas
DESTREZAS QUE SE TRABAJAN	Comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escrita

Introducción:

Tras la exposición de la secuencia cronológica el profesor hablará brevemente de cómo se encontraban Galdós y Bulwer-Lytton cuando redactaron *El Grande Oriente* y *The last days of Pompeii* (apartado 2.2.) para contextualizar brevemente ambas novelas en el periodo histórico y cultural en que fueron escritos. Posteriormente se señalará que, aunque su acción esté separada por dieciocho siglos, son muchas las referencias que encontramos en *El Grande Oriente* acerca de la misma Antigüedad romana reflejada en *The last days of Pompeii*.

Para ello, nada mejor que una lectura del comienzo de *El Grande Oriente*, con la lección de historia romana que un profesor de primaria imparte a sus alumnos el cinco de febrero de 1821. El pedagogo relata las fallidas reformas que el tribuno Cayo Sempronio Graco (153-21 a. de C.) intentó implementar con el objetivo de democratizar el gobierno romano y que le costaron la vida a él y a sus partidarios.

Actividad:

Preguntar: ¿Cómo es posible que unos niños tan pequeños conozcan todos los detalles de la muerte de un personaje tan antiguo, cuando como hemos visto en la clase de ayer y la de hoy vosotros, mucho más mayores, ignoráis lo que sucedió hace apenas dos siglos?

Solución:

Por defender al pueblo hasta la muerte, como tribuno de la plebe, Cayo Sempronio Graco fue reivindicado por los partidarios de la Revolución francesa, hasta el punto de que el político galo François Babeuf firmaba con el seudónimo de Graco Babeuf y llamó a su periódico *El Tribuno del Pueblo*. Como consecuencia de esta admiración, fue protagonista de numerosas obras de arte durante finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX no sólo en Francia sino también en España.



Ilustración 1. Muerte de Cayo Graco (1798) François Topino-Lebrun, Museo de Bellas Artes de Marsella



Ilustración 2. *La partida de Cayo Graco* (1840) Pierre-Nicolas Brisset, Escuela Nacional Superior de Bellas Artes de París



Ilustración 3. *Despedida de Cayo Graco de su familia* (1858) Dióscoro Puebla, Real Academia de Bellas Artes de San Fernando

Actividad:

Después de proyectar estos cuadros, el profesor pedirá que para entregar en la próxima clase realicen en parejas la descripción escrita de uno. Para ello podrán buscar en internet qué es lo que representan y a qué estilo pertenecen.

Asimismo, sabiendo el tiempo que requiere una lectura integral y detenida de *El Grande Oriente* se les recomendará, por ahora, escuchar su formidable adaptación radiofónica realizada por Radio Nacional de España, que consta de tres partes:

[El Grande Oriente I](#)⁷.

[El Grande Oriente II](#)⁸.

[El Grande Oriente III](#)⁹.

3.4. Tercera sesión: Madrid 1821, una ciudad demasiado clásica

Introducción:

La lección de historia de la escuela también incluye una comparación entre las calles de Roma y las de Madrid, entre el Tíber y el Manzanares para establecer paralelismos entre las medidas contra el absolutismo que se estaban tomando en España y las que implementó aquel tribuno de la plebe. Precisamente, la lección es interrumpida por un tumulto callejero, creado por la multitud que se dirige al palacio para increpar al rey Fernando VII por haber dirigido un documento al ayuntamiento quejándose de los insultos que recibía de los liberales.

Con esta breve introducción, es evidente que desde el comienzo se establecen analogías entre el Trienio Liberal y el Imperio romano, que continuarán durante toda la obra. Por ejemplo, pocas páginas después, Salvador Monsalud, protagonista de no sólo de esta novela sino de toda la segunda serie de los *Episodios nacionales*, escribe un documento para su logia, que firma como Aristogitón, claramente un nombre iniciático¹⁰ que corresponde al personaje que como masón trataba de emular¹¹. En este caso, Aristogitón es el ateniense que, junto a Harmodio, asesinó a Hiparco de Atenas,

⁷ www.rtve.es/play/audios/episodios-nacionales/episodios-nacionales-rne-grande-oriente/4200678/.

⁸ www.rtve.es/play/audios/episodios-nacionales/episodios-nacionales-rne-grande-oriente-ii/4200688/.

⁹ www.rtve.es/play/audios/episodios-nacionales/admsc-fcd000070203-online-audio-convertercom/4200713/.

¹⁰ No se trata de un pseudónimo, sino del nombre que adopta el masón tras su iniciación, como aclara Galdós: “Éste dejaba de llamarse Juan o Pedro, y tomaba con singular modestia el nombre de Catón, Horacio Cocles, Leibnitz u otro cualquier personaje célebre” (Pérez Galdós, 1993, p. 49).

¹¹ Por ejemplo, cuando Benito Juárez se inició en la masonería el 15 de enero de 1847, es decir, durante la intervención estadounidense en México, eligió el nombre iniciático de Guillermo Tell por ser un héroe de la independencia helvética contra la invasión austriaca.

por lo que ambos fueron conocidos como los *tiranícid*s. Por tanto, la elección de este nombre demuestra su dedicación a la lucha contra el absolutismo de Fernando VII. Al igual que Salvador Monsalud escribe un documento que firma como Aristogitón, Glauco en *The last days of Pompeii* escribe en una carta en la que también se identifica con el mismo personaje: “Harmodius, Aristogiton — they are everywhere—but in our hearts! —in *mine*, at least, *they* shall not perish!” (Bulwer-Lytton, 1920, p. 407).

Pero no todos se identifican con figuras tan encumbradas. Una muchacha protagoniza esta curiosa escena:

En la sala de su casa había una hermosa estampa que representaba la famosa escena de Phrine entre los jueces de Atenas, y Andrea, de tanto leerla, se sabía de memoria la leyenda grabada al pie con resplandecientes letras de oro. Aunque parezca extraño, conocidos los tiempos y el lugar, no puede menos de suponerse que en aquella cabeza hervían ideas gentílicas; (Pérez Galdós, 1993, p. 91)

A pesar de ser una joven sin apenas estudios, Andrea también se identifica con un personaje de la Antigüedad, como sucede con tantos otros en la novela, aunque en esta ocasión no sea tan heroico.

TIPO DE ACTIVIDAD	Actividad de calentamiento
DURACIÓN (MINUTOS)	Preguntas y respuestas: cincuenta minutos
AGRUPAMIENTO	Individual
DESTREZAS QUE SE TRABAJAN	Comprensión auditiva y expresión oral

Actividad:

Consiste en formular seis preguntas a los alumnos con el objetivo de desarrollar la expresión oral mediante una lluvia de ideas en la que el profesor tratará que participe toda la clase.

A) ¿Quién fue Friné?

Aunque es poco probable que alguien responda, en caso de que así fuera le pediríamos que contase su anécdota más famosa. Si fuera capaz de hacerlo, preguntaríamos al resto de la clase si la conocían.

B) ¿Cómo es posible que una muchacha ignorante conozca a Friné y vosotros no?

C) ¿A qué se refiere Galdós cuando escribe?: “Aunque parezca extraño, conocidos los tiempos y el lugar, no puede menos de suponerse que en aquella cabeza hervían ideas gentílicas”,

D) ¿Qué sucedía en el Madrid de 1821 para que las ideas paganas abundasen en la mente de este personaje hasta el punto de identificarse con una prostituta de la Antigüedad?

E) ¿Sabéis qué es el neoclasicismo?

Se supone que tras la actividad sobre los cuadros que se les encargó para entregar hoy deberían saberlo. En caso contrario se les hará buscar su significado. Una vez que lo conozcan viene la última pregunta

F) ¿Crees que tiene algo que ver con lo que acabamos de leer?

Solución:

A) Friné fue una cortesana griega de mediados del siglo IV a. de C. que al equipararse a Afrodita fue juzgada por impiedad. La escena que contempla Andrea fue muy célebre durante el neoclasicismo, y ocurrió durante su defensa ante el Areópago, cuando Praxíteles, para convencer a los miembros de aquel tribunal de su inocencia, la desnudó. Al ver su belleza comprendieron que se comparara con la diosa y la absolvieron. De los muchos cuadros que se realizaron sobre este episodio el más famoso fue el de Jean-Léon Gérôme:

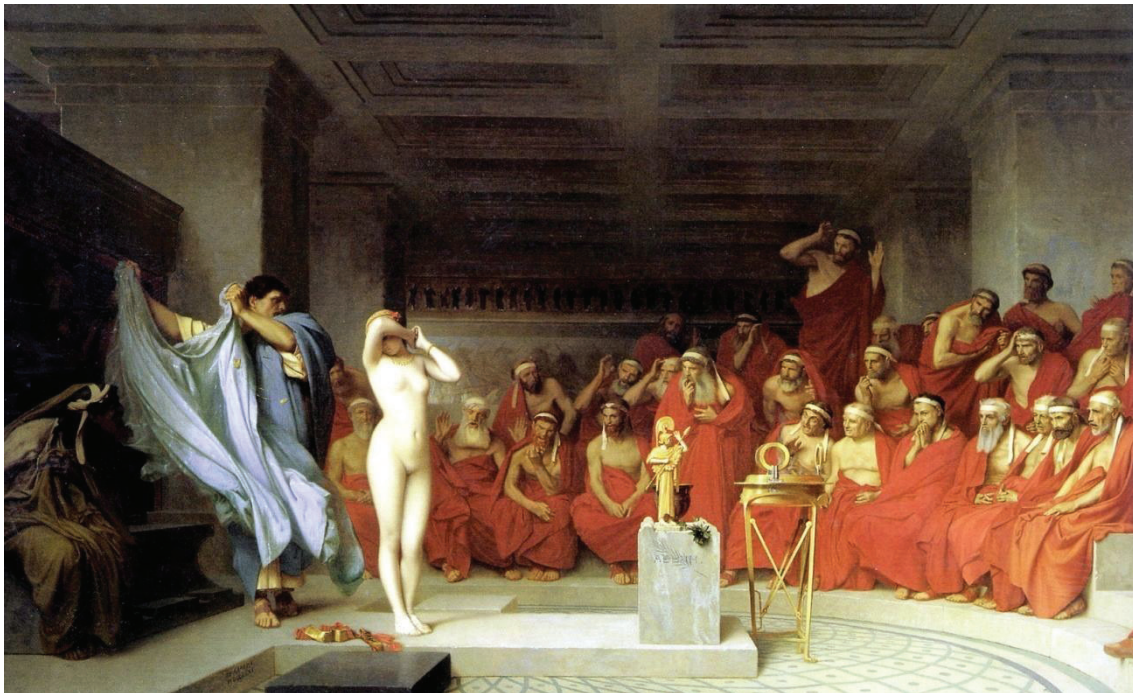


Ilustración 4. *Friné ante el areópago* (1861) de Jean-Léon Gérôme, Kunsthalle de Hamburgo

B, C y D) El país se hallaba inmerso en una fiebre neoclásica desde el siglo anterior. Si bien es cierto que ya empezaba a perder seguidores en favor de

romanticismo, todavía contaba con muchos adeptos, ya que el romanticismo español fue tardío.

E) Como indica su nombre, el neoclasicismo supuso una vuelta al mundo clásico tras el Barroco, lo cual explica ese aire tan clásico que posee la sociedad descrita por Galdós. Andrea se identifica con Friné y los niños conocen a Aristogitón porque estaban de moda, y como bien indican las fechas de los cuatro cuadros que hemos visto, siguieron estándolo durante todo el romanticismo e incluso en pleno realismo, aunque en menor medida. Curiosamente, uno de los factores decisivos para la expansión del neoclasicismo fue el descubrimiento de las ruinas de Pompeya y Herculano a mediados del siglo XVIII, que aumentó el interés por lo clásico, así que la ciudad descrita por Bulwer-Lytton en su novela tuvo bastante que ver con que el Madrid de principios del siglo XIX fuera así. Por eso, cuando el protagonista dice: “sois como aquel emperador romano que se ocupaba en cazar moscas, y mientras mortificaba a estos pobres insectos, no veía a los pretorianos que se conjuraban para echarle del trono. Este era Domiciano.” (Pérez Galdós, 1993, p. 65), podríamos considerarlo otra referencia clásica más, si no fuera porque la erupción del Vesubio que sepultó ambas ciudades con varias capas de ceniza volcánica se produjo durante su reinado.

Por lo tanto, esta introducción revela al alumno no sólo que el Madrid del Trienio Liberal que recrea Galdós posee unas resonancias clásicas que presentan multitud de analogías con *The last days of Pompeii* sino que cuando Galdós y Bulwer-Lytton escribieron sus respectivas obras se reverenciaba tanto la Antigüedad clásica que a diferencias de nosotros, no tenían que molestarse en explicar a sus lectores quienes eran Aristogitón o Friné porque incluso los niños y las muchachas los conocían.

3.5. Cuarta sesión: Una jornada de instrucción masónica

TIPO DE ACTIVIDAD	Actividad de desarrollo
DURACIÓN (MINUTOS)	Lluvia de ideas: cinco minutos Lectura y explicación: treinta minutos Preguntas: diez minutos Actividad de reescritura: resto de la clase
AGRUPAMIENTO	Individual
DESTREZAS QUE SE TRABAJAN	Comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escrita

Actividad:

Preguntar a toda la clase qué es la masonería. Siendo alumnos anglosajones, se les supone cierto conocimiento de lo que dicha organización representa. El profesor escribirá a un lado de la pizarra aquellas opiniones que sean ciertas y al otro las falsas.

Una vez anotadas todas las aportaciones dará una definición exacta y desmitificadora de lo que realmente es la masonería.

A continuación, se procederá a la lectura de un fragmento de *El Grande Oriente*:

No era aún la hora de la *tenida*, y los *Hijos de la Viuda*, descansando de las fatigas políticas en sus casas o en los cafés, esperaban que la *luz astral* de la noche marcara la hora propia para los trabajos del *Arte Real*. Los *Maestros Sublimes Perfectos*, los *Valientes Príncipes del Líbano o de Jerusalén*, los Caballeros *Kadossch*, los que antaño se llamaban *Gerográmatas*, los *Hierorices*, los *Epivames*, los *Dadouques*, los *Rosa-Cruz* de hogaño, los hermanos todos, desde el *Terrible* hasta el *Sirviente*; los aprendices, compañeros y maestros, desde los de mallete hasta los de cuchara, estaban ocupados en el *ágape* doméstico, o bien conversando con sus *mopsses*, jugando con sus *lovatones* o matando el tiempo en las reuniones profanas, lejos de la *verdadera luz*. Las *estrellas* no se habían encendido todavía, ni el *mirto elusiaco* exhalaba su aroma. Imperaba la rosa, emblema del silencio, y la imponente exclamación *Ossé* no había resonado aún bajo las *bóvedas orientales*. En una palabra (y hablando con claridad para inteligencia de los ignorantes), la sesión de la logia no había empezado todavía. (Pérez Galdós, 1993, pp. 45-46)

Tras la lectura, se señalará al alumnado el glosario masónico con la ayuda de un expositor o un powerpoint.

GLOSARIO MASÓNICO DEL FRAGMENTO	
<u>Tenida</u>	Reunión o asamblea de masones
<u>Hijo de la viuda</u>	Título con el que se autodenominan los masones afirmando que su origen está en Isis, viuda de Osiris, cuyo culto, los misterios isíacos, consideran uno de los precedentes de la masonería
<u>Luz astral</u>	Luz de los astros en contraposición a la luz solar, por lo tanto luz nocturna, al abrigo de la cual los masones suelen comenzar sus trabajos
<u>Trabajo</u>	Actividad de las logias
<u>Arte Real</u>	Puesta en práctica de la masonería
<u>Maestro Sublime Perfecto</u>	Masón del grado catorce, denominado en realidad Gran Elegido Perfecto y Sublime
<u>Príncipe del Líbano</u>	Masón del vigésimo segundo grado
<u>Príncipe de Jerusalén</u>	Masón del decimosexto grado
<u>Caballero Kadossch (Kadosh)</u>	Masón del grado trigésimo
<u>Gerográmata (hierográmata)</u>	Sacerdote egipcio encargado de la

	redacción, lectura y custodia de los documentos que contenían los secretos iniciáticos, por lo cual también ejercía como instructor de los neófitos
<u>Hierorices y Epivames</u>	No he podido identificar que significan, por lo que sospecho que fueron acuñados por Galdós a partir de dos prefijos griegos
<u>Dadouque</u> (galicismo, en español daducho)	Título del sacerdote de los misterios eleusinos, segundo en rango tras el hierofante
<u>Rosa-Cruz o rosacruz</u>	Masón del grado decimoctavo, cuyo título completo es el de Soberano Príncipe Rosacruz Caballero del Águila y el Pelicano
<u>Terrible</u>	Masón encargado de introducir y conducir al recipiendario durante su iniciación, por lo que también recibe el nombre de hermano preparador. Más adelante Galdós añade irónicamente: “Al <i>recién nacido</i> le asistía en tales actos un individuo a quien llamaban el <i>hermano terrible</i> , siendo común que desempeñara tal comisión y llevase el atroz mote algún bonachón tendero de la plaza Mayor o manso escribientillo de cualquier oficina” (Pérez Galdós, 1993, p. 49)
<u>Sirviente</u>	Encargado de llevar a cabo las tareas más elementales de la logia, como encender las velas, como Galdós explica luego: “Óyense tan sólo los pasos de un <i>hermano sirviente</i> que va y viene, poniendo en su sitio las lámparas de aceite” (Pérez Galdós, 1993, p. 46)
<u>Aprendiz</u>	Grado primero de la masonería
<u>Compañero</u>	Grado segundo de la masonería
<u>Maestro</u>	Grado tercero de la masonería

Mallete



Mazo con el que se marcan, mediante un número emblemático de golpes, las diversas fases de las ceremonias masónicas. Sólo pueden utilizarlo el venerable maestro (el presidente de la logia) y los dos vigilantes (sus oficiales), por lo que deducimos que con “los del mallete” se refiere a ellos. Mallete es una corrupción del término francés maillet y no tiene nada que ver con la palabra española mallete, que es un término de la marina

Cuchara



Cuchara de albañil, más conocida como llana o trulla. Herramienta compuesta de una plancha de hierro o acero y una manija o un asa, que usan los albañiles para extender y allanar el yeso o la argamasa. A pesar de no ser una herramienta masónica como el martillo o el cincel (aunque Galdós de a entender lo contrario), los masones la nombran tan menudo en sus conversaciones que ha acabado convirtiéndose en otro de sus símbolos. En consecuencia, “pasar la llana” es una expresión masónica (mucho más común que pasar la cuchara o trulla) empleada cuando se pretende resolver una situación eliminando las asperezas que pueda haber entre ellos, como hace más adelante Galdós cuando un personaje afirma: “Pasemos la trulla” añadiendo “*Trulla* era la cuchara de albañil, y la idea de pasarla indicaba olvido y perdón de las injurias” (Pérez Galdós, 1993, p. 129)

Agape

Comida fraternal de carácter religioso y por extensión cualquier banquete, es decir, cualquier comida organizada para celebrar algún acontecimiento, como las que

	realizan los masones después de cada tenida
<u>Mopsse (mopse)</u>	Esposa de un masón
<u>Lovatón (lobatón o lovetón)</u>	Hijo de un masón que, aunque no haya alcanzado la edad requerida para ser iniciado, ha sido presentado a una logia y adoptado por esta en una ceremonia conocida como bautismo masónico. Por extensión, se llama así a todos los hijos de los masones, tal como hace Galdós
	
<u>Verdadera luz</u>	Conocimiento iniciático que los masones pretenden adquirir
<u>Estrellas</u>	Velas que iluminan la logia
<u>Mirto elusiaco</u>	Mirto con el que se coronaba al candidato a la iniciación en los misterios de Eleusis, ya que siendo una planta de hoja perenne simboliza la inmortalidad
<u>Rosa</u>	Emblema del silencio, como el propio Galdós aclara a continuación
<u>Ossé (Uzze, Huzé, Hoschéé, Hoschea, Houzzai, Uzá, etc.)</u>	Exclamación que se repite tres veces antes de finalizar las tenidas y constituye la llamada “exclamación escocesa”
<u>Bóvedas orientales</u>	Interior de los templos masónicos, que suele estar rematado por una bóveda estrellada imitando al cielo. El término oriente designa aquella ciudad o lugar donde la logia desarrolla su actividad, por ejemplo: “la Logia Concordia IV, al Oriente de Madrid”. Por lo tanto las bóvedas orientales son las logias
	

Sugerencia para el docente:

Al hablar de la rosa, explicar que adquirió ese significado cuando la diosa Afrodita le dio una a su hijo Eros quien a su vez se la entregó a Harpócrates para que no divulgase las indiscreciones de su madre. Como Harpócrates era hijo de Isis, la rosa se

convirtió en símbolo del secreto en los misterios isíacos. De ahí surgió la expresión latina *sub rosa*, que significa literalmente “bajo la rosa” y se usaba como signo de secreto o confidencialidad. Los techos de las salas romanas de banquetes estaban adornados con rosas para recordar a sus participantes que lo allí hablado debía permanecer *sub rosa*, como vemos en *The last days of Pompeii* “The rose is the token of silence” (Bulwer-Lytton, 1920, p. 68).

El cristianismo aprovechó este simbolismo tallando rosas sobre los confesionarios. Más recientemente, en inglés, esta expresión se ha convertido en sinónimo de operación encubierta. Los primeros en utilizarla con este sentido fueron las fuerzas especiales canadienses y norteamericanas, pero su empleo se ha ido extendiendo a otros países anglosajones traspasando el mundo militar hasta llegar al punto que el gobierno escocés la utiliza para denominar a sus encuentros extraoficiales.

Una vez explicado este vocabulario pedimos al alumnado que responda a estas preguntas:

1- ¿En qué momento del día transcurre la escena?

2- ¿A qué se refiere Galdós cuando afirma que Los *Maestros Sublimes Perfectos*, los *Valientes Príncipes del Libano o de Jerusalén*, los *Caballeros Kadossch*, [son] los que antaño se llamaban *Gerogramatas*, los *Hierorices*, los *Epivames*, los *Dadouques*, los *Rosa-Cruz* de hogaño?

Es evidente que algunos pertenecen al pasado y otros al presente. Para ayudarle a responder el alumno tendrá que clasificar dichos títulos según proceda en el siguiente recuadro:

ANTAÑO	HOGAÑO

3- ¿Eres capaz de identificar elementos del glosario en este cuadro que representa la tenida de una logia vienesa? Por ejemplo: hermano terrible, sirviente, luces, iniciado, venerable maestro.



Ilustración 5. *Logia de Nueva Esperanza Coronada (1782)*

Soluciones:

1) Era por la tarde, después del almuerzo, pero antes de la noche.

2) Comparando ambas columnas vemos que Galdós relaciona cuatro grados de la masonería con los misterios griegos y egipcios de los cuales esa organización iniciática se declara heredera.

Por lo tanto, Galdós utiliza estos términos como otro recurso para establecer paralelismos entre el Trienio Liberal y la Antigüedad romana.

Este es el motivo por el cual Galdós considera que los masones de los grados decimocuarto (*Maestros Sublimes Perfectos*), decimosexto (*Príncipes de Jerusalén*), decimooctavo (*Rosa-Cruz*), vigésimo segundo (*Príncipes del Líbano*) y trigésimo (*Caballeros Kadossch*) son los herederos de los gerogramatas, hierorices, epivames y dadouques, ya que con sus rituales recrean las iniciaciones de la Antigüedad en el Madrid de 1821.

3) Estos son los personajes:



Actividad:

Para presentarlo en la próxima clase como tarea escrita, comienza a reescribir el fragmento que hemos leído en lenguaje profano, o como el mismo Galdós dice: “hablando con claridad para inteligencia de los ignorantes”, para que cualquier lector que no conozca la terminología masónica pueda comprenderlo.

3.6. Quinta sesión: como se dice en argot masónico, hablemos en clave.

TIPO DE ACTIVIDAD	Actividad de desarrollo
DURACIÓN (MINUTOS)	Preguntas y explicación: quince minutos Actividad de reescritura: resto de la clase
AGRUPAMIENTO	Primero individual y luego en parejas
DESTREZAS QUE SE TRABAJAN	Comprensión auditiva y expresión oral y escrita

Pregunta:

Cuando los alumnos entreguen la tarea escrita preguntarles: ¿por qué Galdós no lo escribió como vosotros? ¿A qué se debe que describiera la escena con un lenguaje incomprensible para la casi totalidad de sus lectores y que finalizase con la paráfrasis: “En una palabra (...) la sesión de la logia no había empezado todavía”?

Solución:

Esa exposición tan densa de tecnicismos de la masonería tiene una intención paródica. De este modo, Galdós deja bien claro que el lenguaje masónico es una jerga, una variedad lingüística del habla diferente de la lengua estándar y a veces incomprensible para los hablantes de esta, usada por un grupo humano particular. ¿Pero qué tipo de jerga?

Sugerencia para el docente:

Aclarar a los alumnos que existen tres tipos de jergas: la profesional, la social o argot y la regional y definir las (apartado 2.1.4).

Pregunta:

¿A qué tipo de jerga crees que pertenece el lenguaje masónico?

Solución:

Teniendo en cuenta que la masonería no es una profesión (sus miembros tienen los empleos más dispares), que su vocabulario es universal (es más o menos el mismo en todos los países) y que lo utilizan con la intención de ocultar sus secretos a los profanos, es evidente que a la segunda. Por lo tanto, con este fragmento Galdós quiere que el lector vea a los masones desde una perspectiva paródica y desfavorable, como una fraternidad marcada por el secretismo que emplea un argot para evitar ser comprendidos por el resto, debido a que, como veremos más adelante, consistía en una “cuadrilla política”, “hermandad utilitaria” y “centro colosal de intrigas”.

Actividad:

Escribir en parejas un texto imitando al de Galdós, es decir haciendo una descripción similar de la actividad de unos alumnos antes de clase, con alrededor de 180 palabras, pero empleando el argot estudiantil que conozcas. Ejemplo: “No era aún la hora de clase...”.

Vocabulario sugerido: chapar, calabaza, pelota, chuleta, empollón, hueso, máquina, churro, hincar codos, bolo, cole, insti, profe.

3.7. Sexta sesión: It’s all greek to me/me suena a chino

Introducción:

Aunque generalmente se confundan las jergas con un mal uso del idioma, en realidad, algunas constituyen el ámbito lingüístico donde se concentra la mayor cantidad de léxico proveniente de las lenguas clásicas, especialmente en las jergas científicas y técnicas.

Como en la clase anterior no llegamos a averiguar qué significaba hierorices y epivames esta actividad buscará demostrar que el conocimiento de un pequeño número de prefijos griegos puede sernos muy útil a la hora de averiguar el significado de muchas palabras cuyo sentido desconocemos, sin tener que molestarnos en buscarlas en el diccionario.

Para ello se mostrará esta columna de prefijos griegos presentes en español:

PREFIJO	SIGNIFICADO	EJEMPLO
ana-	<i>contra, sobre,</i>	<i>anatema</i>
apo-	<i>de lejos, fuera</i>	<i>apostilla</i>
cata-	<i>hacia abajo, completamente</i>	<i>cataclismo</i>
di(a)-	<i>a través de,</i>	<i>diámetro</i>
dis-	<i>con dificultad</i>	<i>distancia</i>
end(o)	<i>en el interior</i>	<i>endosatario</i>
eu-	<i>bien</i>	<i>eufórico</i>
exo-	<i>fuera de</i>	<i>exorcismo</i>
hemi-	<i>medio</i>	<i>hemisferio</i>
met(a)-	<i>más allá, cambio</i>	<i>metafísica</i>
para-	<i>junto a,</i>	<i>paramilitar</i>
peri-	<i>alrededor</i>	<i>periferia</i>

TIPO DE ACTIVIDAD	Actividad de desarrollo
DURACIÓN (MINUTOS)	Búsqueda de etimologías: quince minutos Completar la tabla: quince minutos Acuñar neologismos: diez minutos Exposición en voz alta: diez minutos
AGRUPAMIENTO	Grupos de cuatro
DESTREZAS QUE SE TRABAJAN	Comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escrita

Actividad:

Los alumnos, en grupos de cuatro, deberán tratar de descifrar qué significa epivames buscando en el diccionario de la RAE los significados de otras palabras que también comienzan con el prefijo griego *epi*: epíteto, epicentro, epidemia, epidermis, epitafio, epígrafe, episodio, episcopal, epigrama. También se les pedirá que hagan lo mismo con estas otras: epifanía, epígono, epílogo, epítome, epistemología, para que compruebe que no todas las palabras que comienzan por *epi* corresponden a este prefijo. A continuación, los alumnos deberán tratar de averiguar qué significa hierorices buscando el significado de términos como hierático, hierofante y jeroglífico.

Solución:

Epivames y hierorices son camelos. Suponemos que el segundo ha sido acuñado imitando a uno de esos sustantivos acabados en -z, que al formar el plural cambian esa

letra por -c añadiéndole -es, como es el caso de actriz, actrices o tapiz, tapices. Así que el singular debería ser hieroriz. Del mismo modo, epivames podría ser un plural como alemanes, de modo que el singular sería epiván.

Del mismo modo, podemos inferir por sus sufijos que en ambos casos los neologismos tratan de expresar dos grados iniciáticos o dos cargos dentro de una logia.

Teniendo en cuenta que, como ya vimos, el fragmento tenía una finalidad paródica, epiván y hieroriz son neologismos burlescos inventados por Galdós para ridiculizar la voluntad de los masones de poseer un argot propio.

Actividad:

Cada grupo completará la siguiente tabla, utilizando el diccionario de la RAE. El profesor asignará a cada grupo una búsqueda, al final de la cual el grupo pondrá en común sus resultados y explicará al resto de la clase las palabras encontradas, cada grupo buscará seis:

Prefijo	Significado	Palabras en español
A-	Privación/negación	
Anti-	Opuesto/con propiedades contrarias	
Hiper-	Exceso/grado superior al normal	
Hipo-	Debajo de/escasez de	
Pro-	A favor de/partidario de	

Actividad:

¿Serías capaz de inventar neologismos como hizo Galdós, pero que tengan sentido? Una vez realizados exponerlos en voz alta.

3.8. Séptima sesión: Comencemos con la literatura comparada

Introducción:

Ha llegado la hora de demostrar al alumno que *El Grande Oriente* no sólo está ambientado, en términos generales, dentro de una rica referencialidad a la cultura grecorromana y al mundo clásico, sino que algunas ideas, sucesos y acciones reflejan de forma casi idéntica otras de *The last days of Pompeii*.

A continuación, se mostrará este cuadro:

<i>The last days of Pompeii</i>	<i>El Grande Oriente</i>
Nidia recurre un sacerdote de Isis, para liberar a Glauco de la prisión	Salvador Monsalud apela a los masones para liberar a Gil de la Cuadra de la prisión
Arbaces encierra a un sacerdote de Isis en una celda en la que le ha hecho entrar diciéndole que contiene un tesoro (Bulwer-Lytton, 1920, p. 320)	Salvador Monsalud encierra a un masón en una celda en la que le ha hecho entrar diciéndole que allí está preso Vinuesa (Pérez Galdós, 1993, p.202)

Para continuar explicando que Salvador Monsalud es un joven profundamente desdichado:

Otra causa le hacía infeliz, la desproporción inmensa entre sus condiciones sociales o de nacimiento y la superioridad ingénita de su inteligencia y de su fantasía. La fantasía le incitaba a todas horas con vivaces estímulos: era como un agujón constante que intentara hacer correr a quien carece de pies. Considerad una inspiración ardiente sin medios de manifestarse, semejante a la curiosidad óptica del ciego; una inspiración que daba el fuego sin combustible, el agua sin vaso, la idea sin la palabra, sin la línea, sin la nota; considerad un alto ingenio que no sabe más que leer y escribir en una época en que el arte tiene que ser letrado porque han desaparecido los bardos y los trovadores de camino, y comprenderéis cómo pesa sobre un alma la fantasía cuando la falta de educación la ha privado de sus sentidos propios. (Pérez Galdós, 1993, pp. 114-115)

Compararemos el fragmento anterior con este otro de *The last days of Pompeii*, que se centra en Apaecides, otro joven desdichado, comparando su capacidad intelectual con la de su hermana:

(...) the intellectual portion of his nature seemed, by the wild fire of the eyes, the great breadth of the temples when compared with the height of the brow, the trembling restlessness of the lips, to be swayed and tyrannised over by the imaginative and ideal. Fancy, with the sister, had stopped short at the golden goal of poetry; with the brother, less happy and less restrained, it had wandered into visions more intangible and unembodied and the faculties which gave genius to the one threatened madness to the other. (Bulwer-Lytton, 1920, pp. 55-56)

TIPO DE ACTIVIDAD	Actividad de desarrollo
DURACIÓN (MINUTOS)	Señalar parecidos y analogías: veinticinco minutos Preguntas: veinte minutos
AGRUPAMIENTO	En parejas
DESTREZAS QUE SE TRABAJAN	Comprensión auditiva, lectora y expresión oral

Actividad:

Señalar los parecidos y analogías que existen entre ambos fragmentos.

De este modo trataremos de desarrollar la sensibilidad literaria de los alumnos revelando las particularidades estilísticas de cada uno, fijándonos en el uso alegórico del idioma y los sentimientos que transmiten determinadas palabras.

Sugerencia para el docente:

Si los alumnos no responden volver a presentar los fragmentos con los elementos a los que nos referimos subrayados:

Otra causa le hacía infeliz, la desproporción inmensa entre sus condiciones sociales o de nacimiento y **la superioridad ingénita de su inteligencia y de su fantasía**. La **fantasía** le incitaba a todas horas con vivaces estímulos: era como un agujón constante que intentara hacer correr a quien carece de pies. Considerad una inspiración **ardiente** sin medios de manifestarse, semejante a la curiosidad óptica del ciego; una inspiración que daba el **fuego sin combustible, el agua sin vaso**, la idea sin la palabra, sin la línea, sin la nota; considerad un alto ingenio que no sabe más que leer y escribir en una época en que el arte tiene que ser letrado porque han desaparecido los bardos y los trovadores de camino, y comprenderéis cómo pesa sobre un alma la fantasía cuando la falta de educación la ha privado de sus sentidos propios. (Pérez Galdós, 1993, pp. 114-115)

(...) **the intellectual portion of his nature seemed**, by the wild fire of the eyes, the great breadth of the temples when compared with the height of the brow, the trembling restlessness of the lips, **to be swayed and tyrannised over by the imaginative and ideal**. **Fancy**, with the sister, had stopped short at the golden goal of poetry; with the brother, less happy and **less restrained**, it had wandered into visions more **intangible and unembodied** and the faculties which gave genius to the one threatened madness to the other. (Bulwer-Lytton, 1920, pp. 55-56)

Señalar a los alumnos que la gran diferencia entre estos dos fragmentos está en que el segundo se centra más en los rasgos faciales del personaje porque Bulwer-Lytton emplea la frenología¹², para explicar lo mismo que Galdós.

Actividad:

Para trabajar la expresión oral, haremos las siguientes preguntas:

- 1 ¿Qué semejanzas encuentras entre Salvador Monsalud y Apaecides?
- 2 ¿Cuál es su problema?
- 3 ¿A qué se refieren los autores cuando piensan que tienen demasiada fantasía?
- 4 ¿Por qué Galdós y Bulwer-Lytton consideran que tener una fantasía desbordada es un defecto?
- 5 ¿Que significa que la fantasía debe educarse?

¹² Pseudociencia decimonónica origen de muchas descripciones faciales de la literatura de la época.

6 Aunque la fantasía sea imprescindible para la creación artística, ¿crees que una fantasía desbordaba –que no desbordante– puede convertirse en un obstáculo para la creatividad?

7 ¿Fantasear sin freno puede limitar la creatividad?

8 ¿Alguna vez te has sentido como ellos, incapaz de expresarte o de concretar tus ideas o sentimientos por no hallar las palabras apropiadas o porque eran tan intensos que no podías concretarlos?

Soluciones:

1) Sus intelectos están tiranizados por lo imaginativo y lo ideal.

2) Que poseen una fantasía tan exacerbada que domina el resto de sus facultades intelectuales.

3) Debido a su falta de formación, Salvador Monsalud es incapaz de hacer algo concreto con ella, como escribir un poema o una novela, a pesar de que lo estimulaba constantemente. En cuanto a Apaecides, si la fantasía había conducido a su hermana a la poesía, la suya al ser más desenfrenada se había adentrado en visiones más intangibles e incorpóreas, llevándolo al borde de la locura.

4) Porque al no poder concretarla, Salvador Monsalud y Apaecides no pueden responder creativamente a sus estímulos, a pesar de estar dotados de talento poético.

5) Significa someterla a las leyes de la composición. Salvador Monsalud y Apaecides pertenecen a dos épocas distintas a aquella en la que los bardos y trovadores versificaban más libremente. Tanto en el siglo I como en el XIX “el arte tiene que ser letrado”, es decir, la fantasía debía ser educada en los principios de la poética, la retórica y la estilística que Salvador Monsalud desconoce debido a su origen humilde¹³ y a los que Apaecides tampoco es capaz de someterse por tener una imaginación desbordante. Aunque los separen 1742 años, Salvador Monsalud, como cualquier aspirante a escritor neoclásico, sufre el mismo problema que Apaecides: tener como modelo la literatura grecorromana. A la hora de escribir, ambos debían imitar a autores clásicos y basarse en la teoría de los géneros literarios, respetando sus formas y estilos y empleando las figuras retóricas apropiadas. Para versificar tenían que dominar las formas métricas, emplear efectos sonoros que reforzasen la expresividad, poseer un estilo conciso y un vocabulario preciso.

¹³ A eso se refiere Galdós cuando señala: “la desproporción inmensa entre sus condiciones sociales o de nacimiento y la superioridad ingénita de su inteligencia y de su fantasía” y cuando más adelante ponga en su boca: “¿Artes? Las siento en mí; pero no tengo educación para practicarlas” (Pérez Galdós, 1993, p. 113).

Sugerencia para el docente:

Mostrar a los alumnos que el lector averigua unas líneas después que Salvador Monsalud intentó ser poeta en el peor momento: “Lo que principalmente faltaba era espíritu literario, que es la atmósfera del artista; faltaban público y amigos tocados de la misma debilidad versificante, porque cuanto respiraba, respiraba entonces con los pulmones de la política” (Pérez Galdós, 1993, p. 115). Al igual que la política aleja a Salvador de la poesía, el culto a Isis lo hace con Apaecides.

- 6) Sí, porque puede limitar la capacidad de madurar las ideas.
- 7) Sí, porque puede frustrarlas desde su inicio.
- 8) Respuesta libre.

3.9. Octava sesión: Todo para el pueblo, pero sin el pueblo

Como ya vimos en el video, tras el pronunciamiento de Riego, los liberales se dividieron en moderados o doceañistas y exaltados o veinteañistas. Los primeros recibían ese nombre al ser partidarios de mantener la constitución de 1812, frente a los exaltados, que proponían reformarla, para profundizar la revolución liberal. La masonería se posicionó en el bando de los primeros, también conocidos como constitucionales o ‘templados’.

Los liberales exaltados, al ver coartadas sus ansias revolucionarias dentro de la masonería, crearon en 1821 un sucedáneo de ella que llamaron Sociedad de los Comuneros, ya que ese mismo año el gobierno liberal celebraba el tercer centenario de la guerra de las Comunidades de Castilla, levantamiento armado de los comuneros castellanos contra el rey Carlos I, considerado un precedente de su misma lucha contra el absolutismo. Al tratarse de una organización patriótica y revolucionaria sin ningún interés en lo esotérico ni lo místico su éxito fue inmediato logrando muchísimos más miembros de los que jamás había tenido la masonería española.

A continuación, mostraremos estos parecidos entre Salvador Monsalud y Apaecides, profundamente decepcionados de las organizaciones iniciáticas a las que pertenecen:

<i>El Grande Oriente</i>	<i>The last days of Pompeii</i>
Salvador Monsalud quiere abandonar la masonería al considerarla un centro de libertinaje opuesto a los ideales que defiende (Pérez Galdós, 1993, p. 18).	Apaecides quiere abandonar los misterios de Isis por la misma razón (Bulwer-Lytton, 1920, pp. 56-57).

Salvador Monsalud quiere iniciarse en la Sociedad de los Comunereros.	Apaecides desea convertirse al cristianismo.
---	--

Pero para subrayar estos parecidos leeremos dos fragmentos que también guardan muchas similitudes entre sí:

Pediremos a un alumno que lea en voz alta el primero, que corresponde a cuando un masón anciano se queja de que la Sociedad de los Comunereros les está perjudicando, al quitarles miembros, a lo que Salvador responde que la masonería es una organización hipócrita. Curiosamente el anciano le da la razón, porque ya es hora de que sepa la verdad:

¿Tú no sabes que al pueblo, al vulgo, al común de las gentes, o como quiera llamarse a esa turbamulta ignorante e impresionable, es preciso meterle las ideas por los ojos? Ya es un gran adelanto que hayamos desterrado los símbolos y fórmulas absurdas de las religiones. Para inculcar en esas cabezas de estuco el culto y veneración del Ser Supremo hay que proceder con paciencia. ¿Hemos de decirles que lo mejor es adorar a Dios bajo la bóveda de los cielos? No, mil veces no; mientras haya hombres es preciso que haya simbolismos, y mientras haya simbolismo es preciso que haya imágenes, o a falta de imágenes, garabatos, cositas raras y de difícil inteligencia... Vaya, amiguito, no repitas la vulgaridad de que soy un farsante. Equivaldría esta calumniosa especie a llamar farsantes al Papa y demás gigantones del catolicismo, y no lo son: dentro de su esfera, bajo su punto de vista, no lo son... Lo que yo siento es que la gente va perdiendo el respeto al ritual, y llegará día en que miren todo esto como miran los curas dentro de la sacristía los objetos de su oficio. ¡Pícara humanidad! Verdaderamente es una bestia. No se la puede tratar sino a palos. (Pérez Galdós, 1993, p. 55)

Pregunta:

¿Qué quiere decir cuando afirma que el pueblo no está preparado para “adorar a Dios bajo la bóveda de los cielos”?

Solución:

Está refiriéndose a rendirle culto fuera de los templos, sin sacerdotes ni rituales, es decir, sin religiones. Esta religiosidad es la que propugnaba el deísmo, doctrina teológica que pese a reconocer la existencia de Dios rechaza la revelación y el culto externo. Apareció en Europa en el siglo XVII y penetró la masonería durante los dos siglos siguientes, convirtiéndose en el motivo inspirador de la Revolución francesa, la norteamericana y de las reformas de Federico el Grande de Prusia. Masones como Voltaire, George Washington, Benjamin Franklin y Thomas Jefferson fueron deístas. Según señala el masón a Salvador Monsalud, sólo podían conocerla los iniciados que, como ellos, habían alcanzado los grados superiores.

Inmediatamente se pedirá a otro alumno que lea un fragmento de *The last days of Pompeii* en el que Apaecides quiere abandonar el culto a Isis para hacerse cristiano, al igual que Salvador Monsalud pretendía dejar la masonería para ingresar en la Sociedad de los Comuneros. Entonces Arbaces, el sacerdote egipcio de Isis, le revela que en realidad esta diosa no es más que una alegoría de la naturaleza inventada por sus predecesores:

The ignorant and servile vulgar must be blinded to attain to their proper good; they would not believe a maxim—they revere an oracle. The Emperor of Rome sways the vast and various tribes of earth, and harmonizes the conflicting and disunited elements; thence come peace, order, law, the blessings of life. Think you it is the man, the emperor, that thus sways?—no, it is the pomp, the awe, the majesty that surround him—these are his impostures, his delusions; our oracles and our divinations, our rites and our ceremonies, are the means of our sovereignty and the engines of our power. They are the same means to the same end, the welfare and harmony of mankind. (...) ‘our fathers of the Nile thus achieved the first elements by whose life chaos is destroyed, namely, the obedience and reverence of the multitude for the few, they drew from their majestic and starred meditations that wisdom which was no delusion: they invented the codes and regularities of law—the arts and glories of existence. They asked belief; they returned the gift by civilization. Were not their very cheats a virtue! Trust me, whosoever in yon far heavens of a diviner and more beneficent nature look down upon our world, smile approvingly on the wisdom which has worked such ends. But you wish me to apply these generalities to yourself; I hasten to obey the wish. The altars of the goddess of our ancient faith must be served, and served too by others than the stolid and soulless things that are but as pegs and hooks whereon to hang the fillet and the robe. (Bulwer-Lytton, 1920, pp. 57-59)

TIPO DE ACTIVIDAD	Actividad de desarrollo
DURACIÓN (MINUTOS)	Establecer similitudes entre los textos: veinticinco minutos
AGRUPAMIENTO	Individual con puesta en común en clase
DESTREZAS QUE SE TRABAJAN	Comprensión auditiva, lectora y expresión oral

Actividad:

Establecer similitudes entre ambos textos: en esta actividad, los estudiantes compararán ambos fragmentos seleccionando las partes que pueden estar relacionadas. La actividad se realizará de manera individual para luego generar un debate con toda la clase en el que señalarán en qué frases ven las mismas ideas.

Sugerencia para el docente:

Si los alumnos no responden volver a presentar los fragmentos con los elementos a los que nos referimos subrayados:

-¿Tú no sabes que al pueblo, al vulgo, al común de las gentes, o como quiera llamarse a esa turbamulta ignorante e impresionable, es preciso meterle las ideas por los ojos? Ya es un gran adelanto que hayamos desterrado los símbolos y fórmulas absurdas de

las religiones. Para inculcar en esas cabezas de estuco el culto y veneración del Ser Supremo hay que proceder con paciencia. ¿Hemos de decirles que lo mejor es adorar a Dios bajo la bóveda de los cielos? No, mil veces no; mientras haya hombres es preciso que haya simbolismos, y mientras haya simbolismo es preciso que haya imágenes, o a falta de imágenes, garabatos, cositas raras y de difícil inteligencia... Vaya, amiguito, no repitas la vulgaridad de que soy un farsante. Equivaldría esta calumniosa especie a llamar farsantes al Papa y demás gigantones del catolicismo, y no lo son: dentro de su esfera, bajo su punto de vista, no lo son... Lo que yo siento es que la gente va perdiendo el respeto al ritual, y llegará día en que miren todo esto como miran los curas dentro de la sacristía los objetos de su oficio. ¡Pícaro humanidad! Verdaderamente es una bestia. No se la puede tratar sino a palos. (Pérez Galdós, 1993, p. 55)

The ignorant and servile vulgar must be blinded to attain to their proper good; they would not believe a maxim—they revere an oracle. The Emperor of Rome sways the vast and various tribes of earth, and harmonizes the conflicting and disunited elements; thence come peace, order, law, the blessings of life. Think you it is the man, the emperor, that thus sways?—no, it is the pomp, the awe, the majesty that surround him—these are his impostures, his delusions; our oracles and our divinations, our rites and our ceremonies, are the means of our sovereignty and the engines of our power. They are the same means to the same end, the welfare and harmony of mankind. (...) ‘our fathers of the Nile thus achieved the first elements by whose life chaos is destroyed, namely, the obedience and reverence of the multitude for the few, they drew from their majestic and starred meditations that wisdom which was no delusion: they invented the codes and regularities of law—the arts and glories of existence. They asked belief; they returned the gift by civilization. Were not their very cheats a virtue! Trust me, whosoever in yon far heavens of a diviner and more beneficent nature look down upon our world, smile approvingly on the wisdom which has worked such ends. But you wish me to apply these generalities to yourself; I hasten to obey the wish. The altars of the goddess of our ancient faith must be served, and served too by others than the stolid and soulless things that are but as pegs and hooks whereon to hang the fillet and the robe. (Bulwer-Lytton, 1920, pp. 57-59)

Como el profesor tiene que ayudar al alumno a descubrir no sólo la dimensión lingüística e histórica de ambos textos sino asimismo la ideológica, deberá explicarle que reflejan las especulaciones deístas de la época, de modo que Galdós y Bulwer-Lytton parafrasean la creencia deísta de que las religiones eran inventos de los sacerdotes de la Antigüedad para que el populacho acatará las leyes. Del mismo modo, los deístas creían que los cultos místicos de la Antigüedad también eran deístas como gran parte de la masonería dieciochesca y decimonónica, aunque esta doctrina sólo se revelaba a los pocos masones que alcanzaban los grados superiores, en los que se desvelaba lo mismo que Arbaces enseña a Apaecides: los dioses son fenómenos meteorológicos divinizados y el Dios verdadero es tan racional que jamás se involucra en los asuntos humanos.

3.10. Novena sesión: Salir de Guatemala para entrar en Guatepeor

Introducción:

Una vez que Apaecides y Salvador Monsalud conocen la auténtica naturaleza de las organizaciones iniciáticas a las que pertenecen, sus maestros, Arbaces y José Campos, venerable de su logia, les ofrecen bienes materiales para que no las abandonen. Sin embargo, ambos rechazan la oferta pasándose al enemigo: el cristianismo y la Sociedad de los Comuneros.

Posteriormente, un estudiante leerá este texto en voz alta:

Los comuneros, que nacieron del odio a los masones, como los hongos nacen del estiércol, creyendo que los ritos y prácticas de la Masonería eran una antigualla desabrida, anti-española, prosaica y árida, imaginaron que les convenía establecer un simbolismo caballeresco y nacional, propio para exaltar la imaginación del pueblo y aun de las mujeres, que por entonces tenían parte muy principal en estos líos. Siendo la representación primaria de los masones un templo en fábrica y los hermanos, arquitectos o albañiles, los comuneros, formaron su partido de Comunidades, divididas en Merindades y Torres y Casas-Fuertes, y a sus logias llamaron *Castillos* y a sus Venerables *Castellanos*, *Alcaides* a sus Vigilantes, y así sucesivamente. En los ritos y ceremonias modificaron todo lo que hay de teatral en la Masonería; pero dándole forma caballeresca, e ideando ilusorias fortalezas, puentes levadizos, barbacanas, recintos, salas de armas, cuerpos de guardia, almacenes de enseres y demás mojigangas¹⁴, todo creado por sus exaltadas fantasías, de tal modo, que más que militantes caballeros parecían rematados locos. (Pérez Galdós, 1993, pp. 138-139)

Del mismo modo, otro alumno leerá este otro pasaje en el que Arbaces habla a Apaecides acerca del cristianismo:

“This faith,” said he, “is but a borrowed plagiarism from one of the many allegories invented by our priests of old. Observe,” he added, pointing to a hieroglyphical scroll,—“observe in these ancient figures the origin of the Christian’s Trinity. Here are also three gods—the Deity, the Spirit, and the Son¹⁵. Observe that the epithet of the Son is ‘Saviour’—observe, that the sign by which his human qualities are denoted is the cross. Note here, too, the mystic history of Osiris, how he put on death; how he lay in the grave; and how, thus fulfilling a solemn atonement, he rose again from the dead! In these stories we but design to paint an allegory from the operations of nature and the evolutions of the eternal heavens. But, the allegory unknown, the types themselves have furnished to credulous nations the materials of many creeds. (Bulwer-Lytton, 1920, p. 113)¹⁶

Al finalizar mostraremos a la clase esta imagen, descrita en el texto:

¹⁴ La traducción inglesa sería *mummeries*, que Bulwer-Lytton utiliza repetidas veces cuando habla de los ritos isíacos, como veremos más adelante.

¹⁵ Los egipcios agrupaban a sus dioses en tríadas, normalmente una pareja con un hijo. Supongo que Arbaces, como sacerdote de Isis, se está refiriendo a la tríada de Heliópolis, compuesta por Isis, Osiris y su hijo Horus, denominado el salvador.

¹⁶ Bulwer-Lytton está poniendo en boca de Arbaces las teorías de Thomas Paine.



Ilustración 6. Isis, Osiris y Horus, estatuilla de la dinastía XXII

TIPO DE ACTIVIDAD	Actividad de desarrollo
DURACIÓN (MINUTOS)	Establecer similitudes entre los textos: veinticinco minutos Rellenar el cuadro: diez minutos
AGRUPAMIENTO	Primero individual y luego en parejas
DESTREZAS QUE SE TRABAJAN	Comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escrita

Actividad:

¿Qué es lo que tienen en común estos fragmentos?

Solución:

Tanto Galdós como Bulwer-Lytton muestran que Apaecides y Salvador Monsalud habían saltado de la sartén para caer en las brasas, ya que la Sociedad de los Comuneros era un plagio de la masonería, y el cristianismo del culto a Isis. Y como es bien sabido, generalmente la copia suele ser peor que el original, en todos los aspectos.

Si los masones eran hipócritas, sus imitadores, los comuneros, actuaban como lunáticos, del mismo modo que los cristianos al plagiar el culto a Isis acabaron creyendo lo que tan sólo eran alegorías.

Sugerencia para el docente:

Mostrar que, si para Galdós los comuneros eran más exaltados e ignorantes que los masones, para Bulwer-Lytton los cristianos eran más supersticiosos que los paganos:

They did not believe, with the quiet scepticism of the heathen philosopher, that the gods were inventions of the priests; nor even, with the vulgar, that, according to the dim light of history, they had been mortals like themselves. They imagined the heathen divinities to be evil spirits—they transplanted to Italy and to Greece the gloomy demons of India and the East; and in Jupiter or in Mars they shuddered at the representative of Moloch or of Satan. (Bulwer-Lytton, 1920, p. 189)

Vemos que Galdós no sólo utiliza las ideas de Bulwer-Lytton acerca del culto a Isis para criticar a la masonería sino también sus juicios acerca del cristianismo para criticarla Sociedad de los Comunereros.

Actividad:

¿Cuál es la diferencia entre los isíacos y los masones por un lado y los cristianos y los comuneros por otro en lo que respecta a sus creencias? Rellena este recuadro en parejas:

Isíacos (<i>The last days of Pompeii</i>) y masones (<i>El Grande Oriente</i>)	Cristianos (<i>The last days of Pompeii</i>) y comuneros (<i>El Grande Oriente</i>)

Solución:

Isíacos (<i>The last days of Pompeii</i>) y masones (<i>El Grande Oriente</i>)	Cristianos (<i>The last days of Pompeii</i>) y comuneros (<i>El Grande Oriente</i>)
Estaban degenerados porque ya no creían en sus alegorías, por muy elevadas que fuesen y solamente las empleaban para conseguir poder.	Eran unos exaltados porque creían a pie juntillas en la adaptación que habían hecho de las alegorías de los primeros, llevándolas al absurdo.

3.11. Décima sesión: El desengaño eterno

Introducción:

Un alumno leerá en voz alta este pasaje en el que narrador de *El Grande Oriente* habla de la masonería:

No puede formarse juicio exacto de la masonería por lo que esta institución ha sido en España. (...) Era ésta una poderosa cuadrilla política que iba derecha a su objeto; una hermandad utilitaria que miraba los destinos como una especie de religión (hecho que parcialmente subsiste en la desmayada y moribunda Masonería moderna), y no se ocupaba más que de política a la menuda, de levantar y hundir adeptos, de impulsar la desgobernación del Reino; era un centro colosal de intrigas, pues allí se urdían de todas clases y dimensiones; una máquina potente que movía tres cosas: Gobierno, Cortes y Clubs, y a su vez dejábase mover a menudo por las influencias de Palacio; un noviciado de la vida pública, o más bien ensayo de ella, pues por las logias se

entraba a *La Fontana y La Cruz de Malta*, y de aprendices se hacían diputados, así como de Venerables los ministros. Era, en fin, la corrupción de la masonería extranjera, que al entrar en España había de parecerse necesariamente a los españoles. Durante la época de persecución, es notorio que conservó cierta pureza a estilo de catacumbas; pero el triunfo desató tempestades de ambición y codicia en el seno de la hermandad, donde al lado de hombres inocentes y honrados había tanto pobre aprendiz holgazán que deseaba medrar y redondearse. Apareció formidable el compadrazgo, y desde la simonía, el cohecho, la desenfrenada concupiscencia de lucro y poder, asemejándose a las asociaciones religiosas en estado de desprestigio, con la diferencia de que éstas conservan siempre algo del simpático idealismo de su instituto original, mientras aquélla sólo conservaba, con su embrollada y empalagosa liturgia, el grotesco aparato mímico y el empolvado *atrezo* de las llamas pintadas y las espadas de latón.

A medida que iba avanzando el triunfo iba decayendo el ritual masónico, simplificándose los símbolos, relajándose la disciplina en lo relativo a juramentos, pruebas, iniciación. (Pérez Galdós, 1993, pp. 50-51)

Luego, un alumno leerá este otro texto en el que Bulwer-Lytton escribió algo parecido del culto a Isis:

But we must not suppose that among the cities of Magna Graecia, Isis was worshipped with those forms and ceremonies which were of right her own. The mongrel and modern nations of the South, with a mingled arrogance and ignorance, confounded the worships of all climes and ages. And the profound mysteries of the Nile were degraded by a hundred meretricious and frivolous admixtures from the creeds of Cephisus and of Tibur¹⁷. The temple of Isis in Pompeii was served by Roman and Greek priests, ignorant alike of the language and the customs of her ancient votaries; and the descendant of the dread Egyptian kings, beneath the appearance of reverential awe, secretly laughed to scorn the puny mummeries which imitated the solemn and typical worship of his burning clime. (Bulwer-Lytton, 1920, pp. 40-41)

TIPO DE ACTIVIDAD	Actividad de desarrollo
DURACIÓN (MINUTOS)	Preguntas: quince minutos Rellenar huecos: diez minutos Respuesta en voz alta (cinco minutos para cada alumno, evidentemente no van a participar todos).
AGRUPAMIENTO	Individual
DESTREZAS QUE SE TRABAJAN	Comprensión escrita y expresión oral

Actividad:

Consiste en formular siete preguntas a los alumnos con el objetivo de desarrollar la expresión oral.

1) ¿Qué es lo que sucedió con la masonería y el culto a Isis una vez que fueron practicados por romanos o españoles?

¹⁷ Curioso juego de palabras, ya que en la mitología griega Cefiso era la personificación del río homónimo (también griego) y Tibur debe ser el Tíber, también personificado por una figura mítica, Tiberino. Así que con esta frase Bulwer-Lytton afirma que los misterios de Osiris, ahogado en el Nilo, se habían mezclado con otras aguas, las de la religión grecorromana.

- 2) ¿Qué los pervirtió?
- 3) ¿Cuál es ese triunfo a consecuencia del cual se fue agudizando la degeneración de la masonería?
- 4) ¿Entonces el problema era el culto a Isis original o su versión romana?
- 5) Del mismo modo, ¿el problema era la masonería o la masonería española?
- 6) Cita los nombres y verbos que Galdós utiliza en el segundo párrafo para señalar los vicios que degradaron la masonería y busca sus significados.
- 7) ¿Qué significa que la masonería “no se ocupaba más que de política a la menuda”?

Soluciones:

- 1) Que se corrompieron.
- 2) La masonería española sucumbió al efecto corruptor del poder y la idiosincrasia ibérica y el culto a Isis a su transformación en una secta sincrética a manos de griegos y romanos.
- 3) El triunfo de la revolución liberal que comenzó con la Revolución de Cabezas de San Juan, de modo que según avanzaba el trienio se acentuaba su degeneración.
- 4) Bulwer-Lytton diferencia entre el culto a Isis original y su versión romana, porque históricamente el culto a Isis que se practicó en el Imperio romano era una adaptación helenística del egipcio, que originalmente giraba alrededor de Osiris.
- 5) Galdós también diferencia entre la masonería extranjera y la española o lo que es lo mismo, entre la verdadera masonería y lo que en España respondía a ese nombre durante el Trienio Liberal¹⁸. El narrador deja bien claro que la masonería española era una degradación de la auténtica, degenerada, como el culto a Isis, al aculturizarse fuera de su medio natural.
- 6) Medrar, redondear, compadrazgo, simonía, cohecho y concupiscencia.
- 7) Que no se dedicaba a la alta política, sino a la pequeña. La primera se ocupa de cuestiones relevantes, la segunda de repartir prebendas entre sus partidarios. Por lo tanto, Galdós está desmintiendo en 1876, que el programa político que los masones habían implementado cincuenta y cinco años antes, tuviese un carácter global. Al contrario, era insignificante, intrascendente, centrado en las intrigas y personalismos de sus miembros que habían convertido la masonería española en una agencia de empleo.

Sugerencia para el docente:

¹⁸ Como ha señalado Ferrer Benimeli en *La masonería en los Episodios Nacionales de Pérez Galdós* (Ferrer Benimeli, 1982, p. 88).

En la cuarta respuesta, para demostrar que no se trataba de una opinión personal de Bulwer-Lytton, sino de una idea muy extendida se realizará la lectura de este texto de otro masón, Andrés Cassard (1823-1894), en el que señala que, como afirma Bulwer-Lytton por boca de Arbaces, el culto a Isis creó la civilización y sólo se volvió una impostura al degenerarse:

Mejoraron la condición moral del hombre y perfeccionaron sus costumbres, ligándole á su especie por medio de deberes sagrados y recíprocos. Fué este primer ensayo de la ciencia y sabiduría primitiva, el que se esforzaba en crear una legislación sólida y duradera y en enseñar aquella filosofía que asegura al hombre su felicidad, preserva su alma del influjo mortal de las pasiones y conserva el orden en la sociedad. Era la obra del genio, cuyo pedestal era la ciencia y el estudio incesante del hombre. Grande sería el error del que solo viera en los Misterios miserables creaciones del charlatanismo y de la impostura. Pudo el tiempo mezclar en ellos, doctrinas falsas ó contrarias á sus principios que al fin desaparecieron; porque no de otro hubieran merecido los elogios de tantos hombres ilustres. (Cassard, 1861, p. 713)

Actividad:

Completa estas frases eligiendo, entre las palabras de la sexta pregunta, la más apropiada para cada frase:

A) El secreto para _____ en política consiste en no tener escrúpulos de ningún tipo.

B) Gana tan poco dinero que tiene que tener dos trabajos para _____ sus ingresos.

C) El _____ es el principal mecanismo para conseguir apoyo político en todas las circunscripciones.

D) El papa continuó la lucha de sus predecesores contra la _____ prohibiendo conceder cargos eclesiásticos a cambio de dinero.

E) El Código Penal recoge todos los supuestos en los que un regalo puede considerarse _____ o corrupción.

F) En cuanto se hizo rico se abandonó a la _____ y el vicio para siempre.

Soluciones:

A-Medrar, B-redondear, C-compadrazgo, D-simonía, E-cohecho y F-concupiscencia.

Actividad:

¿Alguna vez has puesto tus ilusiones en algún movimiento que luego te haya decepcionado?

Responde individualmente en voz alta (cinco minutos para cada alumno). Es una actividad voluntaria ya que el profesor no debe presionar a los alumnos para que hablen ante el resto, dado que es un tema personal, pero debe conseguir que al menos hablen dos.

3.12. Undécima sesión: El desengaño de Galdós

Introducción:

Un alumno leerá en voz alta esta intervención de Salvador en su logia, en la que denuncia que el problema de la masonería española es que sus miembros no estaban a la altura de sus ideales:

(...) este Gran Oriente y los individuos que en diversos grados dependen de él, han olvidado completamente los fines benéficos, desinteresados y filantrópicos de tan antiguo Instituto, para desvirtuarlo y corromperlo, haciéndole instrumento de intereses políticos y de la codicia...

(...) El Instituto masónico debe ser extraño a la política, debe ser puramente humanitario, debe proteger a los desvalidos sin pedirles cuenta de sus ideas, y aun sin conocer sus nombres. Está fundado en la abnegación y en la filantropía. Lo dicen así su historia, sus antecedentes, sus símbolos, que o no representan nada, o representan una asociación de caridad y protección mutua. Lejos de practicarse estos principios en España, el Orden se ha olvidado de los menesterosos, constituyéndose en agencia clandestina de ambiciones locas, en correduría de destinos y en... (Pérez Galdós, 1993, p. 63)

Galdós está denunciando el clientelismo, el nepotismo, el amiguismo y el favoritismo, males propios de los españoles. Entonces, si Salvador Monsalud abandonó la masonería no es porque fuera una impostura, sino porque la masonería española era, como el culto isíaco romano, una degradación del original, que al españolizarse se había contagiado de todos los males ibéricos, convirtiéndose en una “correduría de destinos”, es decir, en dispensadora de cargos políticos o burocráticos para sus miembros.

O sea, en 1876, cuando la masonería española era el chivo expiatorio de todos los males de España, ya que era continuamente acusada de actuar como un satélite de la británica, conspirando a favor de los intereses de la pérfida Albión¹⁹, Galdós hace todo lo contrario, acusarla de no estar a su altura.

Galdós afirma que la masonería no era una organización conspirativa, y que si bien era cierto que la masonería española había conspirado durante el Trienio Liberal,

¹⁹ Siempre se ha afirmado que la pérdida de las colonias americanas se debió al pronunciamiento de Riego, quien al frente de las tropas acantonadas en Cabezas de San Juan impidió embarcarse al cuerpo expedicionario que iba a sofocar los movimientos independentistas.

todos sus complots habían sido de baja estofa, no formaban parte de un plan centralizado dirigido desde las logias londinenses. Cuando aquellos masones se confabulaban era para cumplir sus ambiciones personales no un plan de dominación mundial. Por lo tanto, el problema no era la masonería, sino su españolización.

En este momento el profesor deberá señalar a la clase que la decepción que Salvador experimenta con el Trienio Liberal refleja la que Galdós sufrió con el Sexenio Revolucionario, finalizado un año y medio antes de redactar su novela y en el cual había depositado tantas ilusiones. Pero lo más importante es que ambas decepciones son iguales a las que han experimentado quienes a lo largo de la historia depositaron todas sus esperanzas en algún movimiento político, llámese nuevo laborismo, movimiento 15-M o el “Yes, we can” de Barack Obama y acabaron recogiendo los fragmentos de sus sueños rotos.

Actividad:

Que la masonería española fuera una degeneración de la británica nos da la oportunidad de mostrar la inveterada tradición española de adoptar costumbres y hábitos anglosajones, pero deformándolos completamente, lo cual se extiende al idioma, es decir, a los anglicismos. Los más interesantes para un alumno de habla inglesa son aquellos que no están deformados o mal empleados sino los pseudoanglicismos.

Un ejemplo es la palabra esmoquin, que es como ha acabado llamándose en español al traje masculino de etiqueta que en el Reino Unido se denomina dinner jacket y en Estados Unidos tuxedo. Otro es playback, vocablo que no existe en inglés, ya que en dicha lengua el término correcto es lip sync o lip synch. Lo mismo sucede con el footing, que en inglés es jogging.

TIPO DE ACTIVIDAD	Actividad de desarrollo
DURACIÓN (MINUTOS)	Búsqueda: quince minutos Puesta en común: cinco minutos Relacionar columnas: quince minutos
AGRUPAMIENTO	Primero en parejas y luego individualmente
DESTREZAS QUE SE TRABAJAN	Comprensión escrita

Para ello los alumnos, en parejas, buscarán estas palabras inglesas que los españoles no utilizan correctamente: zapping, lifting, crack, puenting, friki, parking, autostop, puzle, camping.

Soluciones:

Zapping: los ingleses no hacen zapping sino chanel-hopping.

Lifting: este vocablo no existe en inglés, el término correcto es facelift.

Crack: a quien aquí llamamos crack en inglés se le llama star o whiz.

Puenting: saltar de un puente en inglés es hacer bungee-jumping.

Friki: en inglés se dice geek o nerd.

Parking: para un británico, un aparcamiento es un car park, y para un estadounidense no es un parking a secas, sino un parking lot.

Autostop: en realidad es una expresión tomada del francés “faire de l’autostop”, porque en inglés es hitchhiking.

Puzle: en inglés se dice jigsaw puzzle, por eso con frecuencia aparece con doble z en español.

Camping: para los británicos es un campsite y para los estadounidenses un campground.

Aunque la mayoría de estas palabras han sido aceptadas por la Real Academia Española, en español no hay necesidad de usar estos falsos anglicismos ya que existe una palabra para cada uno de ellos.

Por eso, individualmente relaciona cada palabra de la primera columna con su traducción correspondiente:

Zapping
Puzle
Puenting
Autostop
Friki
Crack
Lifting
Camping
Parking

Campamento
Excéntrico
Hacha
Ritidectomía
Aparcamiento
Rompecabezas
Hacer dedo
Zapeo
Puentismo

Solución: zapping-zapeo, puzle-rompecabezas, puenting-puentismo, autostop-hacer dedo, friki-excéntrico, crack-hacha, lifting-ritidectomía, camping-campamento, parking-aparcamiento.

3.13. Duodécima sesión: Tarea final I

Actividad:

TIPO DE ACTIVIDAD	Actividad final
DURACIÓN	Una hora

(MINUTOS)	
AGRUPAMIENTO	En parejas
DESTREZAS QUE SE TRABAJAN	Comprensión lectora, expresión escrita

Redacción de un diálogo entre el maestro de una organización iniciática y uno de sus miembros, que se dispone a abandonarla. El maestro trata de que su discípulo se quede y para ello le ofrece algo, pero él está muy decepcionado con esa organización cuyos miembros han pervertido sus ideales en su propio beneficio.

Se agrupará a la clase en parejas, y cada una tendrá que elegir entre estas organizaciones: el bohemian club, los carbonarios, la mafia, el club del fuego infernal, la escuela pitagórica, skull and bones, la garduña, la logia Propaganda Due, el Ku Klux Klan y la orden del templo solar.

Por internet tendrán que investigar su historia, origen, ideología, símbolos y objetivos.

Sugerencia para el docente:

Señalar a cada grupo que como la masonería del Trienio Liberal y el culto isíaco romano, estas organizaciones perseguían fines nobles y acabaron transformadas en todo lo contrario:

El bohemian club y skull and bones, comenzaron siendo un cenáculo y una sociedad estudiantil respectivamente y han acabado convirtiéndose en lobbies. El Ku Klux Klan comenzó siendo un club de caballeros y devino en una organización racista. Los carbonarios franceses empezaron luchando contra el absolutismo y terminaron entronizando a Luis Felipe de Orleans. La escuela pitagórica era contraria a la aristocracia, pero acabó formando una que trató de controlar la ciudad de Crotona. El club del fuego infernal era una sociedad filosófica que acabó dedicándose a celebrar orgías. La logia Propaganda Due se formó para combatir el extremismo y terminó organizando acciones terroristas y golpes de estado. La mafia y la garduña comenzaron como movimientos de resistencia, el primero contra los borbones y el segundo contra los moriscos, pero se transformaron en organizaciones criminales. La Orden del Templo Solar fue una organización iniciática que derivó en una secta que acabó llevando a cabo un suicidio colectivo.

Tras recopilar la información, cada pareja deberá escribir un diálogo inédito que al mismo tiempo contenga algo del vocabulario aprendido y que no dure más de cinco minutos.

3.14. Trigésima sesión: Tarea final I

Actividad:

TIPO DE ACTIVIDAD	Actividad final
DURACIÓN (MINUTOS)	Una hora
AGRUPAMIENTO	En parejas
DESTREZAS QUE SE TRABAJAN	Expresión oral

Puesta en común. Cada grupo tendrá cinco minutos para dramatizar en parejas el diálogo realizado en la clase anterior. No es necesario que aprendan los guiones de memoria, pueden leerlos.

Conclusión:

El profesor finalizará la unidad didáctica con estas palabras:

Hemos visto que, en su origen, ninguna de estas organizaciones era conspirativa, pero acabaron siéndolo cuando sucumbieron a las ambiciones de sus miembros, que las usaron en su propio beneficio hasta volverlas irreconocibles. Por lo tanto, a pesar de que nadie pueda negar la realidad histórica de los complots, como hemos visto, todos estuvieron limitados espacial y temporalmente, desprovistos de cualquier ambición global. Ese es el gran error de quienes creen en las conspiraciones, porque las verdaderas han tenido objetivos mucho más modestos que controlar el mundo.

La creencia de que el covid-19 es una creación del gobierno chino ha desatado una oleada de ataques racistas contra ciudadanos estadounidenses de origen asiático, las teorías de la conspiración judía ocasionaron al holocausto y la fobia antimasónica llevó a la persecución de unas ochenta mil personas tras la Guerra Civil, cuando los masones españoles apenas llegaban a cinco mil.

Espero que Galdós os haya hecho comprender mejor la masonería y que esta clase os enseñe a desconfiar de los conspiranoicos. Odiar no es un juego.

4. RESULTADO Y DISCUSIÓN

Cuando comencé este trabajo pretendía demostrar que un análisis comparado entre *The last days of Pompeii* y *El Grande Oriente*, que tuviera como hilo conductor la teoría de la conspiración, podía constituir una herramienta para la enseñanza de la lengua española y su cultura. Así que, tras esta unidad didáctica, creo que he cumplido con mi objetivo.

Asimismo, que la mayoría de los ejercicios giran alrededor de las sociedades secretas ha demostrado ser una táctica eficaz a la hora de favorecer la motivación del estudiante, otro de los objetivos de este trabajo.

Con respecto al logro de los objetivos específicos mencionados en el apartado 1.2, las actividades tratan en todo momento que los alumnos amplíen su caudal léxico, desarrollen las cuatro destrezas a través de la literatura, aprendan a analizar una novela y se familiaricen con la literatura comparada. Asimismo, la lectura de fragmentos de *The last days of Pompeii* y *El Grande Oriente*, combinada con actividades de reflexión, puesta en común y debates, cumple con el objetivo de desarrollar competencias culturales (Galdós, los *Episodios Nacionales* y el Trienio Liberal como periodo fundacional de nuestra historia moderna) e interculturales, transmitiendo una visión de la literatura como un fenómeno transnacional.

En cuanto a los objetivos generales, es evidente que la unidad didáctica está diseñada para divulgar la obra de Galdós y Bulwer-Lytton y presentar la literatura como un inmenso filón de conocimientos acerca del arte, la historia y la política. Gran parte de las actividades obligan al alumno a revisar sus estereotipos acerca de las organizaciones iniciáticas en general y de la masonería en particular, y a desarrollar su pensamiento crítico con respecto a las teorías conspiratorias. Pero ¿realmente puedo afirmar que a través de esta unidad los alumnos descubrirán o desarrollarán el placer por la lectura? Me gustaría pensar que sí, pero no sabré si se trata de un pensamiento desiderativo hasta que la imparta

A pesar de ello, creo que puedo dar una respuesta afirmativa a la pregunta que hacía en la introducción: podemos aprovechar el enorme interés que despiertan las conspiraciones y las sociedades secretas para que los estudiantes de español como lengua extranjera o segunda lengua aprendan con más motivación y conozcan nuestra historia.

A través de un análisis comparado de *The last days of Pompeii* y *El Grande Oriente* he conseguido ofrecer al estudiante de español una imagen inédita de nuestra historia y literatura, especialmente tratándose de un escritor tan ignorado en el ámbito anglosajón como es Galdós y un episodio histórico aún más desconocido como es el Trienio Liberal. Por eso, también quise aprovechar la oportunidad para que el estudiante anglosajón conozca la novela más famosa de uno de sus escritores más injustamente olvidados, Bulwer-Lytton.

Todo se ha hecho como señalé, a través de una enseñanza dinámica, alejada de la tradicional, con una unidad diseñada para que los alumnos amplíen su caudal léxico, se familiaricen con la literatura comparada, sepan analizar una novela, adquieran una visión intercultural de la literatura y la conciban como un compendio de conocimientos sobre arte, histórica y política.

De este modo, queda confirmada la principal hipótesis del trabajo, podemos enseñar nuestro idioma a estudiantes anglosajones y hacerles más comprensible una obra literaria en español a través de la literatura comparada.

Si a eso añadimos mi apuesta porque ese análisis literario comparado tuviera en cuenta qué pensaban los autores de estas novelas cuando las redactaron, demuestra una vez más que la literatura no debe separarse de la historia, de modo que resulta adecuado que sean introducidas juntas en el aula de ELE. Prueba de ello es que, gracias a su cotejo, este análisis histórico de *El Grande Oriente* revela muchos referentes culturales de nuestro acervo, como son Galdós, *los Episodios Nacionales*, el Trienio Liberal como periodo fundacional de nuestra historia moderna, etc. Gracias a ellos, el alumno obtiene cierta competencia intercultural.

Como hemos visto, la literatura comparada puede crear un juego de espejos entre hipotexto e hipertexto que sorprenda al alumno cuando rastrea las similitudes entre ambos, ampliando así las posibilidades didácticas de la filología cuando incluimos no sólo la literatura de la lengua meta sino de la lengua materna. Por eso, en todo momento he tratado de aportar ideas para enseñar nuestra lengua y su literatura de forma más amena y atractiva.

Para terminar, quiero recordar que el material de esta unidad didáctica no sólo es inédito sino innovador, porque contiene una guía de lectura conjunta de *The last days of Pompeii* y *El Grande Oriente* que puede convertirse en un modelo para la introducción de la literatura comparada en el aula de ELE, ya que está diseñada como un juego hermenéutico que convierte la interpretación y el análisis literario en un ejercicio lúdico que busca sorprender al alumno cuando se le muestra una cascada de significados que permanecen ocultos en la primera lectura, y que son desvelados en las posteriores gracias al aparato paratextual.

5. CONCLUSIONES

Como he demostrado en el presente TFM, el empleo de la literatura comparada en la enseñanza de ELE ofrece diversas ventajas e inconvenientes. No obstante, mi trabajo subraya su utilidad en la enseñanza de lenguas, especialmente si está acompañada de otras disciplinas, principalmente la historia.

Por lo tanto, la conclusión a la que he llegado es que la literatura comparada puede servir de herramienta para el aprendizaje de la lengua española, no como complemento de las clases sino como su eje central. También, que literatura, historia y otros aspectos de la cultura no son incompatibles con el estudio del español ni deben quedar proscritos del aula de ELE, ya que, a través de ellos, además de enseñar español, podemos facilitar y enriquecer potencialmente su aprendizaje, tal y como mencionan al MCER y el PCIC.

En cuanto a las limitaciones que presenta esta propuesta, reconozco, en primer lugar, que este modelo de enseñanza de español, a través de la literatura comparada, no trabaja el idioma de manera autónoma, sino multidisciplinar, incluyendo un análisis histórico e ideológico del texto, así como su cotejo con otras artes. Todo ello hace que, en cada sesión, el tiempo dedicado a la enseñanza de la lengua sea menor que en las clases tradicionales.

Además, debemos tener en cuenta que tanto *The last days of Pompeii* como *El Grande Oriente* son novelas históricas decimonónicas, de modo que para comprenderlas deben ser contextualizadas históricamente, tanto sus argumentos como el entorno social y político en el que fueron escritas, junto al resto de elementos que las conforman, ya sean ideas políticas, corrientes artísticas, creencias religiosas, etc., nociones fundamentales para la comprensión integral de una obra, lo cual nos conduce a una visión global de la enseñanza de la literatura que debe incluir el resto de las artes.

Por lo tanto, la naturaleza multidisciplinar de esta unidad dificulta la creación de otra similar, ya que para realizarla debe aunarse un amplio abanico de conocimientos.

Pero, quizás, el principal inconveniente es que pocas obras literarias pueden convertirse en material de una unidad didáctica como esta, porque cuántas contienen tantas concomitancias intertextuales como las que guarda *El Grande Oriente* con *The last days of Pompeii*.

Respecto a las propuestas de futuras indagaciones, considero, en primer lugar, que este TFM podría abrir una nueva línea de investigación dedicada a la producción de

materiales didácticos para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE mediante la literatura comparada. En segundo lugar, podría diseñarse como actividad complementaria, para el centro que aplicase esta unidad didáctica, un ciclo de cine con las siguientes películas: *Goya en Burdeos* (1999) y *Llanto por un bandido* (1964)²⁰, ambas de Carlos Saura, así como *Allonsanfàn* (1973) de los hermanos Taviani²¹. En otra sesión podrían proyectarse los episodios *El empecinado* y *Mariana Pineda* (1976), de la serie de televisión ‘Paisaje con figuras’, producida por RTVE y dirigida por Mario Camus, con guiones de Antonio Gala, o el documental *¡Vivan las cadenas!* (2004) de la serie documental ‘Memoria de España’, también producida por Radiotelevisión Española. Asimismo, sería interesante el visionado de ‘Goya’, la serie más cara de la historia de la televisión española hasta ese momento, o en su defecto el último episodio, titulado *La quinta del sordo* (1985), centrado en la vida del pintor durante el Trienio Liberal.

En tercer lugar, esta unidad didáctica podría aplicarse, tras los cambios convenientes, dentro de un curso de literatura comparada que incluyera la lectura completa de *El Grande Oriente* y *The last days of Pompeii*.

En cuarto lugar, como adelanté en la introducción, aunque esta unidad didáctica esté orientada a estudiantes anglosajones de lengua española, al emplear la literatura comparada podría reorientarse a cualquier estudiante de español, empleando una traducción de *The last days of Pompeii* a su lengua materna²².

Si en el resumen afirmé que un tema tan controvertido y rodeado de misterio, como es la influencia de la masonería en la sociedad, resultaría un instrumento idóneo para dar clases a estudiantes anglosajones, no hay ningún inconveniente en utilizar esta unidad didáctica con alumnos de otras nacionalidades. La popularidad de las teorías conspirativas es de tal amplitud que supera el ámbito anglosajón e incluso occidental, para generar un interés mundial. Pero, al mismo tiempo, no debemos olvidar que en determinados países en los que la masonería está prohibida convendría eliminar aquellos pasajes en los que Galdós la exonera de los desmanes de sus miembros²³.

²⁰ Recreación sobre la figura histórica del bandolero José María “El Tempranillo”, aliado de los liberales contra Fernando VII.

²¹ Aunque transcurre en Italia, en 1816, el protagonista es un carbonario decepcionado con esa organización iniciática.

²² Y no es algo inviable, *The last days of Pompeii* es la novela más traducida de Bulwer-Lytton.

²³ Por ejemplo, el culto isíaco podría resultar sumamente interesante a los estudiantes egipcios, especialmente si presentásemos a su sumo sacerdote como un nacionalista egipcio *avant la lettre*, pero al mismo tiempo habría que andar con cuidado a la hora de hablarles de la masonería, prohibida en su país bajo la acusación de ser una organización sionista.

Aunque la mayoría de los fragmentos que he seleccionado de *El Grande Oriente* podían resultar complicados, incluso para un hablante nativo de español que no esté al menos familiarizado con la historia de la masonería, hemos visto que trabajándolos de la manera apropiada pueden ayudarnos a enseñar español.

Incluso un vocabulario como el masónico, que en un principio podía parecer superfluo, no es innecesario ni demasiado complicado, sino todo lo contrario, su lectura nos ha sido útil, incluso para aproximar al estudiante de C1 a un aspecto tan fundamental como poco estudiado de nuestro idioma, como son las jergas.

De este modo, se demuestra una vez más que la literatura enriquece la enseñanza del español, porque los textos de esta unidad didáctica, que en un principio parecían tan enigmáticos, son perfectamente comprensibles para cualquier lector una vez que conoce el argot que emplean sus personajes y, asimismo, ese léxico lejos de ser oscuro o iniciático está formado por palabras que en su mayoría pertenecen al básico del español, aunque tengan otro significado.

De este modo, Galdós demuestra ser un escritor cuya obra, debido a su magnitud y calidad literaria, supone una gigantesca fuente, con textos aplicables a la enseñanza del español como lengua extranjera en todos sus ámbitos.

Por todo ello, este trabajo también trata de responder a una pregunta: ¿es posible que una organización tan vilipendiada como la masonería pueda servirnos como instrumento didáctico? La respuesta, como hemos visto, es rotundamente afirmativa por varios motivos. El primero es su carácter enigmático, que automáticamente despierta la curiosidad del estudiante, especialmente el de aquellos países en los que se encuentra prohibida y/o es objeto de todo tipo de teorías conspiratorias, que le atribuyen casi todos los males del planeta. El segundo, es la universalidad de sus símbolos, que, aunque no lo parezcan, son comunes a todas las culturas y religiones.

Al mismo tiempo, este análisis de *El Grande Oriente* ayuda a que el alumno desarrolle su consciencia crítica, aprendiendo a diferenciar entre las conspiraciones y la conspiranoia, porque Galdós, al mismo tiempo que reconoce la existencia de las primeras, indica lo absurdo que es atribuirles cualquier acontecimiento, lo cual, con los tiempos que corren, demuestra una vez más su actualidad y la necesidad de incorporarlo a la enseñanza de ELE.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albaladejo García, María Dolores. (2007). *Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. En MarcoELE. Revista de didáctica ELE.* <<https://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/>>(consulta 4-1-2021).
- Alexandrian, Sarane. 2003. *Historia de la Filosofía Oculta*. Madrid: Valdemar.
- Alonso Morales, María del Carmen. (2009). *La literatura en el aula de ELE. Experiencias prácticas*. Mosaico Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español, N° 23-Junio 2009 (pp. 23-30). <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/mosaico-n-23-revista-para-la-promocion-y-apoyo-a-la-ensenanza-del-espanol-/ensenanza-lengua-espanola/13157><Arencibia, Yolanda. 2020. *Galdós: una biografía*. Barcelona: Tusquets.
- Bedarnia, Mebarka. (2015). El aprendizaje intercultural a través de los textos literarios. CVCCervantes. <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/rabat_2015/05_be_darnia.pdf> (consulta 19-2-2021).
- Blay Peris, Patricia. *Sobre literaturas comparadas: una propuesta didáctica para la enseñanza del español*. 2017. Universitat Jaume I. <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/174296/TFM_2017_BlayPerisPatricia.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (consulta 22-3-2021).
- Bulwer Lytton, Edward. 1920. *The Last Days of Pompeii*. Londres, Toronto: J.M. Dent & Sons, Nueva York: E.P. Dutton & Co.
- Camacho, Santiago. 2005. *La conspiración de los Illuminati: todo sobre la sociedad secreta más poderosa del mundo y su fuerza en España*. Madrid: La esfera de los libros.
- Cassard, Andrés. 1861. *Manual de la masonería, ó sea El tejador de los ritos antiguo escocés, francés y de adopción*. Nueva York: Macoy y Sickles.
- Castillón, Juan Carlos. 2006. *Amos del mundo: una historia de las conspiraciones*. Barcelona: Debate.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- Daza, Juan Carlos. 1997. *Diccionario Akal de la Francmasonería*. Madrid: Akal.
- De María, Constantino. 1984. *Enciclopedia de la Magia y de la Brujería*. Barcelona: Editorial de Vecchi.
- Dickie, John. 2006. *Cosa Nostra: historia de la mafia siciliana*. Barcelona: Mondadori.
- Ferrer Benimeli, José Antonio. “La masonería en las dos primeras series de los episodios nacionales de Galdós”, en Alfonso Armas Ayala (ed.), *Actas del Segundo Congreso Internacional de Estudios Galdosianos*, Vol.1, 60-118. Las Palmas de Gran Canaria, 1979: Excmo. Cabildo Insular de Gran Canaria.
- _____ *La masonería en los Episodios nacionales de Pérez Galdós*, Madrid, Fundación Universitaria Española, 1982.
- Galtier, Gérard. 2001. *La tradición oculta*. Madrid: Anaya.
- García Parejo, Isabel. (2017). “Comunicación intercultural y enseñanza de ELE: ¿qué competencias para qué desafíos?”. En Dimitrinka G. Nikleva (ed.) *La formación del profesorado de español como lengua extranjera*. Necesidades y tendencias, pp. 311-338. Oxford: Peter Lang.
- Godwin, Joscelyn. 2009. *El mito polar: el arquetipo de los polos en la ciencia, el simbolismo y el ocultismo*. Girona: Atalanta.

- Gómez Molleda, María Dolores, "Masonería y revolución liberal en Galdós", *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, vol. 21, 1996, 1, pp. 143-153, [La cultura española de entre siglos (XIX-XX) Homenaje a Victor Ouimette]<<http://www.jstor.org/stable/27763349>> (consulta 24-2-2021).
- Hurtado, Amando. 2005. *Nosotros, los masones*. Madrid: Edaf.
- Hutin, Serge. 2008. *Las sociedades secretas*. Madrid: Siruela.
- Introvigne, Massimo. 2005. *Los Illuminati y el Priorato de Sión*. Madrid: Rialp.
- Iriarte Vañó, María Dolores. (2009). *Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE*. Tinkuy: Boletín de investigación y debate. (Ejemplar dedicado a: La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en Quebec. Proceedings del CEDELEQ III (1-3 de mayo de 2008)) pp.187-206.<<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303936>>(consulta 17-3-2021).
- Jacq, Christian. 2004. *La masonería, historia e iniciación*. Barcelona: Martínez Roca.
- Jiménez Calderón, Francisco. (2013). El texto literario en la enseñanza-aprendizaje de ELE a partir del paradigma PCPP. MarcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera.<<https://marcoele.com/descargas/17/jimenez-texto-literario.pdf>> (consulta 7-4-2021).
- Lavagnini, Aldo. 1993. *Manual del Maestro*. Buenos Aires: Editorial Kier.
- Leibrandt, Isabella. (2006). *El aprendizaje intercultural a través de la literatura*. Espéculo. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid.<<http://www.ucm.es/info/especulo/numero32/aprendiz.html>>.
- Mitchell, Leslie. 2003. *Bulwer Lytton: The Rise and Fall of a Victorian Man of Letters*. Londres/Nueva York: Hambleton and London.
- Molina García, María José. (2016). *El texto literario en las aulas desde una perspectiva intercultural*. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura Universidad de Granada.<<https://www.stes.es/melilla/archivos/libro-diversidad-cultural/Pdfs/Diversidad%20Cultural%2016.pdf>> (consulta 8-2-2021).
- Ortiz Armengol, Pedro. 1995. *Vida de Galdós*, Barcelona: Crítica.
- Pérez Galdós, Benito.1993.*El Grande Oriente*. Madrid: Historia 16.
- Plan Curricular del Instituto Cervantes. (2006).<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular>.
- Regalado García, Antonio.1966. *Benito Pérez Galdós y la novela histórica española: 1868-1912*. Madrid: Ínsula.
- Ridley, Jasper. 2000. *Los masones*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Sinoué, Gilbert. 1998. *El último Faraón*. Barcelona: Ediciones B.
- Ventura, J. y Sequero, María Sequero. (2015). *La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Junta de Extremadura: Consejería de Educación.<<http://hdl.handle.net/10662/4529>> (consulta 24-4-2021).
- Vidal, César. 2005. *Los masones*. Barcelona: Planeta.
- Wilson, Colin. 2006. *Lo Oculto*. Madrid: Arkano Books.