



El niño robado y su aprendizaje visual en los libros de caballerías hispánicos: pinturas y estatuas ejemplares

Axayácatl Campos García Rojas
Universidad Nacional Autónoma de México

Un aspecto fundamental del crecimiento y desarrollo de los personajes protagónicos en la narrativa caballerescas se centra en la descripción de su aprendizaje y la educación que reciben durante su infancia. Proceso que constituye una pieza fundamental de su formación como futuros caballeros. En la narrativa caballerescas hispánica es frecuente que la etapa formativa del protagonista se presente a través de una serie de episodios que dejan una huella significativa en su personalidad y en lo que definirá su destino.¹

La primera etapa de la vida de los futuros caballeros suele ajustarse a un esquema arquetípico que presenta la temprana separación del infante de sus padres y el subsecuente abandonado a su suerte; de este modo, el recién nacido vive una experiencia iniciática al ser expuesto a un entorno natural.² Posteriormente, el niño es rescatado por padres sustitutos que lo crían y educan lejos de su hogar y de los padres biológicos. A este periodo se le puede denominar *fosterage*, pues no se refiere propiamente de una adopción, ya que para el protagonista queda clara la situación en que vive y aunque pueda considerar y amar a sus cuidadores como «padres», la llamada a la aventura siempre se impone e incentiva al héroe para salir de su hogar y eventualmente reencontrarse con sus verdaderos progenitores (Thompson 1955-1958: A511.3.2, R131, S140).³

Tradicionalmente el *fosterage* ocurre por muy diversas razones argumentales y, por lo tanto, su función al interior de la obra igualmente adquiere múltiples significados; tan

1. El análisis literario de estos aspectos debe atender a las clásicas aportaciones de Campbell (1993) y Raglan (1936). Asimismo, desde una perspectiva folclórica debe tomarse en cuenta los trabajos de Bettelheim (1977), Propp (1968) y el monumental trabajo de Thompson (1955-1958: N854.1, N856.1).

2. Para estos aspectos, han sido definitivos los trabajos de Paloma Gracia Alonso (1989, 1991, 1992 y 1994), quien justamente estableció estas relaciones arquetípicas con la narrativa caballerescas hispánica medieval y renacentista.

3. En inglés la palabra 'fosterage' deriva de 'foster', que se refiere a la acción de dar o recibir cuidado materno o paterno aunque no provenga de los padres biológicos. Su origen se remonta al término del Old English: *fostrian*, 'feed, nourish' (alimentar, nutrir), de *foster* 'alimento, comida', del origen germánico relacionado con 'alimento'. El sentido de 'criar a alguien' data del Middle English.

sólo hay que recordar aquí ejemplos emblemáticos como el rescate de Moisés de las aguas del Nilo y su crianza en la corte faraónica o el caso de Edipo, quien fuera rescatado de la muerte cuando era un recién nacido. Por otra parte, en la literatura medieval española, los hijos del caballero Zifar, Garfín y Roboán, fueron rescatados, criados y educados por un burgués durante su infancia (Wagner ed. 1929: 179, Campos García Rojas 2005a). El caso el *Amadís de Gaula* es modélico, pues este libro de caballerías recupera el motivo folclórico y lo introduce en la narrativa caballeresca (Campos García Rojas 2005b).

El fosterage, sin embargo, no solamente implica alimento, cuidado y un hogar donde vivir, sino que los «padres» cuidadores tienen la sensibilidad y conciencia de que deben dar educación al niño. De algún modo, ellos llegan a tener conocimiento del origen noble y del destino especial del niño recogido: ya sea a través de las prendas, que consigo llevaba al momento del abandono o, en ocasiones, gracias a una profecía declarada por un mago o un hada, incluso por medio del registro escrito de aquel origen.

El objetivo de este trabajo se centrará en un tipo de fosterage que resulta frecuente en los libros de caballerías hispánicos y cuyo sentido educativo posee características relevantes y significativas: el motivo del niño robado y su aprendizaje visual. En los ejemplos arriba mencionados, el abandono del héroe recién nacido responde a un acto providencial o mítico que coloca a los padres sustitutos en el camino y destino del niño. En la conducta de éstos hay, además, una intención piadosa y de simpatía; los cuidadores muestran un natural sentimiento parental de cuidado y protección. Se trata, en gran medida, de un fosterage humanitario. Sin embargo, el fosterage no en todos los casos responde a estos altos sentimientos e incluso, en ocasiones, tiene un posible y futuro interés por parte de quien recibe o recoge al niño. Es decir, que los padres sustitutos actúan incentivados por los beneficios que podrían llegar a obtener cuidando a aquel infante.

Además, el niño no experimenta literalmente el abandono ni la exposición al espacio natural, sino que efectivamente se trata de un robo. El padre sustituto en realidad es un raptor. Así, la variante de este fosterage adquiere un sentido específico, ya que frecuentemente la sustracción es perpetrada por un sabio, mago o gigante adversario de los protagonistas, que con ello busca alcanzar venganza o causar algún daño (Thompson 1955-1958: F531.6.6.2.1, G261, G442.1, R12.2.1). No obstante, el acto negativo y perjudicial queda matizado o suavizado por el hecho de que el raptor es consciente de la importancia de dar buena crianza al niño y se ocupa no sólo de proporcionarle alimento y hogar, sino de darle también una educación que lo forme como el caballero que necesita que llegue a ser. Por lo tanto, el fosterage, independientemente de las intenciones del raptor, se cumple formalmente y en cuanto a su sentido narrativo. De modo esquemático, el motivo tradicionalmente presenta la siguiente secuencia:

Niño > nacimiento > abandono (exposición heroica) > encuentro por padres sustitutos > rescate > fosterage (crianza) > educación (caballeresca, cortesana)

Mientras que para el motivo del niño robado, el esquema presenta variantes en dos elementos: el *abandono* y el *rescate* por el *robo* o *raptor*; pero el fosterage, seguido de cierta educación perviven en el motivo:

Niño > nacimiento > ROBO > fosterage (crianza) > educación (caballeresca, cortesana)

En el *Amadís de Gaula*, por ejemplo, el fosterage que vive Galaor, hermano del protagonista, es emblemático, pues el gigante Gandalás, como una bestia mansa, rapta al niño para criarlo con la intención de que en el futuro le haga justicia y cumpla en su nombre una venganza:

Cuando el niño ovo dos años y medio fue assí que el Rey su padre era en una villa cabe la mar [...], y estando él a una finiestra sobre una huerta, y la Reina por ella holgando con sus dueñas y doncellas, teniendo el niño cabe sí, que ya començava andar, vieron entrar por un postigo que a la mar salía un jayán con una muy gran maça en su mano, y era tan grande y desemejado, que no había hombre que lo viesse que se dél no espantasse. [...] Mas el gigante endereçó contra el niño [Galaor], que desamparado y solo se vio, y llegando a él tendió el niño los braços riendo, y tomóle entre los suyos [...] Y tornóse por donde viniera, y entrando en una barca se fue por la mar. (Rodríguez de Montalvo 1988-91: 265-266)

De este gigante se dice que «no era tan fazedor de mal como los otros gigantes; antes era de buen talante, fasta que era sañado, mas después que lo era hacía grandes cruizas» (Rodríguez de Montalvo 1988-91: 267). Se trata de un personaje que, dentro de su naturaleza salvaje y desmesurada, logra momentos de bondad y cordura. Incluso hay que señalar que, si bien Gandalás no es capaz de dar educación caballeresca a Galaor, sí tiene el entendimiento para pedir a un ermitaño que se encargue del niño:

Él se fue con su niño hasta en cabo de la ínsola a do había un hermitaño, buen hombre de santa vida. Y el gigante que aquella ínsola fiziera poblar de christianos mandávale dar elemosna para su mantenimiento, y dixo: —Amigo, este niño vos doy que lo criéis y enseñéis de todo lo que conviene a caballero, y dígoos que es fijo de rey y reina, y defiéndooos que nunca seáis contra él. (Rodríguez de Montalvo 1988-91: 267).⁴

Mucho más tarde y haciendo eco del mismo motivo, en la primera parte del *Espejo de príncipes y cavalleros [El Cavallero del Febo]* de Diego Ortúñez de Calahorra (1555), el caso del niño Claramante ilustra igualmente este tipo de fosterage a través de un robo. El príncipe que «era de edad de tres años, la cosa más bella y hermosa del mundo» (1975: III, 47) se criaba en la corte de Constantinopla y de ahí es robado por el pirata pagano Bramarante con el afán de vengar la muerte de su padre (III, 51).⁵ El suceso es tan significativo que estará presente en las tres obras que conforman el ciclo. Por lo pronto, el robo de Claramante constituye el final de la primera parte y únicamente se anuncia «que las cosas maravillosas que sucedieron a este hermoso infante son dignas de contar en otra nueva parte [...]» (III, 51). Así, el motivo del niño robado reaparece

4. Juan Manuel Cacho Bleuca apunta que: «El gigante, representación de las fuerzas inconscientes, indómitas, ha quedado marginado en su educación, contrarrestada por la presencia del ermitaño [...]» (1979: 54-55). En este sentido, la educación, la conducta y el destino del héroe quedan, pues, marcados por la experiencia del contacto con un gigante, medio mesurado, y con un ermitaño.

5. Para las citas de *El Cavallero del Febo* de Diego Ortúñez de Calahorra, después de la fecha de publicación actual indico con números romanos el volumen y enseguida el capítulo en arábigos.

en la *Segunda parte del Espejo de príncipes y caballeros* de Pedro de la Sierra, publicada en 1580 (2003), y de ese modo se da continuidad a la obra:

Con gran gozo ivan los paganos que el doncel [Claramonte]⁶ llevan, entendiendo aver alcançado ventura en aver hecho la presa que avían tomado. Con mucha presteza se metieron en alta mar. No avían caminado mucho cuando súbito vieron una nube negra, arrojando de sí unos espantosos relámpagos, acompañados de tremendos truenos, y siendo llegada a la fusta, cúbreala de tal manera que con la luz de los apressurados relámpagos privó de vista a los que en ella ivan y de temor se dexaron caer en el suelo de la fusta.

Y cuando volvieron en sí, echaron de ver no estar allí el niño [Claramonte], de lo cual uvieron gran pesar y tristeza. Porque sabed que el sabio Lirgandeo [...] determinó de lo librar como avéis oído y encantarle de tal manera que otro no lo pudiesse librar [...]. (Sierra 2003: 35)

El motivo es doble, pues en un primer momento, el niño es robado por los piratas paganos, pero poco tiempo después, a ellos les es también robado por el sabio Lirgandeo. En realidad la actuación del mago es benéfica y salvadora del infante, pues los piratas buscaban lograr un daño a través del anunciado héroe. El doble robo de Claramante recuerda el motivo del cazador cazado o del ladrón robado. El motivo tradicional, sin embargo, sufre una variante, ya que el sabio Lirgandeo rescata al niño de los paganos y lo coloca en un encantamiento del que solamente será liberado muchos años más tarde por su propio sobrino Claridiano, que incluso aún no ha nacido. Hechos que, por lo tanto, tendrán que esperar para ocurrir en la *Tercera parte del Espejo de príncipes y caballeros* de Marcos Martínez (1587: I, 17, fols. 38rb-41rb).⁷

En la *Tercera parte*, ocurren dos interesantes ejemplos del motivo del niño robado en combinación con el fosterage y la educación. Se narra que Claridiano y Rosalvira, hijos del Caballero del Febo y Claridiana, son robados por una serpiente, que más adelante en la misma obra se esclarece que era el gigante Galtenor, conocedor de las artes mágicas y que igualmente buscaba un beneficio al apoderarse de estos mellizos:

No tardó mucho que con hartó afán [Claridiana] no pariese un hijo y una hija juntos de aquel parto, de tanta belleza que cosa estremada era de los ver. [...] Aún no fueron bien enbueitos cuando de súbito, con grande estruendo, [...] se abrió una pared de las del aposento y por ella entró una serpiente muy grande y espantosa, arrojando de sí llamas de fuego, endereçando hacia do los infantes estaban y en dos bocados se los tragó. Y sin hazer otro daño ni aguardar un punto más, se tornó a salir del aposento dexando a la emperatriz tal cual el caso y espanto lo requería. (Sierra 2003: 38)

6. 'Claramante' en la primera parte del ciclo y 'Claramonte' en la segunda. Vuelve a ser llamado 'Claramante' en la tercera.

7. Para las referencias y citas de la *Tercera parte de Espejo de príncipes y cavalleros* de Marcos Martínez, indico en números romanos el libro, enseguida el capítulo correspondiente en arábidos y luego la foliación.

El robo de estos dos príncipes corresponde al esquema donde la intención del rapto es el futuro beneficio que de ello obtendrá el padre sustituto. Galtenor, a través de estos niños, confía poder recuperar la isla que le pertenece y que le ha sido tomada por fuerza:

[Galtenor] le hurtó sus hijos, porque alcanzó por su arte mágica, que d'ello gran sabio era, no podía cobrar su isla sino por medio del dicho doncel que la emperatriz avía de parir, a cuya causa los robó como ya se os ha contado, los dos niños rezién nacidos. (Sierra 2003: 70-71)

El gigante también funge como primer padre sustituto y se encarga de suministrar alimento a los dos infantes. Consigue, con su magia, que una leona, una cabra y luego una dueña los amamenten y críen.⁸ Cuando los niños han crecido los traslada en un carro triado por grifos a Trapobana donde los entrega al rey Delfo para que continúe el fosterage; ahí también recibirán educación.

Fue tiempo de lo poner [a Claridiano] en ejercicio de las letras y amas, lo cual hizo en tan breve tiempo que grande admiración puso a los que se lo enseñavan, porque en menos de tres años fue tan experto en ambas cosas que ninguno de muchos tiempos atrás le llegava. Pues ¿qué os diré del hablar de lenguas sino que parecía toda su vida averse criado adonde cada una d'ellas se hablava? Tanto era sus saber y destreza en todas las cosas que les hizo confirmar, assí al rey como a los demás, ser hijo de los dioses. [...] (Sierra 2003: 72-73)

Definitivamente, en la narrativa caballescica existe una significativa preocupación por presentar los detalles de la educación que reciben los caballeros durante su infancia. Es precisamente en el contexto del motivo del niño robado y el fosterage que se atiende a descripciones detalladas de los aspectos formativos que harán de los protagonistas seres humanos excepcionales.

El aprendizaje que ocurre en los episodios narrados en los libros de caballerías emplea diversos procedimientos, recursos y medios que buscan promover la mejor formación del niño. Así, es posible identificar tres tipos de aprendizaje en los libros de caballerías: cinético, auditivo y visual.⁹ Con frecuencia y tratándose de futuros caballeros, el aprendizaje cinético —relativo al movimiento— se manifiesta a través de un entrenamiento en las habilidades guerreras. Así, el futuro caballero recibe instrucción respecto al uso de la espada y la lanza, del tiro con arco y de montar a caballo; también se forma en caza y cetrería. Es evidente que el quehacer caballescico es, por su naturaleza, eminentemente cinético.

8. Estos elementos (leona, cabra, mujer) que intervienen en el amamentamiento de los niños resultan poderosamente simbólicos y son prácticamente un calco de la misma crianza que experimentó Esplandián cuando era niño bajo la tutela del sabio Nasciano (Rodríguez de Montalvo 2003: 1007-1010). Para esta materia y sus simbolismos, es fundamental atender a los clásicos estudios de Cacho Blecua (1979: 51-52; 1988), García-Gómez (1972: 255-256), González (1995), Gracia Alonso (1989, 1991, 1992, 1994)

9. Para los estilos de aprendizaje, ver la obra de Robin Bartoletti (2008), G. H. Bower y Ernst R. Hilgard (1981) y Ernst Hilgard (1948), Honey P y A. Mumford (2006).

Luego los niños reciben una educación basada en el aprendizaje auditivo, donde a través de la escucha los discípulos aprenden y asimilan conceptos, valores y modos de conducta deseables. Así, en la narrativa caballeresca podemos observar que ciertos caballeros han recibido un aprendizaje auditivo a través de las historias, ejemplos y lecciones contados de forma oral. Es la manifestación de los espejos de príncipes que a través de *exempla* transmiten un conocimiento y el acercamiento a una experiencia: «Esta enseñanza particularizada se destinaba a hijos de reyes o de personajes nobles que debían mostrar públicamente lo aprendido, antes de pasar a ocupar el ‘statuts’ que les estaba destinado» (Lacarra 1979: 126).

Aunque se trata de una obra temprana en relación con la narrativa caballeresca, *El libro del caballero Zifar* sirve para dar ejemplo de este tipo de aprendizaje: los hijos del rey de Mentón, Garfín y Roboán, reciben de su padre específicas enseñanzas para la vida a través de los castigos que éste les narra y con ello les ilustra modelos de conducta (Wagner 1929: 255-380; Campos García Rojas 2005a); los dos jóvenes escuchan atentamente los cuentos y aprenden las lecciones que éstos entrañan. Asimismo y como parte de este aprendizaje auditivo, en los libros de caballerías con frecuencia se narra que los niños reciben cierta educación de tipo intelectual; algunos jóvenes, como Esplandián por ejemplo, ya saben lenguas extranjeras cuando salen al mundo de las aventuras o conocen correctamente las lecturas bíblicas; otros, como don Félix en el *Claribalte* (Fernández de Oviedo 2001, 2002) son hábiles en el arte de conversar y bailar, proceder cortesanos e, incluso, de función diplomática; por su parte, el legendario Tristán aprendió canto y música. Habilidades que pueden identificarse más con un aprendizaje auditivo, aunque posteriormente deba ocurrir la puesta en práctica cinética y social. El establecimiento de este fuerte y estrecho vínculo entre lo teórico y la consiguiente *práxis* es fundamental en la concepción medieval del aprendizaje, por lo que Marta Haro Cortés, en ese sentido, señala que «un principio fundamental en la adquisición del saber medieval es que todo principio ético o moral debe ponerse en práctica para garantizar su asimilación» (Haro Cortés 2003: 137).

Finalmente, el aprendizaje visual tiene relevante presencia en la narrativa caballeresca hispánica, pues los episodios donde se educa a los niños a través de imágenes confieren a la obra un carácter estético singular. Este estilo de aprendizaje ocurre en una afortunada coincidencia con el motivo del niño robado y el fosterage mismo. Los niños que han sido alejados de sus padres, llegado un momento determinado, reciben también lecciones que utilizan especialmente el aprendizaje visual y entran en contacto con un programa iconográfico dotado de un sentido y mensaje concretos. Esta relación de sucesos narrativos, que comienza con el robo del niño y culmina en la experiencia de un aprendizaje visual, no es gratuita ni aislada, pues hunde sus raíces en la antigua tradición oriental que recuperó y transmitió la cuentística medieval. Así, era frecuente y necesario que el aprendiz pasara a vivir con su maestro, aspecto que bien se ilustra en el *Sendebär*:¹⁰

10. «[Çendubete] se encierra con el joven en un palacio edificado a propósito para lograr el máximo aislamiento. En las paredes «escribió» todos los saberes que l'avía de mostrar e de aprender: todas las estrellas e todas las figuras e todas las cosas». Antes del plazo había aprendido el joven todos los saberes, ante la satisfacción de su maestro» (Lacarra 1996: 33).

«E el Infante creçió e fízose grande e fermoso e diole Dios muy buen entendimiento; en su tiempo non fue omne nascido tal commo el fue. E después que él llegó a edat de nueve años, písolo el Rey aprender que

«[...] En la educación índica era costumbre que el discípulo fuera a vivir a casa del maestro. [...] [En el *Sendebär*] El alejamiento del palacio contribuirá a relajar en ánimo del joven y a predisponer su espíritu hacia la ciencia. En cuanto a la enseñanza gráfica, aunque el texto castellano no dé muchos detalles, puede inferirse que se centraría en el estudio de los astros» (Lacarra 1979: 125)

Esta conveniencia de que el discípulo viviera con su maestro para propiciar de modo óptimo el aprendizaje no es restrictiva de literatura ejemplar, pues en la narrativa caballerescas, aunque ciertamente más tardía, el recurso y estrategia pedagógica siguen siendo vigentes. Así, en relación con el motivo del niño robado y su fosterage, el aprendizaje en convivencia del maestro es evidente. Los niños robados reciben una educación orientada al quehacer caballeresco en el propio entorno donde habita el mago raptor o que él mismo ha preparado mágicamente para ellos.

En este sentido, el mago (padre sustituto) propicia que el niño robado viva una experiencia educativa donde le son presentadas imágenes alusivas o portadoras del mensaje que se le desea transmitir. El discípulo, entonces, observa estatuas, pinturas o murales que representan escenas o personas ejemplares, situaciones o personajes dignos de imitación y modelo. Así, el alumno recibe visualmente un mensaje a través de las imágenes.¹¹ La *imagen* es altamente poderosa en cuanto a su capacidad de comunicación y, además, participa del interés medieval por el *docere* y el *delectare*; así, el aprendizaje resulta muy atractivo. Efecto que sin duda se busca y logra en cuanto a la literatura ejemplar, que en un principio correspondería al aprendizaje auditivo, pero el sentido de enseñar deleitando, igualmente es válido para el aprendizaje visual: «En los «enxiemplos» hay una mayor carga de *delectare* para conseguir el *docere*» (Haro Cortés 2003: 138).

Çendubete tomó este día el niño por la mano e fuese con él para su posada e fiz' fazer un gran palaçio fermoso de muy gran quisa e escribió por las paredes todos los saberes que l'avía de mostrar e de aprender: todas las estrellas e todas las feçuras e todas las cosas. (*Sendebär*, Lacarra 1996: 72)

El poder comunicativo de las imágenes es notable y no tiene desperdicio; salvando las variantes y sentidos que les proporciona el contexto temporal y geográfico, básicamente la función y uso de la imagen tuvo un impacto similar entre el medioevo y su empleo como recurso narrativo en los libros de caballerías a lo largo del siglo XVI. Así, atendiendo a las palabras de Robert Fossier: «[...] en los tiempos medievales, al igual que en el Neolítico o que hoy, un ser humano con una capacidad normal para utilizar sus sentidos aprende observando, imitando, escuchando y leyendo» (2008: 312).

l'mostrasen escrevir, fasta que llegó a hedat de quinze años, e non aprendí ninguna cosa; e quando el Rey lo oyó, ovo muy gran pesar e demandó por quantos sabios avía en su tierra e vinieron todos a él» (*Sendebär*, Lacarra 1996: 68).

11. Para esta materia, ver el artículo de Emilio José Sales Dasí, quien analiza la función de los tapices en los libros de caballerías hispánicos: «Sabido es que desde el siglo XI se extiende en las grandes cortes europeas del Medioevo la afición hacia elementos decorativos como tapices. [...] Es un arte decorativo al que de inmediato se le atribuyen distintas finalidades» (2009: 41-42): conmemorativo, ejemplar y de celebración. (Thompson 1955-1958: F165.3.2)

Por lo tanto, en la narrativa caballeresca medieval y renacentista su función didáctica y ejemplar queda claramente manifiesta. Incluso en cuanto a sus posibilidades de transmisión ideológica a través de la intención educativa:

En una sociedad eminentemente analfabeta, la imagen, tanto en el paño como en la pintura o en la escultura, adquiere un valor que trasciende el mero plano representativo para aureolarse con múltiples significados. Puede servir como instrumento docente, pero su grafismo apela también a otros contenidos que refuerzan y apuntalan la ideología dominante. (Sales Dasí 2009: 42)

En el Prólogo de la *Tercera parte de Espejo de príncipes y caballeros* de Marcos Martínez, por ejemplo, el mismo autor vive una experiencia de apariencia onírica donde debe resolver una aventura caballeresca como si fuera un personaje más de su propia obra. Martínez, aprende a ser caballero y de ese modo se hace merecedor de recibir los códices donde está escrita la versión supuestamente original de la obra y que ahora él deberá de traducir y transmitir. Durante su experiencia caballeresca, visita varias arquitecturas maravillosas y enfrenta diversos peligros. En cierto momento, le son mostradas diversas esculturas y pinturas que representan a los más conocidos y famosos caballeros de la Historia donde incluso él aparece ahí representado. Asimismo, en cierto momento de su contemplación de aquellos reyes, gobernantes y caballeros ejemplares, descubre al mismo rey Felipe II, a su hijo y al emperador Carlos V, la intención didáctica e ideológica es evidente:

—Por cierto, gentil mancebo, —me respondió el sabio— [...] Y así entiende que estos que aquí vees con coronas son todos los reyes que ha avido en la noble España, entre los cuales éste que vees que tiene a sus pies este fuerte león, es el gran rey don Filippe tu señor, y señalose éste entre los demás, porque jamás ha avido, ni avrá rey en España más cristiano y más temido de la gente pagana, y después de sus días dexará en el mundo eterna fama de sus heroicos hechos. Y este niño que abraçado tiene es vuestro príncipe hijo suyo, que después de los días de su padre reinará muchos años, dexando no menos hazañas de sus altas proezas que su padre y abuelo. (Martínez 1587: «Prólogo», s/f)

El programa visual que Marcos Martínez experimenta coloca esta sección nacional justo después de su hazaña caballeresca como un recordatorio de a quién debe vasallaje y obediencia, con clara intención política.

En la misma obra, es singular y claramente representativo de este motivo el episodio de los hijos de Selagio en la Isla Encubierta. Se trata en realidad de los niños que el mago rapta para que en el futuro lleven a cabo en su nombre una venganza.

Los hijos de Selagio en la Isla Encubierta

El episodio donde el mago Selagio da instrucción a sus hijos ilustra el motivo del niño robado, el periodo de fosterage y un cierre educativo que se apoya en el aprendizaje visual.

Primeramente es relevante observar cómo el motivo del niño robado en la *Tercera parte del espejo de príncipes y caballeros* está presentado a un grado que podría calificarse

casi como hiperbólico. Mientras que tradicionalmente el motivo del robo afecta a uno o dos niños, en la obra de Martínez el malvado Selagio se apodera de cinco infantes: los mellizos Celindo y Floralisa, y luego los príncipes Clarisel de Asiria, Argante de Fenicia y Torisiano.

Assí aguardó a que Floralinda pariesse en su castillo, estando presa con hartos dolores, pero diolo todo por bueno, viendo la belleza de los hijos, aunque fue por tan poco tiempo este gozo que no supo averlo tenido, porque teniéndolos en los braços, entraron^{5rb} dos leones furiosos con terribles bramidos, quitándoselos de las manos, dexando a la lastimada señora con la pena que podéis imaginar que daría quien se vía sin marido, presa, y llevar los hijos dos tan fieros animales, de los cuales tuvo tan cuenta el sabio, como si fueran sus sobrinos [...].(Martínez 1587: III, 3, fol. 5rb)

El robo de los mellizos recuerda al que en la *Segunda parte* lleva a cabo el sabio gigante Galtenor para apoderarse de Claramante, pues en ambos la sustracción la efectúa una bestia fiera. Mientras que en el caso de Claramante es el mismo raptor mágicamente transformado en serpiente, en el caso de los hijos de Floralinda se los llevan dos bravos leones. Pero justamente el motivo es paralelo, pues en ambos el robo ocurre justamente unos instantes después del alumbramiento. Selagio, en este episodio y por contraste, asume el fosterage. La crianza de los niños tiene claras intenciones desde un primer momento, pues como el sabio necesita de la futura fuerza y bravura de los infantes como caballeros, su alimentación y atención está definida por ese objetivo. La intención de obtener un futuro beneficio pervive como el móvil y la meta para el rapto:

[...] Aunque para hazerlos más bravos los criava con aspereza, dándoles rebuelto con la leche de su ama, leche de fieras y leonas, y de suerte se criavan, que el sabio iba cobrando gran parte del perdido consuelo. Púsolos nombres convenientes al gusto de sus padres porque al infante llamó Celindo el encubierto, y a la hermana Floralisa, que la llamaron otros, la rigurosa, porque hasta que la llagó la enamorada pasión, fue muy cruel, como se dirá. (Martínez 1587: III, 3, fol. 5rb)

Casi inmediatamente después, el sabio Selagio también se roba otros tres niños de nobleza y esperada fama caballeresca; así, poco a poco va fraguando un plan para conseguir su futura venganza. El motivo parece múltiple, pues narrativamente podríamos sugerir que se trata de una *gradatio* que lo acerca a una estética barroca, donde las formas y aspectos clásicos o de la tradición se reelaboran y exageran, se complican y amplían casi hiperbólicamente. Hay que recordar que la *Tercera parte del espejo de príncipes y caballeros* es un libro de caballerías tardío (1587) y ya perteneciente a lo que José Manuel Lucía Megías define como un *paradigma de entretenimiento* (2004) y no sería peregrino completar el sentido de este concepto con los tintes y procedimientos propios de una estética ya cercana al Barroco del siglo XVII.¹²

12. «Predomina una literatura de evasión, en donde se busca, por encima de la enseñanza, el entretenimiento. Un modelo narrativo en donde la estructura, la verosimilitud, el cuidado en el lenguaje estarán supeditados al humor, la hipérbolo, la concatenación de maravillas y la mezcla de géneros.» (Lucía Megías 2004: 253)

Al mismo punto en figura de diversos animales truxo a los demás infantes, y al asirio llamó don Clarisel de Asiria, el cual murió de amores de Floralisa, como veréis. Al feniciano, don Argante de Fenicia, al del sofí, por ser más cerca de su primera patria, y ser la más fresca del mundo llamó el gentil Torisiano. (Martínez 1587: III, 3, fol. 5rb-5va)

Por otra parte, el fosterage de estos otros tres niños es por contraste más amoroso que el de los mellizos previamente robados. Sin embargo, la educación que inicialmente reciben atiende a las actividades que tradicionalmente se asocian a príncipes y nobles. Les enseña las letras y las lenguas del mundo, los entrena en el uso de la espada, del tiro con arco y las actividades propias de la caza:

Criávalos con tanto cuidado que no sabía el cómo los regalar. Los tres estaban juntos, en cuadras diferentes de las que tenían los dos hermanos, que ivan creciendo en hermosura y donaire, tanto que el sabio vivía el más alegre hombre del mundo. [...] Los hizo exercitar en las letras y lenguas de todo el mundo [...]. Dioles en entrando más la edad, arcos para que tirassen, sacándolos a días a los montes, gustando de ver la braveza con que acometían a la caça con sendos cuchillos de monte. D'esta suerte passavan su vida en grandísimos regalos. Nunca se apartavan los dos hermanos, según se querían, no hallándose el uno sin el otro. Llamavan padre al sabio, assí ellos, como los demás príncipes,^{5va} los cuales crecían de la manera que los dos hermanos, criándose en el exercicio de la caça, teniéndoles el respecto que a tales príncipes convenía. Sobre los dos se aventajava el assirio donzel, que no parecía sino algún ángel en su hermosura y soberana disposición. A todos dio el sabio hábitos de monte, de que ellos fueron alegres, porque gustavan mucho de aquella vida, y en matando algún animal, se le trahían muy contentos. (Martínez 1587: III, 3, fol. 5rb-5va)

Llega después el momento en que el aprendizaje de los jóvenes debe atender a la preparación caballeresca que los conducirá a cumplir la meta por la que fueron robados. Así, la educación que comenzó durante su fosterage se verá completada. Los cinco donceles, en dos grupos, vivirán experiencias educativas donde el aprendizaje visual es fundamental. Primeramente los tres jóvenes: Clarisel de Asiria, don Argante de Fenicia y el gentil Torisiano, son conducidos por el sabio Selagio a una cuadra de arquitectura maravillosa y jardines deleitosos:¹³

[Selagio] los passó adelante, entrándolos en una cuadra la más cubierta de oro que puede caber en pensamiento, de labor mosaica, con mucha clavaçón de oro, con cuatro rejas que salían a un deleitoso jardín, con tanta variedad de frutales que causava admiración, y mucha más los enrincados encañados con tanto concierto que se llevaba la vista. (Martínez 1587: III, 3, fol. 5rb-5va)

Allí, los chicos se ven rodeados por figuras que representan a los más famosos y valientes caballeros de la Historia: Alejandro Magno, Constantino...; incluso resulta in-

13. Para el tema de las arquitecturas maravillosas en los libros de caballerías, ver los estudios de Stefano Neri (2007a y 2007b)

interesante que se considera entre estos personajes a otros de la mitología clásica y del mismo ciclo de *Espejo de príncipes y caballeros*. Contemplan a Hércules, Eneas y Orfeo; a Trebacio y su padre Alicandro, personajes fundadores del *El caballero del Febo*:

Toda la cuadra estava llena de figuras con letreros que declaravan el dueño. Todos eran los más famosos capitanes del mundo. Allí vieron la desseada cara del gran Constantino y la del feliz Alexandro, la del famoso africano, todas las armas sangrientas, aunque gozoso de ver el esmalte, indicio de su bravo ánimo. Allí el atrevido Paris gozoso de su hurto, tan costoso a Troya. Allí el querido Eneas con la espada en la mano sobre el temeroso Turno, y junto el enamorado Hércules vestido con el tierno officio. Allí el gran Teseo, en la mano el discreto ilo, allí el robusto marido en llamas de fuego, baxando a buscar su perdida muger. Junto d'él parecían todos los príncipes de Grecia, y el gran Alicandro. La figura del ínclito Trebacio [...]. (Martínez 1587: III, 3, fol. 5rb-5va)

Esta escena, como en la aventura de Martínez en su «Prólogo», tiene función ejemplar; propicia que los jóvenes conozcan a los más célebres capitanes y hombres heroicos que ha habido en la Historia. Estos personajes son modelo de conducta y de habilidades guerreras. De cierto modo, son concebidos como autoridades y ejemplos ideales de conducta. Además, los personajes que ahí están representados ilustran comportamientos específicos: el buen gobierno cristiano de Constantino, el afán de conquista y liderazgo de Alejandro. Paris, Orfeo y Hércules, además de sus hazañas heroicas, son ejemplo de conducta amorosa y lealtad a sus damas. Teseo, por su parte, representa la habilidad y destreza para resolver una aventura.

Las figuras que observan los jóvenes son imágenes dibujadas o pintadas —especialmente rostros— pues no se especifica que se trate de figuras de bulto, que serían en ese caso estatuas, como sí ocurre en la aventura de Marcos Martínez, donde se dice que el autor observa figuras dibujadas o esculpidas.

En todo el episodio y a lo largo de toda la experiencia educativa que viven los jóvenes en aquel edificio, las figuras están acompañadas de letreros donde se da relación del nombre e identidad del personaje representando. Asimismo, en ciertos casos, el texto puede ser un mote, una letra o un poema, que recuenta o alude a la historia o elementos emblemáticos del personaje; aspectos que lo caracterizan e identifican. Si la imagen no es suficiente para comunicar, ésta se apoya en los atributos físicos y de los textos para completar el mensaje. De este modo, por ejemplo, a Teseo, además de un letrado que declara su nombre, sostiene «en la mano el discreto ilo» que le diera Ariadna para lograr salir del Laberinto de Creta.

Los tres jovencitos, que previamente han recibido una educación libresca, pues «[Se]lagio] los hizo exercitar en las letras y lenguas de todo el mundo» (Martínez 1587: III, 3, fol. 5rb-5va), pueden, por lo tanto, reconocer al personaje, su historia y el valor de su presencia en aquel recinto; decodifican el mensaje y reciben, a través de una imagen visual —que completa su aprendizaje intelectual— un ejemplo de conducta y de valores deseables en un futuro caballero. Es verdad que de la imagen sólo se destaca, a través de ciertos elementos, los valores que se desea transmitir y, de ese modo, como en el ejemplo de Teseo, se subraya su habilidad como caballero, su valor para entrar al Laberinto, enfrentar al Minotauro y resolver la aventura; por supuesto que no se

hace alusión a la traición amorosa que ejerció sobre la enamorada Ariadna cuando la abandonó en la isla de Naxos.

Al respecto de los letreros que acompañan a las imágenes, es preciso considerar que tradicionalmente se ha entendido la decodificación de la lengua escrita como un proceso mental opuesto o al menos diferente al que requiere el texto iconográfico. Zumthor señala que:

Pertencen a registros sensoriales entre los cuales [...] no existe correspondencia. [...] La imagen sola en algunos casos podría convencer. Cuando la obra del lenguaje está escrita, su recepción exige del lector un trayecto completamente diferente del que requiere una imagen. Lo que se ve y lo que se dice existen en espacios diferentes, cuyas reglas difieren. (Zumthor 1994: 333-334)

Sin embargo, es evidente que en el episodio comentado, los letreros con escritura sirven de apoyo a la pintura o la escultura. Parecen complementarla o reducir las posibilidades de equívoco. En realidad el mensaje comunicado a través de la imagen tiene mayor poder y eficacia gracias al texto. El programa iconográfico que perciben y del que aprenden los jovencitos, podría considerarse, también en palabras de Zumthor, como una «sintaxis de las imágenes» (1994: 334).

Para los fines que persigue el asunto narrado en la obra de Martínez, los letreros cobran mayor sentido y su función se amplía. «No sobran» en términos didácticos y ejemplares (Zumthor 1994: 335), son, incluso, parte de un *ars memoriae*. «La pintura sirve para retener la memoria de un pasado ejemplar y convertirla en fuente de inspiración para el grupo que durante la Edad Media hacía del manejo de las armas su oficio» (Sales Dasí 2009: 44).¹⁴

En un segundo momento de esta experiencia educativa, Selagio muestra a los tres donceles las imágenes que representan a aquellos personajes de su propia historia. Se trata de personajes del *Especjo de príncipes y caballeros*, que son su antecedente y a ellos deberán imitar o enfrentar en el futuro como caballeros. Colocar a Trebacio, Rosicler, Alfebo y Claridiano junto a los personajes históricos antes presentados, les confiere un similar o equivalente estado o prestigio. Las figuras de todos ellos, además, también están acompañadas de un texto que completa el mensaje de su imagen con la historia o el referente a su protagonismo en la narración, que para los jóvenes, como personajes de la misma, constituye una parte de su propia vida, pues las figuras de Alfebo, Rosicler y Claridiano sostienen una tarjeta con el siguiente mote:

*Tres mundo avían de ser
según la fuerça que tocó,
porque uno a los tres es poco.*
(Martínez 1587: III, 3, fol. 6ra-6rb)

Los tres hijos de Selagio no desaprovechan la experiencia y el conocimiento que aquellas imágenes les proporcionan. Se trata, como hemos señalado, de un programa

14. Ejemplo fehaciente de esta práctica es la profusa decoración que se hizo de paredes y techos de palacios medievales y renacentistas con pinturas, murales, tapices y esculturas o relieves, que recuentan no sólo episodios de la Historia local, sino mitos y leyendas. Incluso es profundamente significativa la representación de imágenes y escenas propias de la misma narrativa caballeresca. Para esta materia, ver el interesante, sugerente y bello artículo de Claudia Demattè y José Manuel Lucía Megías (2009).

iconográfico que va dando ejemplo e ilustración, a manera de catálogo o recuento de todos los caballeros modélicos del mundo. Parece que la intención de la experiencia es poner a los tres jóvenes al día respecto a los grandes y célebres caballeros que han existido; que sepan y conozcan lo que ha habido, lo que ellos mismos pueden llegar a ser y a quiénes podrían llegar a enfrentar. El aprendizaje es visual, pues como el príncipe del *Sendebär*, quien bajo la instrucción de su maestro Çendubete, contempla y aprende de las paredes con textos y mensajes. El impacto es poderoso y el aprendizaje eficaz; las imágenes visuales despiertan en los jóvenes curiosidad e interés: «Trebacio estava [...] con tal aspecto, que repararon más allí a ver su letra los tiernos donzeles.» (Martínez 1587: III, 3, fol. 6ra-6rb). Ante la explicación de una injusticia contemplada en las figuras, también los tres donceles reaccionan: «[...] no sin compassión de los príncipes prometiendo de ayudar a su amorosa ira.» (Martínez 1587: III, 3, fol. 6rb)

Con frecuencia a lo largo de todo el episodio, se presentan expresiones que reflejan la reacción y el aprendizaje de los donceles ante las imágenes vistas: «Mas admirados los dexó este mote que todos» (Martínez 1587: III, 3, fol. 6rb). La experiencia concluye con la presentación de los dos otros jóvenes que robó Selagio, Celindo y Floralisa, pero solamente a través de imágenes pintadas que los representan:

Al remate de la cuadra, en un espesso y deleitoso bosque, parecían dos hermosos donzeles, vestidos de verde con sendos cuchillos en las manos, tintos de fresca sangre, y cada uno una letra de su nombre. El primero dezía *Don Celindo el encubierto*, y el del hermoso joven, que mirándole con toda la curiosidad del mundo, en los cabellos más ruvios que los de Apolo, conocieron ser muger, por nombre tenía sola una *F y L*. (Martínez 1587: III, 3, fol. 6rb)

La experiencia visual también sirve en este caso para el aprendizaje amoroso, pues el joven Clarisel de Asiria, cuando contempla la imagen de aquella doncella guerrera, que es Floralisa, comienza a sentirse enamorado; ocurre un *amor ex arte*.¹⁵

Mirado estava el gentil assirio a la belicosa niña, rebolviendo entre sí mil pensamientos, haziendo sólo de aquella vista lo que parecía imposible, que era, ver sujeto el corazón^{6va} más libre que conoció la nación assiria. Y assí, ya como ageno, preguntó al sabio, que quién era aquella divina dama. Respondió Selagio riendo:

—No conviene, querido hijo, conocer quién sea por ahora, por no conocer la muerte, antes que veáis la causa d’ella, pero tiempo vendrá que juréis en sus manos mi vengança, y de ser suyo, aunque esto primero os será muy costoso. (Martínez, E3, Libro 3, cap. 3, fol. 6va)

El sabio disfruta el evidente enamoramiento que ya experimenta el jovencito y rehúsa revelar la identidad de la niña, pues eso sería para él, desde la perspectiva del amor cortés, como sentirse morir.

15. El enamoramiento de este joven no es precisamente de vista (*ex visu*) y evidentemente tampoco de oídas (*ex auditu*); aquí el sentimiento amoroso surge a través de la contemplación de una obra de arte; es lo que he llamado en otros trabajos (*amor ex arte*) (Campos García Rojas 2005c y 2007). Para los modos de enamoramiento en la Edad Media, ver los trabajos de Carlos Alvar (1989 y 1991) y Domingo Ynduráin (1983). (Thompson 1955-1958: H21, J1794, T11.2, T11.2.1)

Continúa el programa visual con las figuras de ellos mismos dibujadas y protagonizando una escena heroica; como en la aventura de Marcos Martínez, la propia identificación en las imágenes contempladas tiene poderoso efecto. El aprendizaje visual, así, no solamente resulta eficaz, sino incluyente. Las imágenes involucran a los tres donceles y los ubica al final de un programa iconográfico de larga tradición, cuya trascendencia es ejemplar y con quienes quedan definitivamente vinculados. El destino caballeresco de los niños es manifiesto y el hecho de verse representados en aquellos muros y con aquellas imágenes los alienta y empuja, les despierta al deseo de vivir semejantes hazañas y aventuras:

Luego se vieron más adelante aquellos gentiles donceles debuxados encima de un mar tinto en sangre, con una letra, la cual leyó el feniciano príncipe así:

*No es mucho a los tres hermanos
tintar la mar d'este modo,
y después el mundo todo.*
(Martínez 1587: III, 3, fol. 6va)

Concluye la lección programada por el sabio con la presentación del caballero Claramante, quien es el objetivo final de la experiencia. A él teme el sabio y de él quiere venganza.

Al remate de todos se mostrava un robusto mancebo de los más bien tallados que avía en la sala, aunque el último, con este mote a los pies, los cuales tenía puestos sobre un mundo a manera de globo, todo buelto en sangre, como vencedor d'él, y en la mano izquierda esta vanderá, y por remate esta letra:

*El mismo Marte me ha dado
en triunfo del nuevo mundo,
que me llame sin segundo.*

En la mano derecha tenía una aguda daga buelta contra el proprio corazón, con esta letra.

*No es mucho me de la suerte
de todo el mundo el honor
pues se estiende mi valor
después d'él darme la muerte.*

(Martínez 1587: III, 3, fol. 6va-6vb)

Al término de aquella experiencia educativa, los tres donceles quedan fuertemente impactados y deseosos de ser investidos como caballeros y de ese modo poder salir al mundo:

Todos aquellos príncipes gustaron en el alma de aver visto tan hermosas figuras, y no vían la hora de ser armados cavalleros para salir al mundo, y buscar tan animosos mancebos, como allí estaban, para provearse con ellos. (Martínez 1587: III, 3, fol. 6vb)

En definitiva, las imágenes que han sido presentadas a los futuros caballeros son la culminación y final de un proceso educativo y formativo que comenzó con el robo o rap-

to, seguido de un importante periodo de fosterage y concluido con esta experiencia de aprendizaje visual. Las esculturas y pinturas, como parte de ese proceso, «actúan como imagen modélica, como espejo que incita al heroísmo» (Sales Dasí 2009: 56). El programa iconográfico también está fuertemente vinculado con el espacio, no sólo con aquella maravillosa arquitectura donde sucede la experiencia de aprendizaje, sino con los lugares donde están ubicadas aquellas escenas contempladas, con el espacio al que remiten esas imágenes. El lugar y la imagen constituyen, así, un solo elemento comunitativo. Por otra parte, la imagen «ocupa» el lugar de una realidad, una realidad evocada o representada y es precisamente en ese vínculo donde surge el deseo y se alimenta el anhelo de alcanzar lo que la imagen ilustra. Los jóvenes que está educando el sabio Selagio sienten el deseo de ya estar ahí, de protagonizar aquellas aventuras y hazañas. De estar en aquellos espacios y de ocupar, de algún modo, el lugar de aquellos héroes y personajes ejemplares. Al respecto, las palabras de Zumthor son muy claras:

La imagen se plantea como realidad presente, [...]. El hombre ve el mundo, pero esta visión sería inútil si un deseo que lo vincula al objeto en cuyo *lugar* está la imagen, no motivará al espíritu para capturarlo. Así, el cuerpo y el alma, conjuntamente comprometidos en el acto de precepción, comprenden las cosas. (Zumthor 1994: 331)

En conclusión, es posible afirmar que la narrativa caballescica hispánica —considerada como un género de entretenimiento— también atendió significativamente los aspectos relacionados con el *docere* y no sólo el *delectare*. Los autores de estas obras hicieron evidente el valor e importancia que tuvo para ellos describir la educación y el proceso formativo de sus protagonistas; lo que constituyó un importante recurso narrativo para conformar una caracterización idónea y muchas veces idealizada de sus héroes. Por otra parte, este interés educativo, aunque en la ficción, bien pudo tener un impacto ejemplar y modélico en cuanto a los ideales que la misma narrativa caballescica quiso subrayar.

Es relevante que en los libros de caballerías, el interés pedagógico presente en ciertos episodios sea el resultado de reelaboradas variantes narrativas, donde los autores retomaron y recrearon motivos tradicionales en el género y el folclore, para lograr de ese modo, una afotunada combinación de entretenimientos y enseñanza. En la *Tercera parte de Espejo de príncipes y caballeros*, los ejemplos analizados permiten ilustrar ese trabajo prosódico de los autores caballescicos del final del siglo XVI en España. A través del motivo del niño robado, seguido de un periodo de fosterage y educación, el autor Marcos Martínez introduce un nuevo elemento que sirve de remate al proceso formativo: el aprendizaje visual.

Esta experiencia donde visualmente los jóvenes conocen a través de pinturas y esculturas ejemplares lo más famoso de la caballería resulta significativamente poderosa e impacta su ánimo para alimentar en ellos el ya innato gusto por las hazañas y aventuras. Sería posible, así, considerar este aprendizaje visual, a través de obras de arte, como un detonador de la llamada a la aventura.

El recurso tiene un resultado efectivo, pues suma en una secuencia programada varios elementos que conforman un motivo múltiple y rico en cuanto al sentido de la obra. Los jóvenes protagonistas reciben, como parte de su educación, esa experiencia iconográfica y artística, cuya intención no sólo busca el asombro, la maravilla y el

aprendizaje de aquellos futuros caballeros, sino del mismo público lector y escucha que visualizó, con su imaginación, aquellas extraordinarias estancias, las ejemplares pinturas y estatuas de famosos caballeros.

Es evidente, así, que la narrativa caballeresca áurea logró fortalecer exitosamente su sentido de entretenimiento con una importante y siempre ejemplar intención didáctica; estrategia que favoreció su pervivencia en el gusto literario de varias generaciones.

Bibliografía

- ALVAR, Carlos (1989), «Li occhi in prima generan l'amore: consideraciones sobre el concepto de 'amor' en la poesía del siglo XIII», en *Il Duecento: Actas del IV Congreso Nacional de Italianistas (Santiago de Compostela 24-26 de marzo de 1988)*, Santiago de Compostela, Universidad, pp. 9-18.
- ____ (1991), «Amor de vista, que no de oídas», en *Homenaje a A. Zamora Vicente*, Madrid, Castalia, III, pp. 13-24.
- BARTOLETTI, Robin (2008), *How Good Visual Design Helps Learning*, American Psychological Association, Publication Manual [wwwhttp://cnx.org.content]
- BETTELHEIM, Bruno (1977), *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona, Crítica.
- BOWER, G. H. y Ernst R. HILGARD (1981), *Theories of Learning*, Englewood Cliffs (New Jersey), Prentices Hall.
- CACHO BLECUA, Juan Manuel (1979), *Amadís: heroísmo mítico cortesano*, Madrid, Cupsa Editorial; Zaragoza, Universidad.
- ____ (1988), «Nunca quiso mamar leche de mugier rafez»: notas sobre la lactancia: del *Libro de Alexandre* a don Juan Manuel', en *Actas del I Congreso de la Asociación Hispánica de Literatura Medieval (Santiago de Compostela diciembre 1985)*, ed. Vicente Beltrán, Barcelona, PPU, pp. 209-22.
- CAMPBELL, Joseph (1993), *The Hero with a Thousand Faces*, London, Fontana Press, Harper-Collins Publishers, 1ª ed. Princeton, UP, 1949.
- CAMPOS GARCÍA ROJAS, Axayácatl (2005a), «E fueron tan bien nodridos e tan bien acostunbrados»: educación y desarrollo heroico en *El libro del cavallero Zifar*», *Anuario de Letras Modernas*, 12, pp. 25-44.
- ____ (2005b), «La educación del héroe en los libros de caballerías: Amadís en la corte y Esplandián en el bosque», en *Textos medievales: recursos, pensamiento e influencia*, eds. Aurelio González Pérez, Lillian von der Walde Moheno y Concepción Company Company, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma Metropolitana (Iztapalapa), El Colegio de México, pp. 51-76.
- ____ (2005c), «Historia y amor ex arte en los libros de caballerías: *Espejo de príncipes y caballeros*», en *Actas del IX Congreso Internacional de la Asociación Hispánica de Literatura Medieval (A Coruña, 18-22 de septiembre de 2004)*, I, eds. Carmen Parrilla y Mercedes Pampín, A Coruña, Noia, Universidade da Coruña, pp. 607-621.
- ____ (2007), «Historia y amor ex arte en los libros de caballerías hispánicas: *Espejo de príncipes y caballeros*», en «Los bienes, si no son comunicados, no son bienes»: *Diez Jornadas Medievales (Conmemoración) Concepción Company Company*, Aurelio González Pérez, Lillian von der Walde Moheno, eds. Axayácatl Campos García Rojas, Mariana Masera, María Teresa Miaja de la Peña, México, UNAM, UAM-Iztapalapa, El Colegio de México.

- DEMATTÈ, Claudia & José Manuel LUCÍA MEGÍAS (2009), «Imágenes de damas y caballeros: frescos caballerescos y artúricos en Trento Alto Adige (un proyecto en Marcha)», en *Caballerías*, ed. Lillian von der Walde Moheno, *Destiempos.com: revista de interés cultural*, 23 (año 4) (diciembre 2009-enero 2010), pp. 4-40. [www.destiempos.com]
- FERNÁNDEZ DE OVIEDO, Gonzalo (2001), *Claribalte*, ed. de Alberto del Río Nogueras, Alcalá de Henares, Centro de Estudios Cervantinos, 2001.
- ____ (2002), *Claribalte*, ed. de María José Rodilla León, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa.
- FOSSIER, Robert (2008), «El gesto, la imagen, la palabra», en su *Gente de la Edad Media*, trad. Paloma Gómez Crespo y Sandra Chaparro Martínez, Madrid, Taurus, pp. 312-317.
- GONZÁLEZ, Javier Roberto (1995), «La profecía general sobre Esplandián en el *Amadís de Gaula*», en *Actas del IV Congreso Argentino de Hispanistas*, Mar de la Plata, Universidad Nacional de Mar de la Plata & Asociación Argentina de Hispanistas, pp. 334-37.
- GRACIA ALONSO, María Paloma (1989), «Análisis y estudio de *Amadís de Gaula* en relación con otras narraciones caballerescas: algunos aspectos», tesis doctoral, Barcelona, Universitat.
- ____ (1991), *Las señales del destino heroico*, Barcelona, Montesinos.
- ____ (1992), «Tradición heroica y eremítica en el origen de Esplandián», *Revista de Filología Española*, 72, pp. 133-48.
- ____ (1994), «El nacimiento de Esplandián y el folclore», en *Actas del III Congreso de la Asociación Hispánica de Literatura Medieval (Salamanca, 3 al 6 de octubre de 1989)*, 2 vols., ed. María Isabel Toro Pascua, Salamanca, Biblioteca Española del Siglo XV & Departamento de Literatura Española e Hispanoamericana, 1, pp. 437-44.
- GARCÍA-GÓMEZ, Miguel (1972), «La tradición del león reverente: glosas para los episodios en el *Mío Cid*, *Palmerín de Olivia*, *Don Quijote* y otros», *Kentucky Romance Quarterly*, 19, pp. 255-284.
- HARO CORTÉS, Marta (2003), *Literatura de castigos en la Edad Media: libros y colecciones de sentencias*, Madrid, Laberinto.
- HILGARD, Ernst R. (1948), *Theories of Learning*, The Century Psychology Series, East Norwalk, CT, US, Appleton-Century-Crofts.
- HONEY, P. & A. MUMFORD (2006), *The Manual of Learning Styles*, Maidenhead, UK, Peter Honey Publications.
- LACARRA DUCAY, María Jesús (1979), *Cuentística medieval en España: los orígenes*, Zaragoza, Departamento de Literatura Española, Universidad de Zaragoza.
- ____ (1996), «Introducción» a *Sendebarr*, ed. María Jesús Lacarra, Madrid, Cátedra, pp. 11-62.
- LUCÍA MEGÍAS, José Manuel (2004), «Sobre torres levantadas, palacios destruidos, ínsulas encantadas y doncellas seducidas: De los gigantes de los libros de caballerías al *Quijote*», en *Fantasia y literatura en la Edad Media y los Siglos de Oro*, eds. Nicasio Salvador Miguel, Santiago López-Ríos y Esther Borrego Gutiérrez, Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert Verlagsgesellschaft, pp. 236-258.

- MARTÍNEZ, Marcos (1587), *Tercera parte de Espejo de príncipes y cavalleros*, Alcalá de Henares, Juan Íñiguez de Lequerica, ed. Axayácatl Campos García Rojas, Alcalá de Henares, Centro de Estudios Cervantinos, en prensa.
- NERI, Stefano (2007a), *Antología de las arquitecturas maravillosas en los libros de caballerías*, Alcalá de Henares, Centro de Estudios Cervantinos.
- ____ (2007b), *L'eroe alla prova: architetture meravigliose nel romanzo cavalleresco spagnolo del Cinquecento*, Biblioteca di Studi Ispanici, 16, Pisa, Edizioni ETS.
- ORTÚÑEZ DE CALAHORRA, Diego (1975), *Espejo de príncipes y cavalleros [El Cavallero del Febo]*, 6 vols., ed. Daniel Eisenberg, Madrid, Espasa-Calpe.
- PROPP, Vladimir (1968), *Morphology of the Folktale*, Austin, University of Texas Press.
- RAGLAN, Fitzroy James Henry Somerset (1936), *The Hero: A Study in Tradition, Myth, and Drama*, London, Methuen.
- RODRÍGUEZ DE MONTALVO, Garci (1988-91), *Amadís de Gaula*, ed. Juan Manuel Cacho Blecua, Madrid, Cátedra.
- ____ (2003), *Sergas de Esplandián*, ed. Carlos Sainz de la Maza, Madrid, Castalia.
- SALES DASÍ, Emilio José (2009) «Pinturas, tapices y libros de caballerías», en *Caballerías*, ed. Lillian von der Walde Moheno, *Destiempos.com: revista de interés cultural*, 23 (año 4) (diciembre 2009-enero 2010), pp. 41-68. [www.destiempos.com]
- SIERRA, Pedro de la (2003), *Espejo de príncipes y caballeros (segunda parte)*, ed. José Julio Martín Romero, Alcalá de Henares, Centro de Estudios Cervantinos.
- Sendebär* (1996), ed. María Jesús Lacarra Ducay, Madrid, Cátedra.
- SCHMITT, Jean-Claude (2003), «Imágenes», en *Diccionario razonado del Occidente medieval*, eds. Jacques Le Goff y Jean-Claude Schmitt, Madrid, Akal, pp. 364-373.
- THOMPSON, Stith (1955-58), *Motif-Index of Folk-Literature: A Classification of Narrative Elements in Folktales, Ballads, Myths, Fables, Mediaeval Romances, Exempla, Fabliaux, Jest-Books and Local Legends*, 2nd ed., 6 vols., Copenhagen, Rosenkilde and Bagger; Bloomington, Indiana UP.
- WAGNER, Charles Philip, ed. (1929), *El libro del Cauallero Zifar ('El Libro del Cauallero de Dios')*: Edited from the Three Extant Versions, Ann Arbor, University of Michigan; repr. New York, Kraus, 1971.
- YNDURÁIN, Domingo (1983), «Enamorarse de oídas», en *Serta philologica F. Lázaro Carreter natalem diem sexagesimum celebranti dicata, 2: Estudios de literatura y crítica textual*, Madrid, Cátedra, pp. 589-603.
- ZUMTHOR, Paul (1994), «La imagen», en su *La medida del mundo: representación del espacio en la Edad Media*, trad. Alicia Martorell, Madrid, Cátedra, pp. 330-346.

CAMPOS GARCÍA ROJAS, Axayácatl, «El niño robado y su aprendizaje visual en los libros de caballerías hispánicas: pinturas y estatuas ejemplares», *Memorabilia* 12 (2009-2010), pp. 249-267.

RESUMEN

Una de los aspectos relevantes en la narrativa caballeresca hispánica es su interés por los detalles de la educación del futuro caballero. Este proceso formativo sucede estrechamente vinculado con el motivo del fosterage o crianza lejos del hogar por padres sustitutos. Este elemento narrativo, en algunos casos es descrito con interesantes variantes, pues el fosterage no ocurre tras el abandono y exposición del héroe infante, como tradicionalmente se presenta, sino que la separación de los padres es el resultado de un robo o rapto por parte de un gigante o mago. Llegado el momento oportuno, el niño o joven, recibe una educación orientada a su futuro caballeresco, que es completada con una experiencia visual donde el aprendizaje se da a través de la presentación de imágenes: pinturas o esculturas ejemplares. Este aprendizaje visual busca instruir al niño en el conocimientos de los grandes personajes, caballeros y héroes de la Historia, para que le sirvan de modelo e inspiración.

PALABRAS CLAVE: narrativa caballeresca, aprendizaje visual, niño robado, pinturas, esculturas.

ABSTRACT

The Hispanic romances of chivalry endows significant interest to the knight-hero's education, which is linked to the fosterage folk motif. This narrative recourse is depicted in some interesting variants, since the fosterage does not always occur after the hero's abandonment and exposure. Instead of it, the child is abducted by a giant or a wizard, who decides to provide nurturing, rear and education. At some point of the narrative, the foster father offers the young future knight an experience where he learns through viewing paintings and statues. These works depict famous characters (knights and heroes) of History who may serve as exemplar representations that may inspire and educate the young knight. It is a significant experience of visual learning.

KEYWORDS: chivalry narrative, visual learning, stolen boy, drawings, sculptures.

