



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Aproximaciones culturales y didácticas al hecho literario

Coords.

Gabriel Laguna Mariscal

Mónica María Martínez Sariego

Dykinson, S.L.

APROXIMACIONES CULTURALES Y DIDÁCTICAS
AL HECHO LITERARIO



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

APROXIMACIONES CULTURALES Y DIDÁCTICAS: AL HECHO LITERARIO

Coords.

GABRIEL LAGUNA MARISCAL
MÓNICA MARÍA MARTÍNEZ SARIEGO

Dykinson, S.L.

2024



Esta obra se distribuye bajo licencia

Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.

APROXIMACIONES CULTURALES Y DIDÁCTICAS:AL HECHO LITERARIO

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2024

N.º 202 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2024

ISBN: 978-84-1070-056-7

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

ÍNDICE

PRÓLOGO. ENTRE LOS ESTUDIOS CULTURALES, LA DIDÁCTICA Y LA COMUNICACIÓN: PERSPECTIVAS PARA EL ESTUDIO DEL HECHO LITERARIO	11
GABRIEL LAGUNA MARISCAL	
MÓNICA MARÍA MARTÍNEZ SARIEGO	
GABRIEL LAGUNA MARISCAL	
MÓNICA MARÍA MARTÍNEZ SARIEGO	

SECCIÓN I. ESTUDIOS DE GÉNERO

CAPÍTULO 1. EL PAPEL DE LA MUJER EN LOS <i>HIMNOS HOMÉRICOS</i> .18	
PATRICIA GARCÍA ZAMORA	
CAPÍTULO 2. CATULO Y LA HUELLA CLÁSICA EN ESCRITORAS ANGLOSAJONAS DEL SIGLO XX	31
LUNA CLAVERO AGUSTÍN	
CAPÍTULO 3. FRANCISCA LARREA Y DOROTHY WORDSWORTH: ENTRE EL PRIVILEGIO DE LA ESCRITURA Y LA MARGINACIÓN CREATIVA.....	50
IRATXE RUIZ DE ALEGRÍA PUIG	
CAPITULO 4. <i>LE DIVORCE</i> (1872), <i>ROMAN A THESE</i> DE MARIE-LOUISE GAGNEUR (1832-1902).....	69
M ^a . DEL CARMEN LOJO TIZÓN	
CAPÍTULO 5. EL PENSAMIENTO DE FANNY GARRIDO. ANÁLISIS DE SUS COLABORACIONES EN PRENSA.....	86
PATRICIA ROJO LEMOS	
CAPÍTULO 6. PILAR MILLÁN ASTRAY, UNA ESCRITORA GALLEGA EN LA NÓMINA DE <i>LA NOVELA DE HOY</i> (1922-1932).....	101
MONTSERRAT DOUCET	
CAPÍTULO 7. “THE MODEL MAN MINORITY MYTH”: NOTES IN <i>DARKNESS</i> (1985) BY BHARATI MUKHERJEE	116
ANA MARÍA CRESPO GÓMEZ	
CAPÍTULO 8. AN APPROXIMATION TO TRANSNATIONAL AND INTERSECTIONAL FEMINISM IN <i>OLEANDER GIRL</i> (2012) AND <i>ARRANGED MARRIAGE</i> (1995)	129
ANA MARÍA CRESPO GÓMEZ	
CAPÍTULO 9. DIÁLOGO TRANSCULTURAL: UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE ESCRITORAS PIONERAS DE CHINA Y ESPAÑA DEL SIGLO XX.....	142
FEIXIANG LIU	

CAPÍTULO 10. TRADUCCIONES DE LA DELGADEZ	160
BÁRBARA CERRATO RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 11. LAS FIGURAS FEMENINAS EN LAS NOVELAS <i>LOS CUERPOS EXTRAÑOS</i> DE LORENZO SILVA Y <i>LA PRESIDENTA</i> DE ALICIA GIMÉNEZ-BARTLETT	176
SIXUAN YAN	
CAPÍTULO 12. REPRESENTACIONES DE LAS MUJERES EN LA PRENSA ECUATORIANA. ANÁLISIS DEL DIARIO EL COMERCIO EN TRES CONTEXTOS (2015-2020).....	189
KARINA ESCALONA PEÑA	
MEYSIS CARMENATI GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 13. IDENTIDAD Y DESEO EN <i>À MAINS NUES</i> DE AMANDINE DHÉE.....	208
MARINA HERNÁNDEZ ROYO	
CAPÍTULO 14. FOLCKLORE Y CONTRARREVOLUCION. DESENTAÑANDO EL PENSAMIENTO DE GITANILLA DEL CARMELO EN UNA DE SUS LETRAS.....	220
JESÚS GARCÍA GARCÍA	
SANTIAGO MORENO TELLO	
CAPÍTULO 15. SILENCIOS, GESTUALIDAD E INTIMIDAD EN <i>CAROL</i> : UNA COMPARACIÓN ENTRE LA NOVELA Y LA ADAPTACIÓN CINEMATOGRAFICA	232
MARÍA SAMPER Cerdán	
JOAQUÍN JUAN PENALVA	
CAPÍTULO 16. THE AFTERMATH OF SEXUAL VIOLENCE: RECOVERING THE NARRATIVE OF THE POST- TRAUMATIC SELF IN MYRIAM GURBA'S <i>MEAN</i> (2017).....	246
ALEJANDRO SÁNCHEZ CABRERA	
CAPÍTULO 17. LAS MUJERES DE LA CASA STARK, SU CONSTRUCCIÓN Y DECONSTRUCCIÓN DEL GÉNERO.....	259
M ^a . MAR MARTÍNEZ-OÑA	
CAPÍTULO 18. IMPLICACIONES DE LA IA EN LA IDENTIDAD DE GÉNERO EN LA LITERATURA FANTÁSTICA Y DE CIENCIA-FICCIÓN.....	275
M ^a . ARÁNZAZU SERANTES LÓPEZ	

SECCIÓN II

ESTUDIOS DE ECOCRÍTICA

CAPÍTULO 19. SER (EN) EL MUNDO. LA POESÍA COMO EMPATÍA NO ANTROPOCÉNTRICA EN WHITMAN, RILKE, J. R. JIMÉNEZ Y LE GUIN	291
CARMEN GUTIÉRREZ JORDANO	
CAPÍTULO 20. CUANDO LOS NIÑOS SALVARON A LOS DRAGONES: APROXIMACIÓN ECOCRÍTICA A LA	

FIGURA DEL DRAGÓN EN LITERATURA Y CINE ORIENTADOS A UN PÚBLICO INFANTIL Y JUVENIL.....	309
JULIO SAN ROMÁN CAZORLA	
CAPÍTULO 21. LECTURA ECOCRÍTICA DE LA OBRA <i>CHANT DE LA GRANDE DIXENCE</i> DE MAURICE CHAPPAZ	325
MONTSERRAT LÓPEZ MÚJICA	
CAPÍTULO 22. EL TÓPICO LITERARIO DEL REGRESO AL CAMPO EN LA NOVELA NEORRURAL ESPAÑOLA DEL SIGLO XXI: ESTUDIO DE CASO DE DOS NOVELAS	337
GABRIEL LAGUNA MARISCAL	
CAPÍTULO 23. TOXIC BODIES AND ENVIRONMENTS: <i>ROADSIDE PICNIC</i> AND ECOCRITICISM.....	347
PAUL MITCHELL	
CAPÍTULO 24. LOS ESPACIOS NATURALES EN LA SAGA <i>CREPÚSCULO</i>	365
RUT FARTOS BALLESTEROS	
CAPÍTULO 25. EL ENFOQUE ECOCRÍTICO EN LA POESÍA INDIANOCEÁNICA: EL CASO DE ANANDA DEVI.....	377
SERGIO DÍAZ MENÉNDEZ	
CAPÍTULO 26. LA INTERTEXTUALIDAD EN LA POESÍA ECOFEMINISTA DE RUPI KAUR.....	392
MAYA ZALBIDEA PANIAGUA	
CAPÍTULO 27. REPRESENTACIONES LITERARIAS DEL PAISAJE CULTURAL CAÑICULTOR Y SUS TRADICIONES PRODUCTIVAS. CASO SANTANDER-COLOMBIA	414
LUIS RUBÉN PÉREZ PINZÓN	
CAPÍTULO 28. ÉCOLUDOLOGIE : IMAGINAIRES DE LA NATURE DANS LES RECITS DES JEUX VIDEO	432
JOSÉ MANUEL CHICO MORALES	

SECCIÓN III.

DIDÁCTICA DE LA LITERATURA, LITERATURA PARA LA DIDÁCTICA	
CAPÍTULO 29. OTRA EDUCACIÓN EN MOVIMIENTO: EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL EN SECUNDARIA.....	452
MARIA TERESA CATTI	
CAPÍTULO 30. USING ANCIENT MYTH TO ADDRESS SEXUAL VIOLENCE IN THE 21 ST -CENTURY CLASSROOM: AN ANALYSIS OF TWO SPANISH TEXTBOOKS	478
BENJAMIN ADAM JERUE	
CAPÍTULO 31. LA DIDÁCTICA DE LA METÁFORA COMO PROCESO LITERARIO Y EVALUATIVO	499
JUAN VELA BERMEJO	

CAPÍTULO 32. EL TALLER DE TEATRO ESPAÑOL CONTEMPORÁNEO PARA ESTUDIANTES NORTEAMERICANOS DE NIVEL B2: UNA EXPERIENCIA DE <i>STUDY ABROAD</i> EN LA UCM ..	513
EDUARDO GONZALO DE ÁGRED A COSO	
CAPÍTULO 33. I LEONI DI SICILIA: EL TEXTO LITERARIO Y SU TRADUCCIÓN COMO HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA DEL ITALIANO COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA	536
NICOLA FLORIO	
CAPÍTULO 34. CONTANDO EL <i>QUIJOTE</i> : FICCIÓN INTERTEXTUAL Y EDUCACIÓN	551
LAURA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 35. <i>LAS BICICLETAS SON PARA EL VERANO</i> : UNA BUENA PRÁCTICA PARA LA MEJORA DE LA EXPRESIÓN ORAL A TRAVÉS DE LA LECTURA DRAMATIZADA EN CUARTO DE ESO	567
COVADONGA SAN MIGUEL LLORENTE	
CAPÍTULO 36. ENFOQUES PARA LA ENSEÑANZA DE LITERATURA EN EL AULA DE INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA Y COMO LENGUA EXTRANJERA: REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LOS ENFOQUES DISPONIBLES	583
MANUEL MACÍAS BORREGO	
CAPÍTULO 37. INNOVACIÓN PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE LA LITERATURA: UN PROYECTO CENTRADO EN ESTUDIANTES ERASMUS	597
PABLO NÚÑEZ DÍAZ	
CAPÍTULO 38. AULA INVERTIDA Y LITERATURA EN EL AULA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA Y COMO SEGUNDA LENGUA: ESTUDIO DE CASO	611
MANUEL MACÍAS BORREGO	
CAPÍTULO 39. EVALUACIÓN DE LAS VENTAJAS DE LA INCLUSIÓN DEL CUENTO CORTO (<i>SHORT STORY</i>) EN EL AULA INGLESA	628
MANUEL MACÍAS BORREGO	
CAPÍTULO 40. LITERATURA CLÁSICA Y ELE: ¿AMIGOS ETERNOS O ENEMIGOS MORTALES? ALGUNAS CONSIDERACIONES GENERALES ...	642
SARA HERNÁNDEZ ARROYO	
ROSALÍ LEÓN CILIOTTA	
CAPÍTULO 41. INNOVACIÓN DIGITAL A TRAVÉS DE SYMBALOO COMO HERRAMIENTA DE COLABORACIÓN EDUCATIVA: ANÁLISIS DEL IMPACTO DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA MEDIANTE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	661
AZUCENA ESTEBAN ALONSO	
CAPÍTULO 42. UNA PROPUESTA PARA TRABAJAR LOS VALORES Y SENTIMIENTOS EN EDUCACIÓN INFANTIL: APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y EL CUENTO	684
ANA DEL CARMEN TOLINO FERNÁNDEZ-HENAREJOS	

CAPÍTULO 43. TRANSICIÓN EDUCATIVA ENTRE ETAPAS: PROPUESTA DE INFANTIL A PRIMARIA A TRAVÉS DE LA LECTURA EN FAMILIA	698
ANA DEL CARMEN TOLINO FERNÁNDEZ-HENAREJOS	
CAPÍTULO 44. TRABAJANDO EN EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL A TRAVÉS DE NARRATIVAS LITERARIAS: EL MOVIMIENTO SOCIAL DEL FEMINISMO.....	714
ANA DEL CARMEN TOLINO FERNÁNDEZ-HENAREJOS	
CAPÍTULO 45. PROPUESTA DIDÁCTICA GAMIFICADA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA Y DE ASPECTOS MULTIDISCIPLINARES EN AULAS DE LENGUA INGLESA	728
MIRIAN SOLEDAD TRIGUEROS DE LA FUENTE	
CAPÍTULO 46. LA POTENCIACIÓN DE LA LECTURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR A TRAVÉS DEL TURISMO LITERARIO.....	742
ELENA DE PRADA CREO	
CAPÍTULO 47. LO QUE WATTPAD NOS ENSEÑA DE ANIMACIÓN A LA LECTURA.....	758
LAURA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 48. UNA PROPUESTA DE INTEGRACIÓN DEL CÓMIC EN LA DIDÁCTICA DE ELE COMO TEXTO MULTIMODAL: LA ENSEÑANZA DE LOS TIEMPOS DE PASADO A TRAVÉS DE SUPERLÓPEZ	772
DANIEL M. SÁEZ RIVERA	
DOINA REPEDE	

SECCIÓN IV. LITERATURA, SOCIEDAD Y COMUNICACIÓN

CAPÍTULO 49. EN BUSCA DE LOS ELEMENTOS (INTER)CULTURALES SUBYACENTES A <i>PETER SCHLEMIHLS WUNDERSAME GESCHICHTE</i> DE ADELBERT VON CHAMISSO (1813)	806
ISABEL HOFFMANN LÓPEZ	
CAPÍTULO 50. ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO: FEDERICO GARCÍA LORCA EN LA WEB OF SCIENCE	825
EDUARDO RUIZ-BAENA	
ESTRELLA MARTÍNEZ RODRIGO	
CAPÍTULO 51. TERGIVERSACIÓN Y CENSURA EN LA TRADUCCIÓN DE <i>LOLITA</i> DE ENRIQUE TEJEDOR	849
MÓNICA MARÍA MARTÍNEZ SARIEGO	
CAPÍTULO 52. EL 68 DE JOSÉ JIMÉNEZ LOZANO	881
ROCÍO SOLÍS COBO	
CAPÍTULO 53. EL PROYECTO COPO: UNA HERRAMIENTA AL SERVICIO DE LA TRADUCCIÓN LITERARIA.....	894
AROA ORREQUIA-BAREA	
DIEGO HERRERA RUEDA	

CAPÍTULO 54. ELVIRA ROCA BAREA Y LAS CONCOMITANCIAS, INFLUENCIAS Y DIFERENCIAS DE SU DISCURSO CON LA IDEOLOGÍA DE VOX. UN ESTUDIO INTRODUCTORIO A TRAVÉS DE SIETE ENTREVISTAS...	912
JESÚS GARCÍA GARCÍA	
CAPÍTULO 55. PREMIO GABO: UNA DÉCADA PREMIANDO EL ENCUENTRO DEL PERIODISMO Y LA LITERATURA	927
JUAN JOSÉ ROBLEDO-TANGARIFE	
CAPÍTULO 56. DE LA LITERATURA AL CUERPO: EL ENTRENAMIENTO PSICOFÍSICO DEL ACTOR EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PERSONAJE	949
SARA BALLESTEROS	
CAPÍTULO 57. TRAVESÍAS Y RELATOS, ANÁLISIS DE LA IDENTIDAD NACIONAL DE LOS EMIGRANTES ECUATORIANOS A TRAVÉS DE SUS CRÓNICAS.....	963
YOVANY SALAZAR ESTRADA	
EDUARDO FABIO HENRÍQUEZ MENDOZA	
CAPÍTULO 58. EL DOBLE ANCLAJE DE DOS NARRADORES FRONTERIZOS A UN ESCENARIO EN COMÚN: PASO DEL NORTE ...	980
MARGARITA SALAZAR MENDOZA	
CAPÍTULO 59. PRIMERAS APROXIMACIONES AL ANÁLISIS DEL VIDEOJUEGO COMO MATERIA LITERARIA	998
FRAN MATEU	
CAPÍTULO 60. LAS FUNCIONES NARRATIVAS EN EL CUENTO “EL RAQUERO” DE JOSÉ MARÍA DE PEREDA	1016
RAMÓN MORENO RODRÍGUEZ	

ENTRE LOS ESTUDIOS CULTURALES, LA DIDÁCTICA Y LA COMUNICACIÓN: PERSPECTIVAS PARA EL ESTUDIO DEL HECHO LITERARIO

La literatura es el arte que se vale del lenguaje natural como medio, al igual que el arte de la pintura usa pigmentos y el de la escultura la piedra. Puede ser también una forma de comunicación y de educación en los valores de una comunidad o un medio para apoyar o para denunciar determinadas situaciones socioeconómicas y políticas. El arte literario puede proporcionar placer y entretenimiento, pero también ansiedad y desasosiego; es capaz de despertar conciencias y suscitar rebeldías, pero igualmente puede manipular la realidad y adormecer, mediante la evasión, a las clases desfavorecidas. La literatura, como expresión artística de la comunidad humana, nace siempre de las condiciones materiales de una sociedad, pero al mismo tiempo constituye la expresión cultural más elevada de la espiritualidad humana. Otros seres animales son capaces de comunicar mensajes sobre la realidad, a veces incluso sofisticados, por diferentes medios, pero el ser humano es el único animal de la biosfera que ha convertido en un arte la comunicación verbal de mensajes ficticios. Cuando los rétores romanos distinguieron tres funciones principales para la literatura (instruir, deleitar y conmover) acertaron, pero al mismo tiempo se quedaron cortos.

En correspondencia con la riqueza de funciones del hecho literario, también el estudio de la literatura ha adoptado diferentes enfoques y metodologías. Recogemos en este libro una colección interdisciplinar de investigaciones, reflexiones y experiencias sobre el hecho literario. Los trabajos se agrupan en cuatro grandes bloques, dedicados al género, la ecocrítica, la didáctica y las relaciones de la literatura con la comunicación.

1. ESTUDIOS DE GÉNERO

No cabe duda de que los estudios de género, en su relación dialéctica con el feminismo y como pilar destacado de los Estudios Culturales, han sido una de las tendencias críticas dominantes durante las últimas décadas. Esta publicación, que explora las intrincadas relaciones entre literatura y género, da cabida a las dos modalidades clásicas de crítica feminista: la que estudia las representaciones de la mujer en la literatura y la que atañe al estudio de la mujer escritora.

En efecto, varias investigaciones, desde variados enfoques metodológicos, analizan la presencia y construcción de la figura femenina en diferentes géneros y épocas de la historia literaria: “El papel de la mujer en los *Himnos homéricos*” (Patricia García Zamora), “Traducciones de la delgadez” (Bárbara Cerrato Rodríguez), “Las figuras femeninas en la novela benemérita de *Los cuerpos extraños* de Lorenzo Silva y *La presidenta* de Alicia Giménez-Bartlett” (Sixuan Yan), “Representaciones de las mujeres en la prensa ecuatoriana. Análisis del diario *El Comercio* en tres contextos (2015-2020)” (Karina Escalona Peña y Meysis Carmenati González), “Identidad y deseo en *À mains nues* de Amandine Dhée” (Marina Hernández Royo), “Silencios, gestualidad e intimidad en *Carol*: una comparación entre la novela y la adaptación cinematográfica” (María Samper Cerdán y Joaquín Juan Penalva), “Las mujeres de la Casa Stark, su construcción y deconstrucción del género” (M. Mar Martínez-Oña), “The aftermath of sexual violence: recovering the narrative of the post-traumatic self in Myriam Gurba’s *Mean* (2017)” (Alejandro Sánchez Cabrera) e “Implicaciones de la IA en la identidad de género en la literatura fantástica y de ciencia-ficción” (M^a. Aránzazu Serantes López).

Un nutrido grupo de trabajos reivindica o saca a la luz el valor de escritoras no muy conocidas, con atención a la historia, los estilos, los temas y los géneros de la escritura de mujeres, así como a la evolución de la tradición literaria femenina. Las escritoras estudiadas son: Marie-Louise Gagneur (M^a. del Carmen Lojo Tizon), Francisca Larrea y Dorothy Wordsworth (Iratxe Ruiz de Alegría Puig), un grupo de escritoras anglosajonas del siglo XX que evocan a Catulo (Luna Clavero

Agustín), la cantante Gitanilla del Carmelo (Jesús García García, Santiago Moreno Tello), Fanny Garrido (Patricia Rojo Lemos), Pilar Millán Astray (Montserrat Doucet), Bharati Mukherjee (Ana María Crespo Gómez), Chitra Banerjee Divakaruni (Ana María Crespo Gómez) y un conjunto de escritoras pioneras en la lucha feminista en China y en España (Feixiang Liu).

2. ESTUDIOS DE ECOCRÍTICA

Pasando al siguiente bloque, la ecocrítica despunta como una propuesta de acercamiento al hecho literario relativamente reciente. Cheryll Glotfelty en su introducción a *The Ecocriticism Reader* (1996) la define como “el estudio de las relaciones entre la literatura y el medio ambiente”. Como metodología es inherentemente interdisciplinar, ya que rompe con la separación tradicional entre ciencias para dirigir su propósito al estudio de la representación de la naturaleza en el discurso literario, con especial atención a la denuncia de los procesos de explotación y degradación.

En el libro se incluyen una decena de investigaciones que pasean esta mirada ecocrítica por la literatura: sobre la empatía no antropocéntrica en un grupo de cuatro poetas contemporáneos (Carmen Gutiérrez Jordano), la figura del dragón en la ficción infantil y juvenil (Julio San Román Cazorla), la obra *Chant de la Grande Dixence* de Maurice Chappaz (Montserrat López Mújica), el tópico del regreso al campo en la novela neorrural española (Gabriel Laguna Mariscal), la lectura ecocrítica de la novela *Roadside Picnic* de Arkady and Boris Strugatsky (Paul Mitchell), los espacios naturales en la saga *Crepúsculo* (Rut Fartos Ballesteros), la posición ecológica en la poesía indianoceánica de Ananda Devi (Sergio Díaz Menéndez), la poesía ecofeminista de Rupi Kaur (Maya Zalbidea Paniagua), las representaciones literarias del paisaje cañicultor de Colombia (Luis Rubén Pérez Pinzón) y, por fin, la representación de la naturaleza en la ficción de los videojuegos (José Manuel Chico Morales).

3. DIDÁCTICA DE LA LITERATURA, LITERATURA PARA LA DIDÁCTICA

La didáctica de la literatura es una disciplina joven que nace con una doble vocación, a la vez descriptiva y prescriptiva. De un lado, pretende examinar y analizar cómo se enseña y se aprende la literatura; de otro, tiene una vocación de acción-intervención, al sugerir propuestas de intervención educativa y experiencias didácticas que pueden aplicarse en el aula. Pero, además, hemos de distinguir una segunda dicotomía entre didáctica de la literatura (estudios y experiencias sobre cómo se enseña la literatura en el medio educativo o sobre cómo podría o debería enseñarse) y literatura para la didáctica (el uso de textos literarios como medio y recurso para enseñar otras materias, como lectoescritura, ELE, ESL, inteligencia socioemocional o valores). Ambas dicotomías son cubiertas por algunas de las contribuciones incluidas en este volumen, como pasamos a explicar a continuación.

En el apartado de didáctica de la literatura, en este libro se incluyen algunas aportaciones relevantes: sobre la didáctica de la metáfora (Juan Vela Bermejo), la enseñanza de la literatura en la clase de Inglés como Segunda Lengua (ESL) (Manuel Macías Borrego), técnicas de enseñanza de la literatura para estudiantes Erasmus (Pablo Núñez Díaz), el uso de la herramienta SYMBALOO para la educación colaborativa (Azucena Esteban Alonso) y la enseñanza de la literatura por medio de la gamificación (Mirian Soledad Trigueros de la Fuente).

Con todo, son más numerosos los estudios y experiencias relativos al uso de la literatura para la didáctica de otras materias, competencias o valores. Encontramos contribuciones sobre el aprendizaje socioemocional en Secundaria a través de la lectura de textos literarios (Maria Teresa Catti), la representación del mito clásico en manuales de Cultura Clásica respecto a la violencia de género (Benjamin Adam Jerue), un taller de teatro didáctico para estudiantes americanos de Español como Lengua Extranjera (ELE) (Eduardo Gonzalo de Ágreda Coso), el uso de pasajes extraídos de la novela *I Leoni di Sicilia* como recurso textual para la enseñanza del italiano (Nicola Florio), la educación mediante la lectura del *Quijote* (Laura Hernández González), la didáctica de la

expresión oral usando la obra *Las bicicletas son para el verano* (Covadonga San Miguel Llorente), uso del Aula invertida en la clase de inglés (Manuel Macías Borrego), ventajas de la lectura del cuento corto (*short story*) en la enseñanza de ESL (Manuel Macías Borrego), consideraciones teóricas y metodológicas sobre la lectura de fragmentos de textos clásicos en la clase de ELE (Sara Hernández Arroyo, Rosalí León Ciliotta), la educación en valores durante la etapa infantil mediante la lectura de cuentos (Ana del Carmen Tolino Fernández-Henarejos), propuesta de lectura en familia para los estudiantes en la transición de los niveles Infantil a Primaria (Ana del Carmen Tolino Fernández-Henarejos), educación en feminismo por medio de la ficción literaria para estudiantes del grado de Educación Social (Ana del Carmen Tolino Fernández-Henarejos), la promoción de la lectura entre el estudiantado universitario a través del turismo literario (Elena de Prada Creo), reflexiones sobre qué puede aportar la aplicación web Wattpad a la animación a la lectura (Laura Hernández González) y, finalmente, una completa propuesta sobre el uso del cómic para la didáctica de ELE (Daniel M. Sáez Rivera, Doina Repede).

4. LITERATURA, SOCIEDAD Y COMUNICACIÓN

En esta sección se recogen un conjunto de trabajos e investigaciones relacionados con los medios de comunicación, la interculturalidad, la intermedialidad y los nuevos medios discursivos. Un primer trabajo, obra de Isabel Hoffmann López, nos ilustra sobre los elementos interculturales presentes en *Peter Schlemihls wundersame Geschichte* (1813) de Adelbert von Chamisso. Por su parte, el capítulo de Eduardo Ruiz-Baena y Estrella Martínez Rodrigo aporta un estudio bibliométrico sobre la presencia en la web de Federico García Lorca. Dos trabajos constituyen estudios sobre traducción literaria: “Tergiversación y censura en la traducción de *Lolita*” (Mónica M^a. Martínez Sariego) y “El proyecto CoPO: una herramienta al servicio de la traducción literaria” (Aroa Orrequia-Barea, Diego Herrera Rueda). Algunos capítulos examinan aspectos de las relaciones entre periodismo y literatura: “El 68 de José Jiménez Lozano” (Rocío Solís Cobo) y “Premio Gabo: una década premiando el encuentro del periodismo y la literatura” (Juan

José Robledo-Tangarife). Otras contribuciones abordan temáticas variadas, en relación con las fronteras culturales y la interdisciplinaridad: “Elvira Roca Barea y las concomitancias, influencias y diferencias de su discurso con la ideología de VOX” (Jesús García García), “De la literatura al cuerpo: el entrenamiento psicofísico del actor en la construcción del personaje” (Sara Ballesteros), “Travesías y relatos, análisis de la identidad nacional de los emigrantes ecuatorianos a través de sus crónicas” (Yovany Salazar Estrada, Eduardo Fabio Henríquez Mendoza) y “El doble anclaje de dos narradores fronterizos a un escenario en común: Paso del Norte” (Margarita Salazar Mendoza). El último trabajo de este bloque (y también del libro), obra de Fran Mateu, constituye una revisión bibliográfica sobre los estudios académicos publicados sobre los videojuegos, entendidos como discursos de ficción.

5. CONCLUSIONES

En su conjunto, los estudios publicados en este volumen aportan testimonio evidente sobre la vitalidad de la literatura como constituyente esencial de la comunidad. Tal relevancia encuentra correspondencia en la profusión y variedad de enfoques que encontramos en las investigaciones, reflexiones y propuestas didácticas de este libro. Se plantean muchas preguntas relevantes y se ofrecen algunas respuestas. En todo caso, el debate queda planteado y enriquecido por estas contribuciones, que, en su conjunto, suponen indudablemente un avance significativo del conocimiento en el campo de los estudios literarios y culturales.

GABRIEL LAGUNA MARISCAL
Universidad de Córdoba

MÓNICA MARÍA MARTÍNEZ SARIEGO
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

SECCIÓN I.

ESTUDIOS DE GÉNERO

EL PAPEL DE LA MUJER EN LOS *HIMNOS HOMÉRICOS*

PATRICIA GARCÍA ZAMORA

Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Las investigaciones acerca del papel de la mujer en los poemas homéricos han estado predominantemente centradas en la *Iliada* y la *Odisea*, relegando los *Himnos homéricos* a un segundo plano, como evidencian los estudios de Cohen (1995); Foley (2005); Felson y Slatkin (2006); Minchin (2007); Franco (2012); Skafte (2014); Grace (2018); Dué, Lupack y Lamberton (2020). Esta tendencia se ha perpetuado, en gran medida, debido a la percepción de los *Himnos* como composiciones menos relevantes o periféricas en comparación con las epopeyas de Homero (Bernabé, 1978; Villarrubia, 1995). Sin embargo, esta perspectiva ha generado un vacío en nuestra comprensión de la representación de la mujer en el mundo homérico. Este estudio pretende, por una parte, dar a los *Himnos* el lugar que merecen dentro de los estudios de género de la épica griega; y por otra, cerrar esta brecha académica al ofrecer una visión más completa de la representación de la mujer en la antigua Grecia.

Los *Himnos homéricos* son una colección heterogénea de treinta y tres poemas atribuidos en la Antigüedad al propio Homero, de extensión muy variable y cuya fecha de composición oscila entre el siglo VIII a. C. y la Época Helenística¹. Su composición a lo largo de este extenso período no solo les confiere una riqueza narrativa única, sino que también refleja la evolución cultural y literaria de la antigua Grecia.

No se tienen noticias claras de la colección hasta el siglo I a. C., cuando el historiador Diodoro Sículo menciona una recopilación de himnos a

¹ Excepto el himno VIII, dedicado a Ares, introducido por error en la colección, ya que fue compuesto por Proclo en el siglo V d. C.

los que llama homéricos, lo cual apunta a que no eran particularmente apreciados (Villarrubia 1995, 89-91). La colección que ha llegado hasta nosotros se formó entre los siglos V y XIII d. C. y aparece en un considerable número de manuscritos bizantinos tardíos, procedente de un solo corpus variopinto junto con los himnos de Calímaco, los himnos órficos y los de Proclo.

Estos himnos, dedicados a diversas divinidades y héroes, representan, además, un cruce entre dos tradiciones literarias: la de la poesía épica y la de la lírica popular (Villarrubia, 1995). Por un lado, presentan características comunes con la poesía épica, como el hexámetro dactílico, el dialecto épico y los procedimientos de composición (las fórmulas épicas, las escenas típicas, etc.), véase Bernabé 1978, 16-17. Por otro, comparten con la poesía lírica la estructura tripartita que los caracteriza: una invocación a la divinidad; una parte central, narrativa, mítica o en forma de plegaria; y una fórmula final de petición o salutación (Bernabé 1978, 18-19).

Se clasifican habitualmente en himnos mayores, que constan de una parte central narrativa muy extensa, e himnos menores, que se limitan a una enumeración de epítetos. Son himnos mayores los cinco primeros himnos de la colección, dedicados a Dioniso (*h.Bacch.*), Deméter (*h.Cer.*), Apolo (*h.Ap.*), Hermes (*h.Merc.*) y, por último, Afrodita (*h.Ven.*).

Aunque tenían en común la temática, los *Himnos homéricos* se alejan de los himnos cultuales por su estilo, su lengua y su carácter panhelénico, pues no vinculan las celebraciones en honor de deidades a lugares ni momentos concretos (Clay 2011, 234).

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

El objetivo principal de este estudio es analizar el impacto de los estereotipos de género en la percepción de la mujer en la sociedad griega a través de un análisis crítico-literario de los Himnos homéricos,

específicamente centrándose en el *Himno a Deméter* (h.Cer.), el *Himno a Apolo* (h.Ap.) y el *Himno a Afrodita* (h.Ven.).

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Examinar la representación de la mujer en los *Himnos homéricos* en términos de características, roles sociales y relaciones familiares.
- Contextualizar el papel de la mujer en relación con el entorno cultural y social de la antigua Grecia.
- Examinar las características y roles de los personajes femeninos en el contexto de los *Himnos* en comparación con la *Iliada* y la *Odisea*.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo este estudio, en primer lugar, se realizó una exhaustiva selección de textos, centrándose en pasajes específicos del *Himno a Deméter* (h.Cer.), el *Himno a Apolo* (h.Ap.) y el *Himno a Afrodita* (h.Ven.). Se han seleccionado estos tres himnos por su extensión, su antigüedad y su riqueza narrativa, elementos que permiten un análisis detallado de las representaciones de las mujeres en estas composiciones.

A continuación, se ha llevado a cabo un análisis crítico-literario de los pasajes seleccionados, explorando aspectos narrativos, simbólicos y lingüísticos relacionados con la presencia femenina. Los textos griegos están tomados de la edición de West (2003) y las traducciones de Bernabé (1978). Previamente, se contextualizó la representación de la mujer en la poesía homérica dentro del entorno histórico y cultural de la antigua Grecia, considerando normas de género, expectativas sociales y tradiciones culturales.

Se dedicó especial atención al análisis de temáticas específicas, como la maternidad, el matrimonio y el adulterio, utilizando episodios clave

como el rapto de Perséfone, el parto de Leto y el encuentro de Afrodita con Anquises.

En cuanto a la cronología, nuestra selección considera himnos que abarcan un rango temporal de los siglos VII-VI a. C. Para el *Himno a Deméter* se ha datado como anterior a la mitad del siglo VI a. C, tiempo en que Atenas tomó el control de los misterios de Eleusis, porque en este himno no se menciona la ciudad de Atenas ni se hace referencia a ninguna explicación etiológica de Atenas, que se hizo conocida a partir de entonces (Richardson 1978, 5-11). Basándose en características lingüísticas, Janko (1982, 181-183) propone fecharlo a finales del siglo VII o principios del siglo VI a. C. Aunque no hay fecha consensuada, se tiende a fechar entre mediados del siglo VII a. C. y mediados del siglo VI a. C. sin que quepa mayor aproximación.

El *Himno a Apolo* presenta un problema de datación doble: es preciso datar el himno originario y la continuación. Por convención, el himno a Apolo delio (vv. 1-176) se remonta a los siglos VIII y VII a. C. y la continuación suele fecharse hacia el siglo VI a. C., cf. Richardson 1978, 13.

Por otra parte, la datación del *Himno a Afrodita* se ve afectada por la originalidad de este himno y se han propuesto diversas fechas: desde Reinhardt, que atribuye su autoría a Homero, hasta Bentmann y Freed, que lo sitúan en época alejandrina, véase Faulkner 2008, 47-50. En los últimos años, la mayoría de los estudiosos ha tomado una postura más moderada, que se ha convertido en la *communis opinio*: se trata de una composición posthomérica, pero anterior al siglo VI a. C. (Kamerbeek, 1967; Hoekstra, 1969; Richardson 1978, 30).

4. LA PRESENCIA DE LA MUJER EN LA POESÍA HOMÉRICA

La poesía épica narra las hazañas masculinas (κλέα ἀνδρῶν) y refleja una sociedad de ideales caballerescos donde el culto al honor es la principal preocupación de sus protagonistas, cf. *Il.*9.189 αἶδε δ' ἄρα κλέα ἀνδρῶν “y cantaba gestas de héroes”. En primer lugar, es crucial señalar que la visión de la mujer en la poesía homérica está inextricablemente vinculada a los cánones culturales y sociales de la época. La Grecia antigua era una sociedad profundamente patriarcal, donde las mujeres ocupaban un lugar subordinado en comparación con los hombres. El

mundo que refleja es un mundo de ideales típicamente masculinos, en el que se esperaría una escasa presencia femenina, pero no ocurre así en la *Iliada* y la *Odisea*, donde las mujeres tienen una presencia importante, cf. Franco 2012, 54-65; Madrid 1999, 19-52.

Si bien es cierto que en la epopeya homérica, las mujeres aparecen siempre en su calidad de esposas, madres o hijas², su presencia no se limita a meros accesorios en la trama. Por ejemplo, en la *Odisea*, aparte del papel destacado de personajes como Penélope, Nausícaa o Arete, la narración está completamente salpicada por la presencia de respetables dispenseras que sirven la mesa a los varones; de criadas que lavan y visten a los héroes; que les vierten agua en las manos o que les preparan el lecho. Sus nombres se menciona expresamente en muchos casos, como el caso de Euriclea, la fiel y prudente nodriza de Odiseo.

En estos poemas, los papeles sociales que los hombres y las mujeres tienen asignados están perfilados con la mayor nitidez en función de la ideología aristocrática y guerrera. La tarea encomendada por la sociedad a los varones es la guerra y, en los intervalos de paz, el consejo y las competiciones deportivas, véase Juliano 2008, 19-25. Las mujeres, a su vez, se encargan de los trabajos domésticos, de los que, aparte del tejido y la atención a los varones, en la *Odisea* hay una descripción detallada: preparar el lecho, lavar la ropa, encender el fuego, moler el trigo, limpiar, arreglar la casa y acarrear agua, etc³.

Sin embargo, es importante reconocer que la representación de las mujeres en la poesía homérica no está exenta de críticas y cuestionamientos desde perspectivas contemporáneas. Mientras algunos estudiosos destacan el papel activo y significativo de las mujeres en estos textos, otros señalan la persistente subordinación y objetivación de las mujeres en un entorno dominado por valores masculinos. Estas interpretaciones ofrecen un contrastado debate sobre la presencia y el significado de las mujeres en la poesía épica, tanto en el contexto de la antigua Grecia como en la interpretación moderna de estos clásicos literarios.

² A diferencia de los hombres que, aparte de ser maridos o hijos, son guerreros, reyes, etc. Incluso su condición de padres tiene una connotación social y cultural de la que carece la condición de madres, cf. Redfield 1992, 220.

³ *Od.* 4.296-299, 6.90-92, 18.310-311, 20.107-108, 20.149-154.

5. MATERNIDAD, MATRIMONIO Y ADULTERIO EN LOS HIMNOS HOMÉRICOS

En los *Himnos* nos centraremos, principalmente, en estos dos aspectos clave de la mujer en la antigua Grecia: el matrimonio y la maternidad. Pero también analizaremos una escena de adulterio protagonizada por Afrodita, ofreciendo así un contraste revelador para enriquecer nuestra comprensión de los roles femeninos en este contexto narrativo.

5.1. EL RAPTO DE PERSÉFONE

El *Himno a Deméter* recoge uno de los temas mitológicos más representados en el arte occidental: el rapto de Perséfone por Hades⁴. De hecho, en este himno se proporciona la primera versión más completa de la historia, cf. Hard 2008, 182. Pero el dato más llamativo es que la historia está contada desde la perspectiva de una mujer, es decir, de Deméter.

Entre los relatos de madres e hijas dolientes de la tradición griega, las más conocidas son, sin duda, Deméter y Perséfone, siendo la primera además “paradigma del duelo materno, pero también del poder inmenso de este duelo, que puede convertirse en una fuerza peligrosa y temible” (Morales 2007, 36).

Este mito revela no solo la angustia de una madre por la pérdida de su hija, sino también la compleja dinámica entre los dioses del Olimpo. A pesar de ser una divinidad poderosa, Deméter apenas puede actuar ante el rapto de su hija, reflejando así la pasividad de las mujeres en las decisiones importantes. En el siguiente pasaje, el dios Helios habla de Perséfone como una posesión que, sin más, Zeus ha entregado a Hades, a sabiendas de que la joven no deseaba marcharse con el dios. Se refuerza así una perspectiva patriarcal al minimizar las preocupaciones de la diosa y el sufrimiento de madre e hija.

(1) *h.Cer.* 75-80

“Ρεῖης ἡϋκόμου θύγατερ, Δῆμητερ ἄνασσα, | εἰδήσεις· δὴ γὰρ μέγα
<σ> ἄζομαι ἢδ’ ἐλεαίρω | ἄχνυμένην περὶ παιδὶ τανισφύρω. οὐδέ τις
ἄλλος | αἴτιος ἄθανάτων εἰ μὴ νεφεληγερέτα Ζεὺς, | ὅς μιν ἔδωκ’ Ἀΐδῃ
θαλερὴν κεκληῖσθαι ἄκοιτιν | αὐτοκασιγνήτῳ.

⁴ Sobre la interpretación de este mito como uso de la mujer como objeto de deseo e, incluso, de la violación, véase Fernández 2019.

“Hija de Rea, la de hermosa cabellera, soberana Deméter. Lo vas a saber, pues grande es el respeto y la compasión que siento por ti, afligida como estás por tu hija de esbeltos tobillos. Ningún otro de los inmortales es el culpable que Zeus acumulador de nubes, que se la ha entregado a Hades para que sea llamada su lozana esposa. Sí, a su propio hermano”.

Asimismo, las nupcias a las que se ve obligada Perséfone siguen el modelo patrilocal, uno de los tipos de matrimonio más habituales en la Edad de Bronce, en el que la novia debía abandonar su hogar para irse al del marido (Lyons 2003, 93-134). Además de este matrimonio forzado, Zeus y Helios desprecian el dolor de ambas diosas y su deseo de volver a estar juntas, alegando que Hades es, como se suele decir, un buen partido. Es destacable esta falta de consideración hacia los sentimientos de Deméter y Perséfone, donde se impone el criterio masculino en una situación que afecta exclusivamente a ellas.

En cuanto a paralelismos en otras tradiciones mitológicas o culturales, podemos observar similitudes en las prácticas matrimoniales de otras sociedades antiguas. Por ejemplo, en la mitología mesopotámica, encontramos relatos de diosas que descienden al inframundo, como Inanna, que comparten similitudes temáticas con el mito de Perséfone. Además, en la mitología nórdica, las mujeres también dejaban sus hogares para unirse a los esposos, como en el caso de la diosa Frigg, quien se casó con Odín y dejó su hogar en Ásgard para vivir en el reino de los dioses.

5.2. EL PARTO DE LETO

En la primera parte del *Himno a Apolo* (vv. 1-178), la atención se centra en el nacimiento de Apolo en Delos y en su llegada desde la humilde cuna que representa esta isla hasta el puesto destinado entre los dioses (Bernabé 1978, 93-96). Aunque no nos vamos a ocupar aquí sobre la cuestión del origen de Apolo, que es, sin duda, de los más debatidos sobre el panorama religioso griego (Bernabé 1978, 85-86), vamos a analizar un pasaje relacionado con su nacimiento. El siguiente texto describe el parto de Leto, escena que destaca por la presencia de divinidades femeninas como Dione, Rea, Temis Icnea, Anfititre, entre las que destaca Ilitía en el proceso de alumbramiento de Apolo.

(2) *h.Ap.* 91-119

Λητώ δ' ἐννῆμάρ τε καὶ ἐννέα νύκτας ἀέπτοις | ὠδίνεσσι πέπαρτο. θεαὶ
δ' ἔσαν ἔνδοθι πάσαι, | ὅσσαι ἄρισται ἔασι, Διώνη τε Πείη τε | Ἰχναίη
τε Θέμις καὶ ἀγαστονος Ἀμφιτρίτη, | ἄλλαι τ' ἀθάναται, νόσφιν
λευκωλένου Ἥρης· [...] | εὖτ' ἐπὶ Δήλου ἔβαινε μογοστόκος Εἰλείθυια,
| τὴν τότε δὴ τόκος εἶλε, μενοίνησεν δὲ τεκέσθαι. | ἀμφὶ δὲ φοίνικι βάλε
πήχεε, γοῦνα δ' ἔρεισεν | λειμῶνι μαλακῷ, μείδησε δὲ γαῖ' ὑπένερθεν·
ἐκ δ' ἔθορε πρὸ φόωσδε, θεαὶ δ' ὀλόλυξαν ἅπασαι.

Durante nueve días y nueve noches estuvo Leto traspasada por indecibles dolores de parto. En la isla se hallaban todas las diosas, las más nobles: Dione, Rea, Temis Icenea y la muy rumorosa Anfítrite, así como las demás inmortales, salvo Hera de niveos brazos. [...] Fue entonces, en cuanto llegó a Delos Ilitia, provocadora de las angustias del parto, cuando a Leto le sobrevino el parto y sintió el deseo de dar a luz. En torno a la palmera echó ambos brazos y apoyó las rodillas en el blando prado. Sonreía la tierra bajo ella. Saltó él fuera a la luz y las diosas gritaron todas a una.

La narrativa detalla con énfasis los intensos dolores que duraron nueve días y noches, subrayando la fortaleza de la figura femenina en la maternidad. La presencia de diversas diosas crea un sentido de solidaridad femenina, formando un espacio de apoyo para Leto en su arduo proceso de parto⁵.

El parto de Leto es, además, una de las narraciones míticas más relevantes dado que se trata del mito fundacional del santuario de Apolo en Delos (Valtierra 2021, 141-142). Este parto marcó el punto de inflexión que dio forma al culto en uno de los santuarios más importantes de la Antigüedad. Esta diosa pare sentada en una silla agarrada a la palmera reproduciendo así en el imaginario de lo divino lo que era habitual en el mundo terrenal.

5.3. EL ENCUENTRO CON ANQUISES

El *Himno a Afrodita* fue considerado desde la Antigüedad ὁμηρικώτατος, es decir, el más homérico de los proemios conservados bajo el nombre de Homero (Martínez 2008, 33-34).

⁵ Cuando Leto quedó embarazada de Zeus, su esposa Hera sintió celos y, para castigarla, prohibió que Leto pudiera dar a luz en cualquier parte de la tierra. Por este motivo, Hera hizo lo posible porque Ilitia no la atendiera.

En analogía con Zeus, Afrodita es la única divinidad femenina que comete adulterio y tiene numerosos amantes (Hard 2008, 269-272). El siguiente pasaje revela una escena íntima entre la diosa Afrodita y Anquises, un mortal. La trama, donde Afrodita se entrega a la pasión por Anquises, puede entenderse como resultado de las maquinaciones de Zeus, quien buscaba vengarse de Afrodita por los problemas causados a él y a otros dioses al inspirarles amor por los mortales, o bien puede interpretarse como resultado de un deseo desenfrenado. El encuentro tiene también un significado profundo en términos de poder y jerarquía en el Olimpo. Afrodita es una de las principales deidades olímpicas y personifica el amor, la belleza y la sexualidad. Como tal, su relación con un mortal como Anquises, aunque temporal, desafía las normas sociales y las jerarquías divinas establecidas. Además, este tipo de relatos, donde se representa a la diosa, no como esposa, sino uniéndose de forma más o menos temporal con alguien muy inferior a ella, es un procedimiento muy característico de las diosas orientales, cf. Hard 2008, 270-271. Este elemento introduce una dimensión cultural y contextual en la narrativa, ampliando el alcance del análisis hacia la influencia de diversas tradiciones mitológicas en la concepción de género en la Antigüedad griega.

(3) *h.Ven.* 155-167

ὥς εἰπὼν λάβε χεῖρα· φιλομειδῆς δ' Ἀφροδίτη | ἔρπε μεταστρεφθεῖσα,
κατ' ὄμματα καλὰ βαλοῦσα, | ἐς λέχος εὔστρωτον, ὅθι περ πάρος ἔσκεν
ἄνακτι χλαῖνῃσιν μαλακῆς ἐστρωμένον· [...] | οἷ δ' ἐπεὶ οὖν λεχέων
εὐποιήτων ἐπέβησαν, κόσμον μὲν οἱ πρῶτον ἀπὸ χροὸς εἴλε φαεινόν, |
τόρπας τε γναμπτάς θ' ἑλικας κάλυκας τε καὶ ὄρμους, | λῦσε δέ οἱ
ζώνην, ἰδὲ εἵματα σιγαλόεντα | ἐκδυε καὶ κατέθηκεν ἐπὶ θρόνου
ἀργυροῆλου | Ἀγχίσης· ὃ δ' ἔπειτα θεῶν ἰότητι καὶ αἴσῃ | ἀθανάτη
παρέλεκτο θεᾷ βροτός, οὐ σάφα εἰδώς.

Dicho esto, la tomó de la mano. Y la risueña Afrodita, con el rostro vuelto, fijos en tierra sus bellos ojos, se deslizó en el lecho de hermosos cobertores, que allí precisamente estaba dispuesto para el héroe, cubierto con delicadas colchas. [...] Cuando hubieron subido al lecho bien construido, fueron los espléndidos aderezos lo primero que Anquises le quitó de su cuerpo: los broches, las retorcidas espirales, los pendientes en forma de flor y los collares. Desató su cintura, la desnudó de sus resplandecientes vestidos y los colocó sobre un asiento de argenteos clavos. Luego, según la voluntad de los dioses y el destino, con la inmortal diosa compartió su lecho el mortal, sin tener un claro conocimiento de ello.

La escena se vuelve más íntima cuando Anquises comienza a quitar los espléndidos aderezos de Afrodita, como broches, espirales, pendientes y collares. Esta desnudez no solo es física, sino también simbólica, revelando la vulnerabilidad y autenticidad detrás de la divinidad de Afrodita. Estos aspectos son cruciales para el análisis de los roles de género y las relaciones en la sociedad antigua, ya que desafían la concepción tradicional de la diosa como figura intocable y distante.

6. CONCLUSIONES

Este estudio arroja luz sobre la representación de la mujer en los *Himnos homéricos*, específicamente en el *Himno a Deméter*, el *Himno a Apolo* y el *Himno a Afrodita*. Al abordar esta temática en esta colección, que ha sido históricamente subestimada en comparación con la *Iliada* y la *Odisea*, se ha logrado ofrecer una visión más completa de la figura de la mujer en el mundo homérico.

A pesar de que predominan las hazañas masculinas en la poesía épica, se ha destacado la diversidad de roles femeninos en los *Himnos*, desde la poderosa Deméter sufriendo el rapto de Perséfone hasta la solidaridad entre las diosas en el parto de Leto y la intimidad entre Afrodita y Anquises. Esta heterogeneidad revela una evolución cultural y literaria a lo largo del tiempo, reflejando distintas experiencias femeninas en la antigua Grecia.

El análisis detenido de temáticas concretas como la maternidad, el matrimonio y el adulterio en los *Himnos* revela complejas dinámicas de género. Se examinaron las representaciones de la pasividad femenina ante eventos cruciales, como el rapto de una hija, así como la fortaleza y apoyo mutuo entre las diosas en situaciones difíciles como el parto de Leto. La escena íntima entre Afrodita y Anquises desafía las convenciones al representar a la única divinidad femenina que comete adulterio en analogía con Zeus.

La importancia cultural de las mujeres en los *Himnos* identificó elementos simbólicos y culturales asociados con la feminidad. Ejemplos como el rapto de Perséfone y la escena de adulterio de Afrodita

demostraron la complejidad y riqueza de estas narrativas, así como su influencia en la comprensión de los roles de género en la cultura griega.

En definitiva, este estudio ofrece una visión enriquecedora del papel de la mujer en los *Himnos homéricos*, contribuyendo no solo a la comprensión de la poesía épica griega, sino también al diálogo continuo sobre los roles de género en la sociedad actual.

7. AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar mi profundo agradecimiento a todas las personas que contribuyeron de manera significativa a la realización de este estudio sobre los *Himnos homéricos*. En primer lugar, agradezco a mi Director de tesis, D. José Miguel Jiménez Delgado, por su orientación experta y apoyo constante a lo largo de este proceso. Su dedicación y sabiduría fueron fundamentales para investigar en este campo y dar forma a este estudio. Asimismo, agradezco profundamente a mi Codirectora de tesis, D^a Luz Conti Jiménez, cuya colaboración y asesoramiento enriquecen siempre mi trabajo. También quiero expresar mi gratitud a mi profesora D^a Emilia Ruiz Yamuza que compartió generosamente conmigo bibliografía muy valiosa, especialmente el libro *Homeric Voices: Discourse, Memory Gender*, de E. Minchin, que resultó ser una fuente de inspiración que guio y enriqueció este estudio.

Agradezco la generosidad del grupo HUM-163 de la Universidad de Sevilla, ya que me ha proporcionado el respaldo financiero necesario para llevar a cabo esta investigación.

8. REFERENCIAS

- Bernabé, A. (1978). *Himnos homéricos. La Batracomiomaquia*. Gredos.
- Clay, J. (2011). The Homeric Hymn as Genre. En A. Faulkner (Ed.), *The Homeric Hymns: Interpretative Essays* (pp. 232-253). Oxford University Press.
- Cohen, B. (2015). *The Distaff Side: Representing the Female in Homer's Odyssey*. Oxford University Press.
- Dué, C, Lupack, S. y Lamberton, R. (2020). *The Cambridge Guide to Homer*. Cambridge University Press.

- Faulkner, A. (2008). *The Homeric Hymn to Aphrodite. Introduction, Text, and Commentary*. Oxford University Press.
- Felson, N. y Slatkin, L. M. (2006). Gender and Homeric epic. En R. Fowler (Ed.), *The Cambridge Companion to Homer* (pp. 91-114). Cambridge University Press.
- Fernández, N. (2019). *Perséfone se encuentra a la Manada. El trasluz de la violación*. Pensamiento crítico.
- Foley, H. P. (2005). Women in Ancient Epic. En J. M. Foley (Ed.), *A Companion to Ancient Epic* (pp. 105-118). Wiley.
- Franco, C. (2012). Women in Homer. En S. James y S. Dillon (Eds.), *A Companion to Women in the Ancient World* (pp. 54-65). Wiley.
- Grace, L. (2018). *Women of Substance in Homeric Epic: Objects, Gender, Agency*. Oxford University Press.
- Hard, R. (2008). *El gran libro de la mitología griega*. La esfera de los libros
- Hoekstra, A. (1969). *The Sub-Epic Stage of the Formulaic Tradition. Studies in the Homeric Hymns to Apollo, to Aphrodite and to Demeter*. North-Holland Publishing Company.
- Janko, R. (1982). *Homer, Hesiod and the Hymns: Diachronic Development in Epic Diction*. Cambridge University Press.
- Juliano, D. (2008). La construcción social de las jerarquías de género. *Asparkia* 19, 19-27.
- Kamerbeek, R. (1982). Remarques sur L'Hymne a Aphrodite. *Mnemosyne* 20(4), 385-395.
- Lyons, D. (2003). Dangerous Gifts: Ideologies of Marriage and Exchange in Ancient Greece. *Classical Antiquity* 22(1), 93-134.
- Madrid, M. (1999). *La misoginia en Grecia*. Cátedra.
- Martínez, R. B. (2008). La tradición lesbiana en el Himno homérico a Afrodita. *Estudios Clásicos* 133, 33-50.
- Minchin, E. (2007). *Homeric Voices: Discourse, Memory, Gender*. Oxford University Press.
- Morales, A. (2007). La maternidad y las madres en la tragedia griega. En A. Calderón y A. Morales (Eds.), *La madre en la Antigüedad: literatura, sociedad y religión*. Signifer.
- Redfield, J. (1992). *La tragedia de Héctor, naturaleza y cultura en la Ilíada*. Destino.
- Richardson, N. (1978). *The Homeric Hymn to Demeter*. Oxford University Press.

- Skafté, M. (2014). Old Women in the Odyssey. *Nordlit* 33, 87-98.
- Valtierra, A. (2021). Envidia de género: el intento de apropiación del parto por parte de los hombres en la antigua Grecia. *Arenal* 30(1), 135-156.
- Villarrubia, A. (1995). Algunas notas sobre los himnos homéricos. *Philologia hispalensis* 10, 89-98. Universidad de Sevilla.
- West, M. L. (2003). *Homeric Hymns, Homeric Apocrypha, Lives of Homer*. Cambridge University Press

CATULO Y LA HUELLA CLÁSICA EN ESCRITORAS ANGLOSAJONAS DEL SIGLO XX

LUNA CLAVERO AGUSTÍN
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

La Antigüedad evoca relatos míticos de héroes, batallas épicas y personajes históricos pasados. El acercamiento al mundo clásico que podemos realizar hoy en día desde cualquier dispositivo multimedia nos ofrece, aun hoy, multitud de perspectivas y propuestas para entender lo que define al ser humano desde hace miles de años.

Lo clásico, entendido como el conjunto de obras, arte y pensamiento de la Antigüedad, es una conceptualización homogénea – un tanto idealizada y sesgada– del mundo grecolatino que nos proporciona un encuentro con las civilizaciones pasadas y nos acerca a lo que somos a través del reflejo de lo que fuimos para proyectarnos sobre lo que tenemos oportunidad de ser.

En la actualidad, la aproximación al mundo grecolatino a través de los textos clásicos se vehicula, en gran medida a través de las ediciones y traducciones a las diferentes lenguas que imperan en la sociedad occidental, condicionando silenciosamente el modo en el que acercamos y observamos el hecho literario de la Antigüedad.

Como observaremos posteriormente, la literatura clásica ha sido traducida mayoritariamente por filólogos relevantes dentro de diferentes campos de investigación, relegando en gran medida a investigadoras y escritoras que, desechado el camino de la traducción, han ofrecido otros modos de acercamiento a la literatura clásica más personales, como la poesía, la literatura histórica y las novelas.

El objetivo de esta investigación, por tanto, es visibilizar los productos culturales creados por autoras de los últimos siglos que nos acercan a la literatura clásica, en concreto a la poética de Catulo.

De este modo, para ejemplificar esta hipótesis hemos elegido la obra latina de Catulo, los *Carmina*, y nos centraremos en los productos literarios y culturales relacionados con la traducción y recepción de la misma el siglo XXI.

Asimismo, realizaremos una revisión de las investigaciones relacionadas con la perspectiva de género dentro de la filología clásica partiendo de la conceptualización de lo clásico y los diferentes enfoques metodológicos explorados en la actualidad.

Por último, ejemplificaremos la recepción clásica de Catulo en la obra gráfica de Lucrezia Diana, *Dead Romans Society*, en la novela romántica *Atrapada en el tiempo* de Diana Gabaldon y en la adaptación adaptada posterior de esta a la pequeña pantalla bajo el título *Outlander*.

2. LA IDEA DE LO CLÁSICO

La conceptualización de lo clásico es, en sí misma, una cuestión que surge en el siglo XVII, cuando surge una idea dicotómica de la realidad a través de la yuxtaposición de lo “antiguo” frente a lo “moderno”. Al calor de *La Querelle des Anciens et des Modernes*, nacida al final del Renacimiento, emerge la conciencia de cultura clásica, es decir, que todas aquellas obras literarias, artísticas e históricas de la Grecia y Roma antigua se convierten en un elemento a imitar dotando de prestigio a quien las utiliza (García Jurado, 2016).

En los últimos años esta idealización del pasado ha sido cuestionada por parte de la comunidad científica contemporánea, en especial en el mundo anglosajón, donde el acercamiento a los clásicos ha estado asociado tradicionalmente a una educación elitista frente a otros países como España, Italia o Francia.

El estudio de la lengua y cultura clásicas ha fomentado durante mucho tiempo una diferenciación más de clase social en todos los confines del

Imperio Británico y de raza en Estados Unidos donde el acercamiento a los clásicos solo estaba permitido a la población blanca ya que la comunidad afroamericana estaba excluida de cualquier tipo de educación hasta principios del siglo XX y si accedían a ella era siempre de manera segregada.

Por supuesto, la discriminación por sexo también operaba en relación a la educación clásica, ya que la escolarización reglada de las mujeres comenzó a finales del siglo XIX pero su acceso a la Universidad fue muy posterior y únicamente al alcance de un reducido número de mujeres con posibilidades económicas y apoyo familiar.

Aun con todo, la concepción de lo clásico no responde a una realidad estática, es decir, lo que entendemos ahora como clásico puede no corresponder con la misma idea que la generación anterior e incluso de la que nos seguirá, sino que se trata de un constructo en continuo cambio en relación a la sociedad en la que está inmersa.

Esta visión poliédrica de la Antigüedad también es ofrecida por Morley afirmando que

No existe, [...], una única e inmutable Antigüedad, sino una multiplicidad de mundos, un caleidoscopio de posibles ejemplos e influencias, diversas clases de objetos y textos que podemos analizar desde perspectivas muy diferentes (Morley, 2019, p. 106).

En nuestros días este acercamiento interdisciplinar al mundo clásico se encuentra asentado en la comunidad académica y no debemos olvidar que esta es la única manera de reconstruir un pasado que nos ha llegado fragmentariamente. Unceta Gómez ante esta realidad nos recuerda que

Nuestro conocimiento de la Antigüedad es y seguirá siendo necesariamente incompleto, fragmentario. Por ello, la exactitud de ese conocimiento en su grado pleno es y continuará siendo siempre un ideal inalcanzable (Unceta Gómez, 2019, p. 17).

Además de metodologías tan asentadas como la tradición y la recepción clásica, en los últimos años la lectura en clave de género de la Antigüedad se preocupa por visibilizar elementos hasta el momento poco o nada explorados de la cultura clásica, incluso si ello lleva a la necesidad de “abrir los textos a múltiples e incluso conflictivas lecturas” (Skinner, 1986, p. 1).

3. LOS ESTUDIOS DE GÉNERO EN FILOLOGÍA CLÁSICA

Entendemos como “estudios de género” aquellas investigaciones o corrientes críticas de pensamiento que analizan la cultura desde el prisma de las relaciones entre hombres y mujeres, con el objetivo de visibilizar las desigualdades entre sexos, la identidad femenina y el lugar que ocupa la mujer en la sociedad (López Gregoris, 2021).

El movimiento feminista, desde principios del siglo XX, se ha interesado en analizar el lugar de la mujer a lo largo de la Historia, pese a que, como apunta Mirón Pérez (2010) “estas han carecido de historia” debido a su olvido premeditado dentro de la crítica tradicional.

Los estudios feministas y queer ponen en duda la conceptualización de las categorías de género, sexo y sexualidad y, además, proponen otras construcciones del género fuera del binarismo de “hombre-mujer” (Prados Torreira, 2011).

A partir de esta lectura en clave de género de las fuentes, los estudios de la Antigüedad proporcionan otras herramientas metodológicas y otras temáticas, que fomentan la visibilización de las mujeres del mundo clásico y, fundamentalmente, cuestionan cómo se ha leído la Historia. Además, en palabras de López Gregoris (2023):

[Los estudios feministas] tienen por objeto, esencialmente, la recuperación del mundo femenino y la reivindicación de sus espacios, formas de expresión y modos de relacionarse en y con los textos literarios (López Gregoris, 2023, p. 76).

Con los primeros movimientos sufragistas comenzaron a aparecer estudios históricos sobre las mujeres en la Antigüedad, fundamentalmente, centrados en la cotidianeidad y su rol dentro de la sociedad griega y romana (Bader, 1872).

Posteriormente, tras la llegada de nuevas “olas” de feminismo, la crítica feminista cambió la perspectiva de los estudios sobre la mujer en la Antigüedad y se centró en el estudio de la representación femenina en el mundo clásico, a partir de la complementariedad de la historiografía (Domínguez Arranz, 2009), la epigrafía (Gallego Franco, 2004;

Gregorio Navarro, 2021), la numismática, la arqueología, la filología (Hallet, 1973; Fantham, 1995; Moers, 1976), los estudios culturales (Cantarella, 1985; Dixon, 1988 y 2001; Keiner y Matheson, 1996, 2000; Pomeroy 1975; Treggiari, 1991) y la interdisciplinariedad de todas ellas (Garrido, 1986; López Gregoris, 2021; López Gregoris y Unceta Gómez, 2011).

Junto a ello, la visibilización y el empoderamiento de las mujeres en el terreno de la escritura propició el estudio de figuras femeninas relevantes, tanto en estudios generalistas (Arthur, 1976; Cid López, 2002; Duncan, 2006; Martínez López, 1988; McAuley, 2016; Rabinowitz y Richlin, 1993; Schimtt-Pantel, 1991; Gallego Franco, 2004) como de mujeres concretas de carácter histórico como Cleopatra (Cid López, 2003) o mítico como Penélope (Marina Sáez, 2001-2003; López Gregoris, 2018), entre otras muchas.

Fuera del mundo académico, las relecturas de las fuentes históricas y de los mitos ha visibilizado en los últimos años la dominación masculina en las sociedades clásicas y ha fomentado nuevos relatos desde la óptica de las propias mujeres, como podremos observar más adelante en el caso de Clodia / Lesbía.

Como comentábamos anteriormente, el movimiento feminista y queer cuestiona los conceptos de género, sexo y orientación sexual y propone una mirada hacia la sexualidad como una construcción social. La crítica hacia la rigidez del sistema surge de estudios como el de Rubin (1975) que fundamenta su estudio en que

We are not only oppressed as women, we are oppressed by having to be women or men as the case may be. I personally feel that the feminist movement must dream of even more than the elimination of the oppression of women. It must dream of the elimination of obligatory sexualities and sex roles. The dream I find most compelling is one of an androgynous and genderless (though not sexless) society, in which one's sexual anatomy is irrelevant to who one is, what one does, and with whom one makes love (Rubin, 1975, p. 204).

Judith Butler en su obra *Género en disputa* (1990) fundamenta su pensamiento en que género y sexo son constructos lingüísticos determinados por un contexto sociocultural concreto:

Como consecuencia, el género no es a la cultura lo que el sexo es a la naturaleza; el género también es el medio discursivo/cultural a través del cual la ‘naturaleza sexuada’ o el ‘sexo natural’ se forma y establece como prediscursivo, anterior a la cultura, una superficie políticamente neutral sobre la cual actúa la cultura (Butler, 1990, p. 55-56).

Las investigaciones que hacen suya esta corriente de pensamiento buscan presentar otros sujetos no heteronormativos, por ejemplo a través de la literatura ya que “es un lugar de producción de subjetividad” (Preciado, 2013, p. 23).

Como comenta López Gregoris (2021), esta perspectiva surge en la post-modernidad y busca una deconstrucción del “sistema de valores del discurso hegemónico normativo basado en la centralidad del hombre varón y en su forma de jerarquizar el mundo” (López Gregoris, 2021, p. 302).

En resumidas cuentas, la crítica feminista potencia una nueva perspectiva de acercamiento a la Antigüedad y, junto a otras metodologías, como la Estética de la Recepción, posibilita encuentros entre el pasado y el presente.

4. LOS *CARMINA* DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Los *Carmina*, como un texto más del mundo clásico, nos permiten realizar una lectura en clave de género de la obra de Catulo tanto en relación con el papel que ocupa la mujer en la sociedad latina como con la visión de las mujeres reales y míticas que ofrece.

Desde esta perspectiva, encontramos que los estudios feministas han operado en dos vertientes complementarias, la literaria y la académica, con relación al contenido y a los personajes que aparecen en los *Carmina*.

López Gregoris (2023) considera que la perspectiva de género puede explicar la ruptura de los cánones establecidos por la sociedad patricia romana del momento en los versos de Catulo. De esta manera, Lesbia no es clasificada como una mujer frívola e infiel, sino una mujer activa y empoderada en su sexualidad, la política y las finanzas.

Como comentábamos anteriormente, la crítica feminista ha propiciado la aparición de obras literarias en las que un personaje femenino de la Antigüedad desde su perspectiva la historia. En el caso de Lesbia, que

en los últimos años se ha convertido en protagonista de multitud de novelas históricas y otras obras literarias (Lewis, 2018).

Entre todas estas obras que analizaremos con mayor detenimiento posteriormente, encontramos dos que ilustran esta propuesta metodológica, la primera de ellas, la novela histórica de Laura Sciolla, *Mil besos y cien más* (2013) y el poemario de Anna Jackson, *I Clodia and other portraits* (2014).

En ambas obras literarias es Lesbia quien ostenta la voz narradora y relata la relación amorosa que establece con Catulo basándose en situaciones relatadas por los versos de este, pero sin la visión de mujer adúltera y criminal que podemos encontrar en otras novelas anteriores o incluso en otras fuentes clásicas.

Ejemplo de esto es el siguiente fragmento, donde Clodia reflexiona sobre la imagen que refleja el poeta de Verona de ella en su obra, a menudo alejada de la realidad:

En Roma empezaron a circular sus nuevos poemas, dedicados a Lesbia. Cuando los leía, no lograba reconocerme en la imagen que daban de mí. Voluble, caprichosa, infiel, y a la vez dulce, cariñosa e irónica: ¿realmente era yo esa mujer? También la Lesbia celebrada por el poeta era un fantasma (Sciolla, 2013, p. 150).

Esta reflexión metaliteraria sobre la figura femenina que se esconde bajo el seudónimo de Clodia también la encontramos en los poemas de la neozelandesa Anna Jackson, que inicia su poemario así:

[untitled]
I, Clodia Metelli, thank you, Valerius Catullus,
for the sweet memento you sent of our brief time
together; and yet, I cannot agree with you
that the absence of such thinkets from my husband
suggets he has forgotten me: did he not send me
the finest teasure to be found in all Cisalpine Gaul?
(Jackson, 2014, p. 3)

Más irónica es la voz de Clodia según Jackson, que le agradece los momentos vividos al poeta, aunque pone en duda que estos fueran secretos sino que fueran consentidos por su marido, como se cree por las lecturas tradicionales de los *Carmina*.

En relación con la perspectiva feminista dentro del ámbito de la investigación académica, podemos afirmar que la obra de Catulo apenas se ha analizado en su conjunto, si bien existen grandes estudios en relación a la figura de Clodia / Lesbia y a los personajes femeninos mitológicos que aparecen en los *carmina longiora*.

La amada de Catulo, Lesbia, ha protagonizado numerosos trabajos e investigaciones, mayoritariamente dedicados al personaje real que se esconde bajo ese seudónimo, Clodia II. Desde el punto de vista de los estudios de género, fueron Antonelli (1996) y Cantarella (1996) quienes comenzaron a estudiar a las matronas romanas de la época republicana.

Sus estudios alentaron a otros académicos, como Dixon (2001) que introdujo completamente la perspectiva de género en sus investigaciones y a Skinner (2011), la investigadora principal de Clodia en la actualidad.

Algunas de estas investigaciones, como por ejemplo Skinner (2011), cuestionan que Clodia Metella II, el personaje histórico, sea quien se esconda tras el seudónimo literario de Lesbia, el personaje literario.

Asimismo, en los últimos años existen otras aportaciones, como la de Berjano Rodríguez (2020: 10) y la de López Muñoz (2022: 314) que promueven otra perspectiva de Clodia como una mujer autónoma que, por esa razón, tambalea el orden social establecido en la Roma republicana al no responder al prototipo de *materfamilias*.

5. EL PAPEL DE LA MUJER EN LA EDICIÓN Y TRADUCCIÓN DE LOS *CARMINA*

Como apuntábamos en las páginas iniciales, el modo más generalizado para acercarse al contexto clásico es a través de las traducciones de los textos clásicos, que mayoritariamente están firmadas por investigadores. Por ello, en este apartado nos gustaría ahondar en el lugar que ocupan las investigadoras, traductoras y editoras dentro de este contexto, con el objetivo de visibilizar su labor divulgadora dentro de estudio del mundo clásico.

Para ello, presentaremos a las traductoras, editoras, creadoras y novelistas que han centrado parte de su carrera académica o literaria en los

Carmina y examinaremos si el modo en el que se acercan a la obra de este poeta latino difiere a la manera en la que es investigado por investigadores y literatos.

Con ello, pretendemos reflexionar sobre el papel creador de la mujer en tres ámbitos relacionados con la difusión de esta obra clásica: la edición, la traducción y la reinterpretación de su vida y su obra en novelas y poemarios de la actualidad.

Centraremos nuestra atención en primer lugar en las ediciones académicas creadas por mujeres. Es curioso denotar que no encontramos ninguna edición a cargo de una mujer ni en lengua inglesa ni en lengua española, salvo la traducción que firma Ana Pérez Vega (2005), acompañando a la edición y el comentario crítico de Antonio Ramírez de Verger.

Podemos suponer dos posibles causas de que la traducción de la obra de Catulo por una mujer sea anecdótica. En primer lugar, la incorporación de la mujer a los estudios universitarios, al trabajo remunerado y a la carrera académica no ha estado al alcance de la población femenina hasta mediados de los ochenta.

En segundo lugar, las ediciones canónicas y mayoritariamente difundidas en ambos contextos están firmadas por académicos ampliamente reconocidos y aceptados por la crítica, de manera que hemos de esperar a una revisión de esta obra para que podamos encontrar en un futuro alguna firmada por una mujer.

Más numerosas son las ediciones didácticas creadas por mujeres, puesto que encontramos la edición para estudiantes de Hellena Dettmer y Lea Ann Osburn (2007a) y la de Ronnie Ancona (2008) y la pensada para los docentes, también de Hellena Dettmer y Lea Ann Osburn (2007b).

Igualmente incluimos junto a estas la obra de Daisy Dunn (2016), que posee un carácter didáctico no tanto en la edición de los *Carmina* desde un punto de vista lingüístico, sino en la contextualización de la vida y obra de Catulo.

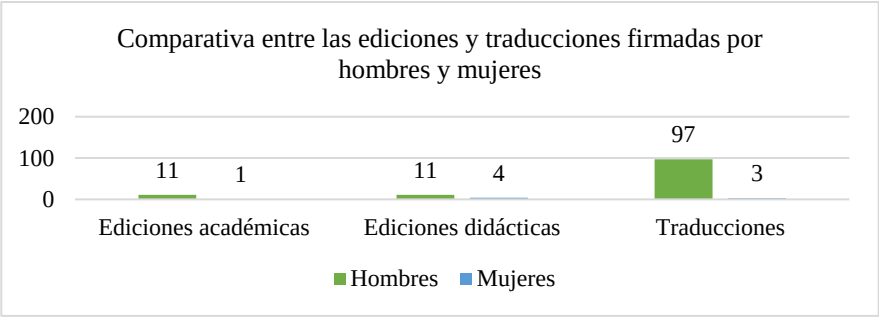
En relación con el centenar de traducciones existentes de los *Carmina* en lengua inglesa en el siglo precedente y el actual, podemos observar

que únicamente tres de ellas están firmadas por mujeres, lo que da muestra de la poca visibilidad que tienen las traductoras y académicas en este ámbito.

Junto a la anteriormente comentada de Ana Pérez Vega (2005), en lengua inglesa existen las traducciones de Celia y Louis Zukofsky (1969) y la de Josephine Balmer (2004a).

Es curioso como las diferencias entre las traducciones realizadas por hombres y mujeres son mínimas, las mismas que podemos leer entre un traductor u otro, puesto que tanto unas como otras se acercan al texto original respondiendo a las características lingüísticas y literarias de cada contexto concreto en el que se realizan.

FIGURA 1. Comparativa entre las ediciones y traducciones firmadas por hombres y mujeres.



Fuente: Elaboración propia

En tercer lugar, repararemos someramente en las reinterpretaciones contemporáneas de la vida y obra de Catulo en la obra de poetas y escritoras anglófonas. Rápidamente advertiremos que este es el tipo de creaciones en las que existe un mayor número de mujeres.

La aparición de un elevado número de poemarios que recogen la obra de nuestro poeta latino puede responder a que las mujeres no han encontrado espacio dentro del mundo editorial y académico para publicar sus traducciones de los *Carmina* o que, habiéndola publicado, como es el caso de Josephine Balmer y Ana Pérez Vega, optan tras su traducción por acercar estos poemas a un tono más personal, en *Chasing Catullus*.

Poems, translations and transgressions (2004b) y *Diálogos con Catulo* (*En torno a la poesía y las artes*) (2016), respectivamente.

Además de estas obras, podemos clasificar en esta categoría el poemario *Nox* (2010) de Anne Carson, *I Clodia and other portraits* (2014) de Anna Jackson, *Slim New Book* (2020) de Leontia Flynn y *Catullus. Shibari Carmina* (2021) de Isobel Williams.

Igualmente, junto a las novelas históricas protagonizadas por Catulo que han sido analizadas por Theodorakopoulos (2013), como *The Key* (2002) de Benita Kare Jano y *Counting the Stars* (2008) por Hellen Dunmore en lengua inglesa, encontramos también *Mil besos y cien más* (2013) de la escritora italiana Laura Sciolla y *La muchacha de Catulo* (2013) de Isabel Barceló.

Como hemos comentado anteriormente, las novelas históricas firmadas por mujeres suelen centrar más la atención en la relación amorosa entre Lesbia y Catulo. Estas autoras tienden a dulcificar los comentarios vertidos por el poeta en sus versos justificando en ocasiones las actitudes displicentes de la amada por la situación personal en la que se vio inmersa con la publicación de los poemas y haciendo pública la relación entre ambos.

Además, la relación entre ambos personajes también ha servido de inspiración para otras novelas, como las del género romántico, que hacen uso de los tópicos clásicos y de los poemas de Catulo hacia Lesbia para incorporarlos dentro de su trama. Es el caso de *Atrapada en el tiempo* (1992), de la estadounidense Diana Gabaldon.

6. LA TRANSMEDIALIDAD DE CATULO: EL FENÓMENO *OUTLANDER* Y LAS TIRAS CÓMICAS DE LUCREZIA DIANA

Junto a las traducciones y ediciones críticas, la cultura clásica permea en nuestra sociedad gracias a otros productos culturales transmedia, como la música, las series y películas y los cómics. Además, estas producciones artísticas permiten a creadoras, como compositoras, ilustradoras, novelistas y guionistas dar voz a autores y obras grecolatinas como la que estamos ejemplificando.

En relación a la aparición de Catulo en la obra gráfica es importante destacar las creaciones digitales tituladas *Dead Romans Society* a cargo de la italiana Lucrezia Diana.

Este conjunto de tiras cómicas, ilustraciones de personajes y representaciones cotidianas del mundo clásico trata de ilustrar a algunos de los autores latinos más influyentes en la cultura occidental posterior, como Virgilio, Catulo, Cicerón y Ovidio, así como a otros poetas como Dante que dialoga con el mundo clásico en su obra *La Divina Comedia*.

El tono de estas creaciones es fundamentalmente cómico e irónico, donde reina el pesimismo y el tono melancólico de los autores puesto que el tema subyacente de todas las publicaciones es la muerte.

FIGURA 2. Ilustración de Lucrezia Diana en la que Catulo recita el carmen 101



Fuente: <http://bit.ly/48T00cl>

Las ilustraciones de Diana las encontramos recogidas en varias plataformas y redes sociales, como Tumblr, Facebook, Twitter e Instagram, puesto que, como la propia autora confirma en una entrevista digital

es un cómic en línea (webcomic) ambientado en un más allá imaginario que acoge a todos aquellos que han muerto pero siguen vivos en la memoria colectiva de la humanidad; de este mundo cuento la historia de los autores latinos y otros personajes históricos relacionados con ellos (Amante, 2017).

La autora, licenciada en Filología Clásica por la Universidad de Turín, profesora de lenguas clásicas e ilustradora, considera el lenguaje visual como otro modo de acercarse a la cultura del mundo antiguo y afirma que

hay gente que me escribe diciendo que nunca han estudiado latín y les gusta mi historieta. No es necesario, pero hay diferentes niveles de lectura: quizás los que han estudiado entiendan un chiste más que los demás. A veces es un poco difícil no ser demasiado académico, pero trato de mantenerlo abierto a todos porque ese es mi interés, no quiero hacer algo elitista (Carnera, 2017).

El género de las novelas románticas también se sirve de los poetas clásicos para engrandecer sus relaciones de amor. Es el caso de la escritora estadounidense Diana Gabaldon (1952 -), creadora de la afamada saga “Forastera”, adaptada a la pequeña pantalla bajo el título de *Outlander*.

En la segunda entrega de esta saga, *Atrapada en el tiempo* (1992), la protagonista, Claire, observa el texto que decora su anillo de casada en la siguiente escena:

Alzó el anillo a la luz y leyó.

—*Da mi basia mille...*

—Fue Claire quien pronunció las palabras con voz temblorosa. Roger se dio cuenta de que estaba llorando, recuperando el control poco a poco.

—Es de Catulo. Un fragmento de un poema de amor, Hugh... Hugh Munro me dio el poema como regalo de bodas, envuelto en ámbar, con una libélula dentro. —Sus manos, todavía como puños, pendían a lo largo de su cuerpo—.

No lo recuerdo entero, pero ese fragmento... lo recuerdo... *da mi basia mille...* Todavía de espaldas, tradujo el resto:

*Deja que amorosos besos vivan en nuestros labios,
comienza y cuenta hasta mil cien,
y luego cien, y luego mil más* (Gabaldon, 1992, p. 817).

Leemos una alusión directa a nuestro poeta que va acompañada de los versos del *carmen* V que estamos comentando, dando cuenta de la relación de amor entre los protagonistas.

Este objeto simbólico cobra especial relevancia dentro de la cultura fan creada alrededor de esta novela y serie de televisión posterior hasta el punto de poder adquirir fácilmente en diferentes páginas web una recreación de dicha joya por los seguidores más acérrimos de esta historia.

La serie de Netflix que adapta esta serie de novelas históricas también introduce este poema en uno de sus capítulos. Sin duda se trata de una referencia singular en la serie *Outlander*, donde, como observamos a continuación, se recita otra composición de este poema latino.

Si bien no vamos a extendernos mucho en su argumento, es importante contextualizar mínimamente este drama histórico, basado a su vez en una serie de novelas románticas. La serie narra los saltos temporales que sufre Claire Beauchamp, una enfermera inglesa durante la Segunda Guerra Mundial, y el problema que sobreviene de esta situación, puesto que se encuentra entre el amor de dos hombres separados entre sí por 200 años.

En el último capítulo de la segunda temporada, Claire visita en su presente, mitad del siglo XX, un lugar donde estuvo con su amado, Jamie, un joven guerrero escocés del siglo XVIII. Allí, escucha su voz que recita una traducción al inglés del *carmen* V, fechada en la primera mitad del siglo XVII a cargo de Richard Crashaw (1612-1649).

En relación a esta aparición de la obra de Catulo en una nueva serie de televisión, es importante destacar que el equipo de guionistas eligiese una traducción al inglés publicada dentro del arco cronológico donde se sitúa una parte de la historia, dando cuenta de una buena labor de investigación y de contextualización de los hechos sucedidos en la serie histórica.

7. CONCLUSIONES

López Gregoris (2023) considera que estos acercamientos a la literatura clásica por parte de las mujeres o desde una perspectiva feminista ofrecen una oportunidad de revisitarse a los clásicos desde otro prisma que fomenta un cuestionamiento de los estudios clásicos.

Finalizamos este trabajo dando cuenta de que la producción de los *Carmina* a cargo de traductoras, editoras o escritoras es infinitamente menor que las firmadas por hombres, representando alrededor de un 5% de la producción científica en estos ámbitos cercano a la traducción y edición de textos clásicos y prácticamente toda ella está formada por libros editados en el siglo XXI.

Llama la atención que las ramas de conocimiento relacionadas con las Humanidades suelen presentar un mayor número de mujeres estudiantes que de hombres estudiantes, sin embargo, estas, al terminar los estudios universitarios optan, en gran medida por la enseñanza media frente a la carrera académica, más masculinizada.

Esta escasa representación femenina ha de aumentar considerablemente en los próximos años y fomentar la visibilización de las estudiosas del mundo clásico a través de proyectos como FILOMELA, que están realizando en la actualidad Miriam Blanco Cesteros, Sonia Madrid Medrano, Berta González Saavedra y Cristina Tur Altarriba en la Universidad Complutense de Madrid.

Sin embargo, es muy interesante el número de mujeres creadoras que hacen uso de la literatura clásica, en concreto de los *Carmina* de Catulo, y los incorporan en sus diferentes obras, sean estas musicales, gráficas o audiovisuales.

De este modo, podemos afirmar que, si bien la labor de traducción de corte académico todavía no potencia las ediciones firmadas por investigadoras, en el plano artístico las creadoras han mostrado y siguen haciéndolo la atemporalidad de la obra de Catulo y la relación que mantiene con el mundo actual y con su propia obra, fomentando así otros modos de relacionarse y acercarse a la Antigüedad.

8. REFERENCIAS

- Amante, A. (2017). *Dead Romans Society Entrevista*. La Cooltura. bit.ly/3w3lBxB
- Ancona, R. (2008). *Writing Passion. A Catullus Reader*. Bolchazy-Carducci Publishers.
- Antonelli, G. (1996). *Clodia, Terenzia, Fluvia: Tre donne, tre matrone romane dell'età tardo-republicana, tre diversi tentativi di emancipazione femminile*. Newton & Compton.
- Arthur, M. (1976). *Classics. Signs*, 2(2), 382-403.
- Bader, C. (1872). *La femme grecque: étude de la vie Antique*. Didier.
- Balmer, J. (2004a). *Catullus. Poems of Love and Hate*. Bloodaxe Books L.T.D.
- Balmer, J. (2004b). *Chasing Catullus. Poems, translations and transgressions*. Bloodaxe Books L.T.D.
- Barceló, I. (2013). *La muchacha de Catulo*. Ediciones Evohé.
- Berjano Rodríguez, B. (2020). Clodia Metela en el discurso 'Pro Caelio' de Cicerón: un arquetipo subversivo de mujer. *Journal of Feminism, Gender and Women Studies*, 8, 3-11.
- Butler, J. (1990). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Cantarella, E. (1985). Dangling Virgins: Myth, Ritual and the Place of Women in Ancient Greece. *Poetics Today*, 6(1-2), 91-101.
- Cantarella, E. (1996). *Pasado próximo: mujeres romanas de Tácita a Sulpicia*. Cátedra.
- Carnera, E. (2017). *Entrevista a Lucrezia Diana, autrice del webcomic Dead Romans Society*. The Password Unito. <https://bit.ly/3HB79lC>
- Carson, A. (2010). *Nox*. New Directions.
- Cid López, R. M^a (2002). La historia de las mujeres y la historia social. Reflexiones desde la historia antigua. En R. M^a Cid López (Ed.) *Oficios y saberes de las mujeres* (pp. 11-37). Universidad de Valladolid.
- Cid López, R. M^a (2003). Marco Antonio y Cleopatra. El fracaso de un sueño político y la construcción de una leyenda. En R. M^a Cid López y M. González (Eds.) *Mitos femeninos de la cultura clásica* (pp. 223-246). Oviedo.
- Dettmer, H. y Osburnm, L. A. (2007a). *A Catullus Workbook*. Wauconda. Bolchazy-Carducci Publishers.
- Dettmer, H. y Osburnm, L. A. (2007b). *A Catullus Workbook. Teacher's Manual*. Wauconda. Bolchazy-Carducci Publishers.

- Dixon, S. (1988). *The Roman Mother*. Routledge.
- Dixon, S. (2001). *Reading Roman Women: Sources, Genres and Real Life*. Duckworth.
- Domínguez Arranz, A. (2009). Maternidad y poder femenino en el Alto Imperio: imagen pública de una primera dama. En R. M^a Cid López, A. Domínguez Arranz, R. M^a Marina Sáez (Eds.) *Madres y maternidades. Construcciones culturales en la civilización clásica* (pp. 215-252). Oviedo.
- Duncan, A. (2006). *Performance and Identity in the Classical World*. Cambridge University Press.
- Dunmore, H. (2008). *Counting the Stars*. Fig Tree, Penguin Books.
- Dunn, D. (2016). *The poems of Catullus*. Harper Collins.
- Fantham, E. (1995). *Women in the Classical World*. Oxford University Press.
- Flynn, L. (2020). *Slim New Book*. The Life Boat.
- Gabaldon, D. (1992). *Atrapada en el tiempo*. Penguin Random House.
- Gallego Franco, H. (2004). Historia de las mujeres y epigrafía en Hispania romana: valoración historiográfica. En I. del Val et al. (Coords.) *La historia de las mujeres: una revisión historiográfica* (pp. 185-200). Universidad de Valladolid.
- García Jurado, F. (2016). *Teoría de la tradición clásica. Conceptos, historia y métodos*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Garrido, E. (ed.) (1986). *La mujer en el mundo antiguo*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Gregorio Navarro, C. D. (2021). Filiae dilcissimae et disiderantissimae. Patrones de conmemoración funeraria a las hijas en Tárraco. En R. M^a Cid López, A. Domínguez Arranz, R. M^a Marina Sáez (Eds.) *Madrid y familias en la Antigüedad: patrones femeninos en la transmisión de emociones y de patrimonio* (pp. 239-254). Trea.
- Hallet, J. P. (1973). The role of Women in Roman Elegy: Counter-Cultural Feminism. *Arethusa*, 6(1), 103-124.
- Jackson, A. (2014). *I, Clodia, and other portraits*. Auckland University Press.
- Jaro, B. K. (2002). *The Key*. Dodd, Mead.
- Keiner, D. E. y Matheson, S. B. (eds.) (1996). *I, Claudia: Women in Ancient Rome*. Yale University Art Gallery.
- Keiner, D. E. y Matheson, S. B. (eds.) (2000). *I, Claudia II. Women in Roman Art and Society*. University of Texas Press.

- Lewis, M. (2018). Anna Jackson's I, Clodia: Catullus, women's voices, and feminist implications. *Classical Receptions Journal*, 10(2), 127-148.
- López Gregoris, R. (2018). El sujeto no migra: Penélope toma la palabra. *Synthesis*, 25(1).
<https://www.synthesis.fahce.unlp.edu.ar/article/view/SYNe033/9936>
- López Gregoris, R. (2021). Estudios de géneros. En F. García Jurado (Director Científico) *Diccionario Hispánico de la tradición y recepción clásica* (pp. 296-305). Guillermo Escolar Editor.
- López Gregoris, R. (2023). Cómo aplicar la perspectiva de género en las investigaciones sobre literatura latina. En B. González Saavedra y M^a del Val Gago Saldaña (Eds.) *El nuevo yambo de las mujeres. Igualdad en estudios del mundo antiguo* (pp. 75-112). Madrid: Guillermo Escolar Editor.
- López Gregoris, R. y Unceta Gómez, L. (Eds.). *Ideas de mujer. Facetas de lo femenino en la Antigüedad*. Universidad de Alicante.
- López Muñoz, M. (2022). Clodia como víctima. En T. González Rolán et al. (Eds.) *PINGVIS HVMVS: Volúmenes dedicados a la profesora Francisca Moya del Baño* (pp.307-316). Sociedad de Estudios Latinos.
- Marina Sáez, R. M^a. (2001-2003). Penélope, Ulises y la 'Odisea' en la poesía contemporánea escrita por mujeres. *Tropelías. Revista de teoría de la literatura y literatura comparada*, 12, 271-284.
- Martínez López, C. (1988). Reflexiones sobre la historia de la mujer en el mundo antiguo. En G. Pereira Menaut (Dir. Congr.) *Actas del Ier Congreso Peninsular de Historia Antigua. Santiago de Compostela* (pp. 205-217). Universidad de Santiago de Compostela.
- Mcauley, M. (2016). *Reproducing Rome: Motherhood in Virgil, Ovid, Seneca and Statius*. Oxford University Press.
- Mirón Pérez, M^a D. (2010). Mujer y poder en la Antigüedad Clásica: Historia y Teoría Feminista. *Salduie*, 10, 113-126.
- Moers, E. (1976). *Literary Women*. Doubleday.
- Morley, N. (2019). *El mundo clásico: ¿Por qué importa?*. Alianza Editorial.
- Pérez Vega, A. (2016). *Diálogos con Catulo. (En torno a la poesía y a las artes)*. La Isla de Sistolá.
- Pomeroy, S. B. (1975). *Goddesses, Whores, Wives, and Slaves: Women in Classical Antiquity*. Schocken Books.
- Prados Torreira, L. (2011). Una aproximación a los estudios de género a través de la arqueología. En R. López Gregoris y L. Unceta Gómez (Eds.) *Ideas de mujer: facetas de lo femenino en la Antigüedad* (pp. 37-50). Universidad de Alicante.

- Preciado, B. (2013). Multitudes Queer: notes pour une politique des anormaux, *Multitudes*, 12, 17-25.
- Rabinowitz, N. S. y Richlin, A. (eds.) (1993). *Feminist Theory and the Classics*. Routledge.
- Ramírez De Verger, A. y Pérez Vega, A. (2005). *C. Valeri Catulli. Carmina. Catulo. Poemas*. Fundación El Monte.
- Rubin, G. (1975). The Traffic in Women: Notes on the “Political Economy” on Sex. En R. R. Reiter (Ed.) *Toward an Anthropology of Women* (pp. 157-210). Monthly Review Press.
- Schmitt-Pantel, P. (1991). La historia de las mujeres en la historia antigua, hoy. En G. Duby y M. Perrot (Dirs.) *Historia de las mujeres, vol. I: Antigüedad* (pp. 537-547). Taurus.
- Sciolla, L., (2013). *Mil besos y cien más*. Debolsillo.
- Skinner, M. B. (1986). Rescuing Creusa: New Methodological Approaches to Women in Antiquity. *Helios* 13(2), 1–8.
- Skinner, M. B. (2011). *Clodia Metelli: The Tribune’s Sister*. Oxford University Press.
- Theodorakopoulos, E. (2013). Catullus and Lesbia Translated in Women’s Historical Novels. En L. Hardwick, S. Harrison y S. J. Harrison (Eds.) *Classics in the Modern World: A Democratic Turn?* (pp. 275-286). Oxford University Press.
- Treggiari, S. (1991). *Roman Marriage: Iusti Coniuges From the Time of Cicero to the Time of Ulpian*. Oxford University Press.
- Unceta Gómez, L. (2019). El epitome como representación del original. Algunos ejemplos del diálogo posmoderno con la Antigua Roma. En L. Unceta Gómez y C. Sánchez Pérez (Eds.) *En los márgenes de Roma: la antigüedad romana en la cultura de masas contemporánea* (pp. 17-36). Los libros de la catarata.
- Williams, I. (2021). *Catullus: Shibari Carmina*. Carcanet.
- Zukofsky, C. y Zukofsky, L. (1969). *Catullus (Gai Valeri Catulli Veronensis liber)*. Cape Goliard P.

FRANCISCA LARREA Y DOROTHY WORDSWORTH: ENTRE EL PRIVILEGIO DE LA ESCRITURA Y LA MARGINACIÓN CREATIVA

IRATXE RUIZ DE ALEGRÍA PUIG
Investigadora independiente

1. INTRODUCCIÓN: ENTRE EL PRIVILEGIO Y LA MARGINACIÓN

Heilbrun (1991) defiende en “No-autobiografías de mujeres ‘privilegiadas’: Inglaterra y América del Norte” el derecho de las mujeres, independientemente de su clase social, a exigir reivindicaciones que conciernen universalmente a todas ellas (pp. 106-112). Es más, la autora sugiere que son precisamente las circunstancias de estas mujeres ‘privilegiadas’ las que podrían haber propiciado el surgimiento de una nueva conciencia femenina, puesto que, quién si no, se pregunta, habría contado con el tiempo y los recursos económicos para producir tales ideas y ponerlas en práctica (p. 106). Heilbrun (1991) apostilla que las mujeres solo podían hablar con autoridad sobre la familia y la religión, y que ni siquiera aquellas esposas y amas de casa que padecieron depresión o, ‘solteronas’, que sufrieron desprecio por serlo, se atrevieron a expresar en su propio diario que no deseaban el destino que la sociedad les había marcado (p. 106). La autora concluye que la mujer debía ser llamada por Dios o por Cristo a servir en causas espirituales más elevadas de lo socialmente admisible para realizar logros de ningún otro modo excusables en una mujer (Heilbrun, 1991, p. 109).

Privilegiadas o no, Woolf (2002), editora de los Diarios de Alfoxden y Grasmere (1798-1803), señala en su introducción que “gozó de mayores cotas de libertad que algunas de nosotras” (p. ix), sobre todo porque no estaba sometida a horarios fijos, ni rutinas estrictas. Vivía al margen de las convenciones burguesas tanto en lo que se refiere a la

organización de la vida, como en lo que concierne a la esfera de lo apropiado según el género (Vlasopolos, 1999, p. 124). En su viaje a Alemania (1798-1800), los hermanos Wordsworth son considerados una pareja ilícita y así lo hace constar su íntimo amigo y también poeta laquista, Samuel Taylor Coleridge al señalar en su correspondencia que ‘sister’ era sinónimo de ‘mistress’ (amante) (Griggs, 1956–71, p. 451). Incluso en Inglaterra la relación de los hermanos no estaba exenta de rumores ante ciertos comportamientos: besarse y abrazarse con frecuencia, tumbarse en la hierba mirando al cielo, trasladarse a pie a todas horas independientemente de las condiciones meteorológicas, sentarse detrás de cualquier muro a releer cartas, y perseguir al cartero en mitad de la noche para cambiar algún pasaje de la misiva que habían enviado esa misma mañana (Wilson, 2009, p. 143).

El caso de Larrea⁶ (1775-1838) resulta igualmente sorprendente para la época. Vivió en Chiclana (Cádiz) seis años, acompañada de sus dos hijas pequeñas y su madre al margen de su marido Juan Nicolás Böhl de Faber, que permaneció en Alemania junto con Cecilia y Juan Jacobo, la hija mayor y el único varón respectivamente, durante un período que se ha denominado de ‘separación amistosa’ (1806-1812). Todo apunta a un problema evidente de convivencia entre la pareja (Carnero, 1990, p. 121; Fernández, 2001, p. 121), agravado por la mala relación de Juan Nicolás con su madre y un presumible buen entendimiento entre Larrea y su suegra (Cantos, 2019, p. 1). Además, disfrutó de sendos viajes acompañada de sus hijas en el primero, en solitario en el segundo. No obstante, agazapada entre el éxito de su marido Juan Nicolás al alcanzar la membresía de honor de la Real Academia Española (1820), y de la espléndida pluma de su hija Cecilia, más comúnmente conocida como *Fernán Caballero*, Larrea pasó a engrosar la lista de mujeres cuya valía ha sido sistemáticamente silenciada (Hespelt, 1930, p. 173). El empeño personal de la propia Larrea por aupar la vena literaria de su hija, y

⁶ Ver Antonio Orozco (1977). El certificado de matrimonio confirma que su primer apellido completo es: Ruiz de Larrea, de marcado origen vasco, más concretamente de la llanada alavesa, puesto que Larrea constituye un topónimo de dicha provincia de la que era oriundo su progenitor: Antonio Ruiz de Larrea González de Lopidana. (p. 31). Por otro lado, me referiré a las autoras por su apellido, salvo en aquellos casos en los que esta denominación pueda llevar a equívocos, o para evitar repeticiones.

traducir sus obras del francés al castellano (Arroyo, 2014, p. 2), ha contribuido de manera definitiva a arrinconar su propia obra.

En esa misma línea, de la lectura de los textos autobiográficos de Larrea se desprende que disfrutó de una posición aventajada que le permitió estar al tanto de los últimos acontecimientos y nuevas tendencias nacionales e internacionales (Becher, 1931, pp. 318; Cantos, 2011, pp. 213) gracias a su dominio del inglés, por vía materna, y del francés, por educación, de ahí el apelativo de ‘culto’ (Ferri, 2021, pp. 199-231). De hecho, si Dorothy leía con fruición, Larrea lo hizo con avidez. A su vez, su tertulia literaria también tuvo eco en la sociedad gaditana de la época. Fernández (2001) señala que hay constancia de que, a la vuelta del viaje por Europa (1797), Larrea abrió sus salones a la moda de la tertulia europea (Madame de Staël entre otras) y que la mantuvo abierta hasta 1805, fecha en la que la familia emprendió su viaje a Alemania (p. 254). En el hogar de los Wordsworth, también eran frecuentes los debates intelectuales a tres entre los hermanos y el poeta Coleridge prolongándose hasta altas horas de la madrugada (Woof, 2019, p. 52): se leían en voz alta, participaban en debates literarios, y debatían la conveniencia de cada término empleado (Holmes, 2005, p. 2814).

Una de las principales aportaciones de este trabajo radicaría, por tanto, en proporcionar ejemplos que superen la imagen ofrecida por la tradición literaria de mujeres solitarias que viven por y para los hombres, para descubrir mujeres activas y comprometidas con su entorno, cuya pluma se afana por hacerse un hueco en un espacio eminentemente masculino. Para ello, se establece un paralelismo entre las experiencias vitales de ambas autoras atendiendo al contexto histórico que las vio nacer, su intensa vida cultural, su escritura diarística, la importancia capital que concedieron a la comunidad frente al ‘yo’ romántico y su actividad colaborativa. Se analizan, incluso, coincidencias en el plano de la salud, puesto que ambas autoras psicomatizaron su malestar ante el reto de compatibilizar los ideales del “ángel del hogar” con su lucha por hacerse oír en un mundo intelectual dominado por hombres. En última instancia, la comparación propuesta pretende destacar la valía del legado literario de Larrea y equiparlo al de escritoras de renombre internacional, con el obstáculo añadido de que en el ámbito peninsular los

índices de analfabetismo de 1900 son ‘escandalosos’. Caso (2023) los sitúa en el 71,5 por ciento en 1900 para las mujeres y en 55,8 por ciento para los hombres (p. 259). En la búsqueda de un nuevo canon femenino de la literatura y el arte, Larrea y Wordsworth deberían ser incluidas en los planes de estudios puesto que sus méritos son comparables a los de sus homólogos masculinos.

2. MUJERES Y ESCRITORAS

2.1. EN TORNO AL FEMINISMO

Las lecturas críticas más recientes, que han intentado sacar a Larrea de la sombra sirviéndose de su particular adhesión al discurso de Mary Wollstonecraft, han caído en el anacronismo de considerarla protofeminista o incluso primera feminista española. Si bien es cierto que lucha por hacerse oír en un ámbito eminentemente masculino, Larrea se muestra a juicio de Tully (2009) profundamente conservadora en sus escritos, y si recurre a la vindicación de los derechos de la mujer, lo hace a título individual, en ningún caso como portavoz del género femenino (p. 86). La autora destaca que el auténtico reto se halla para Larrea en compatibilizar la lucha por hacerse un hueco en un mundo intelectual dominado por hombres, y al mismo tiempo, defender las tesis del patriarcado como mujer decimonónica que encarna la figura del “ángel del hogar” (Tully, 2009, pp. 93-94). Como posible explicación de un discurso tan aparentemente contradictorio como el de Larrea, podría presentarse la obra ya mítica de las norteamericanas Sandra M. Gilbert y Susan Gubar *La loca del desván: la escritora y la imaginación literaria del siglo XIX* (1998), que trata precisamente de esclarecer la *raison d’être* de esta llamativa oscilación (entre la reivindicación de una voz propia y la defensa del patriarcado), afirmando que la mujer escritora resulta a juicio de las autoras “anómala, indefinible, alienada, una intrusa estafalaria” (Gilbert y Gubar, 1998, p. 62).

Por el contrario, como ilustración de las reivindicaciones específicamente femeninas que surgen en Europa coincidiendo con la época en la que Larrea se rebela y transforma ideológicamente, Fernández (2001) presenta la correspondencia mantenida entre los cónyuges en el período

de separación (pp. 128-136). El aserto de Fernández (2001) resulta ilustrativo de la semejanza ideológica que a su juicio se debería establecer entre Mary Wollstonecraft y la gaditana: “Ni tan revolucionaria era una [la escritora inglesa] como se ha querido ver, ni tampoco tan reaccionaria la otra, ambas, al tiempo ilustradas y románticas, alcanzarán a tener más puntos de convergencia de lo que se ha querido admitir” (p. 162).

Carnero (1982), sin embargo, se muestra contrario a calificar a Larrea como ‘feminista’. De Wollstonecraft señala que Larrea aprendió “el lenguaje de la apasionada descripción de la Naturaleza” (p. 142) así como “ciertos principios femeninos de brocha gorda” (p. 142) puesto que en su opinión Larrea no era consciente de la incompatibilidad de las reivindicaciones de la inglesa con la moral masculina propia de la España de los Borbones.

Por su parte, Gies (1981) presenta a Larrea como una defensora ‘parcial’ (p. 438) de los derechos de las mujeres cuando esta afirma en 1806 que permitir a las mujeres pensar por sí mismas es positivo en tanto en cuanto sus argumentos sean coincidentes con los de sus maridos, en caso contrario, ellas quedarían en una situación de indefensión importante. No obstante, la defensa de Larrea de la instrucción de la mujer parece encajar plenamente en el pensamiento de su ‘maestra’ Mary Wollstonecraft (Gies, 1981, p. 228).

En lo que respecta a la publicación de *Recollections of a Tour made in Scotland*, libro de viajes, donde Dorothy da cuenta de las seis semanas que compartió con su hermano William y Coleridge en tierras escocesas, esta escribe a su colega Crabb Robinson en 1824 y le hace partícipe de sus intenciones con respecto a su ‘diario de viaje’: “mi objetivo no es publicar un libro, sino dejar a mi sobrina un recuerdo escrito y claro de aquellos interesantes meses de nuestras vidas” (Hill, 1982, p. 163). Aunque rechaza por tanto el mercado del escritor profesional, no cabe duda de que la intención de Dorothy es hacer un regalo a su sobrina Dora, que haga honor a la experiencia compartida del viaje, más que mostrar su genialidad como escritora. No obstante, Levin (1987) indica que el hecho de que se conserven hasta cinco versiones producto de las continuas revisiones que Dorothy hizo de la misma obra, evidencia su intención de publicarla, o al menos de ser leída (pp. 73-108). Publicada

finalmente de manera póstuma, Newlyn (2013) señala que, aunque no se conserva el manuscrito original, existe una copia en dos volúmenes en cuero que data de 1805 realizada por Catherine Clarkson (amiga íntima de Dorothy), y otra en cuero rojo con revisiones, que la propia Dorothy hizo de 1806 (p. 183). La existencia de otras tres copias indica para Newlyn (2013) la importancia de la obra para su autora y la relativa amplia divulgación que tuvo entre amigos y familiares (p. 183). Sin embargo, Levy (2008) sostiene que si Dorothy no publicó finalmente sus *Recollections* fue principalmente porque a cambio de lo que ella consideraba una pérdida irreparable de privacidad esperaba recibir una cantidad que su editor—John Murray—no estaba dispuesto a ofrecer (p. 133). Esta idea contradice la aportada por Levin (1987) acerca de que el plan de publicarlo fue abortado por su hermano William preocupado por el impacto que la exposición pública del nombre de su hermana pudiera tener en la salud de Dorothy (p. 66).

Si bien es cierto que el posicionamiento personal de Larrea y de Wordsworth no las coloca a la cabeza de las reivindicaciones feministas, su nivel intelectual les permitió compartir espacios de trabajo y de reflexión con sus homólogos masculinos. Ambas sabían leer y escribir—habilidad poco frecuente entre las mujeres de la época, y especialmente infrecuente en el ámbito peninsular—lo que facilitó su contacto con filósofos, poetas y políticos de la época. Conocedoras de las nuevas corrientes de pensamiento, incluso osaron plasmar por escrito sus propias opiniones. Es por ello por lo que algunas voces han podido interpretar su actitud y elecciones personales, apartadas en cierta medida de los convencionalismos sociales y de género de la época, más próximas a corrientes de pensamiento contemporáneas que al conservadurismo que realmente las caracterizó. Como se ha demostrado, aunque el siglo XIX fue testigo de importantes cambios, también lo fue de grandes contradicciones que deben ser interpretadas en su contexto histórico para evitar caer en anacronismos.

2.2 ORIGEN DE LA ESCRITURA DIARÍSTICA

En un intento de explicar el género literario del diario como la forma autobiográfica preferida por las mujeres, Hogan (1999) señala que

dicha asociación pudo gestarse al comienzo del proceso industrializador, momento en el que la mujer quedó relegada al ámbito doméstico, es decir, privado. Dado que la privacidad constituye también una de las principales cualidades del diario, Hogan sostiene que este se convirtió en el instrumento en el que las mujeres podían permitirse centrarse en ellas, es decir, convertirse en el centro del relato (p. 99). En ese sentido, la autora interpreta que las diaristas debieron de sentirse totalmente libres para elegir el contenido de sus escritos. En la misma línea, Picard (1981) señala que el uso ficcional del diario permite al diarista convertirse en personaje literario. Por tanto, para Picard, el diario mediaría entre el sentimiento de miedo, extrañamiento, y caos, y la confianza que proporciona el control y el orden de la escritura diarística íntima que pasa a convertirse en “intimidad presentada” (p. 120). En última instancia, dado que trasladar los sentimientos al papel contribuye en buena medida a enfriar las emociones, Davis (1987) constata que cuanto más estrés sufren las autoras, con mayor profusión se dedican a la escritura, especialmente cuando aflora el sentimiento de pérdida. De hecho, se afanan más en la tarea de escribir, y lo hacen con mayor detalle. Precisamente, la pléyade de afecciones y dolencias que afligen a Dorothy no es un tema menor (Price, 1998): el dolor de cabeza parece una constante, le impide trabajar, la inutiliza y debe en la mayoría de los casos meterse en la cama (Gibson, 1982). Wilson (2009) apunta que el dolor de cabeza y lo que hoy se identifica como ‘tendencias anoréxicas’ fueron una constante en la vida de Dorothy (p. 115). Wilson (2009) sugiere que precisamente las migrañas podrían haber provocado ese comportamiento caracterizado por la frugalidad en las comidas (p. 115). Si bien el presupuesto gastronómico de los Wordsworth era muy modesto, como su vida en general, si Dorothy pasó hambre no fue, según Wilson (2009) por escasez pecuniaria, sino por miedo al cambio. Impedir al cuerpo cambiar, puede querer significar según Wilson un intento vano de ‘congelar’ el paso del tiempo. Ejercer el control sobre el cuerpo no solo constituye un martirio, sino una manera de intentar controlar los designios de un mundo tan incierto y cambiante, especialmente angustioso para Dorothy: mujer, soltera sin perspectivas de casamiento, que vive con su hermano, cuyo matrimonio inminente podría colocarla en una situación cuando menos comprometida (Wilson, 2009, p. 115).

El caso de la gaditana resulta igualmente dramático. Desavenencias conyugales, tensiones políticas derivadas de la invasión francesa y subsiguiente levantamiento popular (1805-1814), e incertidumbre económica tras la quiebra definitiva de la Casa comercial Böhl colocan a Larrea en una situación muy vulnerable. Carnero (1990) apunta que Larrea enfermó progresivamente de los nervios hasta llegar a la neurastenia (p. 122). Como consecuencia, Larrea se toma un descanso, lo que podría calificarse de ‘veraneo’ con sus hijas —Aurora y Ángela— tras la grave enfermedad de esta última, con la certeza de que los beneficios del entorno rural la ayudarán a recuperarse: Bornos y Ubrique (del 29 de abril al 30 de agosto de 1824) y Arcos de la Frontera y Bornos (del 11 de abril al 10 de junio de 1826), momentos que aprovecha para dar rienda suelta a su pluma en sendos diarios.

Paradójicamente, mientras el dolor masculino se presenta como condición *sine qua non* en el proceso de la creación literaria del romanticismo, el mismo dolor aplicado a las mujeres no es interpretado como parte de un proceso intelectual, sino como signo de colapso mental (Meiners, 1993; Utell, 2014) y vulnerabilidad. En ese sentido, los diarios de ambas autoras se encuentran habitados por criaturas (seres sintientes con independencia de su forma) solitarias e indefensas, posiblemente indicativo de su propia condición de dependencia y vulnerabilidad.

2.3. LOS DIARIOS

En sus *Diarios* (1798-1803), Dorothy da cuenta detallada de su vida doméstica junto a su hermano William, figuras insignes del Romanticismo inglés. Bautizados posteriormente con los nombres de las casas en las que los hermanos residieron durante un breve período, sumamente indicativo del compromiso de Dorothy con el lugar, con sus gentes, y su paisaje, con los diarios no se busca narrar las aventuras de un viaje particular, tampoco se trata de un “relato lineal de los hechos”, como indica Ruiz de Alegría (2021, p. 191), sino más bien mostrar a una mujer en constante movimiento físico y mental, como si de un peregrinaje vital se tratara. En el marco de ese ‘perenne deambular’ (Kappes, 2020), Dorothy describe el paisaje de su amado Distrito de los Lagos (Noroeste de Inglaterra) con una delicadeza exquisita, haciéndolo partícipe de su día a día. En este contexto natural de belleza

extraordinaria resulta igualmente valioso el estudio no solo del paisaje en tanto que espacio narrativo, sino como integrante del medio ambiente, como si se tratara de un personaje más del relato.

Tras sufrir una infancia marcada por la separación y el abandono (Wilson, 2009, p. 31), la idea de comenzar a escribir lo que posteriormente se conocería con el nombre de *Diario de Alfoxden* (1798) surge del temor de perder el derecho de alquiler de la casita de campo en la que ambos hermanos residen. Como si se tratara de un mal sueño recurrente, ese nuevo ‘desalojo’ evoca aquellos tiempos de la niñez de la autora en los que tantas veces fue desposeída de un hogar y, por tanto, de la compañía de sus familiares más próximos. Sospechosos de militar en las filas anarquistas a sueldo del gobierno francés, debido principalmente a un incidente bautizado por Coleridge en su *Biographia* como el “Spy-Nozy” (Holmes, 2005, pp. 2982-3000), los hermanos se ven obligados a trasladarse nuevamente.

Posteriormente, la decisión de comenzar el diario de Grasmere (1800-1803) se tomó en circunstancias no menos dramáticas. Tras la ‘funesta’ noticia del casamiento de su hermano William con Mary Hutchinson, Dorothy busca con su relato capturar la inmensa dicha sentida esos años en compañía de su hermano, como si de una instantánea se tratara, a modo de retrato indeleble que decore la balda de alguna de las estancias del hogar. La primera entrada del diario de Grasmere comienza *in medias res*, es decir, sin referir los hechos previos que precedieron la escena de la partida de su hermano—tropo literario que simboliza la marcha del ser amado. Todo indica que William es acompañado por el hermano de ambos, Jon, a casa de Mary Hutchinson para presumiblemente pedir su mano, motivo por el que Dorothy no puede disimular su pesar:

14 de mayo de 1800 [miércoles]. William y John salieron hacia Yorkshire después de comer, a las dos y media, llevaban lonchas de fiambre de cerdo en la bolsa. Los dejé en la curva del sotobosque, bajo los árboles. Mi corazón estaba tan pletórico que apenas fui capaz de decirle nada a William cuando le di un beso de despedida. Estuve sentada mucho tiempo encima de una piedra al borde del lago y, después de verter un torrente de lágrimas, mi corazón se sintió más ligero. [...] Decidí escribir un diario sobre estos días, hasta que William y John regresen, y no voy a contrariar mi propia decisión; además, quiero que William esté contento conmigo cuando vuelva a casa. (Woof, 2019, p. 61)

Ante la inminente separación de los hermanos, la incertidumbre acerca del papel que iba a desempeñar Dorothy en la vida de la nueva pareja (William y Mary) es fuente de profunda melancolía y ansiedad. Por un lado, la dependencia económica la atan indefectiblemente a su hermano, por el otro, la relación emocionalmente íntima con Coleridge no prospera, lo que desbarata el último intento de vivir una vida al margen de William.

De los diarios, el archiconocido poema de los Narcisos, “Daffodiles” (1807) requiere un breve apunte. Si bien está comúnmente aceptado que William se inspiró en el Diario de Dorothy para crear dicho poema e incluso que la escena narrada por Dorothy supera en calidad al propio poema (Cook, 1990, p. 94), el crítico escocés John C. Shairp (2007) en el prefacio a la obra de Dorothy *Recollections*, afirma que ha encontrado múltiples ejemplos en los que los poemas de William constituyen “poco más que versiones poéticas de descripciones de objetos plasmadas en los diarios de Dorothy” (p. xxi), y que no es casualidad que el período álgido del genio de William se manifestara entre 1800 y 1807, coincidiendo con la redacción de los Diarios y la convivencia estrecha con Dorothy.

Si bien es cierto que la utilización de los diarios por parte de William ha dado lugar a múltiples especulaciones y comentarios acerca de la autoría y derechos de autor de estos, Newlyn (2013) defiende al poeta inglés, y coloca el foco de atención en lo que califica como ‘actividad colaborativa’ y ‘economía de regalos’ (p. 104). Frente al mundo literario actual competitivo y comercial, Ezell (1996) describe un ambiente anterior en el que hombres y mujeres participaban de manera conjunta en la composición, muy alejado de la lectura de la mujer escritora como disidente e inconformista (p. 37). Aunque Dorothy quiso mantenerse alejada de las exigencias y caprichos del mundo editorial que tan bien conocía por William, Page (2015) defiende no obstante que Dorothy sí mostró preocupación por la autoría de sus contribuciones y que trató de mantener su voz separada de las demás (p. 24).

Finalmente, en las antípodas de la argumentación de Newlyn (2013), para quien los diarios constituirían un ejercicio de memoria colectiva para uso de la comunidad de Grasmere, (p. 454), Vlasopolos (1999) considera la autorepresentación literaria mostrada por Dorothy como forma de Arte, el arte de la autobiografía, una autorepresentación

consciente para un público muy particular, puesto que su principal lector sería más tarde considerado uno de los mejores poetas de su tiempo (p. 121). Si bien Vlasopolos (1999) coincide en calificar la narrativa de los diarios como una historia de amor, puesto que se percibe a una Dorothy sensible y vulnerable, entre las tartas, los té y cocidos que prepara a su hermano (Heinzelman, 1988), para Vlasopolos (1999), el verdadero triunfo de los diarios consiste en la autorepresentación de Dorothy como imprescindible tanto para la gestión de las tareas del hogar, como para la inspiración de su hermano, de lo que Dorothy también puede beneficiarse intelectualmente hablando (p. 122).

En lo que se refiere a Larrea, en una época en la que viajar no estaba al alcance de cualquier bolsillo y requería de valentía y cierta destreza, sus diarios, “modelo de ecología” (Mozo, 2008, p. 188), nos transportan a idílicos parajes de la sierra gaditana. Habitados por labradores defensores acérrimos de ‘el Deseado’ (Fernando VII), incluso los paisajes del diario parecen tomar partido en favor de la causa absolutista: “toda la vegetación está haciendo reparación de honor por los malos años pasados” (Orozco, 1977, 400). Salpicadas de creencias populares y supersticiones: “Nos dijeron que la huerta del sauce era de tío Antonio el duende” (Orozco, 1977, 365), sus detalladas descripciones se asemejan a cuadros costumbristas: “El ruido del batán retumba por el silencio de este sitio y los trabajadores ocupados en extender los paños, interrumpen su aspecto agreste y solitario” (Orozco, 1977, 395). Católica, enemiga de todo progreso, de excelente conversación y prosa romántica, Larrea narra sus espléndidos paseos por las huertas, describe ermitas, conventos y capillas, nos hace partícipes de las charlas con sencillos labradores de los que alaba su inteligencia y buen hacer:

Ubrique, 20 de julio de 1824. – [...] El pueblo es sensato, sobrio, tranquilo y religioso como lo fueron sus antepasados; es independiente, robusto, industrial y valiente como pueblo de montañas. Tiene fábricas de paños, telar y tenerías en todo lo cual trabajan también mujeres. (Orozco, 1977, p. 383)

Aunque cegada por una visión idealizada de lo que ella interpreta como la esencia del pueblo español, por encima de todo, Larrea se declara patriota: “aquel amor a mi patria que sobrenada siempre en la corriente

de mis tristezas, y jamás se ve ahogado en mi corazón” (Orozco, 1977, p. 390). Conocedora de los nuevos gustos estéticos europeos (Carnero, 1978, p. 210; Cantos, 1997, p. 214; Ferri, 2022, p. 204), distingue en sus descripciones entre bello, sublime y pintoresco para regalarnos un número significativo de cuadros que podrían haber salido del taller del mismísimo Salvator Rosa:

Día 1 de julio. —Queda el río hecho un canal, cuyos tremendos muros apenas dejan una escasísima margen que pisa temblando el viajero, cuando, arrancando sus ojos de los altísimos riscos que lo amenazan, ve otros que fingen elevarse oscuros del profundo de las aguas, y se siente oprimido de una extraña sensación de terror y placer al mismo tiempo. (Orozco, 1977, p. 377)

Atraída por lo sencillo, espontáneo y genuino, uno de los máximos aciertos de los diarios residiría en última instancia en haber convertido en literatura sus observaciones sobre la naturaleza y las gentes que habitan los pueblos que visita:

Ubrique 20 julio de 1824. [...] La Venta de Tavizna está situada a la orilla del río Maja-aceite... apoyada en un enorme peñasco. El río tiene ahora poca agua aunque susurra mucho entre piedras, que parecen otras tantas masetas de adelfas en medio de la corriente. Al salir de la Venta se despidе una de las tierras de labor y se mete entre montañas agrestes siguiendo el curso del río. (Orozco, 1977, p. 382)

De los textos diarísticos de la autora, Carnero (1978) señala que muy posiblemente representen “la cima del talento narrativo de Larrea” (p. 129) en cuanto que “demuestran su maestría en el manejo de la palabra, su habilidad en las descripciones de la naturaleza y en la observación de comportamientos y tipos populares” (p. 129).

Ante la imposibilidad de seguir publicando debido a la férrea censura impuesta durante la Década Ominosa (1823-1833), Larrea termina volcándose en la carrera literaria de su hija. En ese sentido, Arroyo (2014) se hace eco de un detalle que ilustra el empeño de Larrea en aupar la carrera de escritora de Cecilia (p. 2). Involucradas ambas en la escritura de la “Novelita” o cuento *La madre o El combate de Trafalgar*, —primera publicación de Cecilia—, publicada en la revista ilustrada *El Artista*, Arroyo (2014) revela que Cecilia sería la única escritora española que publicó en dicha revista, y lo hizo en defensa del Romanticismo,

que cultivó posteriormente en su obra: *La Gaviota o La familia de Alvareda* (ambas de 1849). Según Arroyo (2014), a pesar de que el único nombre que aparecía en el documento era la firma C.B., paradójicamente, tras su publicación (1835), Cecilia envió una carta a la revista informado que ella no había sido la responsable del envío, lo que demuestra que Larrea lo había traducido, corregido y enviado para asombro de la propia autora (p. 2).

A su vez, es bien conocida la participación de Larrea junto a su marido en la ‘querella calderoniana’, en defensa de la vuelta a Calderón, Lope y Cervantes, con Alcalá Galiano y Mora, que el profesor Carnero (1990) sitúa entre 1805 y 1821. En una primera etapa, Larrea publica “Una aldeana española a sus patricias” (1808) (Orozco, 1977, pp. 260-61), y “Saluda una andaluza a los vencedores de los vencedores de Austerlitz”, ambas catalogadas de proclamas antinapoleónicas en las que desde una sensibilidad romántica muestra su admiración por Fernando VII con el seudónimo de Laura (Arroyo, 2014; Cantos, 2019).

Una vez en Cádiz, tras su último viaje a Alemania, Frasquita escribe “Fernando en Zaragoza”, que publica en abril de 1814 bajo el seudónimo de Cymodocea, heroína de “Los mártires” de Chateaubriand, donde se aprecian las raíces de su ideología reaccionaria. También en esos años Larrea se carteo con el filósofo Augusto W. Schlegel y el escritor Blanco White (Cantos, 2019). Si bien sorprende que una mujer de comienzo del XIX en el contexto español se cartee con autores de fama internacional, Cantos (2011, p. 208) y Arroyo (2014, p. 5) señala que la Guerra de la Independencia actuó sin embargo de acicate y propició el abandono de la exclusiva dedicación a la labor doméstica y la participación de un número reducido de mujeres con su pluma en el debate público.

3. LA IMPORTANCIA DE LA COMUNIDAD FRENTE AL ‘YO’ ROMÁNTICO

Como contrapartida al creciente individualismo agravado por el galopante desarrollo industrial, abundan en los diarios de ambas escritoras escenas que resaltan la importante labor que desempeñan las

comunidades de vecinos en las zonas rurales. Sin embargo, el acontecimiento que puso de relieve y contribuyó a tejer de manera más consistente los vínculos emocionales y de pertenencia a la comunidad de Grasmere de los Wordsworth y de los vecinos del Valle fue el trágico accidente en la nieve que se saldó con la vida del matrimonio George y Sarah Green, en 1808. Newlyn (2013) señala que Dorothy adquirió entonces un papel público en la comunidad (p. 220). En la misiva dirigida a William, Dorothy le comunica que seis de los hijos de la pareja esperaron hasta dos noches pacientemente en casa hasta que se desató la alarma, y que entre 50 y 60 hombres de la comunidad participaron en la búsqueda del matrimonio desaparecido (p. 221). Movido por la carta en la que Dorothy le informaba de la tragedia, William sugiere crear una narración de los hechos con una doble finalidad: atraer a familias de acogida locales para los niños, y recaudar fondos para que se les proporcione educación básica (p. 222). De este modo, los Wordsworth, en gratitud con las familias que los adoptaron cuando sus propios progenitores fallecieron, pretenden evitar el sistema decadente de los hospicios como alternativa de futuro para los hijos de una familia tan querida del Valle (p. 221). El documento resultante *A Narrative of George and Sarah Green* se hizo circular entre familiares y amigos. Como indica Hill (1982), consciente de la importancia de preservar la privacidad de los niños, Dorothy no llegó a publicarlo (p. 113). Mientras, William utilizó sus contactos para atraer fondos, y Mary (Hutchinson, futura esposa de este) se hizo con la organización del comité responsable de gestionar los fondos recibidos (Newlyn, 2013, p. 221).

En cuanto a Larrea y su extraordinaria colaboración con la comunidad, la presencia de una niña llamada Javiera, segundo nombre de Larrea, y de padres desconocidos, constituye un enigma por desentrañar (Fernández, 2001, p. 204). Al parecer, siendo la casa de los Böhl-Larrea la más importante de Chiclana, le correspondía a Larrea ejercer de anfitriona alojando al general napoleónico (de origen italiano) Giovanni Villata (1777-1843), rebautizado francés como Jean Villate (Fernández, 2001, p. 152). A pesar de la oposición tácita de Larrea a todo lo ‘francés’: revolución, liberalismo y república, intima con el general y con las hermanas Seré y Venel pues son frecuentemente invitadas por el general a sus fiestas. Lo cierto es que Larrea adopta a Javiera, presumiblemente

hija ilegítima de la relación del general con una de las hermanas Seré, cuyo matrimonio no pudo producirse por el fallecimiento de Villate en el campo de batalla. El hecho de que la madre biológica no reconociera a su hija hasta el casamiento de Javiera desencadenó un número importante de interpretaciones erróneas, entre otras, la tradicional tirantez entre Francisca y su hija Cecilia (Fernández, 2001, p. 211). Al parecer, mantener el secreto de la ilegitimidad conllevó sacrificios que madre e hijas, Cecilia y Ángela, cumplieron hasta el matrimonio de Javiera. De hecho, tras la muerte de Larrea (1838), Cecilia acogió a Javiera en su propia casa. Fernández (2001) especula con que la relación Cecilia–Francisca pudiera no haber sido tan tormentosa como se creía (p. 210). De hecho, Larrea se muestra una amiga incondicional y buena madre adoptiva. Para Fernández (2001, p. 211), Larrea podría haberse mostrado demasiado libre de prejuicios, demasiado independiente, demasiado incómoda, demasiado liberal para los biógrafos de su hija Cecilia (Montoto, 1969). El comportamiento de Francisca para Javiera no solo no despertó los celos de Cecilia, sino su solidaridad como así lo atestigua el siguiente pasaje extraído de la misiva que Cecilia envía a su hermana Ángela:

Nuestros padres nos legaron a la par de su caudal, otra herencia u obligación con una infeliz huérfana (pues su madre no es madre ni nunca lo ha sido). He hecho mientras mis circunstancias me lo permitieron por 20 años cuanto pude por ella, ahora pesa de un todo sobre Aurora, razón es pues que siquiera contribuyamos todos con sus propios beneficios a aligerarle la carga. (Fernández, 2001, p. 215)

Fernández (2001) identifica por tanto a la madre biológica de Javiera, Dolores Seré, con la protagonista de la mala madre que aparece en la ficción de Cecilia, y no con la propia madre de Cecilia con la que tantas veces se la ha identificado, y concluye que en Javiera podría estar la clave para comprender que Larrea quizá no sea esa figura tan de “altar y trono” que se ha insistido en mostrar (pp. 204-12).

4. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, frente al tropo recurrente de la mujer ingenua y devota, que recurre a la escritura autobiográfica en la soledad del

espacio doméstico, Larrea y Wordsworth constituyen dos ejemplos de autoras que exceden toda expectativa. Por un lado, Larrea no pierde oportunidad para hacer valer sus ideas, por escrito y en tertulias, que se comporta con cierta independencia gracias a su holgada situación económica y que a pesar del férreo patriarcalismo de la época, lucha por participar en cierto modo en la autoría de su hija. Esta escritora poco o nada conocida de nuestras Letras ha leído a los clásicos, los ha interpretado, aunque en algunos casos erróneamente, ha cultivado distintos géneros y desempeñado diversos papeles en el ámbito de la producción literaria: articulista, traductora, mantiene correspondencia fluida en el ámbito familiar y literario, y diarista. En cuanto al estudio de sus diarios de viaje, se ha argumentado que constituyen el epítome del ideario del Romanticismo reaccionario español. Una oda nacional al conservadurismo rural como postura de resistencia al crecimiento de las ciudades, a la ola secularizadora, al auge del liberalismo, y, en definitiva, a la modernidad. Por el otro, ha quedado patente que la diarista laquista lucha por hacerse oír en cada una de sus entradas. Consciente de la trascendencia de su labor, su empeño se dirige a autorepresentarse como imprescindible en ambas esferas: en la académica y en la doméstica. Previamente concebido y cuidadosamente elaborado, el Diario de Dorothy es fruto de una mente inteligente pionera en la utilización de la escritura diarística en su propio beneficio, y no, como se ha creído tradicionalmente, en beneficio exclusivo de uno de los poetas más laureados de la historia. Además, también se ha tratado de desmentir el tópico de la mujer ‘pudorosa’ alejada de los intereses del mundo editorial por miedo al qué dirán. En contraposición, Dorothy se muestra reflexiva, escribe y reescribe al objeto de publicar, y no con una intención meramente estética como se había considerado hasta ahora, con independencia de que finalmente no publicara sus obras en vida.

En último término, el estudio comparativo de estas dos mujeres ha demostrado su innegable habilidad con la pluma, la equivalencia en calidad entre el legado literario de Larrea y el de la diarista inglesa, y la necesidad de un nuevo canon femenino de la literatura y el arte, en el que Larrea y Wordsworth sean incluidas, puesto que sus méritos son comparables a los de sus homólogos masculinos.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo Almaraz, A. (2014). “Cecilia Böhl de Faber entre los románticos”. *Arbor*, 190-767, 1-10.
- Becher, H. (1931). “Pensamientos españoles de D^a Francisca de Larrea Böhl de Faber”. *Boletín de la Biblioteca de Menéndez Pelayo*, 13, 316-335.
- Cantos Casenave, M. (1997). “La Recreación de la Naturaleza en los Cuentos de Fernán Caballero. Lo Pintoresco”. *Cuadernos de Ilustración y Romanticismo*, 4(5), 59-79.
- Cantos Casenave, M. (2011). “Escritura y Mujer 1808-1838: los casos de Frasquita Larrea, M^a Manuela López de Ulloa y Vicenta Maturana de Gutiérrez”. *Anales*, 23, 205-231.
- Cantos Casenave, M. (2019). “Semblanza de Frasquita Larrea (Cádiz, 1775 - El Puerto de Santa María, 1838)”. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes - Portal Editores y Editoriales Iberoamericanos (siglos XIX-XXI) - EDI-RED. Cervantes Virtual. <http://bit.ly/3TGHMGU>
- Carnero Arbat, G. (1978). *Los orígenes del Romanticismo reaccionario español: el matrimonio Böhl de Faber*. Serie Maior
- Carnero Arbat, G. (1982). “Francisca Ruiz de Larrea y Mary Wollstonecraft”. *Hispanic Review*, 119-130.
- Carnero Arbat, G. (1990). “Francisca Ruiz de Larrea (1775-1838) y el inicio gaditano del romanticismo español”. *Escritoras románticas españolas*, coord. Marina Mayoral Fundación, 133-142.
- Caso, Á. (2023). *Las desheredadas. Una historia de mujeres creadoras Siglos XVIII y XIX*. Lumen.
- Cook, K. K. (1990). “Self-Neglect in the Canon: Why Don't We Talk about Romantic Autobiography? Southern Utah University”. *Auto/biography Studies*, 5, 88-98.
- Davis, G. R. (1987). “Women's Frontier Diaries: Writing for Good Reason.” *Women's Studies* 14(1), 5-14.
- Ezell, M. J. M. (1996). *Writing Women's Literary History*. Johns Hopkins UP.
- Fernández Poza, M. (2001). *Frasquita Larrea y 'Fernán Caballero'*. *Mujer, revolución y romanticismo en España 1775-1870*. Ayuntamiento de El Puerto de Santa María.
- Ferri Coll, J. M. (2022). “La culta Francisca Ruiz de Larrea (1775-1838), polemista en el debate estético y político de entresiglos”. *CESXVIII*, 32, 199-231.

- Gibson, I. J. M. (1982). "Illness of Dorothy Wordsworth". *British Medical Journal*, 285, 1813-1815.
- Gies, D. T. (1981). "The Plurality of Spanish Romanticisms". *Hispanic Review*, 427-442.
- Gilbert, S.M. y Susan Gubar. (1998). *La Loca del Desván. La Escritora y la imaginación literaria del Siglo XIX*. Cátedra.
- Griggs, E. L. (ed.). (1956–71). *Collected Letters of Samuel Taylor Coleridge*, 6 vols, Oxford.
- Heilbrun, C. G. (1991). "No-autobiografías de mujeres 'privilegiadas': Inglaterra y América del Norte". *Anthropos: La autobiografía y sus problemas teóricos*, 29, 106-112.
- Heinzelman, K. (1988). "The Cult of Domesticity: Dorothy and William Wordsworth at Grasmere". *Romanticism and Feminism*, ed. Mellor, 52-78. Indiana UP.
- Hespelt, E. H. (1930). "Francisca Larrea a Spanish Feminist of the Early Nineteenth Century". *Hispania XIII*, 173-186.
- Hill, A. G. (ed.). (1982). *Letters of Dorothy Wordsworth: A Selection*. Oxford UP.
- Hogan, R. (1999). "Engendered autobiographies: The diary as a feminine form". *Prose Studies*, 14(2), 95-107.
- Holmes, R. (2005). *Coleridge: Early Visions*. William Collins.
- Kappes, G. (2020). The Picturesque and Its Decay: The Travel Writing and Journals of Dorothy Wordsworth, Mary Wollstonecraft, and Mary Shelley. [Tesis doctoral, Universidad de la Ciudad de Nueva York (CUNY)]. https://academicworks.cuny.edu/gc_etds/3571/
- Levin, S. M. (1987). *Dorothy Wordsworth and Romanticism*. Rutgers, the State University
- Levy, M. (2008). *Family Authorship and Romantic Print Culture*. Palgrave Macmillan.
- Love, H. (1997). *Scribal Publication in Seventeenth Century England*. Clarendon Press.
- Meiners, K. T. (1993). "Reading Pain and the Feminine Body in Romantic Writing: the Examples of Dorothy Wordsworth and Sara Coleridge". *The Centennial Review*, 37(3), 487-512.
- Montoto, S. (1969). *Fernán Caballero. Algo más que una biografía*. Gráficas San Eloi.

- Mozo Polo, A. (2008). “De Bornos a Ubrique: impresiones de un viaje de doña Frasquita Ruiz de Larrea”. *Ateneo: revista cultural del Ateneo de Cádiz*, 8, 188–194.
- Newlyn, L. (2013). *William and Dorothy Wordsworth: All in Each Other*. Oxford UP.
- Orozco Acuaviva, A. (1977). *La Gaditana Frasquita Larrea. Primera romántica española*. Sexta.
- Page, J. W. (2015). “Dorothy Wordsworth”. *William Wordsworth in Context*, ed. Andrew Bennet, 19-26. Cambridge UP.
- Pérez Galdós, B. (2013). *Episodios nacionales I. La guerra de la Independencia*. Destino.
- Picard, H. R. (1981). “El diario como género entre lo íntimo y lo público”. *1616: Anuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*, 4, 115-122.
- Price, J. (1998). “Dorothy Wordsworth’s Mental Illness”. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 91, 390-393.
- Ruiz de Alegría Puig, I. (2021). “La terapia de lo sublime en los diarios de Dorothy Wordsworth y Francisca Larrea”. *Anales de Literatura Española*, 35, 189-215.
- Shairp, J. C. (2007). “Preface”, *Recollections of a Tour made in Scotland A.D. 1803*. <https://archive.org/details/recollectionsofa28880gut> [feb. 2020]
- Solís, R. (2012). *El Cádiz de las Cortes. La vida cotidiana en la ciudad en los años de 1810 a 1813*. Alianza.
- Tully, C. (2009). “Feminism Misconceived: Mary Wollstonecraft and the Critical Disenfranchisement of Francisca de Larrea 1775–1838”. *Forum for Modern Language Studies*, 46(1), 84-96.
- Utell, J. (2014). “View from the Sickroom: Virginia Woolf, Dorothy Wordsworth, and Writing Women’s lives of Illness”. *Life Writing*, 13(1), 27-45.
- Vlasopolos, A. (1999). “Texted Selves: Dorothy and William Wordsworth in the Grasmere Journals”. *a/b: Auto/Biography Studies*, 118-136.
- Wilson, F. (2009). *The Ballad of Dorothy Wordsworth*. Faber and Faber.
- Wollstonecraft, M. (2003). *Cartas escritas durante una corta estancia en Suecia, Noruega y Dinamarca*. Camila Zapponi (trad.). Catarata.
- Woof, P. (ed.) (2002). *The Grasmere and Alfoxden Journals*. Oxford UP.
- Woof, P. (ed.) (2019). *Los Diarios de Grasmere y Alfoxden*. Gonzalo Torné. (trad.). Alba clásica.

LE DIVORCE (1872), ROMAN A THESE DE MARIE-LOUISE GAGNEUR (1832-1902)

M^a. DEL CARMEN LOJO TIZÓN
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Marie-Louise Gagneur (1832-1902) fue una escritora francesa que desarrolló su carrera literaria en el siglo XIX. Tanto su producción literaria como su participación en distintos periódicos de la época, como en *Le Droit des femmes*, reflejan el compromiso social de la escritora. Gagneur fue una mujer republicana, anticlerical, pacifista y feminista, pues alzó la voz y la pluma para reivindicar la igualdad entre hombres y mujeres.

La producción literaria de Marie-Louise Gagneur es extensa, puesto que, a lo largo de su vida, la escritora publicó más de cincuenta obras. En gran parte de ellas denuncia las injusticias sociales, aborda temas políticos, defiende los derechos de la mujer, así como su emancipación. A pesar de haber recibido durante su infancia una educación religiosa, Gagneur se rebela contra esta y desarrolla un contundente anticlericalismo que transmite a través de sus escritos.

Algunas de sus obras más significativas son: *Une femme hors ligne* (1862), *Un drame électoral* (1863), *La Croisade noire* (1865), *Le Calvaire des femmes* (1867), *Les Reprouvées* (1867), *Les forçats du mariage* (1870), *Les Droits du mari* (1876), *Chair à canon* (1872), *La Politique au village* (1874), *Les Vierges russes* (1880), *Un Chevalier de sacristie* (1881), *Le Supplice de l'amant* (1888) o *Le divorce* (1872)⁷, obra que compone nuestro objeto de estudio.

⁷ Para nuestro análisis, hemos utilizado la edición de 1877.

Gagneur obtuvo el reconocimiento de sus contemporáneos: en 1864 fue admitida en la Société des Gens des Lettres y en 1901 fue condecorada como Chevalier de la Légion d'honneur. Sin embargo, la escritora ha caído en el olvido. En la actualidad, la recuperación de figuras como la de Marie-Louise Gagneur, junto con su lucha y compromiso social, adquiere una relevancia crucial ante el panorama sociopolítico que se ha configurado en los últimos años.

2. OBJETIVOS

En esta investigación, pretendemos realizar un análisis de *Le divorce*. La obra está compuesta por un texto principal, que adopta la forma de novela, y por varios paratextos. Por ende, nuestro objetivo primordial consiste en estudiar los distintos textos que conforman la obra, examinando su interacción para discernir cómo convergen de manera sinérgica hacia un mismo propósito.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo nuestro análisis, hemos adoptado un enfoque estructuralista fundamentado en la obra de Susan Rubin Suleiman *Le Roman à thèse ou l'autorité fictive* (1983)⁸. En este estudio, Suleiman delineó las características y la estructura del *roman à thèse*. En consecuencia, nos basaremos en el análisis elaborado por Suleiman para desentrañar las complejidades presentes en *Le divorce*.

4. RESULTADOS

En este apartado, especificaremos los hallazgos más significativos de nuestra investigación.

La Restauración monárquica supuso, entre otro orden de cosas, la abolición de la ley republicana de 1792 por la que se aprobó el derecho al

⁸ Para nuestro estudio, hemos utilizado la edición publicada en Classiques Garnier en 2018.

divorcio en Francia. Desde 1816 (ley Bonald)⁹ hasta 1884¹⁰, el matrimonio quedó sujeto a la indisolubilidad. El divorcio fue entonces reemplazado por la separación (*séparation des corps*) a través de la que se reconocía el cese de la convivencia. No obstante, la separación perpetuaba el vínculo entre los cónyuges.

Le divorce (1872) es una obra plural. Está compuesta por diversos textos, siendo la pieza central una novela que cumple con los criterios establecidos por Suleiman (1983) para el *roman à thèse*. Los paratextos que la acompañan respaldan la tesis defendida a lo largo de la novela (la necesidad de restablecer en Francia la ley del divorcio), así como su supersistema ideológico.

5. DISCUSIÓN

A pesar de la brevedad de la obra, *Le divorce* (1872) se considera una novela. La historia que narra tiene un claro propósito: *demonstrar* las desgracias desencadenadas por la indisolubilidad del vínculo marital. Tal texto se encuentra sustentado bajo un verbo ilocutivo (demostrar). En definitiva, se trata de un acto de habla ilocutivo, pues expresa una intencionalidad. En este sentido, tal estructura coincide con la del *roman à thèse* descrita por Suleiman:

Le roman à thèse, d'après notre définition, est fondé sur un verbe illocutoire du premier type: démontrer. La démonstration (dont une forme "faible" est l'enseignement et une forme "forte" est la preuve) se définit essentiellement par l'effet perlocutoire qu'il est censé produire, qui est la conviction ou la persuasion. Si je veux démontrer (ou enseigner, ou prouver) quelque chose à quelqu'un, c'est que je veux le convaincre ou le persuader de la vérité de cette chose. Je peux aller même plus loin: si la vérité en question est d'une certaine sorte (religieuse ou morale, par exemple), je peux essayer de persuader mon interlocuteur de rendre ses actions conformes à cette vérité. En ce cas, ma démonstration n'est que le prélude à un autre acte illocutoire, qui est l'exhortation ou l'injonction, et qui est définissable en termes perlocutoires comme une tentative de faire faire quelque chose à quelqu'un pour son propre bien¹¹. (Suleiman, 2018, p. 36)

⁹ El divorcio fue abolido en Francia el 8 de mayo de 1816.

¹⁰ En 1884, se restablece el divorcio en Francia gracias a la ley Naquet.

¹¹ Las comillas son del texto original.

Como hemos señalado en el apartado anterior, *Le divorce* (1872) es una obra plural compuesta por diferentes textos. La pieza principal está constituida por una novela cuyo fin es didáctico y persuasivo. A través de la historia contada, Marie-Louise Gagneur se propone demostrar las consecuencias nefastas que supone para los individuos la indisolubilidad del matrimonio. La anulación de la ley del divorcio en 1816 condena a los cónyuges a la perpetuación del vínculo conyugal. El texto principal se presenta mediante el siguiente pasaje inicial:

La question du divorce est posée de nouveau.

Tous *les esprits justes, éclairés, vraiment libéraux*, réclament aujourd'hui cette réforme, en faveur de laquelle plaident plus éloquemment encore les nombreux drames que nous voyons chaque jour se dérouler devant les tribunaux.

Quels arguments valent les faits?

Le terrible événement que nous allons raconter, quoique resté ignoré, *prouve* mieux peut-être que les procès les plus retentissants, *à quelles fatales extrémités peut conduire l'indissolubilité du nœud conjugal*.

Voici d'abord une lettre qui donne sur les antécédents des principaux acteurs de ce drame des détails indispensables à l'intelligence de notre récit¹². (Gagneur, 1877, pp. 9-10)

Este pasaje se erige como preámbulo cuya finalidad radica en contextualizar y anticipar la narración venidera. En él, Marie-Louise Gagneur transpone el debate social suscitado en Francia a propósito del derecho al divorcio. Dicho texto forma parte del paratexto, definido por Gérard Genette (1987, p. 7) como sigue:

L'œuvre littéraire consiste, exhaustivement ou essentiellement, en un texte [...]. Mais ce texte se présente rarement à l'état nu, sans le renfort et l'accompagnement d'un certain nombre de productions, elles-mêmes verbales ou non, comme un nom d'auteur, un titre, une préface, des illustrations, dont on ne sait pas toujours si l'on doit ou non considérer qu'elles lui appartiennent, mais qui en tout cas l'entourent et le prolongent, précisément pour le *présenter*, au sens habituel de ce verbe, mais aussi en son sens le plus fort: pour le *rendre présent*, pour assurer sa présence au monde, sa "réception" et sa consommation, sous la forme, aujourd'hui du moins, d'un livre. Cet accompagnement, d'ampleur et d'allure variables, constitue ce que j'ai baptisé ailleurs, [...] le *paratexte* de l'œuvre¹³. (Genette, 1987, p. 7)

¹² Las cursivas son nuestras.

¹³ Las cursivas y las comillas son del texto original.

En nuestro preámbulo, reconocemos la voz de la autora que toma partido de manera implícita frente a la problemática abordada. Tal posicionamiento podemos percibirlo a través de la cita anterior, y más precisamente a través de las palabras y frases resaltadas en cursiva. No obstante, el objetivo último de dicho preámbulo no radica en exhibir “inocentemente” una opinión, sino en intentar persuadir al lector para que se incline a favor del derecho al divorcio, aunque este es interpelado indirectamente. En este sentido, Marie-Louise Gagneur justifica que solo *las mentes justas, inteligentes y realmente liberales* están a favor del derecho al divorcio. Si el lector, tras concluir el acto de lectura, no tomara partido de manera positiva frente a tal cuestión, no formaría parte de dicho grupo, sino de su contrario; es decir, de los injustos, de los no inteligentes y de los conservadores. Gagneur elabora de tal modo un silogismo que manifiesta la visión dualista. De tal manera queda construida desde el inicio la estructura antagónica, representada en la novela por la ley y por aquellos que se oponen al restablecimiento del derecho al divorcio.

Le divorce (1872) narra la historia de Daniel Duclos, que se configura como *le récit exemplaire* de la novela. Su intertexto persigue el adoctrinamiento, sobrepasando de tal modo la esfera literaria, y a partir de este, el lector debe realizar la interpretación (unívoca). Tales rasgos señalados coinciden con las características que ofrece Suleiman a propósito de la historia que sustenta *le roman à thèse*:

[...] *l’histoire*¹⁴ racontée dans un roman à thèse est essentiellement téléologique – elle est déterminée par *une fin qui lui préexiste*¹⁵, et qui la dépasse. L’histoire appelle une *interprétation univoque*¹⁶, laquelle à son tour implique une *règle d’action applicable*¹⁷ (au moins virtuellement) *à la vie réelle du lecteur*¹⁸. L’interprétation et la règle d’action peuvent être soit énoncées par un narrateur qui “parle avec la voix de la Vérité” (qui fait figure d’autorité absolue), soit suppléées, d’après des indices textuels et contextuels, par le lecteur. La seule condition requise, c’est

¹⁴ La cursiva es del texto original.

¹⁵ Las cursivas nos nuestras.

¹⁶ Las cursivas nos nuestras.

¹⁷ Las cursivas nos nuestras.

¹⁸ Las cursivas nos nuestras.

que *l'interprétation et la règle*¹⁹ d'action soient *inambiguës*²⁰ – en d'autres termes, que l'histoire elle-même se prête le moins possible à une lecture plurielle. (Suleiman, 2018, p. 64)

La novela inicia con la voz de Daniel, como narrador homodiegético, que escribe una carta a su amigo para contarle la situación en la que se encuentra. Las primeras frases de la carta manifiestan su estado de ánimo, su desesperación, así como su sufrimiento:

“Ah! mon ami! quel malheur est le mien! Un conseil, je t'en prie; car je sens par instants que la raison, le sens moral même m'abandonnent.

“Pardonne mon long silence: viens à mon secours. Ta vieille affection peut seule m'aider à surmonter cette crise, la plus cruelle que j'aie encore traversée. (Gagneur, 1877, pp. 11-12)

La carta de Daniel a su desconocido amigo conforma el primer capítulo de la novela. A través de esta, el lector conoce la tragedia a la que se encuentra sometido el protagonista de la obra. La no identificación del narratorio (“Lettre de Daniel Duclos à son ami X”) podría resultar una estrategia utilizada por la autora con el propósito de fomentar la conexión y la empatía del lector para con el personaje. A través de la carta, Daniel expone el relato de su vida: narra que su desgracia y su desesperación se debe a su fracaso matrimonial. Tras casarse con Berthe Delormel, Daniel descubre las continuas infidelidades de su esposa con Raoul de Givry, este a su vez casado con Louise Rabourdet. Ambos matrimonios se separan legalmente, pero los cónyuges siguen estando vinculados el uno al otro.

Desde el inicio, los personajes se encuentran sometidos a una visión dualista²¹; es decir, estos pueden ser clasificados en *buenos* o *malos* atendiendo a las acciones y a la moralidad de cada uno. Veamos a continuación cómo se construye dicho sistema dual:

Berthe, la mujer infiel, adquiere un valor negativo en la diégesis tanto por las apreciaciones expresadas por Daniel como por las del narrador omnisciente. El protagonista la acusa de ser una mujer indigna,

¹⁹ Las cursivas nos nuestras.

²⁰ Las cursivas nos nuestras.

²¹ Cf. Suleiman (2018, p. 65).

atribuyéndole una naturaleza viciosa y responsabilizándola de haberlo arruinado y deshonrado. Además, señala el abandono de la hija de Berthe, a quien ella concibió con otro hombre antes de casarse con Daniel. A pesar de la situación, Daniel decide adoptar la hija de Berthe y se ocupa de sus cuidados cuando la pequeña es abandonada por su madre. Descrito como un personaje vividor e irresponsable, el conde de Givry (marido de Louise) también forma parte del grupo de personajes con valor negativo. El conde es infiel a su mujer Louise con Berthe, la esposa de Daniel. El conde de Givry y Berthe mantenían una relación amorosa antes de que ambos se casaran, pero el conde decidió acabar con dicho romance por la ausencia de dote de Berthe. Sin embargo, tras estar ambos casados, retoman su relación amorosa.

Tal visión negativa a propósito de los dos personajes anteriormente señalados se canaliza, como decimos, a través de dos voces: la del protagonista (a través de la carta y de los diálogos en los que interviene) y a través del narrador omnisciente. Respecto a la relación entre Daniel y Berthe, el narrador expresa “Mais cette jeune fille qu’il [Daniel] croyait pure, qu’il croyait libre, s’était donnée déjà à un homme [el conde de Givry] qu’elle aimait toujours et qui, lui, l’abandonnait pour épouser une dot” (Gagneur, 1877, p. 26). En cuanto a la relación entre Louise y el Conde de Givry, el narrador omnisciente afirma que este se casa por interés y que “Louise, un peu passive, souffrit en silence jusqu’au jour où, se trouvant ruinée, insultée par son mari, elle demanda la séparation, pour conserver à son enfant les dernières épaves de sa fortune” (Gagneur, 1877, pp. 27-28).

En el eje opuesto, se encuentran Daniel y Louise, es decir, los personajes que adquieren un valor positivo en el relato. En el caso de Louise, percibimos su valor a través de la opinión vertida por Daniel que la describe como una mujer pura, noble, adorable, buena, religiosa, de voz dulce, belleza casta... y también a través de la intervención del narrador omnisciente. Como se indica en la cita anterior, Louise se separa de Raoul de Givry para proteger la fortuna de su hijo, por lo que se convierte, al contrario de Berthe, en una madre protectora. Del mismo modo, también se la retrata como víctima de su marido infiel y vividor que la deja casi en la ruina. En cuanto a Daniel, aunque Louise también expresa una visión positiva sobre este personaje (insiste en su bondad),

la connotación positiva se transmite principalmente a través del narrador omnisciente que lo describe como un ser comprometido y protector (“[...] il voyait là un être [Berthe] à protéger [...]” (Gagneur, 1877, p. 26), que pensaba, al menos, obtener el reconocimiento de Berthe por el trato que este le otorgaba y, sin embargo, Berthe lo traiciona. Igualmente, señala que Daniel llega a perdonar las infidelidades de Berthe. Además, él se esfuerza para que su matrimonio funcione, pero decide separarse cuando Berthe finalmente lo abandona:

Daniel, lui, essaya de lutter, de ramener sa femme au devoir, de se faire aimer en redoublant de dévouement et de mansuétude. Il pardonna, et tenta de soustraire cette femme, qu’il adorait encore, malgré ses fautes, aux entraînements du vice. Mais ce cœur insaisissable lui échappa de nouveau; elle fit plus, elle quitta son mari.

La situation de Daniel vis-à-vis du monde devenait désormais impossible. Il ne pouvait plus pardonner. Il plaida aussi en séparation et gagna sa cause. Mais que de péripéties, que de tortures avant d’en arriver là! (Gagneur, 1877, pp. 28-29)

Como podemos comprobar, el eje dual se encuentra claramente expuesto en la novela: Daniel y Louise son víctimas de sus respectivas parejas, pues ambos han transgredido los fundamentos del matrimonio. Como consecuencia de las acciones de Raoul de Givry y de Berthe, Daniel y Louise están condenados a no rehacer sus vidas ya que el matrimonio es indisoluble y la separación, aunque sea oficial, no deshace el vínculo conyugal, por lo que los protagonistas no pueden casarse ni formalizar su amor para vivir según las reglas de la sociedad:

“Quoi! parce que cette femme indigne [Berthe] a eu des torts envers moi, parce qu’elle a été coupable, me voilà condamné, moi, innocent, à la souffrance, à l’isolement éternels; je serai une sorte de paria dans la société. Aucune femme honnête ne pourra m’aimer.

“Et si je parvenais à me créer une famille en dehors du monde, en dehors des lois, il faudrait la cacher, il faudrait qu’elle rougît et souffrît à cause de moi. Comment exposer à la honte la femme qu’on aime, celle qu’on voudrait honorée, respectée de tous!

“Et ses enfants, mes véritables enfants, je ne pourrais les reconnaître devant la loi [...]”²². (Gagneur, 1877, pp. 19-20)

²² Las comillas no están cerradas en el texto original.

Daniel y Louise son indiscutiblemente personajes-víctimas tanto de sus respectivas parejas como de la sociedad en la que viven, o más concretamente, de la legislación vigente. El narrador omnisciente hace alusión al sufrimiento que ambos personajes experimentan. Esto, ligado a las connotaciones positivas atribuidas a cada personaje, facilita que el lector empatice con las situaciones que ambos padecen.

Para dar veracidad al relato, tanto la condena a la sociedad de la época como el reclamo del restablecimiento de la ley del divorcio se expresa a través de Daniel, ya sea a través de la carta que envía a su amigo X o a través de las conversaciones que mantiene con Louise. En cuanto a las conversaciones que los protagonistas mantienen, observamos dos estructuras diferenciadas atendiendo al contenido del diálogo. Es decir, si el diálogo concierne la esfera íntima (ya sea confesión de amor o toma de decisiones), el diálogo es presentado mediante la estructura tradicional; si el contenido del diálogo encierra la condena social y la reivindicación de la ley del divorcio, el diálogo es presentado a través de una estructuración en párrafos. A continuación, examinaremos un ejemplo de ambas estructuras expuestas. Comencemos con la primera de ellas, en concreto con una intervención de Louise:

- Non, plus maintenant. Je suis bien, là près de vous; mais ne me quittez pas. Suis-je assez peureuse? Quel danger cependant pourrait m'atteindre, protégée par une amitié comme la vôtre? La foudre elle-même ne m'effraye plus. Et vous pensiez tout à l'heure que je vous ordonnais de me quitter? Mais que deviendrais-je sans vous? N'êtes-vous pas mon seul ami, le seul devant lequel j'ouvre ma pensée tout entière? Après mon fils, vous êtes ce que j'ai de plus cher au monde; et si vous m'abandonniez, je ne pourrais plus vivre. Loin de vous, si vous saviez comme je suis malade, inquiète! Chaque fois que vous me quittez, il me semble que mon cœur se déchire. Quel bien-être on éprouve à sentir à côté de soi une amitié si tendre, toujours en éveil, ingénieuse à vous épargner la moindre contrariété, la plus légère souffrance! (Gagneur, 1877, pp, 66-67)

Como podemos observar, Louise abre su corazón y habla de sus sentimientos con Daniel. El discurso, en este caso, se introduce con un guion, pues se trata de un discurso directo, y es presentado de manera continua. En otras palabras, a pesar de su longitud, el discurso de Louise no ha sido estructurado en párrafos, pues se trata de una intervención directa en la que no ha habido interrupciones por parte de su interlocutor.

Veamos a continuación un ejemplo sobre el diálogo estructurado en párrafos:

La loi, reprit Daniel, ne devrait-elle pas du moins prévoir des cas semblables, et rompre des liens qui rivent l'existence d'un être honnête à celle d'un criminel?

Ces demi-séparations ne sont-elles pas plus immorales, plus douloureuses, plus funestes même à l'ordre social que le divorce? Car la séparation désunit sans délivrer; elle condamne à une sorte de suicide moral des cœurs faits pour aimer. Pourquoi pas le divorce? Les enfants, dit-on. Mais la séparation, aussi bien que le divorce, ne brise-t-elle pas pour eux la vie de famille?

Je prétends, moi, que la séparation est aussi douloureuse pour les enfants que pour les parents; qu'elle leur fait une situation aussi fausse. Vous le voyez bien: votre enfant, aujourd'hui, a failli rougir de vous, parce que votre position est équivoque, et la sienne aussi.

Vous le voyez bien: malgré la pureté de votre vie, vous serez toujours soupçonnée, votre vertu sera toujours suspecte. Vous avez beau n'être que victime, le monde vous traite en paria; vous êtes une sorte de déclassée.

Que sont donc les vils intérêts d'argent que prétend sauvegarder le Code, à côté des droits du cœur, à côté de l'honneur? N'est-elle pas inique, immorale, flétrissante, au lieu d'être protectrice, cette loi qui ne rompt que la communauté des intérêts, et qui laisse subsister, quand elle ne la crée pas, la communauté du déshonneur?

Ils avaient souvent ensemble abordé cette question; mais jamais Louise n'avait entendu Daniel s'élever avec cette véhémence contre la loi qui les vouait l'un et l'autre à un malheur irréparable, éternel. (Gagneur, 1877, pp. 55-57)

En esta cita, se perciben claras diferencias con respecto de la estructura de la anterior. Al igual que la intervención de Louise, el discurso de Daniel es introducido por un guion ya que se trata también de un discurso directo. Sin embargo, el discurso de Daniel es en este caso claramente reivindicativo: condena las incongruencias y la hipocresía de los argumentos expuestos en la sociedad de su época que rechazan el divorcio y, además, el protagonista percibe el reconocimiento del derecho al divorcio como una medida que restablecería el orden social.

La intervención de Daniel se compone de cinco párrafos bien diferenciados, donde abunda el discurso interrogativo, compuesto

principalmente por interrogativas totales semidirectivas, como: “- La loi, reprit Daniel, *ne devrait-elle pas* du moins prévoir des cas semblables, et rompre des liens qui rivent l’existence d’un être honnête à celle d’un criminel?” o “Ces demi-séparations *ne sont-elles pas* plus immorales, plus douloureuses, plus funestes même à l’ordre social que le divorce?”. En este sentido, tales preguntas son un recurso expresivo que señalan un posicionamiento frente a un problema hallado y que, por tanto, se tratarían de preguntas retóricas. Es decir, se trata de un acto de habla indirecto, pues “[...] las preguntas retóricas tienen la misma fuerza ilocutiva de las aserciones, y es por ello por qué no esperan respuesta alguna” (Dumitrescu, 1994, p. 139)

El tercer párrafo recoge la opinión del protagonista a propósito de la situación tan equívoca que genera la separación a las personas que recurren a ella. En este mismo párrafo, y también en el cuarto, el locutor implica a su interlocutor, Louise, que reconocemos por las marcas morfosintácticas presentes en el discurso, como el uso del “vous” o el uso del femenino y solo a partir de dichas marcas podemos reconocer la voz de Daniel.

En el último párrafo vuelve la voz del narrador omnisciente, que reconocemos por su posición extradiegética. Aparte de tal elemento, no existe ningún otro que nos permita distinguir la voz del narrador de la voz del personaje.

En el interior de la novela, es el propio protagonista quien defiende la tesis principal: la necesidad del restablecimiento de la ley del divorcio para garantizar el orden social. Es cierto que, el narrador omnisciente, en este espacio, no realiza ningún alegato a favor de la tesis defendida por Daniel. Sin embargo, sus intervenciones muestran las desgracias que genera la ausencia de dicha ley y, además, dicha ausencia convierte a los personajes condenados al matrimonio eterno en víctimas de la sociedad en la que viven. Tal situación, que no solo afecta a los protagonistas, se aprecia también a través de la historia de la sirvienta de Louise, una mujer casada con un hombre maltratador y delincuente al que se encuentra vinculada de por vida:

Elle avait épousé, fort jeune, un homme brutal, jaloux, ivrogne, qui l’avait battue, dépouillée, puis abandonnée. Enfin, entraîné par ses camarades de cabaret, il avait commis un vol avec effraction et subi dix

ans de bague. Cette femme, d'une conduite irréprochable, avait été fort belle, et Louise lui témoignait un vif intérêt à cause de ses malheurs plus grands, plus irrémédiables que les siens propres; car, pour le peuple, les tortures du cœur s'accroissent de toutes les souffrances de la pauvreté.

La misère, la douleur avaient détruit chez cette femme encore jeune, tout vestige de beauté. Que de tourments accusaient les rides prématurées de son front! Que d'amertume dans les plis de ses lèvres! (Gagneur, 1877, pp. 52-53)

Como podemos percibir, el posicionamiento del narrador a favor de tales personajes (amplificado por el uso de la exclamación) propicia la creación de un intertexto en el que la tesis defendida por Daniel se convierte en una Verdad²³ puesto que el valor de los personajes-víctimas concedido por el supersistema ideológico es indiscutiblemente positivo.

Suleiman (1983) presenta la estructura de aprendizaje del *roman à thèse* a través de una percepción también dualista. Es decir, la estructura de aprendizaje positiva estaría representada por aquellos personajes que han construido un aprendizaje a lo largo del relato y son, por tanto, seres a imitar. Por el contrario, la estructura de aprendizaje negativa se encuentra representada por seres a no imitar²⁴. En *Le divorce*, la estructura de aprendizaje que sustenta el relato es negativa, pues el protagonista, Daniel, termina matando a Berthe para así poder liberarse de la atadura del matrimonio. Dicho acto lo convierte en un asesino y, por tanto, en un ser a no imitar. Sin embargo, Daniel es exculpado de sus acciones desde el inicio de la novela, como se constata a través del preámbulo y de la carta que Daniel escribe a su amigo X donde confiesa:

“Crois-tu donc que le jour où je ne pourrais plus dominer la colère qui parfois bouillonne en moi, le jour où, malgré moi, je tuerais cette femme, le seul, l'odieux obstacle à mon amour, je serais bien coupable?”

“Non. La loi qui, sous prétexte d'ordre social, m'a enfermé à jamais dans cette cage de fer des liens indissolubles, a perverti ma bonté native et développé en moi les instincts féroces. Elle seule serait responsable de mon crime”²⁵. (Gagneur, 1877, p. 22)

²³ Cf. Suleiman (2018, p. 64).

²⁴ Cf. Suleiman (2018, p. 75).

²⁵ Las comillas no se cierran en el texto original.

Si realizamos el esquema actancial de la novela, el resultado sería el siguiente:

TABLA 1. *Esquema actancial*

Destinador: El amor	Sujeto: Daniel	Destinatario: Daniel y Louise
Ayudante: El narrador omnisciente y el supersistema ideológico	Objetivo: Casarse con Louise	Oponente: Indirecto: Berthe y Raoul de Givry Directo: la ley

Fuente: elaboración propia

Berthe, aunque de manera involuntaria, detenta la categoría de oponente en el esquema actancial, pues se convierte en el obstáculo material que impide alcanzar la felicidad de Daniel. Como decimos, se trata de un oponente involuntario porque su obstaculización no es por voluntad propia, sino por una voluntad legislativa a la que ella también se encuentra sometida. A pesar de ser asesinada, Berthe no es representada como una víctima. Es más, los personajes infieles (Berthe y Raoul de Givry) no participan en la novela hasta el final de esta y lo hacen para demostrar su modo de vida y reconocer sus faltas:

- M'aimes-tu? m'aimes-tu toujours? et veux-tu enfin n'aimer que moi, dis? Et je le jure, je serai à toi, à toi seul, ton esclave, ta servante pendant la vie entière.

N'en as-tu pas assez enfin de cette existence agitée, tourmentée, au jour le jour? Le bonheur, crois-moi, ne peut se trouver que dans une vie calme et régulière, la vie que nous avons abandonnée pour suivre nos caprices et nos passions. Ah! nous portons la peine de nos fautes! Mais si tu voulais, nous pourrions être heureux encore...

- C'est impossible, ma pauvre Berthe, quoi que nous fassions, nous ne pourrions jamais justifier notre situation aux yeux du monde. Nous sommes des déclassés, fatalement condamnés au désordre. (Gagneur, 1877, pp. 100-101)

Berthe reconoce tardíamente su culpabilidad. Tal confesión unida al supersistema ideológico de la novela (que le otorga un valor negativo)

contribuye a la no identificación de Berthe como víctima. Las verdaderas víctimas son aquellas personas que teniendo un comportamiento ejemplar sufren la injusticia social que supone la indisolubilidad del lazo conyugal. Así, aunque Daniel sea el autor material del crimen, la ley es su autora moral, pues tal y como afirma el protagonista: “La loi, d’ailleurs, ne me laisse pas d’autre alternative: le suicide ou le crime” (Gagneur, 1877, p. 24).

La tesis sostenida a lo largo de la novela se refuerza con los paratextos que complementan la obra. En el epílogo²⁶, la autora hace referencia al drama narrado en la novela, culpa de ello a la indisolubilidad del matrimonio y propone como solución a este tipo de desgracias el restablecimiento de la ley del divorcio:

Devant ces drames terribles, ces tentations criminelles, devant les désespoirs, les tortures intimes, souvent plus intolérables que les plus révoltantes brutalités, devant toutes ces souffrances provoquées par l’indissolubilité du nœud conjugal, on comprend la polémique que soulèvent journellement nos journalistes, nos philosophes et nos auteurs dramatiques en faveur du divorce.

Chacun d’eux, selon son caractère, son tempérament ou ses croyances, fait prédominer soit le droit individuel, l’impulsion passionnelle, soit l’intérêt social. Il est bon que la question soit agitée, que les opinions les plus divergentes, les plus monstrueuses même se produisent. Le bon sens public saura prononcer. (Gagneur, 1877, pp. 104-105)

Además de denunciar la imposibilidad de deshacer el vínculo conyugal mediante la separación y el desorden social que ello propicia, pues favorece el adulterio y otros desordenes sociales, Gagneur insiste en el hecho de que el poder de la autoridad social es delegado por los ciudadanos y que, por tanto, la ley no debe ir contra los intereses de la población: “Nous le répétons, l’intervention sociale ne peut être qu’une délégation des intéressés, et, par conséquent, ne doit pas s’exercer contrairement à leur vœu, à leur liberté intime et à leur bonheur” (Gagneur, 1877, p. 116). Igualmente, culpa a la ley de *inspirar* el asesinato (como ocurre en la novela) “Qui inspire des pensées de meurtre, et parfois de

²⁶ El epílogo de *Le divorce* (1872) resulta ser el prefacio de *Les forçats du mariage* (1870), obra en la que Marie-Louise Gagneur también aborda la cuestión del divorcio. No obstante, la autora incluye en el epílogo de *Le divorce* nuevos argumentos a favor del divorcio y, además, el final de este se encuentra adaptado a la diégesis de la novela.

meurtre allant jusqu'au massacre?" (Gagneur, 1877, pp. 119-120). La única posibilidad de romper el vínculo es a través de la muerte, tal y como ocurre en la novela:

A quelle extrémité le désespoir poussera-t-il les victimes enchaînées dans les liens de fer du mariage? N'entendez-vous pas ces cris étouffés de colère qui s'élèvent contre le nœud conjugal; et songez-vous que vous n'avez laissé qu'un seul moyen de le rompre, la mort? (Gagneur, 1877, p. 136)

El epílogo se encuentra seguido de un apéndice, compuesto por la ley del 20 de septiembre de 1792 (por la que se autoriza el divorcio en Francia), por un informe sobre el divorcio de Odilon Barrot²⁷ y por un marco legislativo comparado sobre la situación del divorcio en algunos estados europeos. Al igual que Gagneur, Odilon Barrot ofrece argumentos a favor de la ley del divorcio. Compara la nulidad matrimonial (que sí estaba reconocida) con el divorcio, concluyendo que la causa que permite que se disuelva, y, en este caso, se anule un enlace matrimonial debe ser anterior a la celebración de este y que, en el caso del divorcio, la causa sería posterior. Sin embargo, el divorcio no supone que el matrimonio sea declarado nulo (Barrot, 1877, p. 150). Igualmente, indica que la gran diferencia entre la separación y el divorcio es que este último permitiría a los cónyuges, ya desvinculados, volver a casarse (Barrot, 1877, pp. 156-157). Asimismo, constata la influencia de la religión católica sobre la sociedad y sentencia que las leyes se hacen para los ciudadanos no para las sectas religiosas:

Et maintenant, cette renonciation au divorce, réduite à ces termes, serait-ce autre chose qu'une question de conscience? une question de foi religieuse, une loi enfin que chacun peut bien s'imposer à soi-même, mais pour laquelle il ne peut exiger des autres la même obéissance, et que le législateur ne pourrait consacrer sans faire d'un acte de foi un devoir civil, d'une prescription religieuse une contrainte légale, sans violer le grand principe de la séparation du temporel et du spirituel, sans rompre cette belle unité de notre loi civile, qui est la même pour tous les citoyens, quelle que soit leur croyance, parce qu'elle est faite pour tous les membres de l'État, et non pour les sectes religieuses. (Barrot, 1877, pp. 162-163).

²⁷ Político francés.

Al igual que Marie-Louise Gagneur, Barrot señala que la indisolubilidad del matrimonio es una injusticia, que se coarta la libertad de los individuos condenándolos a la desgracia y al sufrimiento y responsabiliza a la ley de los crímenes que tal situación genera: “[...] c’est la loi qui inflige une peine perpétuelle au malheur; c’est elle qui légalise en quelque sorte le crime par l’excuse de la nécessité, et qui combine avec les causes générales de corruption les incompatibilités individuelles” (Barrot, 1877, p. 171).

En este sentido, los paratextos entran en *diálogo* con la diégesis de la novela. Actúan como elementos que refuerzan y avalan la tesis defendida en la misma, al mismo tiempo que sustentan su supersistema ideológico. Por ello, concluimos que la obra, en su conjunto, presenta claramente las características del *roman à thèse*.

6. CONCLUSIONES

El compromiso social de Marie-Louise Gagneur es rotundo y por ello, su obra merece ser recuperada y reeditada. Fue una mujer adelantada a su tiempo, valiente y reivindicativa, que alzó la pluma en defensa de las minorías y usó la literatura como arma de condena social:

Peu de femmes se sont engagées dans la voie d’une écriture de combat, certaines ont néanmoins tenté de penser leur engagement littéraire comme l’enjeu d’une transformation de la cité. S’engager procède toujours d’un désir de réformer les esprits, la société, les modes d’agir et de pensée, le geste d’engagement est le reflet d’une considération particulière portée à la littérature et à la responsabilité de l’écrivain: parler en son nom *et* au nom de toutes. La communauté des *san* voix que des romancières se sentent fondées à représenter est la légitimation de leur écriture, et elles restituent par la littérature la dignité que la démocratie, idéalement, doit reconnaître à chaque individu. (Laville, 2017, p. 134)

Le divorce es una obra plural y tanto su texto como su paratexto tienen un mismo fin: demostrar la necesidad de restablecer el derecho al divorcio en Francia. Este se aprobó finalmente en 1884, pocos años después de la publicación de la obra estudiada, lo que atestigua que la lucha de Marie-Louise Gagneur no fue en vano.

7. REFERENCIAS

- Barrot, O. (1877). Rapport de M. Odilon Barrot sur le divorce. En M.-L. Gagneur (autora), *Le divorce*. Librairie de la Bibliothèque démocratique (149-177)
- Dumitrescu, D. (1994). Estructura y función de las preguntas retóricas repetitivas en español. En J. Villegas (ed), *Actas del XI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*: Irvine, 24-29 de agosto de 1992. Volumen I. De historia, lingüísticas, retóricas y poéticas: De lingüísticas, retóricas y poéticas (139-147). Irvine. Universidad de California
- Gagneur, M.-L. (1877). *Le divorce*. Librairie de la Bibliothèque démocratique (Obra original publicada en 1872)
- Gagneur, M.-L. (1877). Post-face. En M.-L Gagneur (autora), *Le divorce*. Librairie de la Bibliothèque démocratique (104-136)
- Genette, G. (1987). *Seuils*. Éditions du Seuil
- Laville, B. (2017). Une écriture de l'engagement. En A. Del Lungo y B. Louichon (Drs), *La Littérature en bas-bleus*. Tome III. Romancières en France de 1870 à 1914 (131-143). Classiques Garnier
- Suleiman, S.R. (2018). *Le Roman à thèse ou l'autorité fictive*. Classiques Garnier (Trabajo original publicado en 1983)

EL PENSAMIENTO DE FANNY GARRIDO. ANÁLISIS DE SUS COLABORACIONES EN PRENSA

PATRICIA ROJO LEMOS
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Francisca Claudia Josefa Antonia González Garrido —conocida como Fanny Garrido— fue una escritora y traductora española nacida en La Coruña el 30 de octubre de 1842²⁸ y de ascendencia hispano-mexicana (Tourinán Morandeira, 2021a). Colaboradora habitual en prensa en publicaciones como *Galicia*, *Revista Regional de Ciencias, Letras, Artes y Folklore* o la *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, la autora reflejó sus inquietudes y su pensamiento en numerosos artículos en los que abordaba cuestiones relativas a la educación, la infancia, la mujer o la beneficencia.

La figura de Fanny Garrido ha sobrevivido al paso del tiempo. Resulta frecuente encontrarla entre las listas actuales de mujeres escritoras y traductoras; a menudo se la menciona como la primera mujer traductora de Goethe del alemán al español, como escritora de narrativa, como figura ilustre, como mujer del compositor Marcial del Adalid²⁹ y como miembro de la clase literaria de finales del siglo XIX. Incluso se alude a su belleza, tal como se describe en el artículo “La castellana de Lóngora”: “tenía ojos azules, grandes y dulces, fino cutis, un rostro de rasgos armoniosos; el pelo rubio peinado, de adolescente, en bucles y más

²⁸ De acuerdo con la investigadora Laura Tourinán Morandeira, Fanny Garrido nació en el año 1842. No obstante, en otras fuentes, páginas web en su mayoría, figura 1846 como fecha de nacimiento.

²⁹ El músico coruñés sería su primer marido. Tras el fallecimiento de Marcial del Adalid en 1881, la autora contraería matrimonio en segundas nupcias años más tarde con el químico lucense José Rodríguez Mourelo.

tarde en bandos sencillamente recogido en la nuca; todo ello aderezado con un aire de gran señora” (Martínez-Barbeito, 1953).

FIGURA 1. Posado de Fanny Garrido y su marido Marcial del Adalid



Fuente: Museo de Belas Artes da Coruña

Esta imagen ha llegado a nuestro tiempo acompañada de una anécdota (Naya, 1950) también relatada por la investigadora Tourán Morandeira: “foron moitas as persoas que contaron que a raíña Isabel II, prendada da fermosura de Fanny Garrido durante a viaxe a Galicia en 1858 para a inauguración do ferrocarril, se ofreceu a ser a súa madriña de voda” (2021b).

Pese a estas referencias y alusiones a su estatus y condición como mujer ilustre y escritora, apenas encontramos registros de estudios en los que se analice el pensamiento de la autora.

1.1. FANNY GARRIDO, UNA INTELLECTUAL COMPROMETIDA

Además de sus colaboraciones en prensa, en el ámbito literario, Fanny Garrido dejó tres novelas publicadas, una inédita y algunos cuentos bajo el pseudónimo Eulalia de Liáns. Como traductora tradujo nueve obras de Goethe con ediciones críticas, lo que la convirtió en la persona con más traducciones del autor hasta la llegada de Cansinos Assens.

Los textos de algunas de las obras de su primer marido, Marcial del Adalid, como *Cantares viejos y nuevos de Galicia*, fueron escritos por Fanny Garrido, autora también de un álbum de canciones dedicado a su única hija, María. Además, la escritora resultaría “clave en la consolidación del valor de la prosodia en el trato de las canciones” (*El correo gallego*, 2017) de su esposo, especialmente en aquellos en gallego. Tal como señala Touriñán Morandeira:

O amor profesado a Fanny Garrido quedaría reflectido na obra dedicada a ela polo mestre Adalid: “La pasionaria. Polka para piano”, “Espoir”, “Regrets”, “2ème Barcarolle”, “N.º 1 Marguerite”, do primeiro caderno de Romanzas Op. 5-6; Bonheur au Ménage. Recueil de 3 Romances sans parole, Op. 49 e o primeiro vals, “N.º 1 Vivo”, dos Petits Riens. 6 Valses à la tudesque. E mostrarían a súa creatividade conxunta en xoias como Mondariz e Cantares viejos y nuevos de Galicia, composicións nas que Fanny Garrido é autora dos poemas “Soedades”, “Mágoas do corazón”, “Canto de berce”, “Miña terra, miña terra”, “Frouseira, triste frouseira”, “A noite de San Xoán”, “Bágoas e sonos”, “A xolda”, “Afrixida, ¡pesoulle!”, “A bordo”, “A sorte” e “A Ruada”. (2021b)

Gracias a su posición social y a su desempeño intelectual frecuentó la compañía de escritores y personalidades ilustres de su época, como

Emilia Pardo Bazán, a quien unía una amistad, o Ramón y Cajal. El ambiente intelectual propició, con toda seguridad, que Fanny Garrido tuviera la oportunidad de participar en encuentros científicos en los que pudo formarse, tal como daría cuenta en sus artículos.

El interés de la autora por su tierra la llevó a pertenecer, junto con Emilia Pardo Bazán, a la Sociedad del Folklore Gallego, creada en 1881 en La Coruña para estudiar la cultura tradicional gallega a imagen y semejanza de la Folk-lore Society de Inglaterra. Esta sociedad fue, además, un precedente de la Real Academia Galega, de la que también sería miembro Fanny Garrido desde sus inicios a principios del siglo XX. Además, participó en patronatos y asociaciones caritativas, como la Comisión de Fomento de la Real Sociedad fundadora de Colegios para Huérfanos y Pensionistas del Magisterio de España, el Patronato Nacional de ciegos, el Patronato nacional de anormales, la Asamblea Nacional de Protección a la Infancia y Represión de la Mendicidad o el centro Ibero americano de cultura popular femenina, instituciones desde las que apoyó las causas de los más necesitados.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es conocer y analizar las ideas de Francisca González Garrido. Asimismo, se pretende conocer la presencia de la autora en prensa.

Entre los objetivos, se encuentra el estudio de los principales temas de interés para la autora, su estilo, su frecuencia de publicación y sus apariciones en prensa.

No menos relevante resulta restituir su figura como intelectual y desentrañar los pormenores de su pensamiento en prensa. A menudo se cita a la autora, pero poco se conoce de su pensamiento.

Por último, dado que la autora fue miembro de la Real Academia Galega, se persigue conocer la percepción de Fanny Garrido sobre Galicia y analizar cómo retrata la vida y las costumbres de los gallegos.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio pretende analizar el pensamiento de la autora Francisca González Garrido. La mayor parte de la información relativa a la vida de Fanny Garrido ha sido recuperada gracias al trabajo de la musicóloga de la Universidade de Santiago de Compostela Laura Touriñán Morandeira.

Se revisarán sus principales colaboraciones en prensa, en las que se observa el gran interés de la autora por las causas solidarias. Estos comprenden los artículos aparecidos en distintos medios españoles. Procederemos en orden cronológico. Así, comenzaremos por analizar su primera aparición en prensa con “La fiesta de la patrona” en 1887 publicado en *Galicia. Revista Regional de Ciencias, Letras, Artes y Folklore*, lo que parece ser el fragmento de una novela sin terminar. Le seguiría un artículo periodístico “La situación agrícola en Galicia”, también en 1887 y publicado en la misma revista, y “Los infinitamente pequeños”, relato publicado en 1892 en *Galicia. Revista Semanal Ilustrada*. Hasta esa fecha, la preocupación fundamental era su tierra, Galicia, y las dificultades a las que se enfrentaba.

Ya en el siglo XX, la autora publicaría otros cuatro artículos como son “El problema de la mendicidad” en 1909, “Paz” en 1913 o “Sueños, ideales, realidad” también en el mismo año, los tres publicados en la *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Al artículo de “Los niños. De cómo se salvan vidas en la primera infancia” no hemos tenido acceso directo, si bien sabemos por fuentes secundarias que aborda cuestiones relacionadas con la infancia y la justicia social.

Para este trabajo dejaremos a un lado las novelas publicadas por la autora bajo el pseudónimo de Eulalia de Liáns, así como sus traducciones del alemán al español.

4. RESULTADOS

Las colaboraciones en prensa de Fanny Garrido pueden dividirse en dos periodos: a) hasta finales del siglo XIX; y b) a principios de siglo XX. En el primer periodo, la autora publicaría un artículo en prensa y dos

relatos, todos ellos en la revista *Galicia, Revista Regional de Ciencias, Letras, Artes y Folklore, etc.*³⁰ a saber: “La situación agrícola de Galicia” (artículo de 1887), “La fiesta de la Patrona” (fragmento de una novela sin terminar en 1887) y “Los infinitamente pequeños” (relato breve de 1892). Estas tres publicaciones comparten características en común: Galicia como eje central. Así, la autora da cuenta de la vida, las costumbres y las tradiciones gallegas, muestra la realidad de aquellos que no tienen acceso a los medios de comunicación, elimina el estigma de la visión del campo y de los gallegos al presentarlos de un modo natural y, por último, critica la gestión del gobierno central, a quien responsabiliza de haber desatendido Galicia.

Durante el segundo periodo, contamos con cuatro artículos entre 1909 y 1913. El primero de ellos, publicado en 1909 en la *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, sería “El problema de la mendicidad”, seguido por “Los niños. De cómo se salvan vidas en la primera infancia”, publicado en 1912 en *Pro Infancia*. Por último, en 1913 escribiría dos artículos para la misma publicación, la *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, a saber “Paz” y “Sueños, ideales, realidad”. La solidaridad, el pacifismo, el pensamiento cristiano y el apoyo a la infancia son los temas principales que caracterizan los artículos de este periodo.

4.1. PUBLICACIONES DEL SIGLO XIX

4.1.1. “La situación agrícola de Galicia” (1887)

En el primero de sus artículos —publicado en enero de 1887—, “La situación agrícola de Galicia”, Fanny Garrido aborda la cuestión agrícola en Galicia a finales del siglo XIX. Nos encontramos con una dura crítica al gobierno central español, al que acusa de imponer una elevada contribución territorial y de “armarle cuantas zancadillas sean humanamente posibles” a los campesinos gallegos “para que deje en las garras

³⁰ Publicación dirigida por Andrés Martínez Salazar, editor cuya labor editorial fue fundamental en el desarrollo de la literatura gallega del Rexurdimento. Los textos de la publicación se encontraban principalmente en español, aunque podía haber algunas poesías en gallego.

del fisco la poca lana que le haya quedado después del continuo trasquileo” (1887a, p. 31).

Considera que la solución viene de la mano del estudio, del conocimiento de la naturaleza, de la realidad del campo gallego y no con remedios que terminan por convertirse en una mayor carga para Galicia. Así, para Fanny Garrido, en Galicia “el labrador está en su puesto. Guarda los procedimientos tradicionales, los practica y no los adultera ¿Están las otras clases en lo suyo?” (1187a, p. 34). Sin embargo, para la autora no sucede lo mismo con los terratenientes: “¡El campo! Qué poco caso hacen de él los que se llaman sus dueños” (1187a, p. 34). De este modo, cree que los labradores cultivan bien la tierra, se administran, pero solo encuentran impedimentos por parte del gobierno central español y falta de conocimiento e interés por parte de los terratenientes. Incluso critica los resultados inmediatos del ferrocarril en Galicia³¹, que califica de desastrosos. Valora al Estado como “un padrastro cruel que roe hasta las entretelas” (1187a, p. 34) en connivencia con la mala gestión de los ayuntamientos:

los Ayuntamientos rurales son hermanastros que hacen la vida dura, pero, ¿qué importa? «A Dios rogando y con el mazo dando.» Clamen nuestros Diputados y reformen nuestros Legisladores, si Dios les toca alguna vez en el corazón en este sentido; pero estudie el propietario, trabaje todos los días de su vida y busque en primer término el remedio de estos necesarios males del progreso, en sus propios esfuerzos (1187a, p. 34).

El objetivo primordial para la escritora “es que los pobres coman barato y que gane el mayor número” (1187a, p. 34). Los propietarios heredan tierras que desconocen y, desafortunadamente, no respetan de forma debida al labrador: “¡Cuántas veces he comparado este desprecio con que las gentes miran al paisano, á aquel con que los otros españoles, en general, tratan á los gallegos!” (1187a, p. 35). Confía en que al poner la inteligencia al servicio de la gestión agrícola puedan adoptarse modelos como los de otros países como Francia o Reino Unido, donde no

³¹ El ferrocarril llegó a Galicia en 1873 cuando ya llevaba 36 años circulando por el resto de España. Se trató de una iniciativa privada no exenta de deficiencias y que unía Santiago de Compostela con el mar.

se estigmatiza el hecho de vivir del campo, a diferencia de Galicia, sobre la que pesa una ignorancia supina.

4.1.2. “La fiesta de la patrona” (1887)

Su siguiente colaboración en prensa vendría de la mano de un fragmento de una novela inédita en julio de 1887, el que sería el capítulo XV. En “La fiesta de la patrona” más que un cuento, parece que nos encontremos frente a un reportaje de un día de fiesta y romería en el rural gallego de finales del siglo XIX. Para ello, la autora recurre a léxico local con expresiones como “ferrado” (lo que sería un área equivalente a 500 metros cuadrados) o “foliada”: “ninguno lo es tan rematado que no lleve al molino algunos ferraditos de trigo para hacer pan blanco” (1887b, p.1) y “la comida, la misa y la *foliada* son las tres partes del programa de la fiesta” (1887b, p.2).

Con un grado de precisión propio del realismo, la autora desgana la jornada de fiesta, comida, misa y *foliada*, música y relaciones sociales. Describe las relaciones sociales entre dialécticas: el campo y la ciudad, la alta y la baja cultura, lo profano y lo sacro, la obligación y la devoción. No faltan elementos como los “más amigos de figurar” (1887b, p.3).

Además, la autora señala la pobreza general de Galicia, en donde la mujer labradora se caracteriza por ser “diligente” (1887b, p.4). Describe a la gente de campo como sencilla y humilde. Los motivos como el servicio, la relación entre criados y señores, la posición social, la emigración o la política conducen el relato.

4.1.3. “Los infinitamente pequeños” (1892)

Por último, en “Los infinitamente pequeños” de 1892, nos topamos con la historia de las trabajadoras menos reconocidos por lo invisible de su tarea para el que consume los bienes: las mandaderas del puerto, porteadoras y limpiadoras del pescado que llega a los muelles y que entregan en las lonjas. Se narra la historia de mujeres humildes y diligentes sin las cuales ni los pescadores, ni las maestras pescadoras, ni los vendedores, ni los señores consumidores podrían realizar sus labores: “con

el agua hasta la cintura habían tenido que descargarlos las mandaderas, que depositaban (...) al pie de las maestras pescadoras”. (1892, p.84).

Este oficio, tan desconocido para la mayoría de lectores de aquel entonces y de hoy, resultaba de vital importancia para el resto de trabajadores: “Tocábales á las mandaderas, igualmente, el pesado trabajo de portear sobre la cabeza el pescado que se vendía en la plaza, y en cantidad tan abrumadora que, vencido el cuerpo, hacíaase dificultoso el andar. Luego, á ellas competía la limpieza” (1892, p.84).

El grado de detalle del relato nos permite dibujar mentalmente una imagen de las duras condiciones de trabajo y de la pobreza de las mandaderas:

Era la saya de la madre burdo mosaico de toscos remiendos, los cuales mostraban su gastada trama al igual de la estopilla que los unía. Una suerte de gabán ceñido, que nació negro y señoril, y armonizaba ahora, en lo pardo y deslucido, con la miseria de la saya, cubrídala hasta la rodilla (...) No mostraban los trajes de las niñas mayores primores que el de la madre: iban menos cubiertas; pero hasta las desnudeces, que los rotos y descosidos ocasionaban, mostrábanse oscuras, porque la intemperie, que descolorizaba sus harapos, tostaba sus tiernas carnicitas” (1892, pp.83-84)

Más allá de mostrarnos la realidad de ciertos oficios y de sus gentes, Fanny Garrido plasma la dialéctica de clases sociales. Asimismo, en la historia se refleja el desprecio que siente la gente rica por la supuesta inmoralidad de la conducta de los pobres. Así, Fanny Garrido narra cómo las señoras desean que la autoridad recoja a “estas mujerotas y las llevase á dormir á la cárcel” (1892, p.87) para que escarmienten puesto que les resultan ordinarias en sus formas (gritan con frecuencia) y apariencias.

En el texto nos encontramos, también, con la reproducción de diálogos en gallego en los que se aprecia cierta incoherencia ortográfica:

—Qu’hay n’aquela horta?
—Unha vella morta.
—¿E n’aquel Tellado?
—Un gato esfolado.
—¿E n’aquela buratiña?
—Una campanilla.
—¿E cómo fai? (1892, p.83)

La historia termina con las siguientes líneas que reflejan el pensamiento cristiano de la autora y la compasión que le producía la gente del mar, a menudo misteriosos y desconocidos para el resto de personas ajenas a su oficio y su vida:

La luna proyectaba una gran mancha esmerilada en el puro y transparente cristal de la bahía, y allá a lo lejos perdiase, reposada y bella, la última lancha pescadora, llevándose aquellos hombres toscos y rudos, entre los cuales eligió Cristo a sus amigos, y que, en los rigores y el silencio de su vida, guardan incólume el sello de aquella misteriosa elección. (1892, p.8).

4.2. PUBLICACIONES DEL SIGLO XX

4.2.1. “El problema de la mendicidad” (1909)

Ya entrados en el siglo XX, Fanny Garrido publicaría en 1909 en la *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes* un artículo sobre el “El problema de la mendicidad” para el que tomaría la información de un boletín de la Sociedad Alemana para la Cultura Moral. La publicación del artículo viene motivada por, en opinión de la autora, el acuciante problema de la mendicidad y las medidas que se pueden tomar para resolverlo. La idea es mostrar a los lectores “lo que hace en favor de sus pobres y por su propia dignidad una gran ciudad moderna, que tiene por distintivo especial la holgura que nace del orden” (1909, p. 1674) con el fin de aunar esfuerzos y emular esta iniciativa.

En el artículo se aborda la cuestión de la mendicidad y cómo la población civil se ha organizado en la ciudad de Berlín para reducirla conscientes de que “no se bastan por sí solos para llenar el humanitario y perfectamente obligatorio deber de asistir á sus pobres y de remediar las necesidades de sus convecinos desgraciados” (1909, p. 1674). Esta frase refleja la postura asistencial de la escritora frente a la mendicidad. Fanny Garrido considera un deber humanitario y moral el de asistir a los pobres por parte de los ciudadanos.

En el texto se nos detalla cómo se ejecuta la asistencia a los pobres a cargo de los vecinos, organizados en comisiones con un presupuesto mensual bajo el escrutinio de la dirección. Se nos explica la diferencia entre limosnas, alimentos o socorros extraordinarios y quiénes pueden

ser beneficiarios del auxilio, como las embarazadas, los huérfanos, los enfermos o los niños. Para la autora, la caridad ha de ejercerse por principio categórico: “la circunstancia de que el pobre se tenga la culpa de serlo, no ha de servir para amonestarle ni castigarle, ni constituye obstáculo en el camino de la caridad: lo único que hay que averiguar es si está necesitado.” (1909, p. 1674).

4.2.2. “Paz” (1913)

En 1913, Fanny Garrido nos dejaría dos artículos en la *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*. En “Paz”, la autora hace un alegato a favor del pacifismo. Menciona que la paz es una palabra que nos deja Jesucristo como bendición. La concibe como un reducto donde albergan la esperanza los pequeños y humildes. Entiende la paz como una palabra fecunda para la que sobra retórica, que no haría sino recargarla, puesto que “la verdad, en lo sencillo reside, y si se la recarga, se oscurece” (1913a, p.145).

Lo que realmente hace vibrar los corazones es la delicadeza de quien crea algo. Así, la autora alude a cómo los trabajadores humildes contribuyen a la creación de grandes obras sin saber que lo hacen. No pueden pararse a pensar en lo que hacen, ni en el valor que tiene porque han de alimentarse. El ser humano se sirve de los bienes de la naturaleza para satisfacer sus necesidades y, en concreto, la racionalidad y el conocimiento nos apartan de los bajos instintos de la naturaleza, universo en el que reina la guerra. Los animales se destruyen entre sí para sobrevivir, los elementos naturales son agresivos, destruyen.

En cambio, nuestra racionalidad e inteligencia superior crean bienestar e iluminan “regiones donde antes la mentalidad no penetraba” (1913, p. 146). Todas las conquistas del ser humano se hacen en virtud de la paz, sin la que no habría obra ni creación. Concibe el pacifismo como el freno a las potencias y responsable del progreso de la humanidad, que iguala “al rico con el pobre” (1913a, p. 147). De nuevo apreciamos en la autora la preocupación por erradicar la pobreza y redistribuir la riqueza. En definitiva, para la autora, la acción de la paz es visible en cualquier acto, ya sea en la voluntad de un prócer que decide no masacrar a un pueblo o en el corazón de una princesa noble.

4.2.3. “Sueños, ideales y realidad” (1913)

Por último, nos referiremos a “Sueños, ideales y realidad”, artículo de 1913 en el que se recoge una conferencia pronunciada en el Centro Ibero Americano de Cultura Popular Femenina con la que se insta a las jóvenes a su desarrollo intelectual y afectivo, a la protección de la infancia, el desarrollo de los ideales, que son a la vida “lo que el boceto en el arte: el plan de un pensamiento en que están comprendidos todos los elementos que han de constituir la obra” (1913b, p. 424), y de la belleza moral. La idea es conseguir mejoras en la educación universal y, en concreto, en la femenina, para que lleguemos a ser mejores, “más queridos y más felices” (1913b, p. 486).

Fanny Garrido hace un repaso sobre la historia y evolución de la educación de la mujer, nos ilustra con el ejemplo de Alemania y el testimonio de Goethe, quien consideraba a la mujer en ventaja al saber hacer lo apropiado en cada momento. Finalmente, para la autora “el progreso crea el espíritu y quita telarañas al entendimiento” por ser este un sistema de ventilación “que entra en un recinto cerrado á piedra y lodo barriendo a su paso el olor nauseabundo” (1913b, p. 486).

Con esta conferencia, la autora insta a las mujeres a seguir formándose, al igual que los hombres, para “no ser indolentes, ni descuidados ni sucios, y a hermanar el gusto con el decoro por el respeto propio y por el ajeno” (1913b, p. 486). También les recuerda que “el mundo se ha ensanchado” para ellas, beneficiadas por las aportaciones de los “aires de fuera” (1913b, p. 487), algo insospechado para las generaciones precedentes. En definitiva, para Fanny Garrido, aunque aún fueran necesarios más cambios y la sociedad española tuviera margen de mejora, la triste realidad de ciertas situaciones no nos impide perseguir el ideal, “la belleza moral” (p. 424); el ideal nos hace elevar la mirada y “caminar para alcanzarlo” (1913b, p. 487).

5. DISCUSIÓN

La investigación sobre el pensamiento de Fanny Garrido en sus colaboraciones en prensa contribuye a restituir su figura como intelectual, más allá de su condición como mujer privilegiada. Su nombre ha pervivido,

pero, quizá a causa de la inmediatez de nuestros días, su legado como pensadora parece esquivar la brevedad de los titulares y de las listas de mujeres elegidas.

Conocer y estudiar su obra significa dotar su figura de la profundidad que caracteriza a una mujer humanista, progresista, feminista y solidaria. Analizar sus publicaciones podría contribuir en los estudios de género en tanto que supone la difusión del pensamiento de una autora conocida pero poco estudiada.

Por lo que respecta a Galicia, es significativo que unos artículos y relatos de finales del siglo XIX resulten tan actuales en cuanto al enfoque y las cuestiones que aborda, que parecen no haber trascendido al público nacional. Acercarse a la obra de Fanny Garrido supone colaborar con el conocimiento y con la difusión de la realidad de Galicia y de lo gallego. Quizá esto tenga un impacto en la realidad social.

6. CONCLUSIONES

Podemos concluir que Fanny Garrido, además de haber sido una mujer distinguida en la sociedad y entregada a las obras de caridad, fue una intelectual de gran calado con inquietudes sociales. Nos encontramos con una escritora que domina el lenguaje y que se caracteriza por su pensamiento humanista, cristiano, pacifista, solidario y en defensa de los más necesitados.

Sus contribuciones en prensa forman parte de la narrativa social de su época a pesar de que no contemos con un número muy elevado de publicaciones. Fanny Garrido escribía con un estilo elegante y empleaba una prosa ágil y precisa enriquecida con abundantes adjetivos. Las publicaciones de mayor relevancia en las que colaboró fueron *Galicia*, *Revista Regional de Ciencias, Letras, Artes y Folklore*, etc. y la *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*.

Entre las principales cuestiones que aborda, nos encontramos con una preocupación manifiesta por aliviar y ayudar a los necesitados, bien sea tratando de prevenir y paliar la mendicidad, atendiendo a los niños, promoviendo la paz o fomentando la instrucción de las mujeres para que

se desarrollen en libertad. Podemos afirmar que Fanny Garrido era una pensadora que defendía el progreso social.

Como miembro de la Real Academia Galega y de la Sociedad del Folklore Gallego, Fanny Garrido destacó por su interés por representar a Galicia, retratar sus costumbres y hacer públicas cuestiones y figuras que carecían de portavoz. Nos encontramos con una mirada natural que plasma sin reserva la situación y las condiciones de una región con una preminencia del entorno rural, desatendida por el gobierno central español, y de la que gran parte del país era desconocedora.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Universidades con fondos Next Generation de la Unión Europea en la convocatoria plurianual con referencia CT31/21 para la recualificación del Sistema Universitario Español para 2021-2023. Modalidad 1. Contratos Margarita Salas para la formación de jóvenes doctores/as.

8. REFERENCIAS

- Fanny Garrido, en su centenario, en la Real Academia Galega (2017, 10 de septiembre). *El correo gallego*. bit.ly/3T7C6nY
- Garrido, F. (1887a, enero). La situación agrícola en Galicia. *Galicia. Revista Regional de Ciencias, Letras, Artes y Folklore, etc.*, 1, 31-36
- Garrido, F. (1887b, julio). La fiesta de la patrona. *Galicia. Revista Regional de Ciencias, Letras, Artes y Folklore, etc.* 7, 1-11
- Garrido, F. (1892, agosto). Los infinitamente pequeños. *Galicia. Revista Regional de Ciencias, Letras, Artes y Folklore, etc.* 2, 83-88
- Garrido, F. (1909, 25 de julio). El problema de la mendicidad. *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, 954, 1674-1676
- Garrido, F. (1913a, 5 de marzo). Paz. *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, 1.187, 1-3
- Garrido, F. (1913b). Sueños, ideales, realidad. *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*. (1913, 2 de julio) pp. 422-424; (1913, 9 de julio), pp. 486-487; (1913, 23 de julio), pp. 467-472; (1913, 30 de julio), pp. 483-48

Martínez-Barbeito y Morás, I. (1953, 4 de agosto). La castellana de Lóngora. *La Voz de Galicia*

Naya, J. (1950, 1 de junio). Leyendo la prensa: Fanny Garrido. *El Progreso*

Touriñán Morandeira, L. (2021a). Fanny Garrido: unha coruñesa cosmopolita avanzada ao seu tempo. En R. Ventureira Novo (Ed.), *Cidade das mulleres. Veciñas ilustres da Coruña*, (pp. 64-67). Asociación de la Prensa de La Coruña y Fundación Wenceslao Fernández Flórez, *I*

Touriñán Morandeira, L. (2021b, 31 de agosto). Fanny Garrido. Álbum de Galicia. Consello da Cultura Galega. 10.17075/adg.2021.23723

PILAR MILLÁN ASTRAY, UNA ESCRITORA GALLEGA EN LA NÓMINA DE *LA NOVELA DE HOY* (1922-1932)

MONTSERRAT DOUCET

*Educación, Ciencia y Universidades
(Comunidad de Madrid)*

1. BREVE INTRODUCCIÓN SOBRE *LA NOVELA DE HOY*

El primer tercio del siglo XX, fue fecundo en iniciativas editoriales en un momento en el que predominaban el periódico y la revista sobre el libro como vehículo de difusión cultural. Esta literatura se define claramente en uno de estos proyectos editoriales, *La Novela Semanal*, como:

Ni soy libro, ni periódico, ni revista ilustrada. Y sin embargo, tengo del libro casi el tamaño y es posible que también la densidad del contenido; de la revista el precio, el cuidado en la presentación y los grabados, y del periódico la intermitencia y la formal cualidad de la aparición a plazo fijo (Mainer, 1987, p. 72)

Las colecciones de novelas cortas tuvieron una enorme difusión (Cerezo, 2001, por ejemplo, incluye en su repertorio referencias de cerca de un centenar colecciones) y mantuvieron una batalla diaria para ganarse un público proveniente de sectores de la población no muy habituado a la lectura de libros. Gracias a este fenómeno editorial la popularidad y repercusión que alcanzaron los escritores en ese periodo fue también excepcional. El reclamo más utilizado fue su difusión como novelas eróticas, “sicalípticas” si utilizamos el término aparecido en 1902 en el anuncio de una publicación, *Las mujeres Galantes*, editada por Félix Limendoux en el periódico *El Liberal* (Litvak, Lily 1993), si bien no fue el único.

Cada número solía contener en su interior una o varias obras de un mismo o de distintos autores, aunque lo normal es la aparición de una sola obra que bien puede ser una novela, un cuento o hasta una obra de

teatro. Obviamente las revistas rivalizaban entre sí y se esforzaban por conseguir para sus páginas las obras que más gustaban. Era frecuente que el director se dirigiera al público a través de sus páginas siendo continuas las atenciones de aquel para con éste. La mayoría incluían bellas portadas, ilustraciones interiores, fotografía y/o caricatura de los autores, concursos, correspondencia con el lector, etc. La frecuencia de aparición era muy variada; por lo general se trataba de revistas semanales.

La Novela de Hoy es una colección de 526 novelas breves perteneciente a un fenómeno editorial que tiene su momento de esplendor entre 1907, fecha de la aparición del primer número de *El Cuento Semanal* y 1932, año de la publicación del último número de *La Novela de Hoy*. *La Novela de Hoy* se publicó semanalmente de 1922 a 1932. La dirigió Artemio Precioso hasta 1929 fecha en la que se hace cargo de ella Pedro Sainz Rodríguez, catedrático de Bibliografía de la Universidad Central y destacado erudito. Con él *La Novela de Hoy* pasa a ser propiedad de la multinacional del libro CIAP (Compañía Ibero-Americana de Publicaciones). Es bajo la dirección de Pedro Sainz Rodríguez cuando Pilar Millán Astray es incluida en la nómina de los escritores de *La Novela de Hoy*. Las ventajas de trabajar para dicha publicación eran múltiples como bien queda expresado en estas palabras de Artemio Precioso hijo:

Escritores prestigiosos (Blasco Ibáñez, Pedro Mata, Pérez de Ayala, W. Fernández Flórez, Eduardo Zamacois, Alberto Insúa, Julio Camba, Pérez Zúñiga, Antonio de Hoyos y Vinent y otros de primera fila) firman contratos en exclusiva con “La Novela de Hoy”, al tiempo que favorece la publicación de autoras españolas, como Concha Espina, Margarita Nelken, Sara Insúa, Magda Donato o Pilar Millán Astray, en su labor de promocionar la participación de la mujer en la vida pública española. Las tiradas alcanzan los cincuenta y sesenta mil ejemplares. El éxito es rotundo. Por aquel tiempo los honorarios de los escritores por una novela corta oscilaban entre ciento cincuenta y cuatrocientas pesetas. “La Novela de Hoy” elevó esa cantidad a mil pesetas.³² (Martínez Arnaldos, 1998, p. 8)

³² Palabras de Artemio Precioso hijo en Martínez Arnaldos, Manuel (1997) *Artemio Precioso y La Novela Corta*, Diputación de Albacete, Albacete, pág. 8.

2. PILAR MILLÁN ASTRAY RESPECTO A OTRAS ESCRITORAS DE *LA NOVELA DE HOY*

Seis son las autoras incluidas en la nómina de *La Novela de Hoy*: Las hermanas Margarita Nelken (Madrid, 1894) y Magda Donato (Madrid, 1906), Sara Insúa, (Madrid, 1903), Concha Espina (Santander, 1869), Carmen de Burgos (Colombine) (Almería, 1867) y Pilar Millán Astray (La Coruña, 1879). Pocas son, en efecto, frente a sus compañeros masculinos, lo cual hace aún más meritoria su inclusión en la nómina de dicha colección, en la que se podía ganar hasta mil pesetas por la publicación de una novela en régimen de exclusiva.

Pilar Millán Astray es una de las autoras que sólo publica bajo la dirección de Pedro Sáinz Rodríguez, es decir, en la segunda época de *La Novela de Hoy* al igual que Carmen de Burgos (Colombine). Comienza su colaboración el 3 de mayo de 1929 con *¡Un caballero español!* (nº 364) con ilustraciones de Vázquez Calleja y sin prólogo y finaliza su colaboración el 9 de octubre de 1931 con *La miniatura de María Antañeta* (nº 490 bis) con ilustraciones de Antonio Casero y prólogo de Rafael Marquina. En total colabora con cinco números como Sara Insúa que publica en la colección cinco números a lo largo de cinco años y Concha Espina, que publica otros cinco, seguida de Carmen de Burgos con cuatro colaboraciones. Al igual que Carmen de Burgos (Colombine), se mantiene en la nómina de la revista durante tres años.

De sus cinco novelas publicadas en *La novela de Hoy*, dos son prologadas³³, *La ramita de olivo* (nº 411) por José Montero Alonso³⁴ y *La*

³³ Los prólogos en *La Novela de Hoy* fueron parte esencial de la “ambicionada fórmula” ideada por Artemio Precioso para hacerse con el mercado editorial del primer tercio del siglo XX y que contemplaba otros aspectos como el nombre, la importancia del autor cuya autoría se certificaba con su firma autógrafa al final de la novela, el título de la obra, la portada, y la novela en sí: “entonces encontré la ambicionada fórmula: un prólogo entrevistó con el autor” dirá Artemio Precioso el fundador de la colección (Martínez Arnaldos 1997: 57)

³⁴ José Montero Alonso trabajó exclusivamente para *La Novela de Hoy* como prologuista al igual que Gil Benumeya, Roberto Castrovido, Ataúlfo García-Asenjo, Rafael Marquina y Antonio Valero de Bernabé. Prologó once números de la revista publicados entre el 28 de marzo y el 4 de julio de 1930.

miniatura de María Antoñeta por Rafael Marquina³⁵. *Guiones del destino* (Nº510) de Carmen de Burgos (Colombine) es prologada también por Rafael Marquina y *Llama de bengala*, nº 422, de Sara Insúa y *¡La piscina, la piscina!* de Carmen de Burgos llevan prólogo de José Montero Alonso.

En el número 411, en el prólogo que José Montero Alonso le dedica y que significativamente titula “Pilar Millán Astray, mujer casada y escritora brava” nos dice que escribe teatro y novela y la autora afirma estar en deuda con Jacinto Benavente: “Mi padrino fue. A él debo ser autora.” Habla de sus aficiones tranquilas, la casa, la lectura, el campo que contrastan con la naturaleza de su obra literaria:

Soy una mujer completamente casera. Supremamente sencilla. Me encanta lo plácido, lo tranquilo. Mi casa, un poco de lectura, las funciones de tarde en los teatros... Y el campo. Adoro el campo. Los árboles son mis hermanos...

—Aficiones bien distintas del espíritu de su teatro, que es casi siempre, dentro de su tono sencillo y popular, un poco fuerte, un poco atrevido. (Millán Astray, 1930, pp. 11-12)

José Montero Alonso nos presenta a Sara Insúa como una joven escritora de cuentos, traductora y que comenzó publicando como otras escritoras ocultando su condición de mujer bajo un seudónimo masculino:

Vida literaria breve y sencilla esta de Sara Insúa, la joven escritora. Cuentos y cuentos. Una comedia hace unos años. Y un libro. Libro de cuentos, como es natural. En esas narraciones un ritmo constante de claridad, de sencillez, “Cuentos de los veinte años”. [...]

- La excelente acogida que mis traducciones tuvieron me animó a escribir. [...]

Firmó como Próspero Miranda las traducciones de Marcel Prévost (Sara Insúa 1930: 3)

Respecto a Carmen de Burgos, José Montero Alonso nos habla de ella como de la primera mujer periodista y de su trabajo en *Diario Universal*, *Heraldo de Madrid*, *La Correspondencia de España*, de sus

³⁵ Al igual que José Montero Alonso trabajó en la *La Novela de Hoy* exclusivamente como prologuista. Marquina prologó todas las novelas que incluían prólogo a lo largo de 1931 y 1932. Sus prólogos los tituló “Retrato del Autor” o “Pórtico”.

numerosos viajes por todo el mundo. También del origen de su seudónimo más conocido, Colombine; que fue sugerido por Augusto Suárez director del *Diario Universal* y de sus campañas. Contra la pena de muerte, el divorcio, el voto femenino.³⁶

Rafael Marquina resalta de Pilar Millán:

Pilar Millán Astray tiene el garbo pimpante de una mujer guapa que sabe serlo. (...) posee, para sus ratos de ocio una concepción particular de la vida. Y este concepto arranca de la aristocracia que ha descubierto en lo popular. [...]

Este sentimiento aristocrático de lo popular a que he aludido ha trazado la línea dramática de la literatura de Pilar Millán. Se inclina ésta con preferencia a lo popular para aquilatar sus realidades humanas destacando la primordialidad de sus virtudes. Hay en su simpatía exaltación y fraternidad³⁷.

Cualidades muy distintas de las resaltadas en el caso de Carmen de Burgos:

Con la República y con la ideología triunfante en el mundo después de la Gran Guerra, se ha registrado en España un positivo avance, venturoso y simpático del feminismo militante. [...]

Entre todas estas precursoras, acaso ninguna tan admirable como la gran escritora Carmen de Burgos. Todas las conquistas que la mujer ha logrado en España han tenido en ella una combatiente esforzada, una definidora audaz, una entusiasta propagandista. Todas las reivindicaciones a que aspira la mujer han tenido en Carmen de Burgos capitana decidida.

¿Quién puede presentar una hoja de servicios más nutrida de bellas y buenas acciones en pro del triunfo decisivo del feminismo?

Dejando de lado esto que es innegable, concurren además en la obra de Carmen de Burgos, desasida de su aspecto polémico, como pura obra literaria, todas las virtudes de liberalismo social, de contenido humanista, de ideología avanzada que convierten a su autora en uno de los más sólidos, más fuertes, más inteligentes caudillos del renacimiento espiritual de España.

³⁶ La Novela de Hoy, nº417, ¡La piscina, la piscina!, 9 de mayo, 1930.

³⁷ La Novela de Hoy, nº490 bis, La miniatura de María Antonieta, 9 de octubre, 1931, págs. 3-4.

La vida de Carmen de Burgos –admirable mujer y escritora admirable– es un claro ejemplo, limpio y honesto que ofrecer a las militantes de hoy³⁸.

Para concluir este apartado comparativo, resaltar que Pilar Millán Astray es de la única escritora de la que se comenta como es la relación profesional con sus compañeros masculinos de profesión, los cuales fueron, sin duda, los más frecuentes colaboradores de *La Novela de Hoy*:

Y el encanto personal de su simpatía y ese modo especial y delicado de saber ser con todos un “compañero” tan alejado de la gazmoñería como de la despreocupación, le han ganado, como mujer que escribe, la amistad, la confianza, el afecto, la admiración que los compañeros en letras prefieren dedicar, para librarse de competencias, a las mujeres que no escriben (Pilar Millán Astray, 1931, p. 5)

3. CARACTERÍSTICAS DE LAS NOVELAS DE PILAR MILLÁN ASTRAY PUBLICADAS EN LA *NOVELA DE HOY*

Cuando Pilar Millán Astray se incorpora a la nómina de *La Novela de Hoy* es ya una escritora reconocida tanto de novela como de obras teatrales no solo por el público sino también por autores de acreditado prestigio como Benavente que es quien le impulsa en su carrera teatral a raíz de la lectura de una novela de la autora:

“Acababa de publicar un libro...

–¿Cuál?

– “La llave de oro”. Acababa de publicarlo, y recibí una carta de don Jacinto diciéndome que yo tenía grandes condiciones para el teatro y que era este género al que yo me debía de dedicar.

–¿Conocía usted ya a Benavente?

– No. Mi amistad con él arranca de entonces. El había leído la novela mía; le gustó; vió³⁹ en ellas cosas de autor teatral, y así me dijo” (Pilar Millán Astray, 1930, p. 5)

Esta impronta teatral de sus novelas también la encontraremos entre las que publica en *La Novela de Hoy*. Pilar Millán Astray publica cinco

³⁸ La Novela de Hoy, n 510, Guiones del destino, 4 de marzo, 1932.

³⁹ La ortografía se reproduce tal y como aparece en los números de la colección.

novelas en la colección: *Un caballero español* (nº 364), *Una chula de corazón* (nº 482), *La miniatura de María Antoñeta* (nº 490), *La ramita de olivo* (nº 411) y *Las veladas de la seña Isidra* (nº 394). Esbozcamos brevemente sus argumentos:

- *Un caballero español*: se narra la relación platónica de un profesor con respecto a una dama que acude con su hijo pequeño al mismo parque que suele frecuentar él. Dicha relación culmina con la defensa del honor de la dama por parte del protagonista y la pérdida del amor de su prometida por dicha causa.

- *Una chula de corazón*: una chulapa estéril adopta una niña de la inclusa y la cuida junto a su marido con amor y celo. Unos impostores la reclaman como hija ilegítima de una dama y se la llevan junto a su inmensa herencia. Al final los culpables son desenmascarados y la niña revela querer de verdad a sus padres adoptivos.

- *La miniatura de María Antoñeta*: bajo la apariencia de un matrimonio feliz de clase media-alta, ella esconde un secreto vergonzoso y él una pasión prohibida: el amor incestuoso por la hermana de su mujer.

- *La ramita de olivo*: dos hombres aman y luchan por una mujer, solo uno logra casarse con ella pero el destino hace que ella acabe en los brazos del otro, a partir de aquí se desencadena la tragedia. En un futuro será la nieta de ambos rivales quien tienda la rama de la paz, la ramita de olivo.

- *Las veladas de la seña Isidra*: la novela es la lectura que de un folletín hace la seña Isidra en torno a una mesa camilla en la trastienda de uno de los comerciantes que asisten a la lectura.

Es significativo resaltar que, aunque son novelas y como tales se publican, conservan muchas características teatrales que nos ayudan a poner “en escena” la trama aumentando así su plasticidad y dramatismo. Veamos algunos ejemplos:

En *Una chula de corazón*, son frecuentes los párrafos como este, que podrían perfectamente sustituirse por acotaciones:

Besó con amor a su desconsolada mujercita y desapareció por una de las puertas de la sala; por la que daba al patio entró deslizándose como una sombra la señora Digna (Millán Astray, 1931, p. 9)

En la novela *Las veladas de la seña Isidra* la novela es la lectura de un folletín que hace Isidra en torno a una mesa camilla en la trastienda del comercio de uno de los dependientes que asisten a dicha lectura. Cada reunión o “puesta en escena” corresponde a la lectura de una entrega: la primera: “Los misterios del gran mundo o el ángel de los barrios

bajos”, la segunda: *La Duquesa de Valleflorido*” y la tercera: “La hija del misterio”. La teatralidad es pues, más que evidente.

En *La miniatura de María Antoñeta* son frecuentes la entrada y salida de los personajes en un mismo espacio escénico, el salón, donde se suceden diferentes diálogos entre distintos personajes. Algunas frases como “Calla, que vienen.” (Millán Astray, 1931, p. 31) evidencian lo anteriormente expuesto:

El problema de cruce de géneros en la mayor parte de sus piezas resultó evidente ya para los críticos de entonces y, muy probablemente, también para ella misma, que no dudó en inhibirse de cualquier intento de definir genéricamente sus estrenos en varias autocríticas: “¿Sainete, comedia asaneitada o popular? La clasificación de mis obras, como todos saben, siempre se la brindo a los críticos” (Nieva de la Paz, 1993, p. 206)

Otras semejanzas o “cruce de géneros” entre su producción teatral y las novelas publicadas en *La Novela de Hoy* son el ambiente rural gallego que encontramos tanto en *La ramita de olivo*, publicada el 28-3-1930 como en sus obras teatrales *Al rugir del León*, estrenada el 19-4-1923 y *El pazo de las hortensias*, estrenada el 16-12-1924 o la semejante ambientación de los barrios bajos de Madrid tanto en *Una chula de corazón*, publicada el 7-8-1931 y en *Las veladas de la señá Isidra*, publicada el 29-11-1929 como en *La galana*, estrenada el 24 -2-1926 y en *Pancho Robles* estrenada el 5-10-1926. Sorprendentemente la acción de *La galana* transcurre en una famosa jamonería de los barrios bajos de Madrid: en la trastienda, de manera semejante a *Las veladas de la señá Isidra* y la acción de *Pancho Robles* transcurre en la sala de una familia acomodada como ocurre en *La miniatura de María Antoñeta*, publicada el 9-10-1931. Bien podría decirse que:

Nos encontramos ante un tipo de teatro donde el elemento narrativo predomina sobre el puramente dramático, es decir, los personajes cuentan, hablan entre sí, para ponernos en antecedentes o para exponer acciones que se han sustraído al espectador situándolas en los entreactos. (Nieva de la Paz, 1993, p. 2018)

Esto tal vez haría posible la conversión de asuntos o tramas en novelas breves. Por otra parte, de todas las novelas de Millán Astray publicadas en *La Novela de Hoy* la que más se ajusta a la temática más difundida por esta y otras colecciones coetáneas sea *La ramita de Olivo*, donde no

hay populismo ni chulas protagonistas y su temática nace de la violenta pasión amorosa de dos hombres por la misma mujer. Respecto a la presentación de la obra al lector es *La miniatura de María Antoñeta* la que más se ajustaría al presentarnos a una mujer semidesnuda con la ropa rasgada, de pie sobre una mesa y rodeada de hombres en la ilustración de cubierta ya que este tema es el secreto de la protagonista. Las otras cuatro novelas concuerdan con la línea editorial de la revista por esa confusión entre vida y literatura que tanto se fomentó por sus directores, prologuistas y colaboradores. Un ejemplo es la dedicatoria a las chulas del bajo Madrid que la escritora incluye además del subtítulo en *Una chula de corazón. Dedicada a todas las mujeres de barrios bajos*: “Os ofrecí una novela corta, hoy cumplo mi promesa, poniendo en mi labor el gran cariño que siento por vosotras.” (Millán Astray, 1931, p. 3)

Por otra parte, el considerar al escritor como un reportero que se documenta en el lugar de los hechos, su capacidad para reflejar los tipos populares y los ambientes en los que transcurren las acciones, no deja de ser una característica de los escritores costumbristas como reseña Pilar Nieva de la Paz, si bien, en el caso de nuestra autora parece que va un paso más allá como hemos visto en la dedicatoria:

La insistencia de la autora, como por otra parte ocurre en la mayoría de los escritores costumbristas, en documentarse sobre el terreno acerca de los tipos y situaciones reales que pretende llevar a los escenarios no evita que la inspiración “literaria” sea fundamental en el conjunto de su producción. (Nieva de la Paz, 1993, p. 21)

4. PILAR MILLÁN ASTRAY Y EL PÚBLICO DE *LA NOVELA DE HOY*

La Novela de Hoy, al igual que las colecciones de novelas cortas coetáneas estaban pensadas desde su inicio para ser distribuidas a través de quioscos, su bajo precio y la manera en que se definen a sí mismas lo justifican.⁴⁰

⁴⁰ Así, *El Cuento Semanal* se refiere a ella misma en sus páginas de publicidad como “Revista Ilustrada”, *La Novela Corta* se denomina “Revista Semanal Literaria”, *El Libro Popular*, se subtitula “Revista Literaria”.

Las novelas cortas, eran pues, un producto que se ofrecían en plena calle a todo viandante que tenía por fuera que pasar delante de los quioscos ya fuese en sus paseos o en sus traslados a pie en sus quehaceres cotidianos. Este último dato nos hace pensar que serían las clases populares, los ciudadanos de a pie y no los que se desplazaban en los aún modernos y raros automóviles por las ciudades, los principales destinatarios del producto, al menos en el atractivo que ofrecía el aspecto exterior de estas colecciones desde los puestos de periódicos (García Martínez, 2012, p. 34). Cuando Artemio Precioso decide sacar a la calle *La Novela de Hoy* piensa en este perfil de comprador:

Hasta la época de lanzarla a la vida le pareció mal a muchos. “¿Cómo? ¿En primavera, cuando hace ya buen tiempo y la gente se echa a la calle? ¡Locura! La gente lee en invierno, con el mal tiempo”.

-Pues yo lo que quiero es que la gente esté en la calle, para que la compre- contestaba yo.

Y me salí con la mía. El momento difícil se libró y se venció⁴¹.

Todas estas revistas noveleras se publicitaron desde sus paratextos contribuyendo a definir un perfil de potencial público lector.

Son varios los aspectos que resultan interesantes estudiar para tratar de determinar un perfil de público lector sensible a las señales atractivas que desde los paratextos de *La Novela de Hoy* actuaban como señuelo y reflejo del gusto de los lectores. Prólogos, ilustraciones, títulos y publicidad nos ayudan a reconstruir, salvando todas las distancias, ese perfil. Los prólogos en *La Novela de Hoy* fueron parte esencial de la “ambicionada fórmula” ideada por Artemio Precioso para hacerse con el mercado editorial del primer tercio del siglo XX

Entonces encontré la ambicionada fórmula: un prólogo entrevistó con el autor

firmado por mí, portadas en colores... y a lanzarse. ¿Tirada? 50 o sesenta mil ejemplares. ¿Precio? 30 céntimos. (Martínez Arnaldos, 1997, p. 57)

En lo que respecta a la obra de Pilar Millán Astray publicada en *La Novela de Hoy*, ya hemos visto que al publicar en la segunda época de

⁴¹ Fragmento de las Memorias de Artemio Precioso recogidas en Martínez Arnaldos, Manuel, *Artemio Precioso y La Novela Corta*, Diputación de Albacete, Albacete, 1997.

la revista, no será Artemio Precioso su prologuista, pero el formato desarrollado será el mismo: en forma de entrevista. Analicemos pues los distintos paratextos para analizar el perfil de su público lector.

PRÓLOGOS

Varias características se destacan de nuestra escritora en relación con la percepción de la misma por el público lector, para empezar, su popularidad:

La fotografía, el dibujo, han popularizado este rostro —mitad altivo, mitad agitanado— de Pilar Millán Astray.” (Millán Astray, 1930, p. 3)

En segundo lugar, el reconocimiento de su talento como autora teatral:

Como paradoja, también, el hecho de que una escritora de la tierra que es, clásicamente, blandura y ternura —la gran sombra suave, de Rosalía— Haga un teatro bravo y desgarrado.” (Millán Astray, 1930, p. 3)

Igualmente, la interacción entre vida y literatura:

Os ofrecí una novela corta; hoy cumplo mi promesa, poniendo en mi labor el gran cariño que siento por vosotras. (Pilar Millán Astray 1931: 1)

Y yo observo, yo escucho a la gente que puede ser luego materia de sainete. Me gusta mucho ir por los barrios bajos. Oír a unos y a otros. Esas chulas de tan garboso acento madrileño... Yo soy popular entre buena parte de aquellas gentes. Me quieren, me quieren mucho... A lo mejor voy un día por allí, y me llenan el coche de lo que están vendiendo las pobrecillas... Es su homenaje... Imagínese lo que yo estimo eso. [...]

— ¿Ha recibido usted, aparte de esos homenajes callejeros y populares de que me ha hablado, alguna otra prueba del afecto de las mujeres que ha llevado a la escena?

— Sí: Una vez (tenía yo una obra en el cartel de Lara) fue a verme al saloncillo un grupo de chulas: “Mire usted —me dijeron—, antes nos molestaba ese nombre de chulas; más ahora, desde que usted nos ha llevado al teatro, para nosotras ser chulas y que nos llamen así es un orgullo.” (Millán Astray, 1930, p. 9)

PORTADAS Y TÍTULOS

Efectivamente, todas las portadas son en color y en ellas figura el precio de 30 céntimos. En cuanto a todas las novelas descritas cabe destacar

La miniatura de Maria Antoñeta en el que el nombre de la reina, esta popularizado, chocando este con los personajes, pertenecientes a una clase acomodada. La imagen de cubierta que hace alusión a la escabrosa historia secreta se ajustaría a un público lector con gusto por lo sicalípico, aspecto del que hemos hablado en la introducción. Esta popularización del personaje lo encontramos también en otro título: *Las veladas de la seña Isidra*. Otro título interesante es *Una chula de corazón. Dedicada a todas las mujeres de barrios bajos*, en el que nuestra autora nos dice abiertamente a que sector concreto de la población va destinada especialmente su novela.

Mas esta relación con su público no fue exclusiva en su obra publicada en *La Novela de Hoy* sino que también se dio en su faceta como autora teatral:

Para sintetizar igualmente la diversa actitud de la crítica, por lo general mucho más dura con Pilar Millán de lo que fuera el público a lo largo de los trece años de permanencia en cartel de la autora sobre los escenarios transcurridos hasta la guerra (1923'1936)(...) quienes se acercaron a sus obras considerando en todo momento el marco genérico en el que ella misma no dudaba en incluirlas, el sainete costumbrista y la comedia sentimental popular (...) solían apreciar las evidentes dotes de la autora para cautivar y “manejar” a su público, para construir dinámicos y chispeantes diálogos y retratar magistralmente tipos y ambientes “(Nieva de la Paz, 1993, p. 219)

5. CONCLUSIONES

Pilar Millán Astray logra pertenecer a la nómina de *La Novela de Hoy* mayoritariamente compuesta por escritores: son solo seis las mujeres que colaboran en la revista. Colabora a partir de 1929, año de más colaboraciones femeninas y es una de las autoras con más publicaciones en la colección.

Es de la única escritora de la que se dice que las relaciones con sus compañeros de profesión se realizan en un plano de igualdad, destacando la admiración de ellos por su trabajo. Cuando se incorpora a la nómina de *La Novela de Hoy* es ya una escritora reconocida tanto de novela como de obras teatrales no solo por el público sino también por autores de acreditado prestigio como Benavente.

Parece ser que el público la adoraba tanto en su faceta teatral como en novela, y que ella frecuentaba a las personas que darían paso a sus personajes; esto puede explicar la especial dedicatoria de una de sus colaboraciones en *La Novela de Hoy*.

Sus colaboraciones poseen muchas características del teatro y muchos puntos en común con su obra teatral hasta tal punto que nos llevan a plantearnos si sus publicaciones en la colección no son otra cosa que adaptaciones teatrales⁴².

6.- ANEXOS

Hay un momento, entre 1922, año de inicio de *La Novela de Hoy* y 1925-26 en el que se publican a la vez, todas las colecciones citadas anteriormente, como puede verse en el cuadro siguiente y que nos muestra la posición de *La Novela de Hoy*, respecto de otras colecciones coetáneas (García Martínez, 2012, p. 28):

	1916	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
LNH							■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
NSC							■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
LNC	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■							
LNS						—	■	■	■	■							
LNN									■	■	■						
EFD											■	■					
ELP							■	■									
LC 1909	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■						

Tabla de recepción en prensa y valoración crítica de los estrenos de Pilar Millán Astray (Nieva de la Paz, 1993, p. 371):

⁴² Ángela Ena defiende que *Una chula de corazón* es una comedia.

AUTORAS	OBRA	BALANCE	PERIÓDICOS							
			Época	Debate	ABC	Heraldo	La Voz	El Sol	Libertad	Liberal
MADRONA, M.ª Luisa	La tobillera ultra-chic	—	C.n.e.	C.n.e.	C.n.e.	C.n.e.	Mención	C.n.e.	P.n.e.	C.n.e.
MILLÁN ASTRAY, P.	Al rugir el león	—	—	—	—	—	—	—	P.n.e.	—
MILLÁN ASTRAY, P.	Los amores de la Nati	—	—	—	—	—	—	—	—	—
MILLÁN ASTRAY, P.	Las andanzas de Ginesillo	—	—	—	—	—	—	—	—	—
MILLÁN ASTRAY, P.	La casa de la bruja	—	—	—	P.n.e.	—	—	—	—	—
MILLÁN ASTRAY, P.	La confesión de Ana María	—	C.n.e.	C.n.e.	Mención	Mención	C.n.e.	C.n.e.	C.n.e.	C.n.e.
MILLÁN ASTRAY, P.	La chica de la pensión	—	—	—	—	—	—	—	—	—
MILLÁN ASTRAY, P.	La Galana	—	—	—	—	—	—	—	—	—
MILLÁN ASTRAY, P.	Las ilusiones de la Patro	—	—	—	—	—	—	—	—	—
MILLÁN ASTRAY, P.	El juramento de la Primorosa	—	—	—	—	—	—	—	—	—
MILLÁN ASTRAY, P.	Mademoiselle Naná	—	—	—	—	—	—	—	—	—
MILLÁN ASTRAY, P.	Magda la Tirana	—	—	—	—	—	—	—	P.n.e.	—
MILLÁN ASTRAY, P.	La mercería de la Dalia Roja	—	—	—	—	—	—	—	—	—
MILLÁN ASTRAY, P.	El millonario y la bailarina	—	—	—	—	—	—	—	—	—
MILLÁN ASTRAY, P.	Pancho Robles	—	—	—	—	—	—	—	C.n.e.	—
MILLÁN ASTRAY, P.	El pazo de las hostensias	—	—	—	—	—	—	—	—	—
MILLÁN ASTRAY, P.	Perla en el fango	—	—	—	—	—	—	—	—	C.n.e.
MILLÁN ASTRAY, P.	Por los Hecos del zamarón	—	—	C.n.e.	—	—	—	—	—	—
MILLÁN ASTRAY, P.	Ruth	—	—	—	—	—	—	—	Mención	—
MILLÁN ASTRAY, P.	La torta del bote	—	—	—	—	—	C.n.e.	C.n.e.	—	—
MILLÁN ASTRAY, P.	Las tres Marías	—	C.n.e.	—	—	—	C.n.e.	C.n.e.	—	—
MILLÁN ASTRAY, P.	El premio de mi pecado	—	C.n.e.	C.n.e.	—	C.n.e.	C.n.e.	C.n.e.	C.n.e.	C.n.e.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cerezo, J. A. (2001). *Literatura erótica en España. Repertorio de obras 1519-1936*, Ollero y Ramos, Madrid.

García, Martínez, M. M. (2012). *La Novela de Hoy (1922-1932): su público y mercado*, Bca.Digital Complutense, Bca.S. Tesis Doctorales y Publ.Académ.

Litvak, L. (1993). *Antología de la novela corta erótica española de entreguerras 1918-1936*, Taurus, Madrid.

Mainer, J. C. (1987). *La Edad de Plata*, Cátedra, Madrid.

Martínez Arnaldos, M. (1997). *Artenio Precioso y La Novela Corta*, Diputación de Albacete.

Millán Astray, P. (1929). *¡Un caballero español!*, La Novela de Hoy, nº364, año VIII, Compañía Iberoamericana de Publicaciones, Editorial Atlántida, Madrid.

Millán Astray, P. (1929). *Las veladas de la señá Isidra*, La Novela de Hoy, nº394, año VIII, Compañía Iberoamericana de Publicaciones, Editorial Atlántida, Madrid.

Millán Astray, P. (1930). *La ramita de olivo*, La Novela de Hoy, nº 411, año IX, Compañía Iberoamericana de Publicaciones, Editorial Atlántida, Madrid.

Millán Astray, P. (1931). *Una chula de corazón: dedicada a todas las mujeres de los barrios bajos*, La Novela de Hoy, nº482, año X, Compañía Iberoamericana de Publicaciones, Editorial Atlántida, Madrid.

Millán Astray, P. (1931). La miniatura de María Antoñeta, *La Novela de Hoy*, nº 490, año X, Compañía Iberoamericana de Publicaciones, Editorial Atlántida, Madrid.

Nieva de la Paz, P. (1993). Autoras dramáticas españolas entre 1918 y 1936: texto y representación, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto de Filología, Madrid.

“THE MODEL MAN MINORITY MYTH”:
NOTES IN *DARKNESS* (1985) BY BHARATI MUKHERJEE

ANA MARÍA CRESPO GÓMEZ
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCTION

In the dynamic tapestry of our society, where economic, social, and cultural shifts are constantly weaving new patterns, it becomes a compelling endeavour to reexamine and redefine certain social constructs. One such construct, “the Model Minority Myth”, emerged in the 1960s as a counter-narrative to the prevailing American man archetype. This myth has cast a long shadow over the lives of many Asian American men, making it crucial for us to delve into and reimagine it. By doing so, we embark on a journey towards a new understanding of identity that is not confined by origin, ethnicity, or other distinguishing factors.

Men’s Studies, an innovative field that boldly seeks to deconstruct established notions, offers a unique opportunity to revisit literature that has been predominantly focused on women and explore it from a fresh, unexplored perspective. In 1987, Riemer’s chapter, “Rereading American Literature from a Men’s Studies Perspective: Some Implications”, outlined the aim of this field as “a revision of the way we read literature and a revision of the way we perceive men and manly ideals” (Riemer, 1987, p. 298). This groundbreaking approach, which challenges and demystifies long-standing notions in the United States, is employed in this chapter to offer an alternative view of men in the literature of Bharati Mukherjee, a prominent Indian-American writer known for her nuanced and complex portrayals of immigrant experiences, an area that has been largely uncharted⁴³.

⁴³ This topic has been briefly dealt with by Rima Bhattacharya, “Rewriting Immigrant Masculinities in Selected Works of Bharati Mukherjee” (2021).

The Asian man construct, as defined in the 1960s, is no longer valid. Besides, the impact it had on the individuals who were bound to adopt it is negative, primarily because it affects their mental health. To avoid these consequences, “the Model Minority Myth” is being reshaped to improve marginal masculinities and improve the self-image of those impacted by the stereotype. This paper aims to analyse the construct in the literature of Bharati Mukherjee, as her male characters are underrepresented in her oeuvre in favour of the female. We will explore how this depiction might perpetuate stereotypes regarding the Indian American man, not just in literature but also in real life, by analyzing the effects of “the Model Minority Myth” on the members of this ethnic community. Even though male characters abound in Mukherjee’s oeuvre, for the chapter’s purpose, we look at three stories from the short story anthology *Darkness* (1985), “Angela”, “A Father”, and “Nostalgia”.

The opening chapter delves into “the Model Minority Myth” with some insightful commentary. Initially, we briefly touch upon the existing scholarly literature, with a specific focus on the MMM for Indian Americans. Following that, we introduce the author and transition into the stories. The chapter culminates with a comprehensive conclusion, where all the ideas are synthesized and thoughtfully discussed.

2. “THE MODEL MINORITY MYTH”

“The Model Minority Myth” stereotype goes back to the 1960s, right after the publication of an article in the *New York Times Magazine* entitled “Success Story: Japanese American Style” (1966) by William Petersen. Although it referred to Japanese Americans initially, it broadened to include all people of Asian descent living in the USA (Hartlep, 2012, pp. 2-3). “The Model Minority Myth” consists of a systematic construction that refers to people who, despite having an Asian origin, have managed to successfully assimilate into the American white-dominant society as “living examples of advancement in spite of persistent color line and because of their racial (often coded as cultural) differences” (Wu, 2014, p. 6).

“The Model Minority Myth” (MMM) impacts individuals on three levels, as Jessica Walton and Many Truong posit in “A Review of the Model Minority Myth: Understanding the Social, Educational and Health Impacts” (2023). The impacts are divided into social, education and well-being. When it comes to the social effects, they revolve around “forms of identity, predominantly ethnic identity, ethnic socialization” (Walton & Truong, 2023, p. 401). Educational impacts could be related to achievements, aspirations, challenges, or social expectations, whilst well-being was linked to the consequences of the previous two categories in individuals’ physical and psychological health. The “perception or expectation of having to ‘live up’ to the stereotype of being good at maths and science and doing well academically” (Walton & Truong, 2023, p. 402) is one of the most common examples of educational achievement which impacted negatively on the MMM as they wanted to live up to the previously mentioned expectations ((Walton & Truong, 2023, p. 404). Besides, the MMM affects particularly how these members are seen by the majority of the society, which translates into them suffering racism, as explained in *The Myth of the Model Minority: Asian Americans Facing Racism* (2015).

The MMM, as it impacts quite negatively on individuals, could switch to an alternative model of depicting Asian American masculinity, “the Model Man”, a change in self-perception but also a gender strategy to improve marginal masculinities compared to hegemonic masculinity (Connell, 1995). This alternative keeps insisting on some aspects, as “it can be interpreted as being similarly built on middle-class, though not White, masculine privilege [hence], it is a form of heteronormative and heterosexist/patriarchal ideal that has the potential to oppress all women and other marginalized men” (Chong & Kim, 2022, p. 689). Instead of that, as Kelly H. Chong and Nadia Y. Kim (2022) put forward, a “hybrid model minority masculine construction” is preferred, which might encourage new forms of hegemonic masculinity that privilege certain aspects rather than others to create alternative masculine qualities.

2.2. “THE MODEL MINORITY MYTH” IN THE INDIAN AMERICAN MAN

In 2009, an article entitled “Indian Americans: The New Model Minority” was published in *Forbes* magazine. In it, it is explained how “the Model Minority Myth” changed from the traditional protagonists (Japanese and Chinese Americans) to Indian Americans, “the latest and greatest ‘model’”. Nonetheless, how model is the Indian American? In an interview with Ruth Maxey, she asserts that there is a script for male immigrants in the United States.

“So, they’re model minority men, they come to the US, they go to prestigious universities, they get very good degrees, they’re part of a “brain drain” from India and Pakistan, South Asia generally, after 1965. And they come to the US, they get these degrees, and they’re launched on very good careers.” (Personal Interview with Ruth Maxey, 2023).

The answer is provided in the recent book by Prachi Gupta, *They Called Us Exceptional: and Other Lies that Raised Us* (2023), where she puts into question her personal experiences as part of the Indian diaspora to deconstruct and demystify the model.

“Within a little more than a generation, Indian Americans have become one of the wealthiest and most highly educated immigrant groups in the country, earning a median income of more than one hundred thousand dollars. The steep ascent of Indian Americans reified the pernicious model minority myth. They called us exceptional. We fulfilled their prophecy.” (Gupta, 2023, p. 14).

The author thoroughly examines the issue of the “myth” surrounding the construct and its problematic implications for non-conformists, who may face isolation, neglect, or rejection, while conformists are merely tolerated. Additionally, the author extensively investigates how this myth reinforces America’s racial hierarchy beyond the already established adverse effects on physical and mental health and community-related issues.

“Rather than fostering solidarity, over the ways in which white America disenfranchises those who look unlike them, the myth sows division among Asian ethnic communities. The myth encourages those at the top of the economic ladder to reinforce it, pushing those at the bottom further down. The privilege of the few sets constraints upon the many. The myth erases the legacy of racial exclusion from America’s collective consciousness while perpetuating racial exclusion. The myth

creates cognitive dissonance and then tells us that this dissonance does not exist. The myth splits our psyches, then calls this violence peace. The myth forces our minds to forget that which our bodies cannot: that belonging is always conditional.” (Gupta, 2023, p. 16).

The aspect she mentions that is most relevant to the purpose of this chapter is violence because many times, as South Asian males cope with social pressure and expected success when that is not accomplished, that falls violently on the wives and kids; they are becoming bearers of guilt. Nalini Iyer tells us in an interview that:

“[...] in the public zone realm, men experience so much suppression, racism and their identities are so challenged that when they come home, they take it out on their wives and children.” (Personal Interview with Nalini Iyer, 2023).

That aspect is vital in the analysed stories, and as Nalini Iyer, what South Asian American storytellers do is try to raise consciousness about the fact that violence is prevalent even among very successful men. For example, Nalini Iyer also commented that:

“Stories stuck in the community about a multimillionaire who beat his wife regularly. I know people who are lauded on LinkedIn, then stories about American business successes about these wonderful men.” (Personal Interview with Nalini Iyer, 2023).

Prachi Gupta, in her memoirs *They Called Us Exceptional. And Other Lies that Raised Us* (2023) explains how violence completely demystified the stereotype in her family circle. Besides, she expresses her concern on how to talk about it:

“For me, the hardest part was not dealing with Papa’s volatility or verbal onslaught or even the physical violence; it was the way in which our realities were denied and rewritten, how I felt so confused when I spoke the truth.” (Gupta, 2023, p. 200).

Earlier, it was noted that racism had an impact on the MMM’s members. While Indian Americans were believed to be immune to it, recent developments have shown otherwise. In Vidya Krishnan’s 2022 article titled “The ‘Model Minority’ in the Middle No More?”, it is argued that Indian American communities had been protected from harm due to their status, as can be read in the following quotation:

“The Indian diaspora has lived in a middle space: better off than poorer refugees, immigrants, and historically oppressed groups but never equal. Existence between equality and inequality has had its benefits: lost in the binary that is White and Black politics, while inequality allows wealthy Indian immigrant families to wall themselves off in suburbs, often in neighborhoods where they are in the majority. This position puts some distance between them and “tennis match” politics, keeping second-generation immigrants removed from the storm center of racial trouble.” (Krishnan, 2020).

Nonetheless, the latest social and political events, especially the election of Donald Trump and the COVID pandemic, have targeted Asian communities, making them susceptible to racial prejudices. Despite their wealth and even their political influence (it should be remembered that Kamala Harris, Vice President, comes from an Indian background), hardly anything can protect them from racist attitudes towards minorities. The problem of racial hatred has now come to the doorstep of the United States’ Model Minority, Asian Americans.

Following an in-depth exploration of the socio-cultural context surrounding “the Model Minority Myth,” the subsequent section proceeds to examine Bharati Mukherjee’s social and literary background before delving into a thorough analysis of the various characters featured in the stories. By scrutinizing the male characters’ attitudes and behaviors throughout the narratives, we can determine whether the MMM is applicable to them.

3. BHARATI MUKHERJEE’S SOCIO-LITERARY CONTEXT

In her introduction to the anthology *Darkness* (1985), Bharati Mukherjee identifies herself as an American writer inspired by the tradition of other writers whose parents passed through Ellis Island (Mukherjee, 1985: 3). Her writing explores the experiences of South Asian immigrants, particularly women, and can be divided into three main phases: expatriation, transition, and immigration. Mukherjee’s expatriation phase began when she arrived in the United States to study at the University of Iowa, during which her writing developed a deep sense of nostalgia for her native India (Kakar, 1981, p. 13). However, her time in

Canada was marked by misery and marginalization, as she experienced bigotry against Canadian citizens of Indian origin (Carb, 2009, p. 29).

It is interesting to learn about Bharati Mukherjee's journey and the evolution of her state of mind as she experienced various identities over the course of four decades. Her numerous works, including novels and short-story collections, showcase her literary talent and creativity. It is intriguing to note that her Brahminical roots have been criticized for their potential to create a condescending attitude, but Mukherjee herself responds positively to the fact that she relates to her characters and hears them speak. Her passion for storytelling began even as a child when she was inspired by the stories told by her grandmother and mother.

Besides, it is intriguing to consider the impact of Mukherjee's marriage to a Canadian writer, as it led to her being ostracized by her Indian community and family. Mukherjee has shared her experience of feeling like an outsider in the United States, and she can empathize with those who are marginalized. It is disheartening to learn that she faced discrimination in Canada, including being denied membership to the Writers' Union of Canada while her husband was invited to join. Her written work reflects the hardships she endured during this period, exploring themes such as hopelessness, displacement, and negativity.

During the 1980s, Mukherjee returned to the United States to preserve herself, according to Carb (2009, p. 29). The US brought about a significant change in her life, allowing her to feel assimilated, as Steinberg (2009: 35) notes. Dlasaka (1999: 73) asserts that American theories of multiculturalism are viewed with suspicion, much like the Canadian mosaic philosophy. Moreover, Mukherjee found that this policy only led to the creation of ghettos in the name of multiculturalism and discouraged non-European immigrants from assimilating, as Kapai (2003: 204) suggests. Despite these assumptions, the US brought about profound change in Mukherjee's life, granting her freedom as a writer and a woman. In her writing, Grewal (2005: 67) posits that Mukherjee left India to escape a problematic and oppressive culture that alienated her as a gendered subject. Her ongoing transformations included being the first naturalized citizen to win the National Book Critics Circle award. Mahmood (2006: 29) argues that Mukherjee represents a strategy of

negotiation between East and West, a call for compromise that does not privilege the dominant or apologize to the marginalized.

3.1. “THE MODEL MINORITY MYTH” IN BHARATI MUKHERJEE’S OEUVRE

In Bharati Mukherjee’s oeuvre, the female takes precedence over the male, so men are depicted as simple and lack depth of analysis. Then, as asserted in “Rewriting Immigrant Masculinities in Selected Works of Bharati Mukherjee” (2021), “Mukherjee’s feminist outlook of South Asian immigrant women shaping their own destiny in America through sexual liberation and identity transformation draws attention to the effect of such self-sufficiency on the masculinity of both South Asian and American men” (Bhattacharya, 2021, p. 3). Moreover, suppose the male-female relationship in Mukherjee’s literature is closely examined. In that case, it can be observed that women play a crucial role in defining men’s masculinities as women reinforce models of manly behavior. It affects how men in her stories perceive themselves.

The story that epitomises the paradox of a successful man who resorts to violence is “A Father”, a short story in the short-story anthology *Darkness* (1985). Mr Bhowmick is depicted as “a naturally dutiful, cautious man, and he set the alarm clock early enough to accommodate a margin for accidents” (Mukherjee, 1985, p. 59), and “he was a modern man, an intelligent man” (Mukherjee, 1985, p. 64). He is seen as a successful man but unable to adapt himself to the West as well as his wife, who, in the two years that had lived in the USA, had changed “from pliant girl to ambitious woman” (Mukherjee, 1985, pp. 68-69). He acknowledges that “the women in his family were smarter than him. They were cheerful, outgoing, more American somehow” (Mukherjee, 1985, p. 61). Despite his professional success, he feels he has little to say about his family; hence, the conflicts revolve around that. First, the wife is portrayed as independent, clever, “a woman of wild, progressive ideas - she’d called them her ‘American’ ideas - and she’d been martyred by her neighbors for them. American memsahib” (Mukherjee, 1985, p. 68).

Notwithstanding, the biggest quarrel breaks out between the father and the daughter, neither “womanly [n]or tender the way that unmarried girls had been in wistful days of his adolescence” (Mukherjee, 1985, p. 63).

The father learns almost by chance “unladylike squawking noise” (Mukherjee, 1985, p. 66), which he later learns, are the result of a pregnancy. She is told to abort if “she didn’t want to bring shame to the Bhowmick family” (Mukherjee, 1985, p. 67), as the father assumes that she is pregnant unwillingly, even thinking that “his daughter, his untender, unloving daughter whom he couldn’t love and hadn’t tried to love, was not, in the larger world of Detroit, unloved” (Mukherjee, 1985, p. 66).

While the wife becomes hysterical, an understanding reaction of a woman raised in India even though she is Americanised, the father waits patiently for matters to settle down, wondering quite naively whether the daughter is going either to abort or to marry, then realising that she is neither interested in marriage nor abortion. On being confronted, the daughter asserts quite emphatically that she does not “need a man” (Mukherjee, 1985, p. 72) and is conceiving her child through IV, something she compares to arranged marriages in India. Although inconceivable, the father’s reaction responds to an insult to his symbolic role as a father and a provider. He loses himself and beats her belly with a rolling pin, the outcome of the story. “Mr Bhowmick’s fury symbolizes patriarchy gone wild in its own powerlessness”, Rima Bhattacharya illustrates in “Rewriting Immigrant Masculinities in Selected Works of Bharati Mukherjee” (2021, p. 10). Kumar comments on that by stating that

“the eruption of violence in him is due to his inability to reconcile the wistful expatriate in himself with the immigrant in his militantly feminist daughter. Thus the inadequacy of the expatriate and his inability to cope with immigrant life has been fully brought out in this story.” (Kumar, 2013, p. 75).

In Bharati Mukherjee’s literature, Mr Bhowmick is a prime example of “the Model Minority Myth”. Although he is successful, he is incapable of adapting to American culture and expects his family to do the same. In “Stressful Experiences of Masculinity Among U.S.-Born and Immigrant Asian American Men” (2013), Alexander Lu and Y. Joel Wung prove that migrant men experience oppression that can lead to negative mental health outcomes⁴⁴.

⁴⁴ Prachi Gupta criticises “the Model Minority Myth” in her memoirs *They Called Us Exceptional. And Other Lies that Raised Us* (2023), saying that “to seek mental healthcare as an

Another example of a story whose male characters perfectly represent the MMM is Dr. Manny Patel in “Nostalgia”, a short story from the same anthology, *Darkness* (1985). This story follows the journey of a psychiatrist who was raised in India and now practices in the United States. He is happily married to an American nurse and has a son in college. However, despite his seemingly successful life, he constantly engages in extra-marital relationships during his frequent travels, particularly with women he deems to possess Indian beauty. On one of these occasions, he makes the acquaintance of Padma, a woman who epitomises his inner needs, as he wishes that “he had married an Indian woman, [one woman] that his father had selected” (Mukherjee, 1985, p. 111). A similar thematic thread can be read in “Angela” in Dr Menezies, “an old-fashioned suitor, an unmarried immigrant nearing forty. He has put himself through medical school in Bombay and Edinburgh, and now he’s ready to take a wife, preferably a younger woman who’s both affectionate and needy” (Mukherjee, 1985, p. 8). What is expected, both in “A Father”, “Nostalgia”, and “Angela”, is that Indian femininity seems to be necessary for these men to accomplish their goals as part of India’s brain gain.

It has been proposed that “the Model Minority Myth” (MMM) should be reconsidered, and a new concept, “the Model Man”, should be adopted. However, this new idea is just as problematic as the MMM because it still creates a model for people to conform to, resulting in inequality. Instead, we should demystify the MMM because it hides negative aspects. For instance, violence is often hidden behind the image of a successful immigrant, as shown in the story “A Father” and recounted in Prachi Gupta’s book *They Call Us Exceptional. And Other Lies that Raised Us*. This is a reflection of reality, where violence occurs behind the façade of perfection of the MMM.

Not only is violence physical, but also mental health is a genuine concern of Indian American immigrants. As seen in “Nostalgia”, men expect specific standards for fulfilling the model, which includes an

immigrant was to threaten’s one security and chance to succeed, to suggest bad parenting, or to imply that one’s ethnic culture caused their children’s problems” (2023, p. 204).

almost ideal family. Not only are they expected to conform to the role, but also the offspring. In fact, in the article published in *Forbes* in 2009, it is put forward that what most Americans know about Indians is how good they are at spelling bees as. In fact, at the time the article was written, six out of ten winners from the previous ten years were of Indian descent.

4. CONCLUSIONS

“The Model Minority Myth”, stereotyping Asian males (Indian Americans in the last decade) as hardworking and successful, has taken a toll on their health and social environment and has even led to severe consequences involving their mental well-being. Since the 1960s, that construction referred mainly to Japanese and Chinese Americans; in the second decade of the twenty-first century, there was a shift, and the new MMM fell on the Indian Americans. Nonetheless, another dimension exists, as it has been seen how the construct affects the inner circle of the male, the wife and the kids. No matter whether there is success or failure, frustrations frequently fall on the wife and kids, especially when it comes to adhering to certain expectations. Whilst with children, it translates mostly into academic achievement, Indian American women, as proved in the short stories, are under much social pressure to conform to certain ideals, especially regarding their femininity. If not, violence erupts, as was seen in the story “The Father”.

Nonetheless, we might think how true or false this assumption is. As it turns out, the pressure placed on the MMM male and their family results in patterns of violence, as the expectations often lead to frustration, which is put on the weaker members of the family. Prachi Gupta’s memoirs, *They Called Us Exceptional. And Other Lies that Raised Us* shed light on how far-fetched and harmful this construct is and the need to move beyond it. Her experiences as a child translated into her adult life and speak volumes of how harmful this construct is as, in her own words, “the model-minority myth cares not, recklessly rolling twenty million people into a static image defined by an apparent predisposition to success, stability, and familial unity” (Gupta, 2023, p. 16).

5. REFERENCES

- Bhattacharya, R. (2021). Rewriting Immigrant Masculinities in Selected Works of Bharati Mukherjee. *Journal of Men's Studies*, 00 (9), 1-19.
- Carb, A. B. (2009). An Interview with Bharati Mukherjee. In B.C. Edwards, *Conversations with Bharati Mukherjee* (pp. 25–31). University Press of Mississippi.
- Chong, K.H & Kim, N.Y. (2022). “The Model Man:” Shifting Perceptions of Asian American Masculinity and the Renegotiation of a Racial Hierarchy of Desire. *Men and Masculinities*, 25 (5), 674-697.
- Connell, M., Grearson, J. & Grimes, T. (2009). An Interview with Bharati Mukherjee and Clark Blaise. In B.C. Edwards, *Conversations with Bharati Mukherjee* (pp. 37-58). The University Press of Mississippi.
- Connell, R.W. (1995). *Masculinities*. University of California Press.
- Glaska, A. (1999). *Ways of Belonging: The Making of New Americans in the Fiction of Bharati Mukherjee*. Braumüller.
- González, M. L. & Oliva, J. I. (2015). Bharati Mukherjee's Struggle against Cultural Balkanization: The Forging of a New American Immigrant Writing. *Indi@logs*, 2, 72–92.
- Grewal, I. (2005). *Transnational America*. Duke University Press.
- Gupta, P. (2023). *They Called Us Exceptional. And Other Lies that Raised Us*. Crown.
- Hartlep, N. (2012). A Critical Review of the Model Minority Stereotype Shibboleth. *Universidad de Granada*, 42 (9), 1–39.
- Indian Americans: The New Model Minority. (2009, February 24). *Forbes*. https://www.forbes.com/2009/02/24/bobby-jindal-indian-americans-opinions-contributors_immigrants_minority.html?sh=72e946d583b1
- Kakar, S. (1981). *The Inner World: A Psychoanalytic Study of Childhood and Society in India*. Oxford University Press.
- Kapai, L. (2003). Bharati Mukherjee (1940 -). In G. Huang (Ed.), *Asian American Short Story Writers* (pp. 203-214). Greenwood Press.
- Krishnan, V. (2020, September 1). The ‘model minority’ in the middle no more? *Emancipator*. <https://www.bostonglobe.com/2022/09/01/opinion/model-minority-middle-no-more/>
- Lu, A. & Wong, Y. J. (2013). Stressful Experiences of Masculinity among U.S.-Born and Immigrant Asian American Men. *Gender & Society*, 27 (3), 345-371.

- Maxey, R. (2019). *Understanding Bharati Mukherjee*. The University of South Carolina Press.
- Mukherjee, B. (1985). *Darkness*. Penguin Books.
- Nelson, E. (Ed.). (1993). *Bharati Mukherjee Critical Perspectives*. Garland Publishing.
- Pettersen, W. (1966, January 9). Success Story, Japanese-American Style; Success Story, Japanese-American Style. *The New York Times*.
<https://www.nytimes.com/1966/01/09/archives/success-story-japaneseamerican-style-success-story-japaneseamerican.html>
- Steinberg, S. (2009). Bharati Mukherjee. In B.C. Edwards (Ed.), *Conversations with Bharati Mukherjee* (pp. 32-36). The University Press of Mississippi.
- Walton, J & Truong, M. (2023). A review of the Model Minority Myth: Understanding the Social, Educational and Health Impacts. *Ethnic and Racial Studies*, 46 (3), 391-419.
- Wu, E.D. (2014). *The Color of Success: Asian Americans and the Origins of the Model Minority*. Princeton University Press.

AN APPROXIMATION TO TRANSNATIONAL AND INTERSECTIONAL FEMINISM IN *OLEANDER GIRL* (2012) AND *ARRANGED MARRIAGE* (1995)

ANA MARÍA CRESPO GÓMEZ
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCTION

Chitra Banerjee Divakaruni is a highly regarded writer of South Asian descent whose literary works provide a voice for the experiences of South Asian women living in the United States. Throughout her career, she has been a staunch advocate for women's rights and has been particularly vocal about the issue of domestic abuse. Divakaruni's female characters are often portrayed as strong and resilient, reflecting her commitment to empowering women through her writing. She explains, "Placing women at the center of my novels and allowing them to tell their own stories has always been a fundamental aspect of my writing" (Singh and Field, 2022, p. xix).

Exploring South Asian feminisms⁴⁵ involves an examination of the "transnational connectivities" that Inderpal Grewal describes as key to forming identities and subjects (2005, p. 36). These identities are shaped by the intersections of gender with other facets of identity, including race, caste, and ethnicity. *Critical Perspectives on Chitra Banerjee Divakaruni: Feminism and Diaspora* (2022) by Amritjit Singh and Robin E. Field notes that Divakaruni's work delves into the complexities of intersectional feminism and demands a comprehensive

⁴⁵ Feminism(s) is written in the plural form because it is considered that there is a diversity in South Asia and its diaspora that needs to be acknowledged. Besides, recent publications are opting for the plural form such as *New Feminisms in South Asia: Disrupting the Discourse through Social Media, Film, and Literature* (2018), edited by Sonora Jha and Alka Kurian.

understanding of how South Asian/American women assert their autonomy and agency (2022, p. xxv). Therefore, this chapter briefly explores transnational and intersectional feminist theory to illuminate the struggles faced by the female characters in the selected stories. Chitra Banerjee Divakaruni's literature is inherently intersectional, and her female characters cannot be understood without considering a range of factors, including race, community, gender, nation, and cultural background, as well as their imagined realities and hyphenated identities resulting from migration.

This chapter aims to explore the representation of transnational and intersectional feminism in the literary works of Chitra Banerjee Divakaruni. Specifically, we will examine the novel *Oleander Girl*, published in 2012, as well as two short stories from the anthology *Arranged Marriage* (1995), namely "Clothes" and "Doors". We will begin by delving into the author's socio-literary background and how her writing has been influenced by September 11, 2001. Then, we will provide an overview of transnational and intersectional feminism before analysing its implications in the selected works. To conclude, we will combine all the ideas and provide a comprehensive discussion.

2. CHITRA BANERJEE DIVAKARUNI'S LITERARY PRODUCTION

Chitra Banerjee Divakaruni is a writer of South Asian origin who currently resides in the United States. She has lived in various locations, undoubtedly influencing her literary output. Her writing mainly focuses on the life experiences of Indian women living in the United States, which draws heavily from her own life. Divakaruni describes her writing as revolving around "the magical, the immigrant life, and women's issues" (McConigley, 2009, p. 98). As a first-generation immigrant woman, Divakaruni is equally motivated by her lived experiences amid cultures and traditions (Zupancic, 2012, p. 85). In her stories, female characters move between "home" and the world, with "home" referring to "dwelling, family, or land of birth" (Iyer, 2022, p. 4), while the world refers to the transnational community or adopted land.

Born in Bengal, India, her postcolonial education is reflected in her confident English writing. However, her Bengali middle-class upbringing strongly influences her work, resulting in a recurring theme of religious mythologies and stories of spiritual healing. Apart from the three topics previously mentioned, her most significant theme is

“women’s oppression and their attempts at liberating themselves from restrictive emotional and family relationship [as well as regarding] interactions among women, close friendships, strong emotional and spiritual bonds among sisters, and intense nurturing and psychologically codependent relationships between mothers and daughters.” (Shankar, 2003, pp. 64-65).

Her writing can be divided into the first, where she contended with past experiences and the women she encountered in India, outlining two books of poems: *The Reason for Nasturtiums* in 1990 and *Black Candle: Poems about women from India, Pakistan and Bangladesh* in 1991. In the 90s, she also authored *Arranged Marriage*, among other works, although recently, she has been leaning towards the literary rewriting of folktales and mythology. According to Amritjit Singh and Robin E. Field, “her novels best demonstrate her formal synthesis of realism mythology, and magic realism” (2022, p. xxii), as is the case in two novels, *Mistress of Spices* (1997) and *Queen of Dreams* (2004).

Arranged Marriage (1995), the anthology of short stories under analysis, “focuses on the cross-cultural experiences of womanhood through domestic violence, economic disparity, racism, abortion, and divorce” (Basu, 2022, p. 22). Besides, as Nalini Iyer claims,

“Divakaruni’s feminist portrayals embrace an intersectional and transnational understanding of South Asian identity by depicting home as domestic space and national site of belonging, by highlighting the relationship between different communities of color in the United States, and by examining the impact of 9/11 in mediating South Asian understandings of gendered citizenship and belonging.” (Iyer, 2022, p. 5).

While her written work has received praise and recognition several times, certain reviewers have labelled it stereotypical. Additionally, some scholars have dismissed her use of neocolonialism in both character development and storylines. Chitra Banerjee has commented on this matter, stating that reviewers often solely focus on the superficial

aspects of the work and categorise it as exotic, explicitly referring to the utilisation of magic realism. Her writing has been situated within the scope of transnational criticism by Zupancic (2012, p. 86).

In terms of narrative style, the author employs magical realism, a genre frequently utilised by South American and English writers. Salman Rushdie was one of the early pioneers of this style, as seen in his renowned work, *Midnight's Children* (1981). Magical realism blends magical elements with reality to explore societal or political themes. The author's literary style exhibits a remarkable freshness, as she was the first female South Asian American writer to incorporate magical realism into gender studies, inspiring many female authors to follow suit.

3. TRANSNATIONAL AND INTERSECTIONAL FEMINISM

Transnationalism and intersectionality, before being put together, need a clear definition. Whilst transnationalism stands for “not only the movement of people, but also of notions of citizenship, technology, forms of multinational governance, and the mechanisms of global markets” (Quayson & Daswani, 2013, p. 4), intersectionality is defined, according to Patricia Hill Collins and Sirma Bilge in *Intersectionality* (2016) as:

“a way of understanding and analyzing the complexity in the world, in people, and in human experiences. The events and conditions of social and political life and the self can seldom be understood as shaped by one factor. They are generally shaped by many factors in diverse and mutually influencing ways. When it comes to social inequality, people's lives and the organization of power in a given society are better understood as being shaped not by a single axis of social division, be it race or gender or class, but by many axes that work together and influence each other. Intersectionality as an analytic tool gives people better access to the complexity of the world and of themselves.” (Collins & Bilge, 2016, p. 13).

The theory of transnational feminist theory, as Marsha Meskimmon puts forward, is “a multidimensional field of thought that commonly moves across and between disciplines, engaging intersectional, decolonising and race-critical analysis, queer, ecological, Indigenous and ‘slow’ activisms, and, increasingly, a vital materialist move away from

solely human-centred understandings of the world” (Meskimmon, 2020, p. 3). Transnational feminisms delve much into intersectionality as gender cannot stand alone but is the outcome of a mediated process. That means that gender cannot be seen as universal; it does not have a unique response, nor is there a single resistance to it, as it cannot be neglected by the hybrid nature of gender (Alcoff, 2021, p. 43).

Apart from what has been said, the perspectives provided by transnational feminism communicate across borders and global boundaries, whether they happen in local, regional, or global contexts. That explains why transnational feminism is fundamental when referring to the diaspora precisely because those females who have undergone a process of migration⁴⁶ and reside in a different country from which they were born, especially in the case of the South Asian diaspora, are affected by colonialism, imperialism, and gendered forms of racism. The cultural legacies of colonialism can interact with other social identity markers (gender, ethnicity, race) “to create complex transnational intersectionalities” (Enns et al., 2021, p. 14).

The idea of creating these identities was sparked by Chandra Talpade Mohanty’s critique of the term “Third-World Woman” in her well-known work “Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses” (1984). Mohanty argued that this category is ahistorical and universal, devoid of any differences. Instead, we support the idea of post-national hybridity, pluralism, and intersectionality, where gender identity is formed by a combination of differences in class, sexuality, religion, nation, and ideology (Khurian & Jha, 2018, p. 7). Moreover, this cultural construction is constantly evolving, as Nancy A. Naples and Barbara Gurr explain, due to social location, political history, and economic factors, which all contribute to changes in cultural constructions of gender and sexuality (2012, p. 316). The most significant factors that shape social relations are colonialism, postcolonialism, and neoliberalism.

⁴⁶ It also includes refugees, displaced individuals, as well as “those who identify themselves as third-culture persons and persons who are attempting to integrate” various identities (Enns et al., 2021, p. 11).

To fully comprehend the intricacies of transnational and intersectional feminism(s), it is imperative to consider “local subjectivities against the backdrop of globalizing capitalism and the intricate, varied ways in which it reinforces and undermines colonial relationships” (Eschle, 1997). However, navigating this hybrid nature can be particularly challenging for South Asian American women who find themselves torn between traditional values and modernization.

4. TRANSNATIONAL AND INTERSECTIONAL FEMINISM IN THE OEUVRE OF CHITRA BANERJEE DIVAKARUNI

Chitra Banerjee Divakaruni’s characters are increasingly being placed in transnational contexts, especially since 9/11. Besides, since that moment, her female characters have been neglecting issues of assimilation and moving towards seeking “new alliances with characters who identify differently, such as Indian Muslims or African Americans” (Singh and Field, 2022, p. xxi).

South Asian American feminism is deeply influenced by diasporic and transnational features, as witnessed by the works of authors as renowned as Susan Koshy⁴⁷, Chandra Talpade Mohanty⁴⁸ and Roshni Rustomji⁴⁹, among others. Their work revolves around new identities due to cross-border contact and migration, the very same line followed by Chitra Banerjee, whose work delves into an understanding of the South Asian American woman with all her complexities. In fact, in the essay entitled “South Asians in North America: Inter-Ethnic Reflections for the New Millenium”, Amritjit Singh posits “the double cross of knowledge and responsibility that many self-conscious diasporic individuals must bear as global citizens, even as they feel impelled to combine ‘critical affection’ for the homeland with a ‘deliberate surrender’ to the adoptive homeland” (2018, p. 62).

⁴⁷ *Transnational South Asians: The Making of a Neo-Diaspora* (Oxford University Press, 2008), edited by Susan Koshy and R. Radhakrishnan.

⁴⁸ *Feminism without Borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity* (Duke University Press, 2003).

⁴⁹ *Living in America. Poetry and Fiction by South Asian American Writers* (Routledge, 1995).

4.1. TRANSNATIONAL AND INTERSECTIONAL FEMINISM IN *OLEANDER GIRL* (2012)

The plot of *Oleander Girl* centres on Korobi, a young woman from India who is expected to marry into wealth. However, her life takes an unexpected turn when she receives a message from her deceased mother in a dream. The message advises her to metaphorically cross the ocean, which prompts Korobi to depart from India to the United States. Here, she embarks on a journey to uncover the memories and whereabouts of her parents.

In her most contemporary fiction, Chitra Banerjee Divakaruni has leaned toward writing historical fiction involving fictional and mythological characters such as Draupadi, Sita and Jindan. Nonetheless, even though *Oleander Girl* is relatively recent, in this work, the author examines the family as inspirational for the identity formation of characters. Nevertheless, this work moves beyond identity and brings together other themes, rendering it intersectional, as Nalini Iyer puts forward:

“Divakaruni complicates post-9/11 racialization of South Asians within a transnational frame by linking postcolonial India’s communal issues with Indians’ experiences of race and racism. Indians are both victims of racism in the United States and perpetrators of violence against minorities in India. The focus in this narrative is the new global middle-class in India that travels frequently between the United States and runs businesses in both countries. This is less a narrative of the immigrant and more a narrative of the new global professional community that constantly traverses national boundaries as sojourner, temporary worker, or business traveler.” (Iyer, 2022, p. 8).

In the novel *Oleander Girl*, a seventeen-year-old girl travels from India to the United States after the 9/11 attacks to uncover the truth about her identity. This book showcases Divakaruni’s writing in her fourth decade as a writer, which skillfully navigates through different times and places, bringing together diverse perspectives on religion, class, and race. Her writing also acknowledges the complexities of privilege and intersectional identities (Singh and Field, 2022, p. xxiv).

Divakaruni’s interest in the family has been at the forefront, but it is diminishing. However, the protagonist in *Oleander Girl*, Korobi, embraces a bicultural and biracial identity, leading her family to be

referred to as a “transnational bourgeois family” (Iyer, 2022, p. 14). Despite being transnational, this novel moves away from the past, where India was viewed as a loss to Korobi, who looks to the United States for self-affirmation and identity. While India is still the place of her roots and familial connections, Korobi is more of a traveller than an immigrant, with America serving as a catalyst for her personal growth, as seen in the analyzed short stories in *Arranged Marriage* (1995).

Korobi in *Oleander Girl* is depicted as a “new cosmopolitan”, a term borrowed from Gita Rajan and Shailja Sharma in their work *New Cosmopolitans: South Asians in the US* (2006). She falls into this category because she traverses “through class and *desi/pardesi* boundaries, reassessing her own values [...]” (Assella, 2015, p. 96). It means that as a transnational and cosmopolitan subject, she is able to create a particular identity that becomes situated regarding the circumstances. As posited in the novel, “I’m Korobi, Oleander, capable of surviving drought and frost and the loss of love” (Divakaruni, 2012, p. 247). Her transnational identity is built on the belief that after 9/11, “the atmosphere of suspicion, disbelief, wrongful detention and humiliation can make an immigrant stoop as low to steal and blackmail to make a survival in America” (Mukhopadhyaya, 2017, p. 79). Chitra Banerjee Divakaruni subtly criticises that aspect, proving that the allurements of America have drastically changed after the terrorist attacks.

So far, we have analysed why *Oleander Girl* could be considered a transnational literary work, but why is it intersectional? It is observed through the female characters who come across Korobi’s life path. Their struggle is not regarded as an isolated aspect but a combination of religion, caste, class and gender.

4.2. TRANSNATIONAL AND INTERSECTIONAL FEMINISM IN “CLOTHES” AND “DOORS” (1995)

“Clothes” and “Doors” are two short stories from the anthology *Arranged Marriage* (1995). In both, Chitra Banerjee Divakaruni creates “characters whose meanings and purposes are shaped by their multiple identities within and outside of the United States’ geographic borders” (Singh and Field, 2022, p. xxvi).

“Clothes” beautifully illustrates how diaspora and feminism intersect in Sumita’s journey of growth and decision-making. Despite her family’s traditional expectations after her husband’s murder, Sumita is hesitant to return to India and embrace the life of a widow. Refusing to conform to societal norms, she boldly declares that she is not ready to be one of the veiled women in white saris, serving tea to her in-laws like a dove with clipped wings (Divakaruni, 1995, p. 33). Instead, she embraces her newfound independence through her clothing choices and ultimately chooses to remain in the United States. Sumita’s ever-evolving character is exemplified through her multicultural wardrobe, highlighting her constant evolution and strength.

“It was the most expensive sari I had ever seen, and surely the most beautiful. Its body was a pale pink, like the dawn sky over the women’s lake. The color of transition. Embroidered all over it were tiny stars made out of real gold zari thread. [...] The sari was unexpectedly heavy in my hands, silk-slippery, a sari to walk carefully in. A sari that could change one’s life. I stood there holding it, wanting to weep. I knew that when I wore it, it would hang in perfect pleats to my feet and shimmer in the light of the evening lamps. It would dazzle Somesh and his parents and they would choose me to be his bride.” (Divakaruni, 1995, pp. 19-20).

During a trip to the United States a few months after their marriage, the main thread of the narrative becomes the topic of clothing.

“We had some arguments about the sari. I wanted a blue one for the journey, because blue is the color of possibility, the color of the sky through which I would be travelling. But Mother said there must be red in it because red is the color of luck for married women. Finally, Father found one to satisfy us both: midnight-blue with a thin red border the same color as the marriage mark I’m wearing on my forehead.” (Divakaruni, 1995, p. 20).

The short story “Doors” delves into the unspoken social norms that newly arrived immigrants bring with them to North America, which can often clash with the experiences of South Asian American immigrants who have spent a significant part of their lives in the United States. At the outset of the story, the mother opposes the marriage because, although both parties are Indian, she has lived in the USA since her teenage years while he is a recent arrival from India. “It’ll never work, I tell you”, she insists. Similarly, Deepak’s friends express doubts about the match, wondering if he is making the right decision. “She’s been here

so long it's almost like she was born in this country. And you know how these American women are, always bossing you, always thinking about themselves" (Divakaruni, 1995, p. 188). As the story unfolds, it becomes clear that these concerns were not unfounded.

"On the whole it seemed that Preeti and Deepak had been right. They had lived together amicably for the last three years, at first in a tiny student apartment in Berkeley and then, after Deepak got a job with a computer firm, in a condominium in Milpitas" (p. 186). Although their marriage worked just fine, there was a problem: doors. "Deepak liked to leave them open, and Preeti liked them closed." (Divakaruni, 1995, p. 188).

As she comments, "I don't know...I guess I'm just a private person. It's not like I'm shutting you out. I've just always done it this way. Maybe it has something to do with being an only child" (Divakaruni, 1995, p. 189). The situation worsens when, out of the blue, Deepak's friend comes to their place for a long-term stay until he finishes his master's degree. At first, she is puzzled by the lack of boundaries, as instead of using the guest room, he decides to sleep all over the kitchen and dining room. However, it gets worse as "the concept of doors did not exist in Raj's universe, and he ignored their physical reality – so solid and reassuring to Preeti – whenever he could" (Divakaruni, 1995, p. 193).

"He would burst into her closed study to tell her of the latest events in his computer lab, leaving the door ajar when he left. He would throw open the door to the garage where she did the laundry to offer help, usually treated to her little garden in search of privacy, there was no escape. From the porch, he gave solicitous advice on the drooping fuchsias." (Divakaruni, 1995, p. 192).

In the end, Deepak, Preeti's boyfriend, is forced, for her own sake, to tell Raj to leave home. Preeti feels hopeless, having been told by her supervisor that her work needs more creativity and originality. "She lay there, feeling the night cover her slowly, layer by cold, clean layer. And when the door finally clicked shut, she did not know whether it was in the guest room or deep inside her own being" (Divakaruni, 1995, p. 202). That creates a gap in the relationship, especially Deepak's comment, "Hope you're happy, now that you have the house all to yourself, I'm going to sleep in the guest room" (Divakaruni, 1995, p. 201).

The characters in “Clothes” and “Doors” form their self-images through personal and public confrontations related to relocation and dislocation, as well as their dual identity. They do not conform to the majority culture of the United States but instead, engage in a constant dialogue with their past homelands despite living in North America. In “Clothes” the protagonist's family ties represent her potential obligation to return to India as a widow, while in “Doors”, the husband and his friend's disruptive behaviour, both physically and culturally, confuses and unsettles the female protagonist.

5. CONCLUSIONS

Within the pages of *Arranged Marriage*, an anthology of short stories, and *Oleander Girl*, a novel, transnational and intersectional feminism(s) are explored through a careful analysis of Chitra Banerjee's stories. After reading Divakaruni's work, it becomes clear that a transnational and intersectional approach is necessary to appreciate her writing fully. The author skillfully incorporates various factors, including race and racism, particularly in the post-9/11 world.

In the two short stories in the anthology *Arranged Marriage* (1995), “Clothes” and “Doors”, and *Oleander Girl* (2012), it can be observed that diasporic and transnational communities depicted in Divakaruni's work challenge the construction of national identity and adopt instead a positioning that brings together their national essence with their life experiences in the United States. Whilst her 90's literature put more emphasis on family and ethnic communities as markers of identity, the literature written after her fourth-decade writing shows acute differences, especially regarding social markers like race and racism, hardly considered before. That proves that she is indeed aware of the social constraints which fell on dark-skinned individuals after 9/11. That is observed in her acute interest in preserving her ancestral culture in her most recent works and in her pursuit of recasting characters with deep folklore and mythological connotations. For instance, in the last few years, Chitra Banerjee Divakaruni has published *The Palace of Illusions* (2008), *The Forest of Enchantments* (2019), *The Last Queen*

(2021) and *Independence* (2022), all of which are related to well-known mythological or historical characters.

As demonstrated throughout the chapter, a comprehensive analysis of Chitra Banerjee Divakaruni's body of work necessitates a focus on intersectionality. Divakaruni's female characters navigate a complex web of factors that shape their identities in a rapidly changing world. Despite facing numerous challenges, these characters are portrayed as resilient and adaptable. However, the author's emphasis is on characters whose migration experiences involve balancing their ancestral homelands in India with their life in America rather than simply assimilating into American culture. Divakaruni aims to challenge the notion that migrating to America is a straightforward or ideal path, particularly in light of the increasing episodes of racism against dark-skinned individuals following 9/11.

6. WORKS CITED

- Alcoff, L. M. (2017). Decolonizing Feminist Philosophy., In Margaret A. McLaren (Ed.), *Decolonizing Feminism. Transnational Feminism and Globalization* (pp. 15-37). Rowman & Littlefield.
- Assella, S. M. (2015). *Contemporary South Asian American Women's Fiction: the "difference"*. [Doctoral dissertation, University of Nottingham].
- Collins, P. and Bilge S. (2016). *Intersectionality*. Polity Press. ISBN: 978-1-509-53967-3
- Daswani, G. (2013). The Anthropology of Transnationalism and Diaspora. In A. Quayson & G. Daswani (Eds.), *A Companion to Diaspora and Transnationalism* (pp. 27-53). Wiley. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118320792.ch2>
- Divakaruni, C. B. (1995). *Arranged Marriage*. Black Swan.
- Divakaruni, C. B. (2012). *Oleander Girl*. Simon & Schuster.
- Enns, C. Z., Díaz, L.C. and Bryant-Davis, T. (2021). Transnational Feminist Theory and Practice: An Introduction. *Women & Therapy*, 44 (1-2), 11-26. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.1080/02703149.2020.1774997>
- Grewal, I. (2005). *Transnational America. Feminisms, Diasporas, Neoliberalisms*. Duke University Press.

- Iyer, N. (2022). *Between Home and the World: Situating Asian American Feminism in the Fiction of Chitra Divakaruni*. In A. Singh & R. E. Field (Eds.), *Critical Perspectives on Chitra Banerjee Divakaruni: Feminism and Diaspora* (pp. 3-18). Lexington Books.
- Jha, S, and Kurian, A. (2018). *New Feminisms in South Asia: Disrupting the Discourse through Social Media, Film and Literature*. Routledge.
- Kumar, M. (2017). *Chitra Banerjee Divakaruni. A Critical Spectrum*. Yking Books.
- McConigley, N. S. (2009). A South Asian American Writer's Perspective. In N. Iyer & B. Zare, *Other Tongues: Rethinking the Language Debates in India*, (pp. 97-104). Brill.
- Meskimmon, M. (2020). *Transnational Feminisms, Transversal Politics and Art. Entanglements and Intersections*. Routledge.
- Naples, N. A., & G. (2012). *Genders and Sexualities in Global Context. An Intersectional Assessment of Contemporary Scholarship*. In G. Ritzer (Ed.), *The Wiley- Blackwell Companion to Sociology*, edited by George Ritzer (pp. 304-332). Wiley-Blackwell.
- Rajan, G. & Sharma, S. (Eds.) (2006). *New Cosmopolitanisms: South Asians in the United States at the Turn of the Twenty-First Century*. In G. Rajan & S. Sharma, *New Cosmopolitanisms. South Asians in the US* (pp. 1-36). Stanford University Press.
- Singh, A. (2018). *South Asians in North America: Inter-Ethnic Reflections for the New Millenium*. In A.K. Chaubey, A. De & E.S. Nelson, *Mapping South Asian Diaspora: Recent Responses and Ruminations* (pp. 55-70). Rawat Publications.
- Singh, A. (2018). *South Asians in North America: Inter-Ethnic Reflections for the New Millennium*. In A.K. Chaubey & A. De (Eds.), *Mapping South Asian Diaspora: Recent Responses and Ruminations* (pp. 55-70). Rawat Publications.
- Singh, A. and Field. R.E (2022). Introduction. In A. Singh & R. E. Field (Eds.), *Critical Perspectives on Chitra Banerjee Divakaruni: Feminism and Diaspora* (pp. 29-53). Lexington Books.
- Zupancic, M. (2012). *The Power of Storytelling: An Interview with Chitra Banerjee Divakaruni*. *Contemporary Women's Writing*, 6 (2), 85-101. DOI: <https://doi.org/10.1093/cww/vpr023>

DIÁLOGO TRANSCULTURAL: UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE ESCRITORAS PIONERAS DE CHINA Y ESPAÑA DEL SIGLO XX

FEIXIANG LIU

Universidad Carlos III de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

A principios del siglo XX, tanto en China como en España, se produjeron profundos cambios socioculturales que influyeron significativamente en la trayectoria del desarrollo literario contemporáneo.

En China, el estallido del Movimiento del Cuatro de Mayo en 1919 marcó el comienzo de una nueva era. Este movimiento, iniciado por estudiantes en Pekín como protesta contra los tratados desiguales y el imperialismo extranjero, se transformó rápidamente en un movimiento político y cultural a nivel nacional⁵⁰. No solo fue una protesta política, sino también una renovación cultural e ideológica, promoviendo los valores de la ciencia y la democracia, abogando por el abandono del feudalismo y fomentando una nueva cultura. Durante este período, surgieron nuevas formas literarias como la literatura vernácula, desafiando los conceptos tradicionales de literatura y arte. Escritoras como Ling Shuhua (1900-1990) surgieron en este contexto, cuyas obras no solo reflejaban sus aspiraciones personales, sino que también se convirtieron en testimonios para el cambio social y el despertar de conciencia femenina.

Mientras tanto, en España, la aparición de la Generación del 27 también marcó una importante renovación en la literatura española. Este

⁵⁰ El Movimiento del Cuatro de Mayo de 1919 fue una respuesta nacionalista en China contra el Tratado de Versalles, que concedió a Japón los derechos alemanes en Shandong, ignorando las reivindicaciones chinas. Este evento marcó un importante despertar cultural y político en China, enfatizando la demanda de soberanía y el rechazo a tratados injustos.

movimiento literario comenzó alrededor de 1927, cuando un grupo de jóvenes poetas y escritores se reunieron en Sevilla para conmemorar el tercer centenario del poeta español del siglo XVI Luis de Góngora (1561-1627). Los escritores de la Generación del 27 buscaron fusionar elementos tradicionales y modernos, combinando técnicas del arte de vanguardia europeo con la tradición cultural española. Con la proclamación de la Segunda República Española en 1931, que marcó la transición de una monarquía a una república democrática, este período estuvo lleno de esperanzas de reforma y modernización. El gobierno intentó abordar problemas sociales a través de una serie de reformas, como la reforma educativa y el avance de los derechos de las mujeres. Luisa Carnés (1905-1964) también fue profundamente influenciada por sus experiencias personales y el contexto de ese tiempo, explorando el papel y los desafíos de las mujeres en los cambios sociales.

Este artículo compara el feminismo en China y España a través de las obras de Ling Shuhua y Luisa Carnés, destacando cómo ambas autoras usaron la literatura para explorar la identidad femenina y reflexionar sobre sus respectivas sociedades. Este análisis revela el despertar de la conciencia femenina en el siglo XX bajo distintos contextos culturales, mostrando los logros y contribuciones literarias de ambas escritoras.

2. OBJETIVOS

2.1. CONTEXTO HISTÓRICO Y EDUCATIVO

- Examinar el entorno educativo y cultural de España y China en las primeras décadas del siglo XX, identificando los avances clave en la educación femenina y cómo estos facilitaron una mayor participación de las mujeres del Movimiento del 4 de Mayo y de la Generación del 27, en la vida intelectual y literaria de ambos países.
- Evaluar cómo los movimientos feministas y los cambios en la percepción de los roles de género influyeron en la oportunidad y capacidad de las mujeres para expresarse a través de la literatura, contribuyendo así a la literatura nacional y al diálogo transcultural.

2.2. TRAYECTORIAS Y OBRAS DE LAS ESCRITORAS

- Centrarse en figuras literarias femeninas significativas de la época, como Ling Shuhua en China y Luisa Carnés en España, para entender cómo sus obras reflejan y responden a los cambios en la educación femenina y los movimientos feministas.
- Contrastar las experiencias de las escritoras en China y España para destacar las similitudes y diferencias en cómo la educación y el feminismo modelaron su desarrollo literario y su participación en la esfera pública.
- Investigar cómo la literatura sirvió como plataforma para que las escritoras exploraran y cuestionaran los roles de género tradicionales, contribuyendo al discurso feminista y a la lucha por la igualdad de género.

3. EL DESARROLLO DEL FEMINISMO EN LOS DOS PAÍSES

El auge de escritoras en cualquier país está estrechamente ligado al desarrollo del feminismo, que ha luchado por el derecho de las mujeres a expresarse, desafiado los roles de género tradicionales y promovido la igualdad de género. Estos movimientos han proporcionado una base sólida para la emergencia de grupos de escritoras, quienes no solo crean sino también impulsan y se benefician del avance del feminismo. Para comprender mejor sus puntos de partida y los antecedentes socioculturales en los que se encontraban, es imprescindible explorar la evolución del feminismo.

3.1. EL DESARROLLO DEL FEMINISMO EN CHINA

3.1.1. El desarrollo de la educación femenina en China

En China, el desarrollo de la educación femenina marcó un paso crucial hacia la liberación de las mujeres. Desde sus inicios como un subproducto de la propagación religiosa hasta convertirse en una parte esencial de la liberación femenina, este cambio fue fundamental. Tras la Guerra del Opio (1839-1842), los colonialistas, al mismo tiempo que

saqueaban las riquezas materiales de China, llevaron a cabo una invasión cultural centrada en la promoción de la religión. En una serie de tratados desiguales que se vieron obligados a firmar, a los extranjeros se les otorgó el privilegio de establecer escuelas en los puertos comerciales. Además de la primera escuela femenina llamada Escuela Religiosa de Yongjiang, fundada por Mary Ann Aldersey (1797-1868), miembro del Comité de Promoción de la Educación Femenina del Oriente Británico en 1844, desde 1847 hasta 1860, la iglesia estableció 11 escuelas femeninas en cinco principales puertos comerciales. A pesar de tener objetivos de expandir la religión, las escuelas religiosas funcionaron como puentes culturales, introduciendo a las estudiantes chinas a las ideas y valores occidentales.

En la misma época en China, intelectuales progresistas reconocieron la necesidad de un nuevo sistema educativo, haciendo de la educación femenina un tema relevante en el ámbito académico. Entre 1901 y 1907, se establecieron 428 escuelas en todo el país, matriculando a 15,496 estudiantes femeninas (Sang, 1995). Con el impulso de la opinión pública y los cambios de la época, la educación femenina evolucionó hacia el reconocimiento legal. La promulgación en 1907 de los artículos 26 y 39 en los reglamentos de las escuelas primarias y normales femeninas, respectivamente, marcó el primer reconocimiento legal de la educación femenina.

En 1919, Deng Chunlan (1898-1982), pionera en la lucha por la igualdad educativa, apeló a Cai Yuanpei (1868-1940) para el ingreso femenino en la educación superior. En 1920, la Universidad de Pekín acogió oficialmente a estudiantes femeninas, marcando un hito en la igualdad de acceso a la educación universitaria en China. Ese mismo año, se estableció la Escuela Normal Femenina, seguida por otras universidades que comenzaron a admitir estudiantes femeninas

Con la transición de la dinastía Qing a la República de China, emergieron instituciones educativas dirigidas a la formación profesional femenina, incluyendo medicina y sericultura. Inicialmente limitadas a roles conservadores, estas escuelas marcaron un avance hacia la autonomía

y participación social femenina. Este progreso, aunque gradual y desafiante, fue crucial para la transformación del estatus de la mujer en China, fomentando el feminismo y la emancipación. La participación activa de mujeres en el Movimiento del Cuatro de Mayo subrayó la conexión entre educación femenina y avance social (Li, 2006).

3.1.2. La liberación del cuerpo de las mujeres en China

En el contexto histórico de la liberación femenina y la formación de grupos de escritoras en China, el movimiento contra el pie vendado⁵¹ ocupó un lugar importante. El pie vendado limitaba severamente la libertad de movimiento de las mujeres, convirtiéndolas en dependientes de la estructura patriarcal feudal.

El surgimiento del movimiento contra el pie vendado significó un desafío directo a esta costumbre feudal que subyugaba a las mujeres dentro del marco estético y de autoridades masculinas. Este movimiento liberó a las mujeres tanto psicológica como físicamente, oponiéndose y resistiendo claramente a la cosificación femenina, y se convirtió en un paso central del desarrollo del feminismo en China.

Aparte de las organizaciones establecidas por misioneros occidentales, Kang Youwei(1858 - 1927) fue uno de los principales defensores del movimiento contra el pie vendado. Su participación, junto con los cambios posteriores en la legislación (Yong, 2000), no solo mostró el apoyo de los reformistas a la liberación femenina, sino que también reflejó la tendencia gradual hacia la aceptación de la igualdad de género en la sociedad china. Sin embargo, la abolición completa de la costumbre del vendaje de pies fue un proceso largo, que no desapareció completamente de la sociedad china hasta las décadas de 1940 y 1950, con la fundación de la República Popular China y profundos cambios socioculturales.

⁵¹ Una antigua costumbre china que implicaba envolver los pies de las niñas pequeñas con telas para detener su crecimiento y provocar una deformación permanente, buscando alcanzar el ideal de “pies de loto de tres pulgadas, no solo representaba la cosificación extrema de las mujeres, sino que también era un medio de control feudal, subordinando a las mujeres bajo la estética y el poder masculinos.

3.2. EL DESARROLLO DEL FEMINISMO EN ESPAÑA

3.2.1. El desarrollo de la educación femenina en España

Para entender mejor la Generación del 27 en España, es clave examinar el ámbito educativo y cultural de las primeras décadas del siglo XX. En ese tiempo, la educación para mujeres avanzó notablemente, permitiéndoles una participación activa e inédita en la esfera intelectual.

La educación femenina, inicialmente restringida y centrada principalmente en el ámbito doméstico y religioso, evolucionó lentamente. Las mujeres recibían instrucción a través de tutores privados o de sus madres, asignaturas como “...lectura y escritura, pequeñas nociones de aritmética, reglas de urbanidad y buenos modales, idiomas, bailes etc” (Franco, 1994), enfocándose en prepararlas para ser esposas y madres ideales, el denominado “ángel del hogar”. La escasez de escuelas públicas para niñas era evidente, aunque hubo excepciones notables como el Colegio de Nuestra Señora de Loreto. Esto resalta la fuerte vinculación entre la educación femenina y la religión, una influencia que persistió hasta bien entrado el siglo XX.

La integración de las mujeres en las estructuras educativas buscaba formarlas en sus roles domésticos tradicionales. En las familias de clase alta, se esperaba que las mujeres recibieran educación básica para atender a sus esposos y educar a sus hijos. A pesar de algunos intentos de iniciar la educación laica en el siglo XVIII, como Pablo de Olavide (1725-1803) propuso en una reforma universitaria en Sevilla. Él sugirió construir colegios que enseñaran gramática, francés, geografía e historia...los verdaderos conocimientos y las ciencias útiles. Pero debido a la campaña contra las nuevas ideas y la presión religiosa, al final esa prueba no prosperó. En el siglo XIX, la legislación de finales de ese siglo aún reflejaba una educación desigual para las niñas. Esta desigualdad continuó hasta el inicio del siglo XX, tal como relata Concha Méndez (1898-1986) en su autobiografía, que:

a nosotras, a las niñas, nos enseñaban en la escuela materias distintas a las que aprendían los niños; a ellos los preparaban para que después siguieran estudios superiores; nosotras, en cambio, recibíamos cursos de asco, economía doméstica, labores manuales y otras cosas que nos harían pasar de colegialas a esposas, mujeres de sociedad, madres de familia (2018, p. 25).

No obstante, la influencia de los krausistas y los institucionistas impulsó una renovación de la educación femenina tradicional, alcanzando progresos significativos en la educación primaria. A principios del siglo XX, reformas legislativas cruciales promovieron el avance de la educación para mujeres. La Institución Libre de Enseñanza fomentó la coeducación, aprobada oficialmente por la Real Orden de 1911, aunque su aplicación real fue restringida.

3.2.2. La Residencia de Señoritas y el Lyceum Club

Dado que el desarrollo de la educación femenina en este siglo en general fue más evolutivo y positivo, el siglo XX ha sido definido por muchos autores como “el siglo de las mujeres” (Del Amor, 2009). La Residencia de Señoritas desempeñó un papel crucial en el progreso de la educación femenina en España, particularmente en el entorno de la Generación del 27, influenciando a mujeres notables como Carmen Castilla Polo (1895-1979), María Zambrano (1904-1991), Victoria Kent (1892-1987), entre otras. Esta institución brindó no solo acceso a la educación universitaria para las mujeres, sino que también se erigió como un foro de encuentro y desarrollo intelectual. Bajo la tutela de María de Maeztu (1881-1948), la Residencia se transformó en un lugar de intercambio de cultura y pensamiento avanzado, incentivando la participación femenina en la esfera académica y cultural de la época.

Dentro de la Residencia, las mujeres podían asistir a conferencias, talleres y diversas actividades culturales, propiciando el diálogo con intelectuales y artistas renombrados del momento (Portolés, 2007). Como la primera institución en España de carácter universitario oficialmente establecida para mujeres graduadas (Ramil, 1989), la Residencia de Señoritas proporcionó un entorno educativo y cultural enriquecedor que resultó esencial para la formación de las escritoras de la Generación del 27.

El primer Lyceum Club, establecido en Londres como “The International Lyceum Club for Women Artists and Writers” por la escritora Constance Smedley-Armfield (1881-1941) y sus colegas (Mangini, 2006), sirvió de inspiración para Carmen Baroja (1883-1950) y Carmen Monné (1895-1959) durante su estancia en 1925. El modelo de

colaboración femenina que observaron allí, se convirtió en un referente para ellas y otras mujeres con experiencias similares (Baroja, 1998). Sin embargo, no todas las iniciativas para integrar a las mujeres en el ámbito cultural tuvieron éxito. Un ejemplo de ello fue la reacción de Jacinto Benavente, quien, al ser invitado a dar una conferencia en el Lyceum Club, no solo declinó la oferta, sino que expresó su desdén y arrogancia hacia el interés intelectual femenino con desprecio, según Méndez, él dijo: “¿Cómo quieren que vaya a dar una conferencia a tontas y locas? (2018, p. 55)”

Aunque la Residencia de Señoritas y el Lyceum Club estaban estrechamente vinculados, con miembros que participaban en ambas instituciones, la clase social determinaba la accesibilidad a estos círculos culturales. Figuras como Concha Méndez se beneficiaron de sus recursos, mientras que Luisa Carnés, de extracción obrera, enfrentó desafíos distintos, marcados por la necesidad de trabajar desde joven para apoyar a su familia, lo que influyó significativamente en su obra y visión.

4. TRAYECTORIAS Y OBRAS DE LAS ESCRITORAS

4.1. LA TRAYECTORIA VITAL DE LING SHUHUA

Ling Shuhua nació en 1900 en una familia de la alta burocracia tradicional, y su vida fue una búsqueda de la expresión personal y la libertad creativa a través de la literatura, más allá de las restricciones tradicionales. Su contexto familiar, marcado por un sistema polígamo feudal, se refleja en sus memorias, donde relata cómo su madre, siendo la cuarta concubina de su padre, enfrentó humillaciones por no haber dado a luz a un varón, hasta el punto de ocultar el nacimiento de su hija.

En 1912, buscando escapar del caos político de Pekín, Shuhua fue enviada a estudiar a Japón, una experiencia que amplió significativamente sus horizontes intelectuales. Sin embargo, una tragedia familiar la obligó a regresar prematuramente a China, donde continuó su educación en Tianjin, adoptando nuevas ideas y conceptos culturales.

El estallido del Movimiento del Cuatro de Mayo en 1919 representó un punto de inflexión en la vida de Shuhua. Su activa participación en el

movimiento y su rol como secretaria del sindicato estudiantil despertaron su pasión por la escritura y reforzaron su compromiso con los derechos de las mujeres y el cambio social. Tras el movimiento, inició su carrera literaria, ganando reconocimiento en la escena literaria china a principios de la década de 1920.

Su ingreso a la Universidad de Yenching marcó una expansión adicional en su panorama académico y literario. Aunque inicialmente se inscribió en zoología, su traslado a la facultad de lenguas extranjeras amplió el camino para su futura obra literaria y su interacción con la comunidad literaria internacional.

Shuhua es frecuentemente llamada la “Virginia Woolf de China”, lo que no solo resalta sus logros literarios y su estilo, sino también su profunda exploración de temas femeninos en sus obras. Su correspondencia y amistad con Woolf tuvieron un impacto significativo en su escritura, especialmente en la creación y publicación de su novela autobiográfica *Ancient Melodies*. Woolf le aconsejó mantenerse lo más cerca posible del contexto chino en su escritura, lo que llevó a Shuhua a registrar de manera relativamente fiel las experiencias en un hogar feudal:

Si mi libro puede brindar a los lectores británicos una visión auténtica de la vida de los chinos y hacerles descubrir que estas personas son igual que todos los demás en el mundo, entonces habré cumplido mi objetivo. A través de la perspectiva de una niña oriental, les presentaré la realidad de la vida cotidiana de los chinos, mostrando que somos parte de la diversidad humana (Chen, 2010, p. 331).

4.2. EXPLORACIÓN EN LA OBRA DE LING SHUHUA: TEMPLO DE FLORES

En las obras de Ling Shuhua, como *Templo de Flores*, una colección de novelas cortas, se destaca la lucha de las mujeres entre la tradición matrimonial y la autonomía personal, reflejando el conflicto entre valores antiguos y modernos. Este enfoque en los dilemas femeninos, inspirado en personajes como Nora de *Casa de Muñecas* (1879) de Henrik Ibsen (1828-1906), resalta la tensión entre el despertar femenino y las restricciones sociales de la época. Ling Shuhua explora profundamente las difíciles decisiones de las mujeres entre adherirse a la tradición o buscar la libertad

La novela *Qixia* ilustra profundamente el dilema y la lucha interna de las mujeres en la sociedad tradicional. Como una mujer talentosa y apasionada, Qixia podría haber perseguido sus sueños y aspiraciones, especialmente en el ámbito musical, pero se vio obligada a renunciar a sus pasiones e ideales debido a las restricciones del matrimonio tradicional y los roles familiares. Esta historia revela las opciones que enfrentan Qixia y sus contemporáneas: ¿Ser una buena madre y esposa que cumple con las expectativas sociales o buscar ser una nueva mujer autorealizada?

La novela muestra el conflicto interno de la protagonista a través de su relación con el violín, que simboliza sus sueños y aspiraciones, así como su identidad personal. Después del matrimonio, el olvido y la degradación del violín simbolizan la necesidad de Qixia de reprimir sus pasiones y deseos personales para cumplir con los deberes de una esposa tradicional. Porque esa afición ya no sirve para ser una “buena esposa y madre”, una vez casada, es lógico sacrificar su sueño musical y tiempo privado por el “amor” a su marido: “Es tu marido, es necesario que sacrifiques a todo por amarlo” (Ling, 1998, p. 38).

El sacrificio y la represión de Qixia evidencian la opresión femenina en la sociedad feudal, obligadas a negarse a sí mismas por cumplir con las normas sociales y familiares. Con el tiempo, Qixia empieza a replantearse los sacrificios realizados.

Ella siente que su alma está corrompida. Antes, hablaba con vehemencia sobre los problemas de igualdad de género, ironizando sobre cómo las mujeres tradicionales se conforman tan fácilmente, argumentando que por ello no pueden competir con los hombres en capacidad de estudio. ¿Pero qué le ocurre ahora? Se encuentra en esta situación por Zhuoqun; quizás, después de todo, ellas también están hechas para sus amores (Ling, 2002, p. 118).

Cuando decide retomar la música y volver a tocar el violín, la historia alcanza un clímax de realización personal y empoderamiento. Esta acción simboliza su reclamo sobre su identidad y deseo de libertad, marcando su liberación de los roles tradicionales.

Al final, la autora aborda una cuestión recurrente pero rara vez resuelta en las discusiones del Movimiento del Cuatro de Mayo: el destino de

Nora tras abandonar su hogar. Qixia deja su matrimonio y se dedica a la música en Europa, y al regresar, encuentra a su esposo casado con otra mujer. Esta situación ilustra la dificultad de conciliar el desarrollo personal con la vida matrimonial para las mujeres, sugiriendo que deben elegir entre la independencia y el rol tradicional de “buena esposa y madre”. Sin embargo, la búsqueda de liberación personal de Qixia es una utopía, un ideal que todas las mujeres en el camino del feminismo deben aspirar: hallar su propio destino más allá del matrimonio. En la realidad, las “Noras” se enfrentan a solo dos opciones:

Supongo que solo hay dos caminos para Nora: degenerar o regresar. Porque si es un pájaro, aunque no esté libre en la jaula, afuera enfrentará águilas, gatos y otros peligros. Si se ha acostumbrado tanto a la jaula que sus alas se paralizan y olvida cómo volar, entonces no queda otro camino. Hay una tercera opción, morir de hambre, pero esto implica perder la vida y evadir los problemas, por lo tanto, no es una solución (Lu, 1924).

La obra de Ling Shuhua contrapone la imagen de la nueva mujer con las figuras tradicionales de “buenas esposas y madres”, personajes con una dualidad similar a las nuevas mujeres, pero arraigadas en la cultura feudal. Como ejemplo, la suegra de Qixia, quien critica su interés por el violín, argumentando que las responsabilidades familiares deben prevalecer sobre pasatiempos personales, ilustrando su papel como víctima y perpetuadora de la tradición feudal: “Una mujer con familia y responsabilidades debe concentrarse en lo que es importante para su esposo y para ella misma; no debería prestar tanta atención al violín. Esto no se debe a sus obligaciones” (Ling, 2002, p. 119).

En este contexto, la suegra de Qixia representa a un grupo de mujeres que aún actúan y hablan según las reglas tradicionales. Debido a su relación de sangre con su hijo y su vínculo matrimonial con su esposo, se integra naturalmente en el sistema feudal, defendiendo la autoridad patriarcal representada por el esposo de Qixia. Ella forma parte de la estructura social que oprime a las mujeres, siendo a la vez víctima y perpetradora del sistema patriarcal. Su doble rol no le permite comprender las difíciles circunstancias de mujeres como Qixia, ella actúa activamente bajo el poder otorgado por el sistema patriarcal, oprimiendo

voluntariamente a otras mujeres. Sin embargo, este es un ciclo vicioso causado por el ideal de ser una “buena esposa y madre”.

4.3. LA TRAYECTORIA VITAL DE LUISA CARNÉS

Luisa Carnés, nacida el 3 de enero de 1905 en Madrid, proviene de una familia humilde y obrera del barrio de Las Letras. Siendo la mayor de siete hermanos y ante la precaria situación económica de su familia, Carnés dejó la escuela a los once años para trabajar en un taller de sombreros, dirigido por su tía Petra Caballero Aparicio. Esta temprana inmersión en el mundo laboral y las duras condiciones de vida no solo marcaron profundamente su infancia y adolescencia, sino que también se convirtieron en una fuente de inspiración para sus primeras novelas, *Peregrinos de Calvario* (1928) y *Natacha* (1930), ambientadas en este contexto. La experiencia en el taller y la convivencia con la realidad obrera impregnaron sus recuerdos y su obra, reflejando la amargura y la madurez prematura que la vida le impuso desde joven, como ella recordaba: “No comprendía entonces por qué una adolescencia puede ser tan amarga, ni unos pensamientos juveniles” (Carnés, 1951).

A pesar de las dificultades económicas, Carnés nunca abandonó su pasión por la literatura, siendo autodidacta, Carnés encontró en la escritura un medio para expresar las injusticias que observaba en su entorno laboral y las influencias literarias que marcaban su pensamiento. Al publicar sus primeros cuentos y novelas en los años 20 y 30, que reflejaban su experiencia en el mundo obrero y su visión crítica de la sociedad de su tiempo, se distingue de otras escritoras de la Generación del 27. Su matrimonio con el dibujante Ramón Puyol (1907-1981) amplió su acceso a los círculos culturales y artísticos de vanguardia, enriqueciendo su perspectiva y obra (Plaza, 2010).

La Guerra Civil Española y el posterior exilio en México marcaron un punto de inflexión en su vida y carrera. En México, continuó su labor periodística y literaria, manteniendo su compromiso con las causas sociales y feministas, a pesar de las dificultades del exilio. Muchas de sus

obras de este período, aunque significativas, permanecen inéditas, lo que añade un aura de misterio a su figura literaria.

Carnés representa una voz única dentro de la Generación del 27, no tanto por su interacción con otros intelectuales de la época, sino por su contexto de nacimiento, su estilo literario y su activismo feminista. Su obra refleja un compromiso constante con los derechos de las mujeres trabajadoras y una crítica a las desigualdades sociales, según Nistal: “el carácter social feminista y comprometido de Luisa Carnés es en línea generales transversal a su obra” (2021, p. 697).

4.4. EVOLUCIÓN DE LA CONCIENCIA FEMENINA EN LOS PERSONAJES DE LUISA CARNÉS: NATACHA Y TEA ROOMS MUJERES OBRERAS

Al analizar las obras de Carnés, especialmente sus novelas *Natacha* y *Tea Rooms: Mujeres Obreras* (1934), podemos profundizar en los personajes centrales de Natalia y Matilde, y explorar a través de sus historias la evolución del feminismo y la conciencia de clase, y observamos la transformación de los personajes principales de roles pasivos, atrapados en dilemas morales y amorosos, a activistas conscientes de su clase y género. Este cambio no solo refleja un desarrollo profundo de los personajes, sino también una evolución desde una preocupación por cuestiones personales y morales hacia una conciencia de temas sociales y políticos más amplios. Como señala Olmedo:

Ambas compartían el objetivo de desvelar las deficiencias de la construcción social en materia femenina. Al igual que varios de sus coetáneos, Luisa Carnés modificó el eje de su narrativa y transitó del análisis de la intimidad al examen de la participación social... Si en su segunda novela, *Natacha* (1930), Carnés realizaba una valoración ética de la circunstancia femenina, en *Tea rooms* efectúa, además, un análisis político, al mostrar la ausencia de derechos de un grupo socialmente oprimido (2014, p. 506).

Desde sus inicios literarios, Luisa Carnés se propuso denunciar la explotación laboral femenina. En *Natacha*, el matrimonio como escape de la explotación laboral ya no existe, una comprensión más profunda de las dinámicas de poder refleja un cambio significativo. Natalia, criada

en un ambiente familiar conflictivo, con un padre alcohólico que ni “se ocupa lo más mínimo de su hija” (Carnés, 2018, p. 76), cuestiona el matrimonio y la dependencia de los hombres, influenciada por su contexto familiar y laboral adverso.

Natalia lidia con la dura realidad de que el amor no supera las barreras de clase ni la pobreza. Su vínculo con Gabriel, ya complicado por cuestiones morales, se tensa más ante la crisis económica familiar y la urgente necesidad de dinero. La propuesta de Don César, aunque repulsiva inicialmente, se convierte en una tentación ante la presión económica y social. Sin embargo, su deseo de autonomía choca con las expectativas de su entorno, llevándola a rechazar una vida de dependencia y desdicha al lado de Don César, evidenciando la imposibilidad de conciliar su deseo de independencia con las expectativas de su clase social. Al final, Natalia rechaza volver con Don César, incluso cuando se le presenta como la única solución a su precaria situación económica:

-He hablado con Don César. Tú no sabes cuánto te quiere. Estoy segura de que te recibiría con los brazos abiertos si regresas.

-¡No!

-¿Y qué opción te queda?

-¿La mía?...

-Claro. ¿Qué harás? Creo que es tu única salida...

-No, eso jamás. Le tengo asco. Me resulta imposible volver... Sí, imposible.

-No te comprendo.

...

-Eso son tonterías. Entiendo que quieras a tu artista y hayas hecho lo que hiciste; pero despreciar a Don César, siendo el primero...

-¡Basta!

-...y después de cómo se portó contigo.

-No podría volver, ahora no.

-Entonces estás loca, porque no veo otra salida... Y él ya está mayor, cualquier día... Y te quiere tanto. Tú con él, sin duda... Creo que lo único que te queda es sacarle el mayor provecho posible y dejar de hacerle la delicada (Carnés, 2018, p. 296).

Al final, Natalia, consciente de que huir de la explotación de la clase obrera es una ilusión, se enfrenta a la dura realidad de que su única opción es regresar al trabajo manual y a la vida de precariedad. Esta situación refleja la doble explotación que enfrentan las mujeres obreras, tanto por la clase burguesa como por los hombres, y la imposibilidad de escapar de estas estructuras de poder a través del esfuerzo personal.

Matilde, a diferencia de Natalia, rechaza someterse al poder masculino al negarse a aceptar un trabajo de mecanógrafa bajo condiciones denigrantes. Su actitud refleja un rechazo a la discriminación y al acoso sexual, problemas que Luisa Carnés destaca como endémicos en la sociedad y el ámbito laboral.

La autora utiliza el contraste entre espacios y situaciones para denunciar la explotación laboral y la opresión de género, mostrando cómo las mujeres obreras sufren una doble explotación:

La noche. Duelen las plantas de los pies, y los muslos y el índice de la mano izquierda, producto de la experiencia del nudo corredizo, y se tiene un peso enorme encima de los párpados. ¿Cuántas horas? Diez. Diez horas... El público que sale de los cines y teatros emite comentarios en voz alta. Diez horas, cansancio, tres pesetas(Carnés, 2016, p. 34).

Las condiciones en el salón de té resaltan la fatigosa jornada laboral y la insuficiente remuneración de las obreras, contrastando con la indiferencia del mundo exterior. Matilde y sus compañeras enfrentan la explotación laboral, y algunas consideran el matrimonio como una vía de escape. Sin embargo, Carnés argumenta que la auténtica liberación de la mujer no radica en el matrimonio, sino en su independencia personal, la cual es inalcanzable tanto en entornos laborales explotadores como en el ámbito doméstico tradicional. Según Olmedo (2014, p. 511), Carnés sugiere que tanto la presencia como la ausencia de trabajo resultan en la explotación de la mujer, ya sea en el ámbito laboral o en el hogar, presentando así una paradoja fundamental en la lucha por la igualdad de género.

En este contexto, Matilde destaca por su conciencia política y su convicción en la lucha por los derechos, aunque las primeras tentativas de protesta enfrenten el escepticismo y la inacción de sus compañeras. La diversidad de posturas ante la posibilidad de protestar refleja la

complejidad del colectivo obrero y la falta de una conciencia unificada. Matilde, en un ambiente de creciente politización, representando la visión progresista de Carnés, entiende la importancia de la solidaridad y la acción colectiva, aunque inicialmente se ve limitada por la necesidad económica y la resistencia interna.

Al mencionar la Revolución Rusa y los movimientos obreros, sugiere una evolución en su conciencia que va más allá de las limitaciones individuales hacia una perspectiva más amplia de cambio social, para Matilde y Carnés, el nuevo camino es “la lucha consciente por la emancipación proletaria mundial” (Carnés, 2016, p. 204).

5. CONCLUSIONES

En España y China de este periodo, los cambios sociopolíticos impulsaron la redefinición de los roles femeninos. En China, tras la Revolución de Xinhai y el Movimiento del Cuatro de Mayo, emergió el feminismo y el cuestionamiento de restricciones tradicionales, llevando a las mujeres a buscar emancipación y un nuevo estatus social a través de la educación moderna. De manera similar, en España, durante la Segunda República, se ampliaron los derechos educativos y políticos de las mujeres, facilitando su acceso a la educación superior y su participación en la esfera académica y artística. En ambos contextos, la educación se perfiló como un vehículo esencial para la liberación y la igualdad femenina.

El movimiento de liberación de las mujeres en China estuvo estrechamente vinculado al contexto de modernización nacional y la independencia del país, arraigado en la crítica y resistencia contra las tradiciones feudales, especialmente el confucianismo y su opresión hacia las mujeres, y en un proceso de aceptación y adaptación de ideas occidentales. Por otro lado, el desarrollo del feminismo en España estuvo más influenciado por el movimiento feminista de otros países europeos, con un aumento del estatus de la mujer en sintonía con las olas feministas occidentales, manifestándose principalmente a través de la literatura, el arte y la academia.

Ling Shuhua y Carnés exploraron en profundidad las experiencias femeninas, especialmente en roles relacionados con el amor, la familia y el trabajo. Sus obras revelan las limitaciones y desafíos que enfrentan las mujeres dentro de las estructuras sociales tradicionales. Ambas integraron críticas a sus sociedades, enfocándose en la posición de la mujer. Revelaron las restricciones impuestas por la desigualdad de género, la explotación económica y las expectativas sociales sobre el desarrollo personal femenino, mostrando la búsqueda de liberación y autorealización.

Las obras de Ling Shuhua podrían reflejar más los cambios históricos en China, como las turbulencias de finales de la dinastía Qing y luego el impacto del Movimiento del Cuatro de Mayo en el estatus de la mujer, enfocándose en la tensión entre las experiencias personales y los cambios sociales, reflejando la lucha individual en medio de conflictos culturales. En contraste, las obras de Carnés están marcadas por el contexto histórico específico de España. Aunque ambas escritoras se centraron en la liberación y los desafíos femeninos, en sus representaciones de las mujeres podrían existir diferencias significativas debido a las divergencias culturales, con las obras de Carnés posiblemente enfocándose más en el impacto de los cambios sociopolíticos en los destinos individuales, con un énfasis en el realismo y la crítica social.

6. REFERENCIAS

- Baroja, C. (1998). Recuerdos de una mujer de la generación del 98. Tusquets Editores
- Carnés, L. (1951). Adiós a Leticia Valle. El Nacional, 3-7
- Carnés, L. (2016). Tea Rooms: Mujeres Obreras. Hoja de lata
- Carnés, L. (2018). Natacha. Editorial Renacimiento
- Chen, X. (2010). Una flor de la gran familia: Toda la vida de Ling Shuhua. Editorial de literatura del público
- Del Amo, M. C. D. A. (2009). La educación de las mujeres en España: de la Amiga a la Universidad. Participación educativa, 11, 8-22

- Franco Rubio, G. Á. (1994). Patronato regio y preocupación pedagógica en la España del siglo XVIII : el Real Monasterio de la Visitación de Madrid. *Espacio Tiempo y Forma Serie IV Historia Moderna*, 1(7-1).
<https://doi.org/10.5944/etfiv.7-1.1994.3288>
- Li, Z. (2006). La apariencia de la esfera pública y la literatura del Movimiento del 4 de Mayo bajo la educación nueva. En *La ciencia social de Shandong*
- Ling, S. (1998). Qixia. En *Templo de Flores* (pp. 33-45). Editorial Cultural de Sichuan
- Ling, S. (2002). Qixia. En *Templo de Flores* (pp. 112-123). Editorial de Huaxia
- Lu, X. (1924). Presentación En *La Universidad Normal de Beijing*.
Wenyihuikuan, 6
- Mangini, S. (2006). El Lyceum Club de Madrid: un refugio feminista en una capital hostil. *Asparkia: investigació feminista*, 17, 125-139.
<https://bit.ly/42QldRW>
- Méndez, C. (2018). Concha Méndez. Memorias habladas, memorias armadas. Editorial Renacimiento
- Nistal, L. H. (2021). Del mostrador de un salón de té al exilio mexicano la literatura social, feminista y comprometida de Luisa Carnés. En *Mujeres en el exilio republicano de 1939: Homenaje a Josefina Cuesta* (pp. 695-708). Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática
- Olmedo, I. (2014). El trabajo femenino en la novela de la Segunda República: “Tea rooms” (1934) de Luisa Carnés. *Rilce Revista de Filología Hispánica*, 30(2), 503-524. <https://doi.org/10.15581/008.30.232>
- Plaza, A. P. (2010). Teatro y compromiso en la obra de Luisa Carnés. *Acotaciones: revista de investigación teatral*, 25, 91-118
- Portolés, C. M. (2007). El Laboratorio Foster de la Residencia de Señoritas. Las relaciones de la JAE con el International Institute for Girls in Spain, y la formación de las jóvenes científicas españolas. *Asclepio; archivo iberoamericano de historia de la medicina y antropología medica*, 59(2), 37-62. <https://doi.org/10.3989/asclepio.2007.v59.i2.231>
- Ramil, R. V. (1989). La Institución Libre de Enseñanza y la educación de la mujer en España la Residencia de Señoritas (1915-1935). [Tesis doctoal, Universidade de Santiago de Compostela]. <https://bit.ly/3UUrMkK>
- Sang, B. (1995). Los estudiantes escolares y los cambios sociales a finales de la dinastía Qing. Editorial Xuelin
- Yong, Z. (2000). La historia de las leyes de China (Vol. 9). Editorial de leyes

TRADUCCIONES DE LA DELGADEZ

BÁRBARA CERRATO RODRÍGUEZ

Universitat d'Andorra

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo parte de las teorías sociológicas contemporáneas de los Estudios de Traducción (Bassnett y Johnston, 2019) y el concepto de microfísica del poder (Foucault, 1985). Al mismo tiempo, toma como base tanto el concepto de ideología, desarrollado principalmente por Hermans (1985), Bassnett y Lefevere (1990), y la noción de violencia simbólica (Bourdieu, [1979] 1988), que se ejerce, entre otros, a través de los medios de comunicación contra las mujeres.

Asimismo, dado que el cuerpo femenino se trata de un objeto de representación, es preciso analizar este concepto (y por ende también, el concepto de significación): la imagen es lo único que existe, pues la realidad no puede existir fuera de la representación (Barthes, [1980] 1990; Potter, [1996] 1998; Vidal, 2008). No obstante, las representaciones nunca son neutras, sino objetos sobre los que actúan el poder y la ideología. Por eso, el feminismo también ha explorado el concepto del cuerpo bien como objeto de representación bien como constructo histórico y cultural.

2. EL CUERPO COMO SISTEMA SEMIÓTICO DE REPRESENTACIÓN Y SIGNIFICACIÓN

Escribir nunca es un acto neutro (Vidal, 2008), y tampoco lo es cuando se escribe sobre el cuerpo: muy por el contrario, se trata de ejercer el poder de representación e imponer una cierta visión del mundo. Como consecuencia de ello, el concepto del cuerpo tiene que ver con el de poder (Rodríguez Arcos, 2019): por eso, cabe entenderlo como un objeto

político e histórico sobre el que actúan las relaciones de poder y de resistencia, y que a veces se sitúa en un segundo plano frente a la mente y la Razón. Por consiguiente, para el objeto del presente trabajo consideraremos “el cuerpo como lugar de presiones sociales, de voluntades de poder, de docilidad, de transformaciones” (Vidal, 2003, p. 44). Sin embargo, es preciso recordar que las distintas visiones, imágenes e interpretaciones no son más que representaciones particulares y ficticias (Foucault, [1966] 1988), pese a que la representación es indispensable para que pueda existir la realidad (Barthes, [1980] 1990). En este sentido, Vidal apunta que la importancia que se le concede en la actualidad a la imagen corporal y a la moda “nos hace pensar que son síntomas de causas externas a ellas mismas (sexismo, patriarcado, racismo, imperialismo) y que están cargadas de significación. Y es que, [...] sin representaciones no hay realidad” (Vidal, 2003, p. 40). Como decíamos, escribir sobre el cuerpo (femenino) es un ejercicio de poder y representación que ha sido analizado por un gran número de filósofos –Luce Irigaray, Friedrich Nietzsche, Sigmund Freud, Jacques Lacan, Maurice Merleau-Ponty, Gilles Deleuze y Félix Guattari, Roland Barthes, Umberto Eco, Hans Magnus Enzensberger, Gillo Dorfles, Pierre Bourdieu, Yuri Lotman y Jean Baudrillard–, si bien tomando como punto de partida no ya el cuerpo femenino, sino un cuerpo neutro. Por este motivo, el feminismo se ha ocupado de adaptar algunas de sus teorías a esta cuestión.

Así, durante la primera ola, las feministas vindicaron los derechos civiles, la libertad individual y la voz política, además de luchar por el acceso a los estudios universitarios. No obstante, el estallido de la Primera Guerra Mundial hizo que muchas de ellas dedicaran todos sus esfuerzos al patriotismo, en detrimento del movimiento feminista. La segunda ola, situada a finales de la Segunda Guerra Mundial y formada por varias ramas –feminismo liberal, feminismo socialista, feminismo radical o también denominado “la celebración de la feminidad” (Jaggar, [1983] 1998), etc.– se caracteriza por los conceptos de opresión y liberación, y resulta crucial para la presente comunicación. Durante esta ola, se reivindican el aborto, los métodos anticonceptivos y la libertad sexual. Asimismo, dentro de esta segunda ola, el feminismo radical es especialmente relevante para los Estudios de Traducción, puesto que fue en ese

preciso momento cuando las mujeres tomaron conciencia del poder del lenguaje e hicieron uso de él: de hecho, recurrieron al carácter performativo de la lengua, y por consiguiente de la traducción, para re-configurar la realidad. Del mismo modo, esta rama del feminismo consideraba el sexo un sistema de organización social creado y culpaba al patriarcado por la dominación y las relaciones de poder que ejercía sobre la mujer a nivel micro (Amorós, 1991). La tercera ola, formada por el feminismo cultural y el feminismo de la diferencia, se corresponde ya con el siglo XXI. Por su parte, el primero elogiaba las virtudes atribuidas tradicionalmente a las mujeres, como la ternura y el cariño. El segundo representaba la progresión del feminismo radical, gracias a su concepción ubicua del patriarcado, y del feminismo cultural, dado que buscaba una nueva cultura femenina⁵².

En vista de todo ello, podemos concluir entonces que el cuerpo femenino puede considerarse bien un objeto de representación (en la línea de Juliet Mitchell, Julia Kristeva, Nancy Chodorow, feminismo marxista, feminismo psicoanalítico, etc.) bien un constructo histórico y cultural (en la línea de Luce Irigaray, Hélène Cixous, Gayatri Spivak, Jane Gallop, Judith Butler, Naomi Schor, etc.). En cualquier caso, lejos de ser neutral, el cuerpo femenino se trata de un sistema semiótico, un *locus* donde tienen lugar tensiones económicas, políticas, intelectuales y sexuales (Vidal, 2003).

El cuerpo femenino, homogéneo y determinado, se trata de una cuestión de poder ejercida mediante los medios de comunicación y la publicidad, entre otras vías. Además, puede considerarse un verdadero sistema semiótico que sirve para diseminar los cánones de belleza a los que deben someterse las mujeres para lograr el éxito:

Irónicamente, somos conscientes de que las bellas que se nos proponen como paradigma de hermosura son el resultado de múltiples manipulaciones cosmético-quirúrgicas; pero, aun así, el mercado de la apariencia sensibiliza a las mujeres para que se sientan culpables y humilladas por no alcanzar los modelos propuestos (Ventura, 2000, p. 37).

⁵² Para profundizar en la genealogía del pensamiento feminista, véase Cerrato Rodríguez (2017).

Además, el cuerpo de la mujer se ha concebido a partir del reconocimiento y el discurso que le ha profesado el Otro: “[l]os hombres miran a las mujeres. Las mujeres se contemplan a sí mismas siendo miradas. Este hecho determina no sólo la relación entre hombres y mujeres, sino también la relación de la mujer con ella misma” (cita de Berger en Ventura, 2000, p. 25). Como consecuencia, el cuerpo femenino aparece como algo imperfecto y mutable que debe ser re-configurado y deconstruido. En virtud de lo anterior, si bien es cierto que las mujeres han evolucionado más en medio siglo que en todos los milenios anteriores (Lipovetsky, [1997] 2013, p. 9), la sociedad occidental parece contradictoria: por un lado, las mujeres tienen la sensación de que han logrado derechos legales y reproductivos, y de que son dueñas de sus cuerpos; por otro, se muestra la belleza irreal como la única vía para alcanzar el amor, la felicidad y el éxito social (Wolf, 1990; Vidal, 2003).

Durante las últimas décadas, paralelamente a la normalización de la presencia de la mujer en lo laboral y en las estructuras de poder, los gastos de consumo cosmético en el entorno femenino se han multiplicado, la cirugía plástica avanza a pasos de gigante y la obsesión generalizada por el control de peso en Occidente se manifiesta en multitud de ofertas relacionadas con gimnasios, dietas y farmacopeas adelgazantes. Nos encontramos, por tanto, ante un fenómeno que guarda relación directa con políticas industriales y comerciales (Ventura, 2000, p. 40-41).

Wolf (1990, p. 1) coincide con Ventura cuando apunta que, pese a que las mujeres han puesto en tela de juicio la estructura de poder, los trastornos alimentarios y la cirugía estética han aumentado exponencialmente. En esta misma línea Wolf (1990, p. 1) añade que “[t]he more legal and material hindrances women have broken through, the more strictly and heavily and cruelly images of female beauty have come to weigh upon them”. También comparte este punto de vista Valcárcel (2015, p. 185) cuando afirma que “hay que estudiar las modulaciones en que se exige el agrado femenino porque están intrínsecamente conectadas con las libertades que se admiten para el sexo femenino”. Según Wolf, esta situación no sucede por casualidad y considera “el mito de la belleza” un “arma política” masculina contra el avance feminista: “[a]s women released themselves from the feminine mystique of domesticity, it waned and the beauty myth took over its lost ground,

expanding to carry on its work of social control” (Wolf, 1990, p. 2). Al hilo de ello, Ventura señala lo siguiente:

Pero mientras los hombres comparten con nosotras el miedo a envejecer y se enfrentan a la exigencia de ser calibrados por su aspecto físico, algo en su interior les dice que el poder económico, los logros profesionales, el talento, la fuerza física, la celebridad, la jerarquía, o, simplemente, la simpatía y la capacidad de seducción (al margen de sus anatomías), les protegen de la insignificancia o decadencia de sus cuerpos (Ventura, 2000, p. 27).

Dado que el poder disminuye la capacidad femenina de seducción, al contrario de lo que sucede en el caso del hombre, las mujeres recurren a la estética como arma para potenciar la seducción: de hecho, las cualidades físicas de la mujer resultan más atractivas y seductoras que las mentales (Lipovetsky, [1997] 2013, p. 57). Tanto es así que Lipovetsky afirma que la lógica bisexuada y disimétrica sobre la que se fundamenta el universo de la seducción es más cómoda para la mujer (Lipovetsky, [1997] 2013, p. 59).

En este sentido, parece necesario abundar en la cuestión del bello sexo –o el segundo sexo–, puesto que, pese a lo que pueda parecer, la mujer no siempre ha sido considerada como tal (Lipovetsky, [1997] 2013, p. 94). En el Paleolítico Superior y el Neolítico, las representaciones femeninas enfatizaban los pechos, las caderas y el vientre como símbolos claros de la fecundidad. En la Antigüedad griega y romana, el cuerpo de las mujeres casadas pertenecía al marido –siempre y cuando no fuesen esclavas, en cuyo caso eran propiedad del amo– y solamente las mujeres de las clases superiores, las prostitutas y las cortesanas libres que cobraban por su trabajo cultivaban su apariencia y utilizaban afeites, si bien no se debía a la cultura del bello sexo *per se*, sino que estaba relacionado, más bien, con el deseo de lucir hermosas (Lipovetsky, [1997] 2013, p. 99). También es cierto que los artistas griegos elogiaban los encantos femeninos, pero nunca consideraron a la mujer el epítome de la belleza, de ahí la predominancia del desnudo masculino en el arte, en detrimento del femenino (Lipovetsky, [1997] 2013, p. 101). Además, la tradición judeocristiana demonizaba la belleza femenina:

El sometimiento de las mujeres a normas estéticas impuestas por el poder masculino y la hostilidad y el recelo de los hombres ante el cuerpo femenino (y el fantasma de su sexualidad) están en el trasfondo de la historia de las apariencias, de Oriente a Occidente y de la Antigüedad clásica a la Edad Media (Ventura, 2000, p. 30-31).

Así, podemos concluir que la mujer no empezó a encarnar el epítome de la belleza hasta el Renacimiento, es decir, durante los siglos XV y XVI (Lipovetsky, [1997] 2013; Ventura, 2000), y que nosotros, por consiguiente, somos herederos directos de la concepción de esta supremacía estética femenina:

Se evoluciona, pues, de la estigmatización de la belleza pecadora en la tradición judeocristiana propia del medievo a la creencia en la superioridad estética y moral de las “Venus” y las “Dianas” del arte renacentista. Aquí se consolidarán las dualidades ángel/monstruo, generadas por la percepción masculina y que se van a concretar, a lo largo de la historia, en los polos extremos de idealización y denostación de la imagen femenina (Ventura, 2000, p. 31).

Sin embargo, Wolf (1990) considera el mito de la belleza un invento mucho más reciente: de hecho, lo sitúa con posterioridad a 1830, tras el desarrollo de producción en cadena y la consolidación del culto a la domesticidad. Para esta autora, el mito de la belleza logra su objetivo porque consigue que las mujeres valoren su belleza en comparación con otras y, por ende, se consideren enemigas entre sí:

The core of the myth is its divisiveness [...] It is painful for women to talk about beauty because under the myth, one woman's body is used to hurt another. Their bodies become instruments to punish other women [...] This constant comparison, in which one woman's worth fluctuates in the presence of another, divides and conquers (Wolf, 1990, p. 234).

Por su parte, Ventura, que defiende que “la persecución de la belleza sigue gravitando sobre la biografía de las mujeres” (2000, p. 20), culpa al mercado económico y la publicidad de esta situación, y admite que puede deberse a la sensación de libertad de la que gozan las mujeres, dado que reciben propuestas atomizadas y adaptadas a una gran variedad de personalidades y, por lo tanto, tienen la posibilidad de elegir entre todas ellas (Ventura, 2000). En resumen, nuestra época ha sido testigo de la democratización de la belleza en tanto que los productos

estéticos se han convertido en productos de consumo diarios: un lujo al alcance de todos (Lipovetsky, [1997] 2013).

En cualquier caso, lo que parece especialmente llamativo en el caso de la tiranía de la belleza femenina es la “paradoja de la doxa”: es decir, que las mujeres no se hayan rebelado todavía frente al orden establecido y la violencia simbólica masculina (Bourdieu, [1998] 2015, p. 11). Podría deberse a que la estructura de poder androcéntrico parece neutra y, por ello, no necesita enunciarse en unos discursos que la legitimen (Bourdieu, [1979] 1988, p. 22). La dominación simbólica masculina convierte a las mujeres en objetos simbólicos y las sitúa en un estado permanente de inseguridad corporal o, dicho de otro modo, de dependencia simbólica. Este autor defiende, además, que la feminidad que se espera de las mujeres no es sino una forma de complacencia de las expectativas masculinas. Por eso, la relación de dependencia que establece la mujer con respecto a los demás se convierte, en un gran número de ocasiones, en un elemento constitutivo de su ser:

Incesantemente bajo la mirada de los demás, las mujeres están condenadas a experimentar constantemente la distancia entre el cuerpo real, al que están encadenadas, y el cuerpo ideal al que intentan incesantemente acercarse. Al sentir la necesidad de la mirada de los demás para constituirse, están constantemente orientadas en su práctica para la evaluación anticipada del precio que su apariencia corporal, su manera de mover el cuerpo y de presentarlo [...] (Bourdieu, [1979] 1988, p. 87).

Asimismo, el “significado de segundo nivel” (Barthes, [1957] 2009), uno de los instrumentos de manipulación más eficientes, parece adecuado también para explicar la situación actual: los medios y la publicidad le muestran a la mujer, y quizá le inculcan, que es *lógico, normal y natural* ser delgada. Pero, ¿quién determina qué es *lógico, normal y natural*? En definitiva, lo que parece evidente es que la identidad de la mujer descansa aparentemente sobre su belleza, lo que la revela vulnerable y sujeta a la aprobación del Mismo. Tanto es así que Valcárcel (2008, p. 246) sostiene que “[l]as condiciones de belleza femenina revelan las condiciones de libertad real en que las mujeres existen”.

Pese a todo lo anterior, para el objeto de la presente contribución, exploraremos la teoría de la estética de la delgadez que propone

Lipovetsky ([1997] 2013) y la aplicaremos a la novela *La hija extranjera* (2015), de Najat el Hachmi.

3. METODOLOGÍA

En cierto modo, Lipovetsky ([1997] 2013, p. 122-123) comparte algunas de las consideraciones que hemos repasado en el apartado anterior. Defiende, por ejemplo, que la estética de la delgadez, cuyos imperativos son cada vez más estrictos, ocupa un lugar preponderante y se ha convertido en un mercado de masas con un sinfín de ramificaciones. Asimismo, admite que el apogeo del individualismo femenino corre parejo con la intensificación de las presiones sociales en lo que a los dictados corporales respecta: “[p]or un lado, el cuerpo femenino se ha emancipado con holgura de sus antiguas servidumbres, ya sean sexuales, procreadoras o vestimentarias; por otro, lo vemos sometido a presiones estéticas más regulares, más imperativas, más ansiógenas que en el pasado” (Lipovetsky, [1997] 2013, p. 125). Para Lipovetsky, además:

Conservar la forma, luchar contra las arrugas, velar por una alimentación sana, broncearse, mantenerse delgado, relajarse, la felicidad individualista es inseparable de un extraordinario *forcing* del esfuerzo de dinamización, mantenimiento, gestión óptima de uno mismo (Lipovetsky, [1992] 2014, p. 55).

En este sentido, Lipovetsky ([1997] 2013, p. 126) hace hincapié en que la interpretación feminista de la estética de la delgadez, entendida como reproducción de la subordinación tradicional de las mujeres, “resulta cuando menos insuficiente, si se tiene en cuenta que en nuestros días esas normas se imponen asimismo al sexo fuerte”. De hecho, señala que, si bien las mujeres son mucho más “tiranizadas” que los hombres en nuestra época de la “cultura lipófoba”, ellos también se preocupan por adelgazar, controlar el peso y la alimentación, practicar ejercicio físico, etc. (Lipovetsky, [1997] 2013, p. 126-127). Además de lo anterior, entiende que la exaltación de look joven y el imperativo de juventud que se ha impuesto en la actualidad “contribuye a su manera a la concesión de la igualdad de condiciones entre los sexos” (Lipovetsky, [1987] 2014, p. 137).

Así, en contraposición a las autoras a las que nos hemos referido en el apartado anterior, como Vidal, Wolf, Ventura, Valcárcel, etc., Lipovetsky

([1997] 2013, p. 129) considera la estética contemporánea de la delgadez un símbolo de autocontrol, éxito y *self management*⁵³: “cuanto más se refuerzan los imperativos del cuerpo, más se refuerza la autonomía” (Lipovetsky, [1997] 2013, p. 133). Al parecer, ello se debe a que las mujeres actualmente usan anticonceptivos y se implican en la vida laboral, lo que ha provocado un cambio de actitud en lo que respecta a la apariencia física: se niegan a que sus cuerpos se identifiquen única y exclusivamente con la fecundidad y la maternidad y, por ende, con la voluptuosidad, su característica física más evidente, como sucedía antaño.

En las sociedades que nos precedieron, la corpulencia femenina se valoraba porque se la asociaba con la fecundidad, destino supremo de la condición femenina tradicional. El auge de los métodos anticonceptivos y el nuevo compromiso profesional de las mujeres transformaron de manera radical no sólo las condiciones de vida femeninas sino también, en la misma estela, su relación con el aspecto físico. La expansión de los valores individualistas, la legitimidad del trabajo remunerado femenino, el control de la natalidad arrebataron a la maternidad su antigua posición en la vida social e individual (Lipovetsky, [1997] 2013, p. 128).

La belleza, según este autor, es un instrumento político que separa a los hombres de las mujeres, y a estas últimas entre sí (Lipovetsky, [1997] 2013, p. 138), pero, al mismo tiempo, incide en que la felicidad individualista es inseparable del mantenimiento de uno mismo (Lipovetsky, [1992] 2014, p. 55). En definitiva, la estética de la delgadez traduciría el deseo femenino de emancipación y, por eso, debería entenderse como una perspectiva de igualdad, y no de opresión⁵⁴:

En la raíz de la alergia femenina a los volúmenes adiposos subyace el nuevo deseo de neutralizar las marcas demasiado enfáticas de la feminidad [...] Toda mujer que quiere estar delgada manifiesta mediante su cuerpo la volición de apropiarse las cualidades de voluntad, de

⁵³ “Podríamos estar de acuerdo con el pensador francés si no contempláramos con alarma que la obsesión corporal de un gran número de mujeres no es sinónimo de libertad ni constituye solamente un placer [...], sino que ha terminado por convertirse en una pesadilla, a medida que la presión de las valoraciones externas se hace más y más coactiva” (Ventura, 2000, p. 36). Asimismo, Wolf (1990, p. 228) señala que el verdadero problema no es la cuestión de si las mujeres adelgazan o no, sino, muy por el contrario, el hecho de que no les quede más opción que acatar los cánones de belleza femenina impuestos.

⁵⁴ Chernin (1981, p. 42-44) considera la obsesión por la delgadez una expresión de odio contra la carne y, por consiguiente, la prolongación de los valores ascéticos milenarios, al igual que hicieron en su día los teólogos de la Edad Media.

autonomía, de eficacia, de poder sobre sí misma tradicionalmente atribuidas al varón [...] hay que considerarlo más como un signo de la igualación de las condiciones que como un vector de opresión de la mujer (Lipovetsky, [1997] 2013, p. 129).

No obstante, resulta, cuando menos, paradójico que la cultura contemporánea fomente la delgadez y, al mismo tiempo, considere la comida un medio de sociabilización. En cualquier caso, Lipovetsky rechaza el mito de la belleza y considera que la aspiración femenina a los cánones estéticos está marcada por el libre examen, la interrogación crítica y el debate colectivo: “[n]o se trata de una mística de los productos de belleza sino de un consumo voluntarista, un optimismo de la voluntad que en ningún momento elimina por completo el distanciamiento y la perplejidad” (Lipovetsky, [1997] 2013, p. 131).

Asimismo, para Lipovetsky los cuidados de belleza y el maquillaje construyen una nueva figura de lo femenino, puesto que “la reivindicación del encanto femenino no excluye la del trabajo y la responsabilidad” (Lipovetsky, [1987] 2014, p. 152):

Las mujeres han conquistado el derecho al voto, el derecho al sexo, a la libre procreación y a todas las actividades profesionales, pero, al mismo tiempo, conservan el privilegio ancestral de la coquetería y de la seducción. Este *patchwork* es el que define a la “mujer con mayúsculas”, constituida por la yuxtaposición de principios antañónos [...] arreglarse, “ponerse guapa”, ya no tiene nada que ver con la alienación.

Además de lo anterior, es preciso que mencionemos aquí que este autor pone de relieve que, conforme van disminuyendo los símbolos más evidentes de la diferencia:

[...] surgen otros que contrarrestan la tendencia democrática a acercar los extremos: furor de la pintura de labios tras la Gran Guerra, de la laca de uñas en los años treinta y la pintura de ojos a partir de los sesenta. Es como si la igualdad no pudiera superar un determinado umbral, como si el ideal democrático tropezara con el imperativo de la diferenciación estética de los sexos. Todos nos reconocemos de una esencia idéntica y reivindicamos los mismos derechos y, no obstante, no queremos parecer al otro sexo (Lipovetsky, [1987] 2014, p. 155).

Asimismo, al igual que hiciera Wolf, Lipovetsky ([1987] 2014, p. 154) también señala que el valor de la belleza femenina depende, en primer lugar, de la comparación con las demás mujeres y, en segundo lugar, de un exhaustivo análisis del propio físico a partir de unos cánones reconocidos.

4. ANÁLISIS

Como anunciábamos antes, el objeto de estudio de la presente investigación es la novela *La hija extranjera* (2015), de Najat el Hachmi, que junto con otros autores como El Kadaoui, Karrouch y Chaib, pertenece a la primera generación de escritores diaspóricos catalanes, promovida por el discurso cosmopolita dominante (Pomar-Amer, 2014, p. 3). El Hachmi nació el 2 de julio de 1979 en Nador cuando su padre ya había emigrado a Cataluña. A los ocho años se trasladó junto con el resto del núcleo familiar a Vic y algunos años más tarde comenzó los estudios de Filología Árabe en la Universidad de Barcelona. Empezó a escribir con sólo doce años y ha continuado desde entonces. Hasta la fecha ha publicado siete obras: *Jo també sóc catalana* (2004), *El último patriarca* ([2008] 2010), *La cazadora de cuerpos* (2011), *La hija extranjera* (2015), *Madre de leche y miel* (2018), *Siempre han hablado por nosotras* (2019) y *El lunes nos querrán* (2021). Su obra, que lleva el marchamo de literatura diaspórica, toma como hilo conductor su experiencia vital, y su escritura “atravesada” (Anzaldúa, 1987, p. 3), en la intersección de cuatro culturas (marroquí, *amazigh*, catalana y española).

Para el presente trabajo, hemos tomado como objeto de estudio *La hija extranjera* (2015), puesto que en esta novela el cuerpo femenino y sus distintas concepciones y cánones de belleza dependiendo de la cultura en la que se enmarque desempeñan un papel fundamental. Como veremos a continuación en varios fragmentos que hemos extraído de la novela, la narradora aspira a lograr una delgadez que relaciona con las mujeres occidentales.

A modo de ejemplo, cabe reproducir el extracto en el que la narradora está cocinando patatas para sus primos pequeños en Marruecos y se da cuenta de que ella nunca las come fritas por su alto contenido en calorías: “me viene a la cabeza la tabla con la diferencia calórica entre unas patatas hervidas y unas fritas, centenares y centenares de calorías procedentes de la grasa asquerosa en que las hemos frito” (El Hachmi, 2015, p. 46). Como vemos entonces, la narradora trata de no comer ciertos alimentos que podrían repercutir en su peso:

Vamos, que con esta cena simple y estúpida se me acumulan dos problemas: el aceite que absorben las patatas y el pan con que las tengo que coger. Si hay pan de cebada, el de payés de aquí de toda la vida, y no esas baguettes blancas de ciudad, o los panecillos de buyo, aún gracias. Pero el aceite... es demasiado, no me lo puedo permitir. Desde que llegamos, no hemos hecho más que sentarnos y comer. [...] Todo con pan. Yo enseguida me sacio, intento coger sobre todo verdura, trato de esquivar las patatas y la grasa, pero las mujeres insisten (El Hachmi, 2015, p. 46-47).

Todo ello muestra un choque cultural en la traducción intersemiótica del cuerpo entre las dos culturas. Asimismo, la narradora le pide papel de cocina a su prima para absorber el aceite que desprenden las patatas fritas y restarles calorías, lo que a la segunda le parece un disparate: “[p]ero ¿qué haces?, me ha gritado mi prima, ¿te has vuelto loca o qué? Es por el aceite, prima, así el papel absorbe el aceite y las patatas están más buenas. Pero ¿dónde quieres que mojen el pan los niños?” (El Hachmi, 2015, p. 51).

Siguiendo esta misma línea acerca de las distintas traducciones de la delgadez femenina dependiendo de la cultura que tomemos como punto de partida, las mujeres marroquíes le dicen a la narradora que está demasiado delgada y que debería engordar más, y ella recuerda sus esfuerzos por mantener la línea: “[y]o me río por dentro recordando mis caminatas por los campos de la ciudad de los purines, los saltos y los abdominales, la dieta permanente. Y no puedo dejar de observarlas, gordas, llenas de esas lorzas que se intuyen bajo las telas” (El Hachmi, 2015, p. 47). De hecho, la prima de la protagonista le pregunta si es que acaso no les dan de comer en el extranjero y la narradora piensa:

Sé que me ha mirado las costillas, que se me marcan, pero no le puedo decir que ese es uno de mis grandes logros, conseguir que entre la piel y el hueso no haya ni un milímetro de grasa. No le digo que, desde que llegamos, me angustia no tener a mano ninguna báscula para saber si engordo o adelgazo o me mantengo para poder hacer lo que sea necesario para controlar mi peso. Aunque aquí tampoco podría hacer gran cosa. Si saliera a correr por los campos me tomarían por loca. Si me vieran haciendo abdominales pensarían que estoy trastornada. Ya tengo suficiente con que sepan que no pruebo la carne y con lo de que no como lo suficiente. (El Hachmi, 2015, p. 60-61)

El fragmento anterior revela la “cultura lipófoba” y el culto al cuerpo de los que habla Lipovetsky ([1997] 2013; [1987] 2014), pues la narradora admite que su delgadez es uno de sus grandes logros. En este

mismo sentido, también son significativos los cánones de belleza ideal, verdaderamente antagónicos, que albergan la protagonista y su madre. Por su parte, la narradora considera que le queda mucho trabajo por hacer, como por ejemplo aprender a controlarse cuando come, para llegar al peso deseado que le “permita tener unas caderas más propias de las chicas de aquí [de España], y no esas nalgas anchas y fértiles de las mujeres marroquíes, que no sirven más que para tener hijos”. Por el contrario, su madre considera que debería “comer más y comer de verdad”, lo que quiere decir “estofados, guisos, carne, patatas, pan” (El Hachmi, 2015, p. 81). Así, como vemos, los cuerpos ideales de ambas son diametralmente opuestos:

Ella me querría rellena, gorda, con la cara redonda como la luna (para mí, como un pan de payés) [...] [U]na cara redonda como la luna, unos enormes ojos negros y unas cejas largas y espesas, una cara muy blanca y llena. Yo, en cambio, no hago más que fijarme en chicas esqueléticas, como muchas de las que iban conmigo al instituto, de esas que llevan pantalones estrechos que les marcan las nalgas, redondas y pequeñas, como de niña. Me fijo en sus clavículas y me parecen casi poéticas (El Hachmi, 2015, p. 81-82).

En este último fragmento resulta evidente que la protagonista aspira a la estética de la delgadez como vía de emancipación e igualdad, puesto que se niega a que su voluptuosidad potencial se pueda relacionar con la fertilidad. Asimismo, puede que incluso podamos considerar aquí la cultura de la delgadez como una vía para confundirse y pasar desapercibida entre las mujeres (occidentales) de su entorno, lo que, en última instancia, podría entenderse como una perspectiva de integración en otra cultura.

5. CONCLUSIONES

En las sociedades contemporáneas occidentales, el cuerpo femenino y la alimentación son asuntos candentes: los medios proyectan y perpetúan, continua e incansablemente, imágenes que concuerdan con los cánones de belleza impuestos por el poder y la ideología (Rodríguez Arcos, 2019). De hecho, vivimos en una paradoja contradictoria: “la feminidad se define a través de una relación con una imagen en la que es precisamente la propia mujer quien debe ser dueña de esta imagen, aun cuando tenga que someterse a la rigurosa disciplina de la reconstrucción

de su cuerpo” (Vidal, 2002, p. 105). Por eso, podríamos afirmar que el cuerpo en su sentido más amplio es la mayor inquietud que acosa a la mujer en la actualidad. Tanto es así que la literatura escrita por mujeres a menudo está determinada por una relación inmediata con sus cuerpos (Ferré, 1985). Y es precisamente por este motivo que la literatura de las mujeres suele abordar y nutrirse de experiencias interiores en mayor medida que aquella que escriben los hombres. Por eso, puede tildarse de literatura subversiva, “porque a menudo se atreve a bucear en zonas prohibidas, vecinas a lo irracional, a la locura, al amor y a la muerte; zonas que, en nuestra sociedad racional y utilitaria, resulta a veces peligroso reconocer que existen” (Ferré, 1985, p. 153).

Evidentemente, el arte refleja la realidad, como la narrativa de El Hachmi. De hecho, el trabajo que realiza esta autora resulta aún más interesante cuando el lector se percata de que no sólo le preocupa la comida en relación con la identidad y el cuerpo femeninos, sino también las consecuencias de sus distintos significados externos y los ecos culturales, ya que el cuerpo femenino en tanto que espacio textual puede entenderse también como un espacio semiótico donde se ejercen presiones sociales, voluntades de poder y de docilidad (Vidal, 2022). Así, *La hija extranjera* (El Hachmi, 2015) fusiona la feminidad, la sensibilidad, los sentimientos y los ritmos corporales de dos culturas distintas, lo que la convierte en una obra especialmente relevante para comprender las distintas traducciones del cuerpo femenino según las distintas culturas.

6. REFERENCIAS

- Amorós, C. (1991). “Patriarcalismo y razón ilustrada”, *Razón y fe*, 113-114 (julio-agosto).
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La frontera: The New Mestiza*. Aunt Lute Books.
- Barthes, R. ([1957] 2008). *Mitologías*. Siglo XXI. Trad. H. Schmucler.
- Barthes, R. ([1980] 1990). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Paidós. Trad. J. Sala-Sanahuja.
- Bassnett, S. y Johnston, D. (2019). “The outward turn in translation studies”, *The Translator*, 25, 181-188.
- Bassnett, S. y Lefevere, A. (1990). *Translation, History and Culture*. Pinter.
- Bourdieu, P. ([1979] 1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus. Trad. M. C. Ruiz.
- Bourdieu, P. ([1998] 2015). *La dominación masculina*. Anagrama. Trad. J. Jordá Catalá.
- Cerrato Rodríguez, B. (2017). *La traducción feminista e intralingüística de la mitología cristiana: The Wild Girl, de Michèle Roberts*. Editorial Académica Española.
- Chernin, K. (1981). *The Obsession: Reflections on the Tyranny of Slenderness*. Harper Perennial.
- El Hachmi, N. ([2008] 2010). *El último patriarca*. Planeta. Traducción de R. M. Prats.
- El Hachmi, N. (2004). *Jo també sóc catalana*. Columna.
- El Hachmi, N. (2011). *La cazadora de cuerpos*. Planeta. Trad. A. R. Da Costa.
- El Hachmi, N. (2015). *La hija extranjera*. Destino. Trad. R. M. Prats.
- El Hachmi, N. (2018). *Madre de leche y miel*. Planeta. Trad. de R. M. Prats.
- El Hachmi, N. (2019). *Siempre han hablado por nosotras*. Planeta. Trad. A. Ciurans Ferrándiz.
- El Hachmi, N. (2021). *El lunes nos querrán*. Planeta. N. Bayarri.
- Ferré, R. (1985). “La cocina de la escritura”. En P. E. González y E. Ortega (eds.). *La sartén por el mango: encuentro de escritoras latinoamericanas*. Huracán.
- Foucault, M. ([1966] 1988). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI. Trad. E. C. Frost.
- Foucault, M. (1985). *La microfísica del poder*. La Piqueta. Trad. J. Varela y F. Álvarez-Uriá.

- Hermans, T. (1985) (ed.). *The Manipulation of Literature*. Studies in Literary Translation. Croom Helm.
- Jaggar, A. M. (1998 [1983]). *Feminist Politics and Human Nature*. Romand & Littlefield Publishers, Inc. The Harvester Press.
- Lipovetsky, G. ([1987] 2014). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Anagrama. Trad. F. Hernández y C. López.
- Lipovetsky, G. ([1992] 2014). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Anagrama. Trad. J. Bignozzi.
- Lipovetsky, G. ([1997] 2013). *La tercera mujer*. Anagrama. Trad. R. Alapont.
- Pomar-Amer, M. (2014). “Voices emerging from the border. A reading of the autobiographies by Najat El Hachmi and Saïd El Kadaoui as political interventions”, *Planeta Literatur. Journal of Global Literary Studies*, 1: 33-52.
- Potter, J. ([1996] 1998). *La representación de la realidad: discurso, retórica y representación*. Paidós. Trad. de G. Sánchez Barberán.
- Rodríguez Arcos, I. (2019). *Traducción y violencia simbólica. Post-traduccion del cuerpo femenino en los medios de comunicación*. Comares.
- Sceats, S. (2000). *Food, Consumption and the Body in Contemporary Women’s Fiction*. Cambridge University Press.
- Valcárcel, A. (2008). *Feminismo en el mundo global*. Cátedra.
- Valcárcel, A. (2015). “La Ley del Agrado”. En R. M. Rodríguez Magda (ed.). *Sin género de dudas. Logros y desafíos del feminismo hoy*. Biblioteca Nueva.
- Ventura, L. (2000). *La tiranía de la belleza: las mujeres ante los modelos estéticos*. Plaza & Janés Editores.
- Vidal, A. (2002). “El cuerpo colonizado”, *Asparkia*, 13, 103-104.
- Vidal, A. (2003). *La magia de lo efímero: representaciones de la mujer en el arte y literatura actuales*. Universitat Jaume I.
- Vidal, A. (2008). “Que no nos arranquen la lengua”, *DeSignis*, 12, 85-92.
- Vidal, A. (2022). “Los espacios de las mujeres. La cocina y la comida como lugares de traducción”. En P. Álvarez (ed.). *Traducción literaria y género. Estrategias y prácticas de visibilización*. Comares, 117-130.
- Wolf, N. (1990). *The Beauty Myth*. Chatto & Windus.

LAS FIGURAS FEMENINAS EN LAS NOVELAS
LOS CUERPOS EXTRAÑOS DE LORENZO SILVA Y
LA PRESIDENTA DE ALICIA GIMÉNEZ-BARTLETT

SIXUAN YAN

Universidad Carlos III de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En la presente investigación, analizamos las figuras femeninas de las novelas beneméritas *Los cuerpos extraños* (2014), de Lorenzo Silva, y *La presidenta* (2022), de Alicia Giménez-Bartlett, abordando la idiosincrasia del género como medio para reflejar la realidad y denunciar los problemas sociales en la novela negra contemporánea. En tanto que la novela policiaca constituye un subgénero narrativo que, desde una pretensión realista, muestra los pormenores de los procedimientos oficiales, de las pesquisas y de los trabajos, en general, realizados por los agentes de la Policía, por ende, sirve como un perfecto escenario de para reflejar no solo la realidad laboral de las mujeres policías, sino también su vida cotidiana fuera del cuartel.

En dichas novelas, sendos escritores retratan a sus personajes desde distintos ángulos, así pues, no sólo se enfocan en sus trabajos como inspectoras o policías, sino también prestan atención a otros aspectos de su vida diaria, tales como sus relaciones amorosas y familiares. Esto es, las obras permiten dilucidar una pretensión reivindicativa de las posiciones de las mujeres en la sociedad como trabajadoras, sobre todo, en un espacio laboral tradicionalmente masculinizado como son las Fuerzas de Seguridad del Estado, donde las mujeres apenas tienen cabida.

Por otro lado, los autores de la narrativa policiaca clásica apenas han reparado en la vida privada de sus detectives, ya que el propósito de esta clase de novela es subrayar su racionalidad extraordinaria y su capacidad sobrehumana. No obstante, en las primeras producciones de

novela negra del siglo pasado, sí comienza a germinar un retrato de los aspectos propios del individuo, aunque, en la mayoría de los casos, según López Martínez (2019, p. 260), este se encuentra circunscrito únicamente “a lo concerniente al yo, al ego más inmediato”, tales como aficiones, gustos, manías, relaciones interpersonales, etc. Además, se reconfigura una figura determinada del detective que consiste en una imagen de persona independiente, con un carácter huraño y solitario, quien rehúye de las relaciones íntimas e impide al lector adentrarse en su vida sentimental y ahondar en sus pensamientos y emociones.

Concretamente, en el género negro español de finales del siglo pasado, se atisba una pretensión recurrente de trazar el retrato de la vida personal de los personajes, en las obras de Manuel Vázquez Montalbán, Andreu Martín y Juan Madrid. En consecuencia, de acuerdo con López Martínez (2019, p. 260), este fenómeno se puede considerar el resultado de “la apertura histórica que alumbra los últimos coletazos del franquismo y la llegada de la democracia”. A lo largo del desarrollo de la novela negra española, sobre todo, la novela procedimental, en aras de crear un universo ficticio con mayor verosimilitud y realismo, los autores sitúan los aspectos personales de sus protagonistas en una posición más relevante, aunque secundaria, dado que los argumentos esenciales no dejan de girar en torno a las investigaciones de los delitos.

En este sentido, se crean unos agentes policiales que tienen relaciones de amistad, amorosas y familiares, sobre las cuales reflexionan dentro de las obras, de este modo, se configuran unos personajes mucho más humanizados, que fundamentan sus opiniones y pensamientos en sus experiencias vitales. Por supuesto, esto mismo ocurre con las novelas protagonizadas por personajes femeninos, quienes no solo van a reivindicar una posición laboral en estos relatos, sino que también van a personificar la problemática social relacionada con el género.

2. OBJETIVOS

El propósito de esta investigación consiste en establecer un análisis de la construcción de los personajes femeninos; como la sargento Chamorro, la Cabo Salgado y la jueza Carolina, en *Los cuerpos extraños*, y las inspectoras Berta y Marta, en *La presidenta*, atendiendo a su vida, tanto

desde el punto de vista de lo privado como de lo laboral. Así pues, los autores no solo narran las problemáticas de sus personajes dentro de un entorno de trabajo masculinizado, sino que, al mismo tiempo, retratan sus experiencias amorosas y familiares.

Las protagonistas femeninas rompen las convenciones tradicionales de la novela negra, especialmente, la llamada *hard-boiled*, dado que las mujeres aparecían en ellas siendo víctimas o victimarias, como la estereotipada *femme fatale*. Sin embargo, estos perfiles femeninos pretenden cuestionar los modelos clásicos no solo de los personajes de su propio género sino también de esos detectives varones reservados y huraños, creando investigadoras inteligentes y autoconscientes, siendo este gesto una subversión del orden patriarcal (Venkatarama, 2010, p. 231). Asimismo, estos personajes no solo repercuten en el propio género literario, también lo hacen en la perspectiva y el horizonte de expectativas de los lectores de la novela negra, ampliando así las posibilidades de esta.

3. METODOLOGÍA

La metodología adoptada para esta investigación se fundamentará en la consulta de múltiples tipos de materiales. En primer lugar, hemos revisado algunas de las investigaciones más relevantes en torno a las teorías literarias vinculadas al género negro y policiaco clásico, las cuales cimentan la base teórica del presente trabajo. Y, a través de las cuales, tratamos de vislumbrar la evolución de las figuras femeninas en este tipo de novela. Por otra parte, los estudios feministas también desempeñan un papel relevante para llevar a cabo el análisis de estos personajes de manera minuciosa y precisa. Por último, hemos realizado una lectura atenta y meticulosa de las obras sometidas a análisis en el presente artículo, atendiendo especialmente a los aspectos relacionados con la conformación del personaje femenino.

4. DISCUSIÓN

4.1. LA DISCRIMINACIÓN EN EL ÁMBITO LABORAL

Si bien es cierto que en la actualidad son numerosas las protestas y reivindicaciones en aras de la igualdad y los derechos de la mujer en el

ámbito laboral, sigue siendo innegable la presencia del arraigado machismo histórico, especialmente, en entornos masculinizados como la Policía y los Cuerpos de Seguridad del Estado, entre otros. En este punto, se hace necesario apuntar que la novela negra protagonizada por personajes femeninos se erige como un medio propicio para la denuncia de la discriminación de la mujer en dichas áreas laborales.

En *La presidenta*, por ejemplo, la escritora esboza diversos perfiles masculinos con pensamientos obsoletos y machistas, tales como el juez García Barbillo, quien encarna perfectamente al hombre misógino que posee una perspectiva anticuada y sexista, en tanto que rechaza la inclusión de las mujeres en ciertas profesiones reservadas convencionalmente para los hombres y, por ello, infravalora sus aptitudes, estas afirmaciones se vislumbran en el siguiente fragmento de la novela:

Las miró como si fueran dos moscas que le hubieran caído en el café, aunque, bien pensado, hubiera soportado mejor a dos moscas que a dos mujeres. «¡Peste de chicas! -exclamó para sí -, ¡están por todas partes, han invadido la profesión! Son abogadas, fiscales, juezas. Ahora también policías. No sé dónde vamos a ir a parar. Está bien que la mujer ocupe puestos de responsabilidad, pero ¿todos? Creo que las cosas deberían tener una lógica y un límite. Y ahora encima ¡estas dos!, que no sé qué coño tengo que hacer con ellas. ¡Menos mal que pronto me jubilo y estaré tranquilo en mi casa con mi gato Marcelino!».

 (2022, p. 29)

En efecto, en una entrevista sobre la novela *La presidenta*, Alicia Giménez-Bartlett explica la configuración de este personaje, quien encarna la discriminación de género en los cuerpos policiales:

Pero no solo en estamentos oficiales sino en toda la sociedad. Fíjate que el juez lo piensa, no lo dice. Estoy convencida de que hay muchos varones que, quitando las exageraciones propias del personaje que en cierta forma parodio, piensan igual: “Vale, que se incorporen, pero joder es que nos están quitando todos los puestos. Están por todos los lados”. Están agobiados, y no son tan viejos todos, ni del *establishment*. Es un privilegio que están perdiendo y ningún privilegio se pierde con aceptación y alegría. (Picos, 2022)

No obstante, este menosprecio no es un caso aislado ni tampoco se reduce solo a los altos cargos, como señala la propia autora, sino que se da también de manera horizontal entre los compañeros dentro del mismo departamento, el inspector Chivert, también muestra su desdén

y pone en entredicho las capacidades de Berta y Marta de cumplir el trabajo únicamente por su condición de ser mujeres jóvenes:

Era un tipo en la cuarentena, un guapo tradicional, de mentón cuadrado y cabello negro azabache. Las miró con una indulgencia rayana en el desprecio. Ambas se preguntaron si él también estaba en la red que intentaba entorpecer sus pasos. Quizá ni siquiera fuera necesaria la convivencia, verlas mujeres, jóvenes y novatas en la profesión era suficiente para que las considerara criaturas inferiores que, sin embargo, se hacían acreedoras de un poco de compresión. (2022, p. 233)

Sin embargo, frente a este hombre, quien cuestiona a sus compañeras, serán ellas, las policías novatas Berta y Marta, quienes finalmente van a desentrañar el misterioso asesinato de la mujer del Partido Popular en la Comunidad Valenciana. Las mujeres logran su cometido, a pesar del ambiente hostil que les rodea en la comisaria: sus jefes intentan impedirles descubrir la verdad escondida detrás de la muerte de la víctima, ya que eso puede relacionarse con las turbias tramas de corrupción del partido.

En conclusión, a través del trazo de estas figuras masculinas, que pertenecen a los ámbitos de trabajos dominados por los hombres, la escritora trata de denunciar este fenómeno de menosprecio y sexismo hacia la mujer, que todavía persiste en la actualidad. Asimismo, también pone en evidencia la pretensión del género de la novela negra de acercarse a las problemáticas sociales más candentes y sus funciones de denuncia social. En definitiva, se plasma el binomio clásico de la mujer que debe luchar no solo contra las propias exigencias del ambiente laboral, sino también contra la resistencia masculina y sus imposiciones, además de desempeñar las labores propias de su cargo de trabajo.

4.2. LAS FIGURAS FEMENINAS EN LAS NOVELAS

En las dos novelas, la construcción de los personajes femeninos representa una nueva generación de mujeres literarias: valientes, independientes y fuertes, capaces de cumplir con el trabajo igual que sus compañeros masculinos. Asimismo, los escritores dotan a sus protagonistas de un alto nivel educativo, a modo de ejemplo, la sargento Virginia Chamorro es licenciada en Matemáticas y es amante de la astronomía. Asimismo, en esta entrega de la serie Bevilacqua, Silva también nos presenta una figura femenina: la comandante Menéndez, quien posee

una educación impresionante: “Luego supe que Menéndez, bien guardado se lo tenía, cursaba por aquellas fechas su doctorado en Derecho, que algún día remataría con una tesis sobre el régimen legal de los testigos protegidos” (2014, p. 329). Del mismo modo, las dos investigadoras Berta y Marta Miralles, en *La presidenta*, también disponen de las cualidades y las aptitudes necesarias para ser policías: “(ambas son) recién licenciadas como inspectoras en la academia, con buenas notas” (2022, p. 21).

Por otra parte, la primera característica de los personajes, que se nos presenta, es su vocación por el trabajo, en contraposición con los detectives británicos de las producciones clásicas, para quienes los misterios son un mero pasatiempo, y con los detectives *hard-boiled*, que trabajan como investigadores por motivos de sobrevivencia o por una implicación personal en el caso. Esto es, los agentes policiales en las novelas procedimentales se sienten verdaderamente apasionados por su trabajo y se vuelcan en luchar contra la injusticia más allá de la obligación o la necesidad económica, tal como ocurre con las hermanas Berta y Marta: “Las dos chicas, por designios quizá del más allá, pues su bisabuelo había sido guardia municipal, se inclinaron desde muy jovencitas por el oficio. Querían ser policías de carrera, policías de verdad” (2022, p. 36). Del mismo modo, para la sargento Chamorro, este oficio se convierte en una parte imprescindible de su vida:

Muchas veces pensé en el día en que tendría que dejar lo que hago ahora, si mi circunstancia personal cambiaba. Y me vi en una oficina, haciendo trabajo de secretaria en el mejor de los casos. Una perspectiva que, entre tú y yo, me parece peor que pegarme un tiro. En estos meses he pensado mucho, y ésa es la parte buena que ha salido de esto. Ahora lo tengo claro, ya sé dónde estaré cuando tenga tu edad: donde estás tú, arrastrando a una pandilla de chavales y no tan chavales adondequiera que nos pongan un muerto y hay que cortarles las alas a un hijo de perra. En la carretera, en la puta calle. Aquí —dijo, señalando la bahía con un ademán—. ¿Y sabes qué? Me gusta. (2014, p. 306)

En consecuencia, estas investigadoras destacan por su afán y su determinación de aspirar a la justicia, por ejemplo, antes de elegir ser policía como profesión, las hermanas Berta y Marta ya sabían que era un trabajo duro, pero, por su aprecio de la justicia, no habían dudado en licenciarse en la academia de Policía Nacional: “Semejante decisión

había causado no pocos disgustos entre los suyos. La vida de un policía no es cómoda, no es fácil, se tiene una perspectiva del mundo desde lo más bajo de la sociedad, desde el delito, desde la maldad” (2020, p. 26).

Además de esta gran pasión por su trabajo, el altruismo es otro mérito que otorgan los escritores a sus personajes. De tal forma, en *La presidenta*, cuando el jefe de las hermanas Miralles se niega a proporcionarles ningún recurso económico o personal para resolver el caso, Berta propone pagar los gastos del viaje a Madrid, con el fin de entrevistar a una testigo, por su propia cuenta: “Ni siquiera habían cobrado todavía su primer sueldo como inspectoras y ya pensaban en gastarlo de manera altruista” (2022, p. 40). Entonces, las dos hermanas no sólo tienen que pagar de “su bolsillo” los múltiples viajes para trasladarse a donde se encuentran los sospechosos y los testigos, sino también tienen que trabajar de manera incesante en numerosas tareas como las investigaciones, los informes, las vigilancias durante los fines de semana y las “charlas” con todos los testigos, entre otras cuestiones.

A través de retratar este ambiente laboral hostil y los escollos que encaran diariamente las mujeres en las investigaciones, las escritoras pretenden recalcar las virtudes de las estas jóvenes investigadoras, que tienen la moral alta y son constantes en la consecución de la justicia. De tal modo, en la novela de Silva, se presenta una serie de figuras femeninas que destacan en el trabajo policial. Como la propia sargento Chamorro, que, a lo largo de la serie, muestra su cualidad de ser una excelente agente de policía. En *Los cuerpos extraños*, es ella quien, utilizando su inteligencia y sensibilidad extraordinaria, descubre la clave para la resolución del homicidio, por ello, incluso Bevilacqua reconoce su sagacidad:

- ¿Has tomado nota del detalle? -me preguntó, eufórica-. Solía llevar el coche pelado de gasolina. ¿No te sugiere nada? A lo mejor acabamos de dar, sin proponérmolo, con el hilo para deshacer el ovillo.

Hubo de rendirme a su perspicacia.

-Ostras, Chamorro. Si funciona, te levantamos un monumento. (2014, p. 238)

La comandante Menéndez es otro personaje que ejemplifica a las mujeres modernas en la dimensión laboral. En primer lugar, su aspecto físico contrasta con el patrón femenino que la sociedad impone a las mujeres: “Se le veía en forma, quizá demasiado, casi al borde de la vigorexia” (2014, p. 71), además, su forma de hablar también adopta características entendidas como típicamente varoniles, lo que resulta, en principio, chocante para Bevilacqua:

-Nada en absoluto. Lo que nos cantó, en cuanto le preguntamos, por cierto, fue lo otro, el lío con el registrador. Ratificado por el concejal de urbanismo, que fue el que nos apuntó que la alcaldesa había a pelo y a pluma y se llevaba también a la cama a la jefa de prensa, punto en que el que concuerda el jefe del sector crítico de la agrupación.

Me descolocó un poco que la comandante utilizara aquella expresión, más propia de un punto de vista varonil sobre la vida. No digo, en ningún caso, que Menéndez no fuera femenina. Todo lo contrario. Sólo una mujer podía ser dura del modo en que ella lo era. (2014, p. 75)

Por último, la comandante no sólo está cualificada físicamente como policía, sino también se destaca en otros aspectos:

Era inteligente, de eso no cabía duda. No era nada fácil entrar en la academia de oficiales, ni superar todos los cursos. Además de cabeza, hacía falta temperamento. Y la comandante, aquella breve entrevista me había bastado para comprobarlo, tenía de ambas cosas. (2014, p. 76)

En conclusión, por medio de la configuración de estos personajes, los escritores y las escritoras revelan su pretensión de transgredir y subvertir las impresiones convencionales de las mujeres. Esta tendencia de “portarse de un modo masculino” puede considerarse como un reto llevado a cabo por ellas contra un mundo marcadamente patriarcal.

4.3. LAS FIGURAS FEMENINAS EN EL ÁMBITO DE FAMILIA Y DE LA VIDA AMOROSA

En ambas novelas, los escritores no solo se enfocan en la dimensión laboral sino también prestan atención a la vida personal de sus personajes femeninos, sobre todo, en el amor y en el ámbito de la familia, con el propósito de presentarnos unas mujeres más verosímiles y realistas. Asimismo, estas descripciones de la dimensión privada de los

personajes tienen un objetivo feminista, que nos permita vislumbrar la evolución de los pensamientos de las mujeres.

Así pues, en la narración de Silva, la sargento Chamorro se ve bastante afectada por el tema del amor, lo que es poco usual por su parte, pues en las series anteriores, el autor apenas menciona las relaciones amorosas de Chamorro, salvo por algunas breves historias de noviazgo. Al comienzo de la obra, Bevilacqua nota que la sargento está totalmente dispersa, lo que contrasta con la Chamorro enérgica y siempre atenta a su trabajo: “Era raro que no pregunta nada y que se mantuviera tan indiferente” (2014, p. 66). La razón de su comportamiento poco habitual no se revelará hasta el final de la narración, cuando la sargento decide confesar su secreto más profundo y doloroso a su superior: al intentar tener hijo con su pareja, ella descubrió que nunca podría ser madre.

Este hecho, pone un punto final a su relación amorosa, y ante esta realidad tan cruel, Chamorro muestra su fragilidad y su tristeza ante Bevilacqua: “la sargento Chamorro se enjugó las lágrimas y se esforzó por poner una sonrisa en sus labios” (2014, p. 305). Finalmente, ella decide refugiarse en el trabajo, porque pretende curar, así, las heridas:

Ahora lo tengo claro, ya sé dónde estaré cuando tenga tu edad: donde estás tú, arrastrando a una pandilla de chavales y no tan chavales adondequiera que nos pongan un muerto y haya que cortarle las alas a un hijo de perra. En la carretera, en la puta calle. (2014, p. 306)

La experiencia de la protagonista de la novela de Giménez-Bartlett es similar, ya que ella también sufre un percance amoroso, lo que le hace perder dos años en su camino para convertirse en policía, e, igual que la sargento de Silva, Berta decide refugiarse en su trabajo:

Los únicos proyectos que la emocionaban eran los profesionales. Había puesto mucha esperanza en su recién estrenado destino. Entrar en Homicidios significaba para ella hacer una inmersión total en lo que la ocupaba, en algo que requería de su mente y su cuerpo, de todas sus atenciones. Algo que la liberaba de pensar en las cosas que ahora juzgaba más frívolas y banales: “vivir la vida alegremente, divertirse y, sobre todo, volver a enamorarse otra vez. Resolver un crimen, encontrar al culpable, era reintegrar el orden en la sociedad, y también implicaba la posibilidad de castigar a quien lo merecía. (2020, p. 31)

A lo largo de la historia, la autora presenta dos hermanas con perspectivas totalmente opuestas en cuanto al tema del amor: Marta es una mujer moderna, liberal e independiente, fiel defensora del sexo libre y sin compromiso, mientras que Berta es tradicional y reservada en el amor. Estas diferencias harán que las hermanas se enfrenten a varias situaciones de incompreensión e, incluso, irritación: “Berta salió del despacho sin saber muy bien lo que sentía. ¿Vergüenza, indignación? Fuera lo que fuere, notaba la sangre agolparse en su cara” (2022, p. 69).

En la conversación con Baldía, la autora revela la historia del engaño amoroso de Berta, resulta que estaba enamorada locamente de un médico internista, Jorge, quien se había divorciado recientemente, con dos hijos y siendo diez años mayor que ella. Así pues, frente al brillo cegador de este hombre, Berta se sentía pequeña e insignificante: “Estaba loca por él, lo quería, lo adoraba. Cuando se iba a trabajar yo cogía sus camisas usadas para poder aspirar su olor. Pasaba los dedos por la taza en la que él había bebido” (2022, p. 159). Sin embargo, la muchacha ignoraba la enorme sombra que su novio proyectaba al mismo tiempo, quien pronto decidiría volver con su mujer, abandonándola:

Hasta que cuando llevábamos casi un año juntos una noche se presenta en casa y me pide que hablemos. ¿Tembloroso, violento, entristecido?, te preguntará. Pues no, nada de eso, era talmente como un papá que se dispone a contarle a su niña que los Reyes Magos no existen y él iba a volver con su mujer. Sin más explicaciones, porque todas las explicaciones que me daba tenían que ver conmigo y no con él. Yo era muy joven, lo amaba porque no había conocido a otros hombres, se me pararía pronto, no debía preocuparme, pronto volvería a mi vida real. Mi vida real, aquel año juntos solo había sido un sueño mío, una alucinación. (2022, p. 159)

Esta relación frustrada marca la perspectiva con la que se enfrenta al amor, aprende a valorarse y a ser más independiente, adquiriendo una mayor capacidad para gestionar sus emociones ante los fracasos amorosos: “¿Menospreciarte a ti mismo porque un tío te ha dejado? ¡Y una mierda! ¡Al carajo con él! ¿Tú eres una desgracia humana porque el rey del universo ya no te quiere?” (2022, p. 158).

Estas mujeres independientes y empoderadas contrastan con otros personajes del mismo autor, como Petra Delicado, quien se enfrentó de una forma distinta a la sexualidad de su época, lo que hoy en día se normaliza una vez fue toda una proeza revolucionaria:

Lo que más me llama la atención es ver cómo son las chicas de 30 y 32 años ahora y cómo era Petra Delicado. Lo poco ideológicas que son las jóvenes actualmente. No necesitan coartada teórica para nada. Se van a la cama con un tío y ya. En época de Petra irse a la cama con un tío era la revolución sexual, la liberación, todo iba con mayúsculas, mientras que ahora es la puñetera realidad de cada día y no necesitan una cuartada intelectual para hacer su vida con libertad. (Picos, 2022)

Por otro lado, tanto en la novela de Silva como en la de Giménez-Bartlett, con la pretensión de retratar de forma realista el ámbito personal de los personajes, los escritores confieren al tema del amor una relevancia notable. Pese a que sigue ocupando una dimensión secundaria, nunca ha estado tan latente en la novela negra. En definitiva, a través de la indagación en la vida privada de estos personajes, se consigue ahondar en sus personalidades más íntimas, con el fin de configurar todo un universo de verosimilitud y realismo.

Del mismo modo, las relaciones familiares adquieren un peso importante en las individualidades detectivescas, ya que estos personajes dejan de ser “lobos solitarios”, para convertirse en seres humanos *cuasi* de carne y hueso. A modo de ejemplo, cabe destacar las relaciones familiares de la sargento Chamorro, cuyo padre fue General de Infantería de la Marina antes de retirarse, lo que condiciona a la hija de forma profunda a la hora de elegir su profesión. Estos esbozos familiares, de acuerdo con López Martínez (2019, p. 326), “son suficientes para entender que no nos encontramos con un personaje abandonado, solo en el mundo, dependiente de sí mismo y sumido en una existencia carente de amor y de recuerdo”.

Al mismo tiempo, para Berta y Marta la casa de sus padres siempre es el mejor refugio, porque estar debajo su techo significa la despreocupación y la felicidad:

En la casa familiar regresaba a la niñez, no le importaba cantar a voz en cuello, dar saltos, enredar y charlar por los codos. Se sentía feliz, tenía la impresión de que podía aparcarse su vida adulta, que para ella consistía fundamentalmente en hacer las cosas que todo el mundo hacía. En Càlig no, recuperaba los pasatiempos infantiles que la habían cautivado: jugar con los perros y los gatos de la casa, recolectar pimientos y pepinos, sentarse bajo un olivo a dormir. Le encantaba volver a oír a su madre reprendiéndola: «¿No puedes estarte quieta ni un minuto?». (2020, p. 98-99)

Los padres de Berta y Marta son gentes del campo, a diferencia de la familia de Chamorro, así que no comprenden del todo las decisiones de sus hijas de ser policías. Para ellos, dicho trabajo significa tener una vida dura e inestable, de transitar constantemente a territorios desconocidos y bajar a “las cloacas más profundas” de las ciudades. Sin embargo, a pesar de sus incomprensiones, en su casa las dos inspectoras encuentran el consuelo que necesitan, tanto en los propios paisajes rústicos como en la comida casera de su madre: entremeses y *arròs al forn*.

Esta novela se cierra en el pueblo, cuando las hermanas tienen que enfrentarse a una amarga decisión: seguir siendo policías o contar la verdad sobre el asesinato de la presidenta. Marta y Berta eligen escapar y cobijarse bajo la protección de su familia, porque es el único lugar que les da sosiego y tranquilidad: “Las dos hermanas Miralles se sirvieron la última copa y salieron al patio a tomarla. Había un montón de estrellas que brillaban con mayor o menor intensidad. Era un espectáculo fastuoso. El mundo daba la impresión de estar bien hecho” (2022, p. 339).

5. CONCLUSIONES

En definitiva, partiendo de distintas perspectivas, los dos escritores con sus sendas novelas reivindican los derechos de las mujeres y abogan por la igualdad entre los géneros. En tanto que, por medio del cuestionamiento de la figura femenina, logran construir unas protagonistas que se resisten a encajar en los moldes que la sociedad patriarcal trata de imponerles. Ellas no solo son mujeres, Chamorro, Berta y Marta se erigen como grandes policías capaces de enfrentarse no solo a los retos presentes en su trabajo, sino también en los ámbitos familiar y amoroso. El esbozo de estos perfiles femeninos que no se encuadran en las definiciones tradicionales de las mujeres, que se vuelcan en la carrera

policial, tiene una intención evidente de liberarlas de las jaulas domésticas y de los yugos impuestos por los prejuicios de género.

Es más, el género literario de la narrativa negra deviene un ámbito especialmente propicio para reflexionar y cuestionar los temas más candentes de la actualidad, debido a su pretensión de realismo y verosimilitud, se convierte en un vehículo de denuncia contra el lado oscuro del mundo y su empeño persistente en promover un cambio social profundo.

6. REFERENCIAS

Giménez-Bartlett, Alicia. (2022). *La presidenta*. Alfaguara.

López Martínez, Encina Isabel. (2019). *La nueva novela policiaca española. Alicia Giménez Bartlett y Lorenzo Silva*. [Tesis doctoral: Universidad de Murcia]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=289559>

Picos, Susana. (2022, 14 de septiembre). *La valencia corrupta de Alicia Giménez Bartlett*. Librújula. <https://librujula.publico.es/la-valencia-corrupta-de-alicia-gimenez-bartlett/>

Venkataaraman, Vijaya. (2010). Mujeres en la novela policial: ¿reafirmación o subversión de patrones patriarcales? Reflexiones sobre la serie Petra Delicado de Alicia Giménez Bartlett. *Textos sin fronteras: literatura y sociedad*, 2, 229-240. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5032223>

REPRESENTACIONES DE LAS MUJERES EN LA PRENSA ECUATORIANA. ANÁLISIS DEL DIARIO EL COMERCIO EN TRES CONTEXTOS (2015-2020)

KARINA ESCALONA PEÑA

Universidad de Sevilla (España)

MEYSIS CARMENATI GONZÁLEZ

Universidad Central del Ecuador (Ecuador)

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años varias investigaciones han denunciado el estilo reduccionista, estereotipado y cargado de prejuicios que caracteriza las representaciones de las mujeres en los medios masivos de comunicación (Rovetto, 2010; Aznar, et al, 2017). Actualmente existe cierto consenso, según el cual la vulneración de las mujeres en la prensa no puede reducirse a un caso de incompetencia o mera complicidad periodística, ni ser explicado como resultado de la falta de ética de los medios. Una investigación realizada por el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina, concluyó que, entre julio de 2012 y marzo de 2013, en el Ecuador, de seis diarios y tres programas de televisión analizados, en más de la tercera parte de sus informaciones se usaban estereotipos, simplificaciones y visiones estáticas sobre las mujeres. Estos estereotipos no eran solo explícitos, o sea, verbales y en imágenes, sino especialmente implícitos, vinculados casi siempre a temas de espectáculos, farándula y/o modelaje (CIESPAL, 2013). Se concluye que a las mujeres se les aplicaban marcas esquemáticas que obedecían a patrones socioculturales preestablecidos. Entre los estereotipos identificados prevalecía la simplificación de la mujer a los roles de madres, esposas y amas de casa (CIESPAL, 2013).

Parece obvio que la vulneración de derechos de las mujeres en medios trasciende los estrechos marcos de la nación sudamericana. Sin

embargo, Ecuador se convierte en un caso singular, sobre todo en décadas recientes, debido a la aprobación de un grupo considerable de leyes y políticas públicas con enfoque de género. Estas leyes debían cambiar las condiciones de vulneración de las mujeres en los discursos mediáticos, al menos en términos generales. Por tanto, revisando las representaciones de las mujeres en determinados medios, luego de la aprobación de ese marco regulativo, se podrá deducir si la existencia de normas transforma efectivamente los discursos discriminatorios, o si no lo hace. La premisa de esta investigación es que los cambios a nivel legal son necesarios y urgentes, pero que por sí solos no logran una transformación sustantiva y, por tanto, la discriminación contra las mujeres y otros grupos históricamente excluidos se mantiene y puede incluso reforzarse en ciertas circunstancias de crisis y desestabilización de los mecanismos regulativos gubernamentales. Esto es así, porque la continua discriminación e inferiorización de las mujeres en medios de masas responde no sólo a la subjetividad de los periodistas, como pudiera aludirse, sino a condiciones históricas de violencia patriarcal que se normalizan y son constitutivas de las relaciones sociales.

2. OBJETIVOS

Esta investigación se propone analizar cómo las prácticas discursivas reproducen representaciones discriminatorias sobre las mujeres y si la prensa ecuatoriana tiene un papel en la difusión y naturalización de estas. De esa forma, se puede constatar si la adopción de marcos legales más exigentes en materia de igualdad, aunque imprescindible, puede, o no, por sí sola, alcanzar transformaciones sustantivas y derribar las barreras ingentes que constituyen los discursos discriminatorios en materia de género, lo que se logra constatar si existen variaciones en el uso de topos discriminatorios, o, en caso contrario, si estos se reproducen y se refuerzan en el tiempo sin cambios significativos.

En concordancia, y en la medida en que este análisis responde a una investigación más amplia, el objetivo específico del presente texto es analizar cómo las prácticas discursivas reproducen representaciones discriminatorias sobre las mujeres, y si la prensa ecuatoriana tiene un

papel en su difusión, tomando como casos de estudio las noticias de un diario en tres contextos temporales específicos, vinculados a la aprobación de nuevos mecanismos de regulación legal.

3. METODOLOGÍA

Se utiliza la metodología del Análisis Crítico del Discurso, a partir del concepto de *topoi*, que permite analizar cómo ciertos argumentos estandarizados (representaciones) se convierten en formas comunes de representación y adquieren impacto dentro del sentido común. La metodología se aplica en tres contextos (2015, 2017 y 2020): uno de mayor regulación legal, uno electoral y uno de crisis sanitaria. El objetivo de usar 3 muestras de diferentes años es constatar si existen variaciones en el uso de *topoi* discriminatorios, o si estos se reproducen y se refuerzan en el tiempo sin cambios significativos.

3.1. IDENTIFICACIÓN DE *TOPOI*: BREVE PRESENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA DE UN RECURSO METODOLÓGICO

Para la identificación de elementos discriminatorios en los mensajes mediáticos se escogió la metodología del Análisis Crítico del Discurso (ACD). Al contrario de cierto “objetivismo cientificista”, esta perspectiva comprende al discurso como acción social concreta (Fairclough, 2008). Entre sus tesis se encuentra la definición del discurso como práctica social, el análisis del contexto de las noticias y el complejo intercambio de lenguaje y comunicación desde dimensiones políticas, culturales e históricas (van Dijk, 1999; Fairclough, 2008). En especial, este análisis utiliza las herramientas proporcionadas por el ACD para la identificación de representaciones sociales que se han estandarizado en los intercambios comunicativos cotidianos y que pueden identificarse mediante el concepto de *topoi*: “argumentos estandarizados que son usados para confirmar alegatos” (Colorado, 2010). Es imprescindible hacer notar que el ACD, a diferencia de otros estudios analíticos sobre el lenguaje, está más interesado en el análisis de las expresiones que implican abuso de poder, y de no otras cuestiones de orden formal (van Dijk, 1999). O sea, es una perspectiva en cierto sentido ‘militante’, cuyo objetivo es la identificación de los discursos que reproducen

condiciones de injusticia social. En correspondencia, la investigación se apoya en el ACD, para identificar argumentos estandarizados discriminatorios, desde la perspectiva de la sospecha y el cuestionamiento que los teóricos críticos del lenguaje han inaugurado, al “revelar” el reino de lo simbólico y lo implícito.

Entre las tesis fundamentales del ACD se encuentra la comprensión de la violencia mediática desde el análisis del contexto de las noticias – relación entre reporteros y política editorial, entre esta y los intereses de los medios, la interacción cargada de tensiones entre medios y públicos– y el complejo intercambio de lenguaje y comunicación desde dimensiones políticas, culturales e históricas (van Dijk, 1999). La categoría metodológica que más interesa a la investigación, de esta perspectiva, es la de *representación* (van Dijk, 1999). Aunque el ACD identifica un numeroso grupo de estructuras que permiten el control del discurso público, esto solo es posible por la relación entre las representaciones subjetivas individuales y las sociales compartidas. Estas últimas se consideran, en la mayoría de los casos, presuposiciones o creencias calificadas como “verdades” (Baker et al, 2011; van Dijk, 2005). Entre ellas se incluyen los estereotipos y prejuicios sociales típicos en casos de xenofobia, racismo, machismo u otros modos de discriminación. T. van Dijk (2014) afirma al respecto que las representaciones no son meramente cognoscitivas, sino también sociales y políticas. Tal enfoque global de análisis lo había confirmado ya Halliday (2001) en su sistema estructural-funcional al concebir la relación entre sociedad y lenguaje de la siguiente forma: “En una estructura social jerárquica como la que es característica de nuestra cultura, los valores que se asignan a las variantes lingüísticas son valores sociales y la variación sirve como expresión simbólica de la estructura social” (p.203).

Precisamente, para R. Wodak, este tipo de ideas naturalizadas se identifican con el concepto de *topoi* (Wodak en Colorado, 2010). Desde el punto de vista epistemológico, esta es la categoría central del presente análisis. Van Dijk prefiere relacionar los *topoi* con las propiedades de los modelos mentales que controlan la producción y recepción del discurso y que mantienen una relación orgánica con la estructura social (van Dijk, 1999; 2003; 2005). Los modelos mentales son esquemas

individuales subjetivos que se aplican a cada situación comunicativa. Por ejemplo, se tiene un modelo de una clase, de una consulta médica, de una conversación entre amigos o de cómo funciona una familia. Estos modelos no son puramente individuales, sino que están mediados, atravesados, por las representaciones sociales. O sea, tenemos determinados modelos mentales acerca de cómo debe ser una mujer, cómo debe lucir, su papel en la sociedad, etc. Estos modelos propios se constituyen al interior de las relaciones sociales y, por tanto, reproducen las relaciones patriarcales naturalizadas en el sentido común; aunque poseen también la capacidad de enfrentárseles. Van Dijk lo define así:

El significado o el ‘contenido’ del discurso es controlado por las interpretaciones subjetivas por parte de los usuarios del idioma de la situación o eventos de los que trata el discurso, esto es, por sus modelos mentales. [...] los miembros de una comunidad también comparten creencias sociales más generales, tales como el conocimiento, las actitudes y las ideologías. Estas creencias generales controlan la construcción de modelos específicos y, en consecuencia, también controlan indirectamente la producción y comprensión del discurso. (2005, pp. 16-17)

De esta manera, van Dijk explica cómo ciertas ideologías intervienen en la forma en que pensamos y concebimos el mundo, y cómo la violencia que genera, por ejemplo, el sistema patriarcal, se justifica en la conformación de modelos mentales que han internalizado las prácticas discriminatorias presentes en el sentido común. Parece claro que se enfatiza en una visión orgánica, en cuánto el lenguaje se considera un modo de acción situado históricamente, una práctica social histórica (Fairclough, 2008), constitutiva de lo social y que incide directamente en su configuración y reproducción.

Así, las bases de esta metodología permiten identificar el abuso de poder en el discurso público. Por ejemplo, una de sus estrategias consiste en distinguir cierta bipolaridad en las representaciones de los discursos discriminatorios. van Dijk la define como Autorrepresentación positiva y representación negativa del Otro (1999; 1997), la cual funciona como herramienta para analizar las expresiones de racismo que se caracterizan por representar siempre dos contrarios antagónicos y en relación desigual: el que discrimina y el discriminado. Desde el feminismo, Gargallo (2014) provee una noción similar de racismo al afirmar que este

implica una relación dual: quién se beneficia y quién es explotado/a sistemáticamente por su existencia (pp. 18-19), por lo que el esquema de la bipolaridad puede aplicarse a cuestiones de género.

Igualmente sobresalen, en la perspectiva del ACD: la identificación de recursos retóricos, contenidos ideológicos y estilos utilizados; el examen de cuál información se privilegia y cuál se menosprecia u oculta; y la determinación del control del contexto y del texto y el habla mediante el orden de la información, los criterios de autoridad, las implicaciones del mensaje, entre otros (van Dijk, 1999, 2005, 2003; Colorado, 2010; Fairclough, 2008). Dentro de esta gama de posibilidades que provee la perspectiva se decidió priorizar la identificación de *topoi* o argumentos estandarizados, por considerarse la categoría más adecuada para analizar la reproducción de representaciones discriminatorias sobre las mujeres, en tanto puede nuclear las otras herramientas y estrategias de análisis y, al mismo tiempo, sugerir el nexo indisoluble entre estos actos discriminatorios concretos y la naturalización de la violencia patriarcal en el sentido común hegemónico. Desde tales argumentos estandarizados se justifica “lo que una mujer es y debe ser”. Por tanto, detrás de este uso de representaciones estereotipadas se esconde la normalización del lugar asignado a las mujeres en una distribución desigual de roles y oportunidades, en una jerarquía que adopta los derechos al modo de una excepción, con altas cuotas de violencia, y en el contexto de una historia de subordinación adscrita a las condiciones de predominio de la ideología patriarcal, que se articula al capitalismo y a la colonialidad (Carmenati, 2017).

3.2 Selección y justificación de la muestra

El Comercio es uno de los diarios tradicionales del Ecuador, con más de un siglo de existencia desde su fundación. Cabe mencionar que sus noticias suelen influir en otros medios, sobre todo en televisión, lo que puede sugerir un mayor impacto en la conformación de consensos y en la imposición de una agenda mediática al debate público (Pequeño, 2007; Pontón, 2010; CIESPAL, 2013; Diego y Diego, 2014). Se le ha definido como “vocero de la sociedad serrana dominante blanca-mestiza” (Pequeño, 2007, p.13).

El análisis de este diario se realiza, como se ha mencionado, en tres contextos: el primer semestre de los años 2015, 2017 y 2020. El año 2015 es importante porque entre el 2010 y el 2015 se aprueban un conjunto de leyes contra la violencia de género y a favor de la regulación del discurso mediático. El 2017 se selecciona porque ya han pasado dos años desde la primera muestra y, adicionalmente, se trata de un momento electoral definitorio de la política ecuatoriana, pues es el fin del gobierno de Rafael Correa, durante el cual se elaboraron y aprobaron las mencionadas leyes. El tercer contexto es el del confinamiento por la pandemia de Covid-19. En este caso, ya han pasado cinco años desde la primera muestra, las leyes siguen vigentes pero el escenario de las políticas públicas y los mecanismos regulativos estatales ha cambiado, debido fundamentalmente al avance del neoliberalismo en la región (Frieiro y Sánchez, 2021; Mayoral, 2023) y de otros factores, entre estos, el cómo la misma crisis sanitaria recrudeció crisis económicas y políticas preexistentes. Se escoge el primer semestre porque tanto las elecciones del 2017 como el confinamiento por el Covid-19 ocurrieron en ese período del año. Como se ha indicado, el análisis de los tres años permite constatar si se han dado variaciones en el uso de topoi discriminatorios, o si estos se reproducen o incluso se refuerzan en el tiempo, sin cambios significativos.

La ampliación del marco legal con perspectiva de género y la implementación de políticas públicas de género y de regulación del sector mediático se evidencia con la aprobación de normativas como: la Ley Contra la Violencia a la Mujer y la Familia (1995); el Código Orgánico de Salud (2007), que legisla la atención integral con perspectiva de género; el decreto Ejecutivo para la Erradicación de la Violencia de Género contra las Mujeres, Niñez y Adolescencia (2007); el Plan Nacional del Buen Vivir (2013); la Ley Orgánica de Comunicación (2013) y el Código Integral Penal (2014), que entre otras cosas, tipifica el feminicidio, entre otros (Palacios, 2014, pp. 99-102). En específico, estos procesos de cambio coinciden con la aparición del concepto de *sumak kawsay*, en el marco de un intenso debate académico-institucional, luego de la Constitución de 2008, y que adquiere reconocimiento oficial mediante el *Plan Nacional del Buen Vivir* (PNBV), aprobado el 24 de junio

de 2013.⁵⁵ Considerando el impacto que, tanto en el ámbito legal como para la formulación de políticas públicas, tienen estas transformaciones, es dable esperar cambios en los discursos de la prensa, al menos en principio. Por ese motivo, se escogen los años que siguen a la implementación de estas políticas.

Como se ha explicado, el 2017 no sólo permite analizar qué sucedía con estas regulaciones dos años después de la primera muestra, cuando estaba aún vigente el marco legal y en términos generales también el escenario político del correísmo. Al mismo tiempo, al analizarse el período del primer semestre, se pueden examinar los discursos de la prensa en el marco de los comicios que cambiarían el panorama ecuatoriano. En el mes de febrero se realizaron las elecciones presidenciales, en las que resultó ganador Lenín Moreno, lo que marca un giro en la política pública sobre género. De hecho, durante su gobierno el presupuesto para campañas de prevención de violencia de género y atención a las víctimas se redujo en un 92 %, que en números totales significaba menos de un millón para combatir flagelos como el feminicidio y las agresiones sexuales. En poco tiempo, el presupuesto total destinado a prevención y reducción de la violencia de género se redujo de \$ 8'676.624, en 2018, a \$ 657.646, en 2019. Pese a que, según datos de la Fiscalía General del Estado, sólo en 2018 se reportaron 49.414 denuncias por violencia, 5.570 denuncias por violación, 1.813 por acoso sexual y más de 200 denuncias por abuso contras niños y niñas menores de 6 años (Redacción Expreso.ec, 2019)

La tercera muestra prioriza el 2020, específicamente los 49 días del confinamiento por la pandemia de COVID-19 (del 16 de marzo hasta el 4 de mayo), debido a que estos meses se identifican como un momento de recrudecimiento de crisis preexistentes, políticas, económicas y en general, y también es posible que el confinamiento haya permitido

⁵⁵ Este último se pudiera definir como un programa gubernamental, apoyado por sectores de la sociedad civil, cuyo propósito fue la radicalización de la democracia. El *sumak kawsay*, ya con reconocimiento oficial dentro del discurso público, se convirtió en terreno de cultivo para un grupo de conceptualizaciones inéditas sobre el papel de los sujetos frente a las estructuras económicas, la relación con la naturaleza y las diversidades, la calidad de una vida digna, la producción cultural de un sentido social emancipado y la ruptura de las relaciones desiguales y excluyentes (Ramírez, 2012).

un mayor tiempo de conectividad, por lo que pudiera asumirse que las representaciones del diario llegaron a un número mayor de lectores. No obstante, nos interesa especialmente porque se ha demostrado en varias investigaciones que en el escenario del confinamiento y la crisis sanitaria se elevó y recrudeció la violencia contra las mujeres (Llambo Choco, 2023; Granda, 2023; Ortega y Manzanillas, 2023). Como se ha indicado, el análisis de los tres años permite constatar si se han dado variaciones en el uso de *topoi* discriminatorios, o si estos se reproducen o incluso se refuerzan en el tiempo, sin cambios significativos.

De entre notas, reportajes, editoriales, entrevistas y artículos de opinión se escogió una muestra primaria, y una secundaria, en cada uno de los tres contextos seleccionados para el análisis (primeros semestres de 2015, 2017 y 2020). La primaria separaba todas las menciones sobre temas que se relacionaban con las mujeres, desde cuestiones como salud o deporte, hasta entrevistas personalizadas a mujeres que se han destacado en alguna labor, o incluso notas de promoción de eventos, índices de matrimonios, enfermedades relacionadas con el parto y otro sinnúmero de tópicos. No se tomaron en cuenta las informaciones sobre mujeres o género fuera del país, aunque se pudo apreciar que eran pocas. Si la muestra primaria contabiliza el total de menciones de mujeres en los diarios, la secundaria identificaba las representaciones: estas fundamentalmente aparecían en adjetivos (caracterizaciones, facultades o cualidades), verbos (acciones), adverbios (modos de esas acciones); o recursos retóricos (metáforas, símiles, metonimia, entre otros).

3.3. DELIMITACIÓN DE LA MUESTRA PARA LA APLICACIÓN DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO

Una vez seleccionada la muestra general y localizadas las publicaciones, se procedió a la identificación de las noticias que mencionaban mujeres, escogiéndolas del total de publicaciones en esos períodos. Luego, de todas las notas donde había al menos una mención a alguna mujer (muestra primaria), se seleccionaron aquellas en las que podía encontrarse específicamente una representación, es decir, donde no sólo se hacía una mención, sino se les caracterizaba, explicaba o definía de alguna manera. Del análisis de tales representaciones, en los distintos

contextos, se pasó a analizar y determinar la existencia de argumentos estandarizados (*topoi*) en los discursos del diario, que pudieran funcionar como reproductores de lógicas patriarcales de identidad-exclusión, ya presentes en el sentido común.

La primera parte de la muestra (noticias publicadas entre febrero y mayo del 2015) identificó un total de 726 menciones a mujeres, en 106 diarios. De entre estas, se seleccionaron 644 informaciones, las cuales fueron leídas, clasificadas y organizadas de acuerdo a un primer diagnóstico del uso de representaciones sobre las mujeres, incluyendo aquellos temas que, en los imaginarios colectivos, definen un específico “papel” en la sociedad, o pudieran subvertirlo. Los meses que más incluyeron representaciones sobre la mujer fueron marzo con 78 y mayo con 72, probablemente por la coincidencia con las celebraciones del 8 de marzo y del día de las madres.

Luego de la lectura de estos textos, de entre la diversidad de tópicos se pudieron distinguir 8 grandes temas, o *macroestructuras semánticas* (van Dijk, 2003) que con mayor énfasis concentraron las representaciones acerca de las mujeres. Estos grandes temas fueron: 1) Representación de la mujer y lo femenino (estándares de belleza, elecciones de reinas y miss Ecuador, sexo, erotismo, celebraciones típicas como el 14 de febrero, el 8 de marzo y el día de las madres); 2) Violencia (feminicidio, casos de violencia física o psicológica, trata y explotación sexual, embarazos adolescentes y penalización del aborto); 3) Interculturalidad; 4) Género, igualdad y machismo; 5) Familia (maternidad, matrimonio, relaciones de pertenencia); 6) Profesión (arte, emprendimientos, academia y ciencias); 7) Deporte y 8) Salud.

En este artículo se comparte un resumen de los resultados correspondientes solo a dos de esos temas, ejemplificados a través de dos análisis que fueron centrales en la identificación de los *topoi* más frecuentes. Los temas son: 1) *Representación de la mujer y lo femenino*, que incluía tópicos como estándares de belleza, elecciones de reinas y miss Ecuador, sexo, erotismo, celebraciones típicas (como el 14 de febrero, el 8 de marzo y el día de las madres) y todos los asuntos vinculados a la feminidad normativa; y 2) *Familia*, cuyos aspectos más relevantes se ubicaban en las informaciones sobre maternidad, matrimonio y

relaciones de pertenencia. De las 644 informaciones, 64 trataba sobre el primer tema y 113 sobre el segundo, solo para el contexto del 2015.

El segundo contexto (2017⁵⁶) refiere, como se ha mencionado, la posibilidad de analizar el uso de representaciones discriminatorias dos años después de la implementación de las políticas públicas en materia de género y de la Ley de Comunicación. Asimismo, permite hacerlo en el contexto electoral, donde los medios adquieren protagonismo como discurso de innegable presencia en la difusión de proyectos políticos y perfiles de candidatos, así como plataforma de marketing político. Para esta revisión, se seleccionó el mes de enero, porque las elecciones se desarrollaron en febrero. De entre los 31 diarios publicados ese mes, se identificaron 374 menciones a mujeres y 297 representaciones. Además de los temas indicados antes, para esta selección del 2017 se incluyó un tercer tópico: “Representaciones de género dentro de la campaña política”, porque no era posible asumir como neutral el escenario de los comicios electorales. También porque este asunto se identificó en 62 notas de las 297 que representaban a mujeres, por lo que tuvo especial relevancia en lo difundido por el diario ese mes previo a las votaciones.

No obstante, este análisis se centrará en los temas ya mencionados: *Representación de la mujer y lo femenino*, y *Familia*. Respecto al primero, se encontraron 50 noticias, donde sobresalían cuestiones vinculadas a la objetualización, el cuerpo normativo y el consumo, es decir, fundamentalmente vinculadas al *ethos* tradicional de lo femenino (estándares de belleza, elecciones de reinas, sexo, celebraciones típicas). Con relación al segundo tópico de *familia*, se encontraron 20 noticias, de las cuales 13 eran sobre cuestiones relacionadas a la violencia de género (llamada intrafamiliar) y sólo 7 sobre relaciones familiares de pertenencia. Esto, probablemente, debido al peso de los comicios en la agenda mediática de ese mes, que debió dejar para otro momento los asuntos

⁵⁶ Esta selección se apoyó en la muestra realizada por el proyecto de Vinculación con la Sociedad “Monitoreo de Medios: La producción de desigualdades de género entre la prensa y las prácticas discursivas. Naturalización de la violencia y relación medios públicos en el contexto ecuatoriano”, desarrollado en la Universidad Central del Ecuador entre el 2016 y el 2017. El proyecto fue dirigido por la profesora Meysis Carmenati y trabajó con estudiantes de la Facultad de Comunicación en el monitoreo de los periódicos más importantes del país, especialmente El Comercio, El Telégrafo, Últimas Noticias y El Universo.

tradicionalmente vistos como cotidianos. Un dato interesante, en la muestra de este año, es que 109 de las notas analizadas, usaban representaciones de mujeres en temas relacionados con la profesionalización. Asimismo, se hallaron 14 notas sobre políticas de inclusión y 22 sobre temas de interculturalidad. Por lo que puede deducirse que, aunque se seguían reproduciendo representaciones discriminatorias, empezaban a adquirir mayor importancia temas vinculados a los derechos de las mujeres y su reconocimiento como sujetos. Desafortunadamente, por cuestiones de espacio, no es posible analizar en el presente texto si la mayor aparición de tales temas implicaba un cambio sustantivo en el tratamiento específico del contenido de estos tópicos.

En el primer semestre de 2020, en el contexto del confinamiento (del 16 de marzo hasta el 4 de mayo) de un total de 6217 publicaciones, se localizaron 925 con menciones a mujeres y 581 con representaciones. De ese número, se hallaron que 196 trataban sobre el primer tópico, *Representación de la mujer y lo femenino*, y sólo 67 sobre el segundo: *Familia*. Por supuesto, en estos diarios hubo gran cantidad de menciones a mujeres en notas sobre la pandemia, pero ninguna de las identificadas incluía representaciones, por tratarse mayormente de cifras o descripciones de contagios, muertes y circunstancias en torno a la enfermedad. Las que aludían al tema de cuidados se sumaron, por la forma en que se representaba, en cada caso, al tópico de *Familia*, pues giraba en torno a las relaciones de pertenencia y a la capacidad reproductiva.

4. RESULTADOS

Por cuestiones de extensión del presente capítulo, sólo se resumen aquí los resultados que consideramos más relevantes de acuerdo con los temas analizados: *Representación de la mujer y lo femenino* y *Familia*.

Como parte del análisis de los *topoi* —es decir, de las representaciones que en cada año expresaban argumentos estandarizados y sedimentados en el sentido común, sobre las mujeres, y que se identificaron en las 3 muestras— pudo demostrarse que cuando las mujeres son fuentes de información, con más frecuencia se emplean formas verbales como “dice”, “cuenta”, “relata”, o similares, en lugar de “explica”,

“argumenta”, “analiza”, o similares, que son más atribuidas a los hombres. Con denotada frecuencia, a las mujeres se les sitúa en el entorno familiar: en relación con sus hijos, parejas, padres, o con cuestiones vinculadas a las actividades reproductivas o de cuidado, como la alimentación, la dieta, la maternidad, lo doméstico. Asimismo, aun cuando las mujeres tienen un rol destacado en un ámbito determinado (el deporte, por ejemplo), se mantienen las referencias a las personas a su cuidado, es decir, su pertenencia a lazos familiares que se consideran definitorios de la identidad o las acciones y funciones de esas mujeres, reforzando estos estereotipos. Esto se percibe especialmente en la relevancia otorgada por el medio de prensa a su rol como madres cuidadoras. Las representaciones en torno a la maternidad: mujeres embarazadas, abnegación, cuidado, entrega, sacrificio, son comunes en casi todas las notas que se ubican en el tópico familia, con contadas excepciones.

Por otro lado, en la muestra se evidenció que sus menciones están presentes en las noticias de acuerdo con el rol que asumen respecto al hombre entrevistado, o a la sociedad, es decir, su valor o función en lo social, ya sea como madre, esposa, hermana, cuñada o como ciudadana que cumple una función beneficosa para el resto de la ciudadanía. Esto no cambia mayormente en los tres contextos, no encontrándose aspectos contradictorios pese a tratarse de contextos diferentes: uno de mayor regulación legal, uno electoral y uno de crisis sanitaria. La única excepción es la gran cantidad de textos sobre políticas de inclusión y profesionalización en la muestra del 2017, aunque en ningún caso estas representaciones contradecían lo planteado antes, es decir, no enfrentaban la percepción tradicional de las mujeres en los roles de cuidadora y objeto sexual que manifiesta una feminidad normativa, ni rompían los cánones de la feminidad y la maternidad.

Asimismo, en la investigación se constató cómo, en la prensa ecuatoriana, sigue siendo inusual encontrar referencias sobre la relación entre la vulneración de derechos de las mujeres y su pertenencia a una clase, raza, o nacionalidad específica, rango etario o condiciones de discapacidad, si es o no migrante, nivel cultural, oficio o profesión. Estas circunstancias se disuelven frente a las representaciones sociales hegemónicas. Se pudo verificar que la reproducción de estereotipos

discriminatorios no presentó cambios relevantes, ni siquiera después de aprobada la Ley Orgánica de Comunicación, en junio del 2013, si tomamos los estudios antes realizados (Pontón, 2010; CIESPAL, 2013). Esto puede sugerir que la inclusión de conceptos como el del *sumak kawsay* en el debate académico-institucional y de nuevas regulaciones, tuvo un impacto favorable, pero no atacó las raíces del problema y, al parecer, no fue lo suficientemente radical para enfrentar las claves de un discurso patriarcal conservador hegemónico, demasiado arraigado a los patrones y valores predominantes de la sociedad ecuatoriana.

En resumen, en el diario El Comercio predomina la reproducción de argumentos estandarizados sobre las mujeres que, desde el naturalismo y el esencialismo, reducen su humanidad y su individualidad a roles tradicionales de subordinación. Ese mismo esencialismo obnubila cualquier esfuerzo de reconocimiento de grupos históricamente excluidos. La percepción de las mujeres como individuos de derechos está ausente cuando predomina su asimilación como idénticas, sin considerar procesos de individuación históricos y, mucho menos, la perspectiva interseccional, que permanecen como aspectos secundarios o invisibilizados dentro del discurso mediático. A la par, los tópicos (*topoi*) sobre las mujeres, el género y lo femenino organizan una jerarquía de roles, cualidades y propiedades dentro del discurso. En el mapa de sentido de todos los estereotipos y representaciones —que van desde el papel de las madres y el canon de ‘lo femenino’ hasta el tratamiento noticioso de la violencia de género (que acá no se aborda propiamente)— se enmarca radicalmente el lugar que corresponde a las mujeres, con los atributos a resaltar y a callar.

5. CONCLUSIONES

Luego de la revisión de la prensa ecuatoriana (específicamente del diario El Comercio) es posible dilucidar que, más allá de contadas excepciones, y pese a todos los procesos implementados en años recientes, el tratamiento de género no ha presentado cambios sustanciales, y sigue reproduciendo los estereotipos discriminatorios identificados en estudios previos (Pontón, 2010; Diego, 2011; CIESPAL, 2013; Diego y

Diego, 2014) en tanto predomina un estilo reduccionista y cargado de prejuicios. Ciertamente, con respecto a la situación de derechos de las mujeres y los grupos históricamente excluidos, se distinguen cambios significativos en el país andino en décadas recientes. No obstante, en materia de género, el desafío aún es grande, lo que implica, primero, reflexionar sobre las condiciones de posibilidad de los grupos históricamente excluidos y sobre cómo conformar una sociedad capaz de superar la nominación aparential del concepto de igualdad moderno. En concreto, como se ha intentado argumentar, la situación muestra una problemática arraigada en los discursos estandarizados (*topoi*) y las formas de vida, pero que no se separa de las industrias mediáticas de la información y mucho menos las libera de responsabilidad. Sucede que, los llamados *mass media*, respondiendo a su carácter de industria, funcionan más como un espacio de difusión, reproducción y legitimación. No obstante, el problema reside en que tales discursos excluyentes y discriminatorios existen ya dentro del sentido común, donde se naturaliza la violencia histórica de un sistema patriarcal, mientras la misoginia de sus innumerables expresiones en el discurso público pasa desapercibida.

La investigación analiza la reproducción de las desigualdades de género en un medio con el objetivo de evidenciar el vínculo entre representaciones discriminatorias y sentido común. El contexto específico del Ecuador permite una reflexión singular sobre esta problemática. ¿Por qué, a pesar de las nuevas legislaciones, las campañas de la agenda del feminismo institucional, el trabajo de organizaciones de la sociedad civil y las políticas públicas implementadas, se siguen reproduciendo representaciones discriminatorias sobre las mujeres en la prensa ecuatoriana de una forma tan abierta y evidente? Aunque se han hecho avances, la complicidad total de los medios de comunicación – expresada aquí a través de El Comercio, uno de los más influyentes– demuestra que aún no se aborda lo suficiente el problema esencial: la producción de las desigualdades dentro de un sistema de valores y normas donde predomina un discurso hegemónico patriarcal y excluyente, donde el dominio de género se naturaliza a través de prácticas discursivas propias del sentido común que, "silenciosamente", legitiman la violencia

al interior del espacio público y dentro de los imaginarios colectivos y las representaciones que circulan lo cotidiano.

Sin embargo, esta reproducción de la violencia estructural, en la prensa, no es estrictamente un problema de ética de los medios, aunque también. En esencia, está vinculado a las condiciones estructurales del espacio público en sociedades patriarcales, dentro del cual los medios son apenas una de las aristas del problema. Es evidente que solo la naturalización de la violencia hace posible que tales discursos discriminatorios sean frecuentes en medios masivos, sin que esto provoque una reacción significativa de la opinión pública y la sociedad civil. Las conclusiones, por tanto, aluden a un contexto de reproducción de relaciones desiguales de género, donde la prensa participa principalmente como espacio de difusión y legitimación. Por tanto, no basta con diagnosticar el uso de argumentos estandarizados en los medios, ni con obligarles a seguir los estándares de justicia de las nuevas leyes. Urge hacer mucho más.

Es de esta forma que funciona la conexión entre las representaciones sociales y las individuales, esa *interfaz sociocognitiva*, en palabras de van Dijk (2005). Puntualmente, aquí se expresan dos concepciones cruciales: 1) el cómo determinados argumentos (*topoi*) reproducen lógicas de desigualdad porque se han naturalizado al interior del sentido común y, por tanto, adquieren la legitimidad de lo que la sociedad acepta como ‘normal’ o ‘natural’; y 2) el cómo estos, constituidos en representaciones naturalizadas, condicionan nuestra forma de pensar y comprender el mundo, funcionan como mediaciones y atraviesan la forma en que nos relacionamos unos con otros. Se trata de la capacidad productiva del lenguaje, que a su vez es producido por la sociedad en las prácticas discursivas cotidianas y reproduce la violencia patriarcal, a más de otras como las coloniales o de clase, etc. Es por ello por lo que, a riesgo de ir más allá de lo que el presente estudio permite dilucidar, podemos concluir que un cambio sustantivo en la discriminación contra las mujeres en los discursos mediáticos exige, necesariamente, una transformación cultural y política profunda, más allá de nuevos marcos regulativos y de políticas públicas, aunque estos, por supuesto, sean imprescindibles y más que bienvenidos.

6. REFERENCIAS

- Aznar, M. P. M., Rodríguez-Wangüemert, C., & Morales, I. E. (2017). Representación de mujeres y hombres en prensa española. *Revista Latina de Comunicación Social*, (72), 765-782.
- Baker, P., Costas G., KhosraviNik, M., Krzyanowski, M. McEnery, T. y Wodak, R. (2011). ¿Una sinergia metodológica útil? Combinar análisis crítico del discurso y lingüística de corpus para examinar los discursos de los refugiados y solicitantes de asilo en la prensa británica. *Discurso & Sociedad*, 5(2), 376-416.
- Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL). (2013). Justicia de género en medios de comunicación ecuatorianos: Estereotipos y representaciones sobre las mujeres. <http://issuu.com/ciespalmediaciones/>
- Carmenati, M. (2017). Representaciones de las mujeres indígenas ecuatorianas: prensa y misoginia colonial. En Guerrero, A. L. (Ed.). *Los pueblos originarios en los debates actuales de los derechos humanos* (págs. 189-211). Editorial Porrúa/UNAM.
- Código Orgánico de Salud. Registro Oficial 194, 19 de octubre de 2007. <https://www.registroficial.gob.ec/index.php/registro-oficial-web/publicaciones/suplementos/item/5079-segundo-suplemento-al-registro-oficial-no-194>
- Código Orgánico Integral Penal. Registro Oficial 180, 10 de febrero de 2014. <https://www.registroficial.gob.ec/index.php/registro-oficial-web/publicaciones/suplementos/item/2215-suplemento-al-registro-oficial-no-180>
- Colorado, C. (2010). Una mirada al Análisis Crítico del Discurso. Entrevista con Ruth Wodak. *Discurso & Sociedad*, 4(3), 579-596.
- Decreto Ejecutivo 620/2007 para la erradicación de la violencia de género contra las mujeres, la niñez y la adolescencia. Registro Oficial 174, 20 de septiembre de 2007. <https://www.registroficial.gob.ec/index.php/registro-oficial-web/publicaciones/registro-oficial/item/5108-registro-oficial-no-174>
- Diego, B. y Diego, M. (2014). Análisis del tratamiento informativo de la violencia de género contra las mujeres en diez diarios del Ecuador, del periodo del 1 de diciembre de 2013 al 15 de abril de 2014. En *Los derechos de las mujeres en la mira. Informe Anual de los Observatorios de Sentencias Judiciales y de Medios 2013-2014*. Corporación Humanas Ecuador.
- Diego, B. (2011). Tendencias informativas sobre la violencia contra las mujeres. En A. Herrera y E. Vega (Eds.) *Los derechos de las mujeres en la mira. Informe Anual de los Observatorios de Sentencias Judiciales y de Medios 2010/2011*. Corporación Humanas Ecuador.

- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso & Sociedad*, Vol. 2 (1), 170-185.
- Frieiro, L., y Sánchez, B. (2021). Ecuador: el neoliberalismo por sorpresa. *Revista Argentina de Ciencia Política*, 1(26).
- Gargallo, F. (2014). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en Nuestra América*. Primera Edición digital. <https://francescagargallo.files.wordpress.com/2014/01/francesca-gargallo-feminismos-desde-abya-yala-ene20141.pdf>
- Granda, E. C. V. (2023). Análisis de las medidas y políticas públicas adoptadas por Ecuador respecto a la violencia intrafamiliar contra la mujer en el contexto de confinamiento. *Catilinaria IURIS*, 1(2), 1-21.
- Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la Cárcel*. Ediciones Era, 1981.
- Guzmán, I. (2014, 25 de mayo). Mónica Riquetti: 'Ahora puedo hacer lo que me dé la gana'. *El Comercio*. *El Comercio*. <http://www.elcomercio.com/tendencias/monica-riqueti-proyecto-negocio-perros.html>
- Halliday, M.A.K. (2001). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Ley Contra la Violencia a la Mujer y la Familia. Registro Oficial 839, 11 de diciembre de 1995. https://www.defensoria.gob.ec/images/defensoria/pdfs/lotaip2014/info-legal/Ley_contra_violencia_mujer_familia.pdf
- Ley Orgánica de Comunicación (LOC). Registro Oficial 22 tercer Suplemento, 25 de junio de 2013. <https://www.registroficial.gob.ec/index.php/registro-oficial-web/publicaciones/suplementos/item/2726-tercer-suplemento-al-registro-oficial-no-22>
- Llambo Choco, D. A. (2023). Análisis de casos de violencia intrafamiliar durante confinamiento por emergencia sanitaria covid-19 en Ecuador. [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio de tesis <https://repositorio.puce.edu.ec/items/2a9721c7-b536-4437-908d-654f896fe073>
- Mayoral, Á. G. (2023). Agotamiento del modelo neoliberal en Ecuador: la caída de Guillermo Lasso. *Análisis Carolina*, (10), 1.
- Ortega, F. J. C., & Manzanillas, P. L. M. (2023). La violencia de género en el contexto de la pandemia Covid 19 en Ecuador. *Polo del Conocimiento*, 8(4), 1086-1102.
- Palacios, P. (2014). Observatorio de sentencias judiciales. En A. Herrera y E. Vega (Eds.) *Los derechos de las mujeres en la mira. Informe Anual de los Observatorios de Sentencias Judiciales y de Medios 2013-2014* (pp. 99-111). Corporación Humanas.

- Pequeño, A. (2007). *Imágenes en disputa. Representación de las mujeres indígenas ecuatorianas*. Abya Yala.
- Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017. Registro Oficial, Suplemento 78, 11 de septiembre de 2013. <https://www.gobiernoelectronico.gob.ec/wp-content/uploads/2018/10/Plan-Nacional-para-el-Buen-Vivir-2013-%E2%80%932017.pdfitem/10072-suplemento-al-registro-oficial-no-175>
- Pontón, J. (2010). Género, violencia y prensa escrita: la despolitización de un problema estructural. En *Memorias del Seminario “Mujeres Seguras en las Ciudades Futuras”*. Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres.
- Ramírez, R. (2012). *La vida (buena) como riqueza de los pueblos. Hacia una socioecología política del tiempo*. Editorial IAEN.
- Redacción El Expreso (2019, 4 de febrero). Menos de un millón para luchar contra el femicidio. *El Expreso.ec*.
<https://www.expreso.ec/actualidad/millon-luchar-femicidio-27747.html>
- Rovetto, F. (2010). Androcentrismo y medios de comunicación: La representación de las mujeres en la prensa de actualidad. *Cuadernos.info*, (27), 43-52.
- Van Dijk, T. A. (2014). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI Editores.
- van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, N° 186, septiembre-octubre, 23-36.
- van Dijk, T. A. (2005). Ideología y análisis del discurso, *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. N° 29, abril-junio, 9-36.
- van Dijk, T. A. (2003). La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En R. Wodak y M. Meyer (comps.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-177). Gedisa.
- van Dijk, T. A. (2003). Los medios de comunicación hoy: ¿discursos de dominación o de diversidad? *Sigo y seña*, 12, pp. 29-58.
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/89499>
- van Dijk, T.A. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Paidós.

IDENTIDAD Y DESEO EN *À MAINS NUES* DE AMANDINE DHÉE

MARINA HERNÁNDEZ ROYO
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Amandine Dhée (1980), escritora contemporánea francesa cuya producción literaria gira en torno a experiencias vitales relacionadas con el cuerpo, el deseo, la sexualidad y la maternidad, publica en 2020 su novela *À mains nues* en la editorial La Contre Allée.

À mains nues es un texto breve que explora la cuestión del deseo en diferentes momentos vitales. Se trata de un libro escrito en primera y tercera persona de manera intercalada que nos hace entrar en una especie de “journal intime” para plantear reflexiones en torno a la sexualidad y deseo femeninos, tema recurrente en la autora (*Cramoisir, Et puis ça fait bête d’être triste en maillot de bain*, entre otros). Desde la ironía, por su condición de comedianta, encontramos una narración de escenas cotidianas que incitan al cuestionamiento y reflexión sobre temas contemporáneos y cotidianos.

Los objetivos de esta investigación se centran en analizar exhaustivamente las estrategias discursivas propuestas por la autora para abordar la narrativa del deseo y evaluar sus repercusiones en el desarrollo del relato. Este análisis se realiza mediante el examen minucioso de la perspectiva narrativa y una revisión detallada del componente corporal de la obra. Se indaga en la presencia del cuerpo en el texto, explorando una gama de manifestaciones que van desde la vulnerabilidad hasta la intimidad, pasando por el deseo, la violencia y lo público. A través de diversas anécdotas narrativas, se establece una conexión entre estas manifestaciones corporales y el análisis narrativo previamente

mencionado, revelando cómo la identidad narrativa, tanto de la protagonista como del relato en su conjunto, se construye a partir de las experiencias corporales relacionadas con el deseo y la sexualidad.

2. METODOLOGÍA

El estudio y examen de este texto de Amandine Dhée se realiza considerando dos enfoques primordiales. En primer lugar, estableciendo como elemento de análisis la entidad narradora y los componentes discursivos que la autora implanta con el objetivo de asentar la historia y desarrollar tanto a la narradora como al personaje principal. Esto implica un análisis profundo de la dicotomía narrativa que surge de la alternancia entre la primera y la tercera persona en los capítulos. Asimismo, el segundo punto de partida para el estudio de la obra es el carácter corporal de la narración dada la rica presencia de referencias corporales en *À mains nues*.

Por ende, esta investigación pretende analizar cómo son representados los cuerpos que aparecen en la narración, qué tipo de cuerpos son, qué vivencias corporales y qué presencia narrativa tienen. Para ello, se sigue el concepto de "itinerario corporal" propuesto por Esteban (2004) para comprender mejor este proceso de construcción identitaria a través del cuerpo.

3. DISCUSIÓN

En primer lugar, tras examinar la entidad narradora en este texto de Amandine Dhée observamos una dicotomía notable en la perspectiva de la narración. Así, los capítulos alternan entre el *je* y el *elle* a excepción de los dos últimos capítulos que adoptan la primera persona como voz narrativa. Este cambio inesperado en la voz narrativa añade una capa adicional de complejidad al análisis de la estructura y el desarrollo del texto, así como a la comprensión de la identidad y la experiencia de la narradora.

Los capítulos cuya narración corresponde a la primera persona (*je*) ofrecen una perspectiva íntima y reflexiva sobre escenas cotidianas que forman parte del presente de la narración. “Je ne l’ai pas beaucoup vue, ce

soir” (Dhée, 2020, 7). Esta cita corresponde a la apertura del primer capítulo de la novela. En ella encontramos la expresión “ce soir” (esta noche) cuyo determinante demostrativo hace una clara alusión al presente. El tiempo verbal que predomina es el presente ya que la voz narrativa cuenta anécdotas presentes o pertenecientes a un pasado reciente: “Depuis l’enfant, nous vivons un véritable redressement chronologique. C’est nous, là, dans la marée de vélos, poussettes, trotinettes, matin et soir, du lundi au vendredi, comme des millions d’autres parents” (15). Esta última cita es ejemplo de ello y, además, contiene una marca que apoya la tesis de la dicotomía narrativa de esta investigación. “Depuis l’enfant” (desde la criatura) el presente de la narradora se ha visto sacudido, su presente es el de muchos padres y madres, rodeados de juguetes inmersos en la rutina. Es decir, la narradora plantea una ruptura de vida -la vida de antes (pre-maternidad) y la vida de ahora (post-maternidad). Si bien es cierto que la maternidad no aparece en todos los capítulos en los que se utiliza la primera persona para la narración, sí ocupa gran parte del discurso ya que es una experiencia vital que contribuye también a la construcción de la identidad de la narradora y personaje principal. Este tema aparece solamente en los capítulos narrados en primera persona, con una única excepción: el último capítulo narrado con *elle* como sujeto. En este capítulo, *elle* se queda embarazada: “Elle essaie de se fabriquer mère. [...] Quel est son mérite, au juste? D’être entrée dans les rangs, d’avoir obéi à son destin de femme?” (107).

La maternidad, uno de los temas principales de la novela, se aborda desde una perspectiva muy crítica y desprovista de idealización. La narradora, si bien no muestra arrepentimiento por haberse convertido en madre, adopta una postura crítica y realista al reconocer que su vida ha experimentado transformaciones significativas -no todas positivas- desde entonces. De este modo, la maternidad en la novela se entrelaza repetidamente con el agotamiento físico y emocional que conlleva, explorando las complejidades y desafíos inherentes a esta experiencia vital:

C’est nous le petit pain après l’école, c’est nous le mercredi, c’est nous la varicelle, c’est nous les lego, c’est nous les vaccins, c’est nous les bisous mouillés, c’est nous les milliers de lessives. C’est nous ce quotidien qui nous leste, nous fait que, et nous offre l’occasion d’être heureux en cherchant le bonheur de quelqu’un d’autre. (15)

Podemos observar de esta manera cómo la protagonista reconoce el esfuerzo y sacrificio que supone la maternidad, que también identifica como fuente de felicidad. Sin embargo, las reflexiones sobre la maternidad no incumben únicamente el cuerpo de la narradora sino también el de su bebé. En el capítulo nueve, la protagonista reflexiona sobre el descubrimiento del placer propio desde la infancia - “Mon enfant découvre le plaisir, et c’est aussi émouvant que ses premiers pas et ses premiers mots” (41)- y sobre cómo establecer límites en torno al consentimiento: “J’essaie de ne pas faire main basse sur son corps, de ne pas l’embrasser à tout bout de champ, ni de l’obliger à le faire” (41). En esta misma línea, también podemos observar reflexiones alrededor de la crianza en valores feministas ya que la narradora se cuestiona, siempre desde la ironía, si está educando a su hijo dentro del marco de los estereotipos de género: “Mes camarades féministes sont déçues. J’aurais dû lui acheter, cette robe, et en profiter pour aborder la question du genre avec l’enseignante” (78). En conclusión, la narradora nos brinda una visión matizada de la maternidad, la cual está imbuida de contradicciones que surgen de las expectativas sociales, individuales y colectivas. A pesar de estos desafíos, la protagonista logra pintar un retrato profundamente realista y complejo de su experiencia como madre, que trasciende lo individual para convertirse en una narrativa compartida por muchas mujeres. Esta perspectiva resalta la intersección entre lo personal y lo político, reconociendo que las experiencias individuales están intrínsecamente ligadas a estructuras más amplias de poder y sociedad. Por tanto, los capítulos narrados en primera persona ofrecen un vistazo a la vida de una mujer adulta, madura y madre.

Por otro lado, los capítulos narrados en tercera persona singular (*elle*) relatan situaciones relativas al pasado: “Arrivée au collège, elle est frappée d’invisibilité” (21). Aunque en este caso el tiempo verbal predominante también es el presente - lo cual supone que como lectoras y lectores nos sentimos más cercanos y casi receptores de una confesión-, las escenas hacen referencia a anécdotas de la infancia, adolescencia y juventud: “Elle est assise à ses côtés sur le muret de la cour de récréation, à l’abri du regard des adultes” (11). En esta ocasión, podemos observar la oposición niña-adultos con la expresión “à l’abri du regard des

adultes”, es decir, de los otros. Los capítulos que hablan sobre *elle* no relatan historias desconectadas entre sí o seleccionadas de manera aleatoria sino que tienen como punto en común la construcción de la sexualidad, al igual que ocurre con los capítulos en los que la persona narrativa es el *je*. Por ejemplo, el primer capítulo narrado en tercera persona hace referencia al primer beso de la protagonista con un chico: “De toute façon, sans spectateurs, à quoi bon relever un tel défi: fourrer sa langue dans la bouche d’un autre? Elle prend une grande inspiration et, n’écoulant que son courage, elle plong dans Sébastien” (11). Sin embargo, siguiendo la tónica de todo el texto, los capítulos no se reducen a una mera descripción de los hechos, sino que éstos siempre van acompañados de una reflexión. En este primer capítulo de *elle*, la reflexión gira en torno a la intimidad ya que la protagonista se cuestiona cómo la sociedad nos plantea una única forma de intimidad (heterosexual y sexocentrista) y su realidad es otra:

L’intimité, la vraie, c’est avec Mélissa. La façon dont elle remonte son pantalon de jogging laisse apparaître la forme de son sexe, c’est à la fois ridicule et joli. Elle a tout le temps envie d’être avec elle, de se confondre avec elle. Parfois, souvent, quand elles sont seules dans sa chambre, elle soulève son pull et s’allonge contre Mélissa. Elle frotte ses seins contre sa peau et attend le feu. (11-12)

Desde el primer beso compartido hasta los cuestionamientos iniciales sobre su propia sexualidad, los cuales emergen desde la inocencia y la falta de conciencia plena, *elle* experimenta una serie de vivencias y reflexiones que, desde una edad temprana, contribuyen a moldear su identidad y comprensión de la sexualidad.

Por lo tanto, la narración de *À mains nues* nos sumerge en un viaje continuo entre el presente y el pasado, donde se presentan escenas que nos transportan a momentos clave en la construcción de una identidad. Estos episodios nos muestran el proceso de descubrimiento y exploración del deseo y la sexualidad, permitiéndonos comprender cómo estas experiencias han moldeado y definido la persona adulta y madura que narra desde el presente: “Dans son quartier, une fille plus âgée qu’elle fanfaronne. Elle évoque une pratique inconnue et terriblement exotique. Elle vient de le faire avec son petit copain” (23). La voz de la narradora nos sumerge en una dualidad intrigante, donde el *yo* presente

coexiste con el *ella* del pasado, representando a la niña que una vez fue. Esta sugerencia cobra mayor fuerza al llegar al último párrafo del primer capítulo, donde la narradora en primera persona expresa con claridad esta conexión entre su *yo* actual y su *yo* infantil (*ella*). Este entrelazamiento de identidades añade una profundidad intrigante a la narrativa, invitándonos a explorar las complejidades del tiempo, la memoria y el autodescubrimiento:

Soudain, j'ai envie de retourner vers la petite fille que j'ai été, rendre visite à l'adolescente et à la jeune femme qui furent moi. Tenter de comprendre, mesurer le chemin parcouru, retrouver la joie, la colère et le chagrin de ces années-là. Et renouer avec un autre moi qui, parfois, arait mal au bout des doigts. (10)

Es decir, a través de la revisión constante de su propio pasado, la narradora nos conduce a una reflexión sobre la identidad, el deseo y la sexualidad, desde las situaciones más cotidianas de la vida diaria, como puede ser una simple visita ginecológica. Un ejemplo de esto se encuentra cuando la narradora responde afirmativamente a la pregunta de si su pareja es el padre de su hijo, y la ginecóloga asiente con satisfacción: “Est-ce que votre partenaire est le père de l'enfant? Je réponds par l'affirmative, la gynécologue hoche la tête satisfaite” (25). Por lo tanto, podemos afirmar que, desde el primer capítulo, la novela nos sumerge en un escenario corporal donde los cuerpos se convierten en el vehículo principal para explorar temas tan fundamentales como la identidad y la sexualidad.

La persona de la narración deja de intercalarse en los dos últimos capítulos. La última vez que la narración aparece en tercera persona lo hace cuando la narradora cuenta que se acaba de quedar embarazada. *Elle* se fusiona con *je*, por lo tanto, cuando llega la maternidad. Podríamos decir, en consecuencia, que la narradora nos presenta una distinción clara entre dos identidades: una que existe antes de convertirse en madre y otra que surge después de la maternidad, las cuales convergen eventualmente tras el redescubrimiento del deseo. Es interesante notar cómo esta fusión de identidades se manifiesta como un proceso gradual a lo largo de la narrativa. Precisamente, los dos últimos capítulos de la

novela, narrados en primera persona, exploran de manera más profunda la intersección entre el deseo y la experiencia de la maternidad:

Pas facile de sortir de nos rouages habituels, de dégourdir nos corps. Dans nos délires d'efficacité on les oublierait presque. Mais nos peaux savent bien, elles. Elles se parlent. On se déplie, on s'étire, on s'accueille. On veut être humides. (111)

Además, la novela también aborda el tema del deseo en mujeres mayores, explorando el concepto del deseo en cuerpos que la sociedad considera como no deseados. En el último capítulo, se plantea el deseo como una forma de subversión en cuerpos envejecidos, asociándolo estrechamente con la construcción de la identidad. Este enfoque desafía las narrativas convencionales sobre el deseo y la edad, y nos invita a reflexionar sobre la complejidad y la riqueza de la experiencia humana a lo largo de toda la vida: “Mon désir ne dépende pas de la fermeté de ma peau, mais de mon appétit de vie. [...] Je désire depuis moi” (116). Así, el libro termina afirmando que lo mejor está por venir porque la conclusión de la narradora es que el deseo sigue presente porque es parte inherente de la identidad: “J’en étais sûre. Le meilleur est à venir” (117).

Por otro lado, si nos adentramos en el análisis del carácter corporal de la novela a partir de la constante presencia del cuerpo, podemos observar que este elemento permea todos los capítulos de manera significativa. Tanto los recuerdos del pasado como las vivencias del presente se entrelazan con la corporeidad, lo que implica que la narración traza un itinerario corporal (según la conceptualización de Esteban, 2004) a lo largo de un viaje que va y viene en el tiempo, contribuyendo así a la construcción de la identidad de la narradora. Esteban introduce el concepto de "itinerario corporal" como una manifestación cultural a través del cuerpo y las prácticas corporales, lo que resalta la importancia de la corporalidad en la formación de la identidad y la experiencia humana:

Estaríamos hablando de actos básicamente corporales (maneras de sentir, andar, expresarse, moverse, vestirse, adornarse, tocar-se, emocionarse, atraer-se, gozar, sufrir...), siempre en interacción con las otras personas; actos que van modificándose en el tiempo y en el espacio y que constituyen itinerarios corporales, donde contexto social y económico, corporalidad y narratividad quedan estrechamente articulados. (62)

Así, en este texto de Dhée (2020), la narradora nos sumerge en una exploración detallada de los actos corporales, no exentos de influencias sociales y culturales, y que, en última instancia, desempeñan un papel fundamental en la formación y desarrollo de la identidad del personaje principal. A través de una lente meticulosa, la autora nos invita a reflexionar sobre cómo estos actos corporales son moldeados por las normas y valores de la sociedad, así como por las experiencias personales y las interacciones sociales. Esta intersección entre lo corporal, lo social y lo cultural ofrece una visión profundamente matizada de la experiencia humana, destacando la complejidad de la identidad y la forma en que se construye a través de nuestro cuerpo. Por lo tanto, el cuerpo es un tema central en la novela. Sin embargo, hablar de él en singular sería reducir las numerosas experiencias vitales y tipos de cuerpos que aparecen en el texto. Como la novela narra la construcción identitaria del personaje principal, podemos observar la evolución del cuerpo de la protagonista desde su infancia, adolescencia y juventud hasta su madurez post-maternidad. Es decir, la novela nos da la posibilidad de observar y analizar el itinerario corporal de la protagonista. Encontramos, por lo tanto, una clara diferencia cuando la narradora madura cuenta desde su *yo* del presente y cuando la narradora se disocia de su *yo* del pasado.

En los capítulos narrados en primera persona encontramos reflexiones y vivencias relacionadas con cuerpos cansados, viejos, maduros, así como cuerpos asertivos, que deciden, que reflexionan y que se priorizan. De esta manera, el libro comienza reflexionando en primera persona sobre una anécdota que una amiga le cuenta a la narradora y ésta se plantea el tiempo que hace desde que ella sintió “mal au ventre jusqu’au bout des doigts pour quelqu’un. Vivre cette surprise des corps” (7). De esta reflexión nace cierta curiosidad por echar la vista atrás para recordar distintas vivencias corporales que han formado parte de su vida y, por lo tanto, de su identidad. El objetivo de esa revisión del pasado tiene como objetivo la búsqueda personal del yo: “c’est simplement moi que je cherche” (10). De esta manera, las experiencias narradas en primera persona, es decir, desde un cuerpo maduro, tratan sobre temas como el cuestionamiento del deseo sexual: “Les fellations, c’est ok de temps en temps, la sodomie c’est dégueulasse. Il y a le sexe propre et le sexe sale, les femmes équilibrées et les cochonnes. Elle se demade,

à quel âge on arrête d'essayer?" (74). La narradora, desde su posición de mujer feminista, se plantea también si la maternidad y la familia, para nada representadas desde una idealización en el texto, pueden ser obstáculo de placer y deseo. Además, desde la ironía, se pregunta si se puede ser feminista formando una familia: "J'ai peur que la famille me ramollisse [...] Quand mon compagnon me demande si j'ai fait les courses, perpétue-t-il deux mille ans de domination masculine" (17). Situaciones como ésta, ligadas al juicio interno y a la constante culpabilización social son recurrentes en el relato: "Toute pratique sexuelle paraît déviante, la moindre pathologie une punition de Dieu" (26). La narradora, desde una perspectiva actual, contempla su vida presente y reflexiona sobre cómo las experiencias pasadas aún resuenan en su identidad y sexualidad en el momento presente. Además, cuestiona la escasez de información recibida en el pasado sobre temas como la sexualidad y el placer femenino, reconociendo cómo esto ha impactado su comprensión y vivencia de estas cuestiones en el presente. Este proceso de reflexión nos muestra la influencia duradera que tienen nuestras experiencias pasadas en la formación de nuestra identidad:

À la moindre pathologie, mille questions me viennent pourtant à la bouche, mais je me tais, et fais mine de comprendre le schéma griffonné sur un post-it, sans bien saisir le lien entre ces traits de bic et mon propre corps. (25)

De este modo, el cuerpo del *je* es un cuerpo maduro que cada vez constata más el envejecimiento a través, por ejemplo, de las canas: "Face au miroir de la salle de bain, je traque mes cheveux blancs. Lorsque j'ai aperçu le premier, j'ai souri. Une jeune avec un cheveu blanc, c'était rigolo. Quelques mois plus tard, j'achetais des colorations" (33). En esta ocasión, como en numerosas otras escenas, vemos aparecer la ironía y comicidad característica de los textos de Amandine Dhée. Al final del libro, el cuerpo que narra en primera persona es un cuerpo cada vez más visiblemente viejo. Sin embargo, no por asomarse a la vejez renuncia al placer o a la búsqueda de la identidad: "J'obéis tellement moins qu'il y a quelques années. J'ai cessé de confondre mon désir avec celui des autres" (34). Este cuerpo, como constata el último capítulo, es un cuerpo que no deja de lado el placer por ser parte esencial de la identidad de la protagonista: "Certes, le corps répond moins vite qu'à vingt ans, poursuit-elle, mais le désir est là" (117).

En cambio, si analizamos ahora el tipo de cuerpo o de anécdota corporal que aparece en el relato de *elle*, podemos hablar de un cuerpo que comienza a experimentar, joven, dubitativo, enamorado... Encontramos recuerdos que giran en torno a cuestiones como los primeros besos, las primeras experiencias en torno a la masturbación (sola y en pareja) - “La nuit, elle se caresse seule, jouit seule, all inclusive, c’est moins risqué” (37)-, primeras experiencias sexuales... Aunque no todas las experiencias giran en torno al sexo, ya que encontramos también reflexiones en torno a la intimidad, orientación sexual, expectativas del cuerpo de las mujeres en la sociedad:

Le plaisir de manger se transforme en joie coupable, quelques secondes de plaisir pour des mois d’effort, et le célèbre Il faut souffrir pour être belle. C’est toujours dit avec le sourire, mais personne n’est dupe. Elle apprend à condamner les grosses, celles qui se laissent aller, qui ne jouent pas le jeu, qui nous provoquent. (30)

Además, observamos también cómo en plena adolescencia las mujeres empiezan a asimilar ideales frutos de la construcción social como el arquetipo de mujer-puta, el tipo de deseo (siempre comedido) que socialmente está permitido para las mujeres:

C’est toujours le garçon qui prend les initiatives, qui donne le rythme. Son rôle se cantonne à l’arrêter s’il va trop loin. Elle est une fille bien. Elle doit donner la bonne quantité de désir, c’est parail qu’avec la nourriture, il ne faut pas se laisser aller” p. 31 / “Une femme doit désirer, mais pas trop, sinon c’est une. Tout est une question de mesure, alors elle contient son désir démesuré. (64)

De igual manera, como lectoras y lectores somos testigos de los primeros acercamientos de la protagonista al pensamiento feminista - “Au début, elle ricane. Pourquoi faire, le féminisme?” (81)- así como de situaciones violentas como el acoso verbal, que no son ajenos a ninguna mujer: “Dans l’escalator du métro, la jeune fille devant elle porte une jupe courte. untype la rattrape et la sermmone, Si tu t’habilles comme ça, faudra pas t’étonner si t’as des ennuis, je dis ça pour ton bien” (74). Es decir, observamos cómo la realidad social tiene un impacto en la identidad individual de la protagonista.

Esta narración de anécdotas del pasado en tercera persona termina con el capítulo en el que la protagonista se queda embarazada: “Depuis quelques

semaines, les orgasmes changent de goût. Imaginer qu'une vie se rassemble depuis l'étreinte, qu'elle s'ancre dans son ventre" (107). A pesar de que la narración experimenta una fractura debido a la maternidad, el hilo conductor subyacente sigue siendo el deseo. La narradora sostiene la premisa de que la identidad misma se fundamenta en el deseo, destacando su importancia en su propio desarrollo personal. Este planteamiento nos invita a considerar cómo el deseo, en sus diversas manifestaciones, moldea nuestra propia (auto)percepción y cómo puede llegar a ser el núcleo central de nuestra existencia: "Son corps est fatigué. Il ne désire plus. [...] L'érotisme, elle ne s'en souvient plus. Que reste-t-il d'elle?" (110). Con esta cita termina el último capítulo narrado en tercera persona.

A partir de este momento sólo quedan dos capítulos narrados desde el *je*: dos capítulos que acogen profundas reflexiones sobre el deseo. En primer lugar, la narradora se plantea la recuperación del deseo después de la maternidad:

Me retenir de parler des rendez-vous, des courses, du post-it sur la porte du frigo, d'une question qu'on a enfin de temps de poser, d'une phrase de l'enfant, non surtout pas l'enfant. Si on se met à parler de l'enfant, on va oublier le sexe. (111)

Por otro lado, la voz narrativa en el último capítulo también analiza el deseo en la vejez: "Il y a quelque chose de subversif à désirer encore pour une femme qui vieillit. Je veux de cette révolte-là" (116). Así, en el capítulo que cierra la novela, la narradora afirma desear desde el *yo* -ya maduro- e identifica el deseo como parte de nuestra identidad: "Je désire depuis moi" (116). En otras palabras, la narrativa en tercera persona pierde su relevancia conforme las dudas sobre el deseo desaparecen. La narradora llega a la conclusión de que la identidad, la existencia y el deseo están intrínsecamente entrelazados, y sostiene un alegato a favor del derecho al placer.

4. CONCLUSIONES

Por lo tanto, podemos concluir que el cuerpo es el lienzo sobre el que la autora reflexiona a través del deseo. Parejas libres, poliamor, primeros encuentros sexuales, envejecimiento, canas, bisexualidad no reconocida, primera regla, placer, deseo, masturbación, agresiones verbales,

deseo y maternidad... Capítulos que conforman una única experiencia vital donde *ella* y *yo* construyen una única identidad cuya sexualidad, inherente a lo cotidiano, es el eje central del relato. Esta retórica de lo cotidiano hace de lo íntimo y personal un espejo colectivo. Una literatura encarnada que es incapaz de escapar a las marcas de género, convirtiéndose así “lo femenino” y “lo otro” en el corazón temático del relato. Lo femenino es literario y, por lo tanto, político. La esfera privada ahora es narrada e invade el espacio público a través de plumas como la de Amandine Dhée para reconocernos en historias que no son las nuestras, pero que podrían serlo porque nuestra realidad es compartida, porque nuestra existencia en el mundo no es excepcional, es paralela a la de la protagonista de esta novela; es corporal. Todos los tipos de cuerpos nombrados, así como las vivencias corporales, no son muchos, sino uno. Un único cuerpo, una única identidad construida a partir de diversas experiencias corporales que son inevitables en cualquier existencia sobre las que la narradora reflexiona desde un presente maduro, más estable y menos juicioso para concluir que el deseo forma parte de nuestra identidad y hay que defenderlo porque en cuerpos que no pertenecen a la norma y para los cuales el placer socialmente no está visto como un derecho, gozar, disfrutar y desear es algo subversivo.

5. REFERENCIAS

- Dhée, A. (2020). *À mains nues*. La Contre Allée
- Esteban, M. L. (2004). Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio. Bellaterra.
- Huet, M.-N. (2018). *Maternité, identité, écriture: Discours de mères dans la littérature des femmes de l'extrême contemporain en France*. [Tesis de doctorado, Université du Québec à Montréal]. Service des bibliothèques.
- Ibeas Vuelta, N. (2021). Escritoras francesas contemporáneas: Escrituras del yo y paratopía literaria. *Tropelías: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 36, Article 36.
- Kakish, S. (2019). Entre les frontières des genres: Pour raconter «le quotidien». *Estudios Románicos*, 28, 269-280. <https://doi.org/10.6018/ER/366351>
- Lasserre, E. (1997). Écriture mineure et expérience minoritaire: La rhétorique du quotidien chez Patrice Desbiens. *Études françaises*, 33(2), 63-76. <https://doi.org/10.7202/036068ar>

FOLCKLORE Y CONTRARREVOLUCION. DESENTRAÑANDO EL PENSAMIENTO DE GITANILLA DEL CARMELO EN UNA DE SUS LETRAS

JESÚS GARCÍA GARCÍA
Universidad de Cádiz

SANTIAGO MORENO TELLO
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

En el mes de febrero de 1983 la numerosa afición al Carnaval de la ciudad de Cádiz se disponía a disfrutar de varias horas frente a sus televisores. Un año más se celebraba en el Gran Teatro Falla la gran final del Concurso de Agrupaciones Carnavalescas. En aquella edición aparecieron sobre el escenario dos comparsas llamadas a alzarse con el primer premio. Por un lado, *Agua clara* cuyo autor era Antonio Martín García. Representaba unos vendedores de agua de cántaro y, al igual que su disfraz, era una agrupación con sabor añejo. Frente a ella, la moderna y multicolor *Robots*. Escrita por Joaquín Quiñones Madera y Aurelio Real Germán. A pesar del planteamiento dispar que presentaban, aquella noche, tuvieron algo en común: en el repertorio de ambas brillaba con nombre propio un homenaje a una mujer: Adela Medina Cuesta, más conocida como Gitanilla del Carmelo. Había fallecido semanas antes y las coplas de Carnaval venían a dar testimonio del respeto y cariño que la población le profesaba. *Agua clara* le dedicaba los primeros compases de su presentación (Carnaval por un tubo, 2011b):

Con un cariño sincero,
y en homenaje a esa gaditana,
Gitanilla del Carmelo,
con este cante con agua clara...

Por su parte, la comparsa *Robots* le dedicaba uno de sus pasodobles (Carnaval por un tubo, 2011a, 2m54s), la pieza principal de dicha modalidad. Decía así en uno de sus fragmentos:

Hay un balcón en El Mentidero,
no es uno más de aquel bello rincón,
este derrocha amor
sus encajes de hierro...

Ya puedes imaginar, estimado/a lector/a, el aplauso unánime de la afición a ambas sentidas letras. No obstante, después de tantas décadas, cabe preguntarse, ¿quién era aquella querida y anciana señora rescatada en las coplas de Carnaval? ¿a qué se debía tanto fervor? ¿realmente se conocía su obra literaria?

No estamos en condiciones de responder estas y otras cuestiones, sin embargo, en este trabajo vamos a intentar abrir una nueva línea de investigación sobre el papel desarrollado por mujeres, y más concretamente Gitanilla del Carmelo, en la literatura popular de la primera mitad del siglo XX, así como vislumbrar su posicionamiento ideológico. Para ello, proponemos el análisis de una letra creada para unirse a la música del tango del coro *Los anticuarios* y que supone toda una oda a las tropas sublevadas y a su acción durante los días 18 y 19 de julio de 1936 en la ciudad de Cádiz.

1.1. ACERCAMIENTO A UNA BIOGRAFÍA DE ADELA MEDINA CUESTA

Poco queda en el espacio público gaditano sobre nuestra protagonista. Una placa en la fachada de la casa donde nació y murió en el popular barrio de El Mentidero. La distinción está realizada en mármol y contiene un medallón con un bajorrelieve de su rostro de perfil. Fue colocada por el Ateneo de Cádiz, entidad cultural al que pertenecía la poetisa. Gitanilla del Carmelo había nacido en Cádiz en 1885 y publicó a lo largo de su vida varios poemarios donde destacaba la temática religiosa. Entre otras, *La Buenaventura* (1935), *El vía crucis de España* (1937), *Cádiz, por fuera y por dentro* (1949), *Fraile y medio, poema sanjuanista* (1970), *Viva Cádiz* (1973) o *Madrina de España: Teresa de Jesús* (1982). Puso su pluma a favor del golpe del 18 de julio de 1936 siendo autora de letras de Carnaval para las cuales usó músicas de

tangos antiguos de Antonio Rodríguez (a) El tío de la tiza, como más adelante analizaremos. Curiosamente mientras la festividad estaba prohibida, pues, como es bien sabido, los sublevados prohibieron el Carnaval en febrero de 1937 en toda la zona que controlaban con la excusa de la guerra. Posteriormente, una vez finalizado el conflicto bélico, cuando se esperaba el nuevo Carnaval de 1940, publicaron la prohibición definitiva en el mes de enero de dicho año. Por lo tanto, estamos ante un flagrante caso de hipocresía (Ramos, 2002).

Adela Medina también colaboró con el periodista Eduardo Juliá Téllez en la composición y documentación de su obra *Historia del Movimiento liberador de España en la provincia gaditana* (1944). Durante la dictadura franquista escribió en prensa mientras realizaba trabajos como bordadora para cofradías y hermandades religiosas de la ciudad.

1.2. TANGOS DE CARNAVAL CON UNA PROHIBICIÓN POR MEDIO

Como bien es sabido, el Carnaval había quedado totalmente prohibido en zona bajo la influencia sublevada en febrero de 1937. Aun así, hoy sabemos que, en varios frentes de guerra, en determinadas ocasiones, se permitieron la creación de grupos de Carnaval con la intención de elevar la moral de la tropa (Ramos, 2002). Así lo atestiguaba el murguista José Quintana Barreiro:

Yo he sacao chirigota hasta en la guerra. En el año 38. En el frente. Y me dieron el primer premio. En Villa Alta, por la parte de Córdoba. El Comandante era de Cádiz; don Julio Almansa. Y era el día de la Patrona y me dijo: Home Quintana. A vé si prepara algo... Po mire, usté, aquí no tenemos ni instrumento ni ná... Y cogí el tambó de la banda. Totá, que yo no sabía que nombre ponerle a la agrupación y le puse Los Sin Nombre [...] ¿Ustede se acordái de ésto? Y le recordaba letra antigua. Po los metí a to en una chabola. Allí mismo en el frente; y ensayamos el repertorio de La Charanga Lugareña y dije: ¡Esto é lo propio aquí! (Acedo y Vázquez, 1985, p. 67)

La cuestión es que al finalizar la guerra quizás hubo quien pensó que la fiesta volvería a ser permitida. Nada más lejos de la realidad. Al llegar enero de 1940 se publicó una orden firmada por Ramón Serrano Suñer donde, ahora sí, quedaba totalmente prohibida la fiesta en todo el territorio nacional. No por publicada en reiteradas ocasiones dejaremos de reproducirla:

Suspendidas en años anteriores las llamadas fiestas de Carnaval, y no existiendo razones que aconsejen rectificar dicha decisión, este ministerio ha resuelto mantenerla y recordar, a todas las Autoridades dependientes de él, la prohibición absoluta de la celebración de tales fiestas. Madrid, 12 de enero de 1940. (BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO, 1940)

Se perdieron así multitud de expresiones carnavalescas de siglos. No obstante, hoy sabemos que en determinados momentos las nuevas autoridades dictatoriales jugaron a una doble moral. A finales de aquel año, en Cádiz se organizó la gala Brisas de Andalucía, que tuvo lugar en el Gran Teatro Falla y en el Teatro de Las Cortes en San Fernando. Dicho evento se cerraba con la actuación de un coro carnavalesco, bajo la dirección del veterano Francisco Guzmán Estrada (a) Batato, el cual interpretaba antiguos tangos de El tío de la tiza con nuevas letras alusivas al régimen franquista entre las que destacó una dedicada a los marinos fallecidos en el crucero Baleares. Quien estaba detrás de dicha copla era nuestra protagonista. Al parecer, durante el conflicto, había estado publicando esa y otras letras en la prensa gaditana bajo la firma G. del C.: es decir, Gitanilla del Carmelo. La fórmula se repetiría cuando el Ateneo de la ciudad organizó poco después un nuevo espectáculo llamado Solera de Cádiz. Con una primera parte dedicada al flamenco y una segunda al prohibido Carnaval con un coro denominado Los Chisperos de Cádiz, el cual amplió su repertorio de tangos profranquistas. Uno de ellos, el titulado *Del 18 de julio*, será objeto de nuestro capítulo.

2. OBJETIVOS

- Dar a conocer el papel de una mujer de ideología reaccionaria en territorio sublevado en general, en Cádiz y con Adela Medina Cuesta en particular.
- Descubrir la intención con la que se usaron las coplas de Carnaval mientras dicha festividad estaba prohibida.
- Comprender el papel jugado por los colaboracionistas de los militares alzados en armas en el verano de 1936.
- Analizar los presupuestos ideológicos y ejes temáticos clave en una composición concreta de Adela Medina.

- Ver cómo se vinculan las principales ideas expuestas, directa o indirectamente, en esta letra de la autora con los principales principios ideológicos y discursos legitimadores de los golpistas de 1936.

3. METODOLOGÍA

El enfoque metodológico de una de las coplas de Carnaval de Gitanilla del Carmelo lo vamos a orientar al estudio del contenido textual. Iniciaremos destacando la importancia del análisis de contenido, que nos permitirá descubrir los temas, ideas y conceptos fundamentales presentes en la copla estudiada. Nuestro enfoque se centrará en desentrañar las ideas principales del pensamiento contrarrevolucionario evidenciadas en el texto. Además, aplicaremos técnicas de análisis de discurso para examinar el uso del lenguaje en la construcción de significados y en la influencia sobre la percepción de conceptos específicos. Incorporaremos también el análisis crítico para cuestionar ciertos postulados de Medina Cuesta, junto con el análisis histórico-contextual para ubicar la obra dentro de su época y así entender mejor dichas líneas.

En este contexto, es esencial mencionar nuestro compromiso ético con la investigación. Dado el carácter delicado del análisis ideológico de un texto que podría interpretarse como favorable a dictaduras o golpes de Estado, nos esforzaremos por realizar un análisis que respete las fuentes, evitando prejuicios hacia la autora o asumir prematuramente sus intenciones, y manteniéndonos fieles a sus textos y declaraciones en relación con el contexto histórico y las ideologías de los insurgentes de 1936.

Finalmente, creemos conveniente fusionar las secciones de «discusión» y «resultados» en una sola, con el objetivo de consolidar el análisis ideológico y de contenido, así como el debate sobre las presuposiciones y las acciones emprendidas por los rebeldes.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para comenzar el análisis de la obra, reproducimos, en primer lugar, la pieza que vamos a abordar. Se trata, en aspectos formales —porque no

se adecúa al contexto en el que estos se desarrollan— de un tango de Carnaval. Adela Medina emplea la música del coro *Los anticuarios*, de Antonio Rodríguez Martínez (1905) y le añade la siguiente letra propia (Biblioteca de Temas Gaditanos, 1940):

Del 18 de julio
cuando la Historia quieran contar
tendrán que venir a Cádiz
para poder empezar,
y preguntarle a Varela
por qué miraba a la mar.
Ese día fué Cádiz
el mismo Infierno
y las llamas sirvieron
de luminaria
hasta en Marruecos.
Esa noche la luna
no se ocultó
y alumbró a la Falange
igual que el sol.
En aquella noche
tan triste y tan larga
estaba Varela
diciéndole a España:
No te aflijas, ¡Madre!
que yo he de salvarte
porque a mí me ayuda
la Virgen del Carmen.
Y en cuanto amanece el día
y el sol está en el Oriente
un barquito en la bahía
pregunta por los valientes.
Varela y los Regulares
al mando de López Pinto
lograron salvar a Cádiz
de aquellas garras del comunismo.
Y entonces la Nueva España
nació en la cuna del heroísmo.

Estamos ante una obra que ensalza y glorifica el inicio de la guerra que hubo de durar tres años y que tuvo como consecuencia la instauración de la dictadura franquista. Concretamente se enmarca en la noche del 18 de julio, cuando se produjeron los enfrentamientos callejeros entre

los militares sublevados y la ciudadanía que trataba de defender la legalidad republicana.

En la primera estrofa, encontramos una alusión a José Enrique Varela, alma de la sublevación en Cádiz y que se encontraba detenido en dicha ciudad porque el gobierno de la República, meses atrás, sabía de su vinculación con la trama del golpe. Encerrado en la prisión militar del castillo de Santa Catalina en las primeras horas del sábado 18 de julio, sería liberado por el gobernador militar José López Pinto. Varela sería el máximo responsable de lo sucedido en Cádiz en las siguientes horas. Con las tropas de los cuarteles de infantería sometió a asedio al gobierno civil. Incluso lo amenazó con bombardear dicho edificio. La bibliografía sobre Varela es bien amplia. Desde trabajos de corte hagiográficos como *Un soldado en la historia*, de José María Pemán, hasta el más reciente y científico *1936. La columna camino de Madrid. Yagüe, Varela y las «Normas» del padre Huidobro*, de Francisco Espinosa Maestre. También recomendamos la visualización del documental «Varela, un General con baraka» (Diputación de Cádiz, 2020).

La autora afirma que «ese día fué (sic) Cádiz el mismo infierno». Esta frase, junto con la alusión a las llamas, hace referencia, posiblemente, a las quemas de establecimientos que se produjeron esa noche por parte de determinados grupos contrarios al Golpe de Estado, aprovechando el ambiente de agitación.

Adela Medina menciona a la Falange, lo cual es relevante, pues no debemos olvidar la importancia que tuvo este partido en la consolidación de la ocupación de la ciudad y, posteriormente, en la represión en la retaguardia de todos aquellos elementos que no fueran afectos al régimen que imponían los sublevados o que no encajasen en el modelo de España de estos.

Seguidamente, llama la atención que, en la letra, el general Varela alude a España como «madre» y le pide que no se aflija, pues él ha de salvarla. Aquí vemos dos elementos clave del nacionalismo, por una parte, la patria como madre, que elimina la visión voluntarista y contractualista de la unidad nacional y es contraria a la concepción de «constructo» social que se deriva de la sucesión de una serie de contextos; la patria

presentada como madre implica que la pertenencia a ella no es negociable ni susceptible a cambio, es un hecho natural ajeno a decisiones voluntarias e impermeable a variaciones derivadas de cambios contextuales. También, permite la reproducción del más básico y primordial esquema de la familia, entendida como organización social primigenia en las sociedades tradicionales: el vínculo madre-hijo. Del mismo modo, intensifica el sentimiento para con nuestra patria al presentarla como madre. Todo esto se relaciona con la idea de salvación; el hecho de considerarla en términos maternos, nos empuja a entregarnos por ella, lo que haría que, en una situación de peligro, salvar a la patria sea una cuestión irrenunciable. No debemos pasar por alto el uso del verbo «afligir», pues presenta a la patria como una madre sufriendo, que está en peligro a causa de la acción de quienes la atacan. La carga emocional de esta estrofa es muy potente, como corresponde a la exaltación del sentimiento patriótico en un movimiento ultranacionalista como fue la sublevación militar de 1936. Por último, debemos decir que, en estos versos, Varela se muestra dispuesto a «salvar» a la «madre patria» porque recibe la ayuda de la Virgen del Carmen. Destacamos la influencia de la religión cristiana, lo cual es obvio si tenemos en cuenta que la Guerra Civil fue concebida y presentada por el bando sublevado como el escenario de una lucha mundial, metafísica podríamos decir, entre el Bien y el Mal en términos absolutos, esto es, entre Dios y Satanás. Los sublevados representarían la religión católica y todo lo que conlleva, mientras que sus enemigos, ubicados en el contubernio judeomasónico internacional, aliados de la Unión Soviética y profundos enemigos de todo lo que supusiera la cristiandad, encarnan lo contrario; estamos ante la lucha que el propio José María Pemán, propagandista e ideólogo del bando franquista, presentó como la lucha entre «la Bestia y el Ángel»; esta visión amparó la interpretación que hizo el bando sublevado de la guerra como una «cruzada». Hay que añadir también que Adela Medina no hace alusión a la Virgen María sin más, sino que especifica en la Virgen del Carmen, lo cual tiene sentido si tenemos en cuenta que, de acuerdo con la tradición, la Virgen del Carmen es la patrona de la Armada Española, con un vínculo que se remonta siglos atrás. El matiz religioso y militar está muy acentuado, algo que ha estado presente en la construcción de la identidad española en tanto que toda su expansión

política y militar se ha escrito en términos nacionalistas en relación a la creencia cristiana, de este modo, tenemos grandes hitos nacionalistas que vinculan ambos elementos, como Pelayo, quien habría iniciado la llamada «reconquista» contra los musulmanes en defensa de la cruz cristiana y al amparo de la providencia divina —como podemos leer a historiadores como Lafuente (1887, pp. 143, 146 y 157)— o los Reyes Católicos, que completan este proceso de conquista de Al-Andalus. La construcción de la identidad española bajo el signo de la cruz y la espada —lo cual también se hizo efectivo en la conquista de América— apoya esa idea de pueblo elegido y protegido por Dios, y se asocia con esta última batalla que se estaría narrando en el que la auténtica España, que es como se autoconcebían los sublevados, volvía a ser el puño de Dios para enfrentar a sus enemigos.

La siguiente alusión que encontramos en la letra remite a la llegada de los regulares a bordo del crucero ligero llamado «Churruca», en la mañana del 19 de julio de 1936. Se habla de José López Pinto, que era el gobernador militar de Cádiz en aquel momento, quien, a pesar de haber garantizado su lealtad a la II República poco tiempo atrás, ante los acontecimientos que estaban sucediendo, mostró todo su apoyo a los sublevados y actuó para su triunfo. Medina deja patente que tanto Varela como las tropas de regulares actuaron al mando de López Pinto.

Seguidamente, hay que aludir al peligro «comunista». En el pensamiento sublevado y franquista, el «contubernio judeomasónico» actuaba al amparo de la Unión Soviética y del comunismo internacional. Preston (2016, p. 31) habla de un proceso de intensificación del antisemitismo a partir de 1917 «al entender que el socialismo es una creación judía y que la revolución rusa se había financiado con capital judío, una idea que cobró credibilidad con los orígenes judíos de destacados bolcheviques como Trotski, Martov y Dan». No es de extrañar que la idea del «peligro comunista» casara bien con las teorías conspiranoicas de un plan secreto orquestado por judíos y masones. La presencia de los gobiernos de izquierdas en la II República fue utilizada para mostrar que, efectivamente, el comunismo estaba entrando en España, cuando realmente, más allá de las apreciaciones conceptuales que desde la filosofía política debamos hacer acerca de la adecuada nomenclatura para

calificar el régimen soviético de entonces, el único partido que recibía influencias de la Unión Soviética era el Partido Comunista de España y su importancia era prácticamente irrelevante a nivel electoral —ni siquiera a nivel sindical era el principal exponente, donde destacaban los movimientos de tendencia anarquista, como la CNT y la FAI—. No obstante, la alerta de la llegada y la implantación del comunismo fue clave en el discurso legitimador de los sublevados de 1936, como vemos en esta letra que estamos analizando.

Sería destacable, para concluir, hacer alusión a la frase con la que Medina Cuesta termina su letra: «Y entonces la Nueva España nació en la cuna del heroísmo (sic)». La forma que tienen los sublevados y las personas que les apoyan de denominar a su bando —en lo que es la identificación del propio con «España»— y al nuevo orden social surgido a raíz del golpe de 1936 no es uniforme. En ocasiones se decantan por «la verdadera España» o «la única España», como podemos ver, por ejemplo, en los textos de Juliá Téllez (1944), por usar otra obra franquista, ubicada en Cádiz, pero de carácter periodístico y narrativo. El término la «única España» tiene una carga ideológica más fuerte, al entender que España es esencial y ontológicamente lo que representa el bando sublevado. Estos apelativos se combinan indistintamente con otros como el empleado aquí por la autora: «la Nueva España». Consideramos que es un matiz a comentar. Por último, se alude al heroísmo, lo cual va en consonancia con la autopercepción de los sublevados y con la imagen que pretenden proyectar de sí mismos y del «otro». Se vincula a los defensores de la legalidad republicana con toda una serie de valores reprochables que no responden ni a la valentía ni a la honorabilidad. Se les acusa de cobardes, engañosos o retorcidos, mientras que la percepción del bando propio se proyecta hacia valores como el heroísmo y la valentía, lo que también se relaciona con la presentación de una situación de desventaja; los sublevados presentan en su relato un desequilibrio entre ambos bandos que les pone en una situación complicada dada la superioridad de los contrarios. La realidad difiere de esto si tenemos en cuenta la cantidad de ayuda internacional que recibió cada bando, la profesionalización militar de los sublevados frente a la carencia de preparación en muchas de las personas que empuñaron

armas para defender la legalidad republicana... pero el relato de heroísmo es también coherente con la construcción histórica que hizo el nacionalismo español, aludiendo, por ejemplo, a episodios tan paradigmáticos como la llamada «batalla de Covadonga», donde un grupo minoritario de hombres, armados de valor y, de nuevo, con la ayuda de la providencia divina, lograron repeler el ataque del «numerosísimo» y «poderosísimo» ejército musulmán. Dentro de esta construcción, la alusión al heroísmo de los propios tiene un notable sentido de acuerdo con lo que es la proyección de la imagen propia y del contrario.

5. CONCLUSIONES

Adela Medina Cuesta representa a una parte del conglomerado conservador de la ciudad de Cádiz, ferviente religiosa, amante del orden y que no duda, llegado el momento, poner su pluma al servicio de la reacción. De extracción humilde se codeó desde fechas tempranas con otros representantes de dicho pensamiento.

Por lo tanto, el análisis de esta copla, por minúscula que sea, sobre todo teniendo en cuenta que se complementa con una serie de letras más que sin duda deberían de estudiarse en próximas investigaciones, representa de forma concisa las bases del pensamiento reaccionario y del discurso legitimador que se proyectó para dar un golpe que acabara con la experiencia republicana abierta en España en 1931. Temas como la religión, el patriotismo, altos valores del orden establecido son fielmente representados en cada una de sus líneas. No importó si aquella fiesta que englobaba la letra había sido perseguida y reprimida.

6. REFERENCIAS

- Acedo Sacaluga, A. y Vázquez Aragón, J. (1985). Gente del Carnaval de Cádiz. Conversaciones con los viejos comparsistas. Caja de Ahorros de Jerez.
- Biblioteca de Temas Gaditanos. (1940). Del 18 de julio. Ateneo de Cádiz
- BOE, 5 de febrero de 1937, num. 108, Burgos.
- Carnaval por un tubo. (2011, 7 de abril). Comparsa, Robots FINAL | Actuación Completa | Carnaval de Cádiz 1983 [Vídeo] YouTube.
<https://lc.cx/5iSslh>
- Carnaval por un tubo. (2011, 28 de septiembre). Comparsa, Agua Clara Final | Actuación Completa | Carnaval de Cádiz 1983 [Vídeo] YouTube.
<https://lc.cx/-K-XRS>
- Diputación de Cádiz. (2020, 19 de julio). Varela, un general con baraka [Vídeo] YouTube. <https://lc.cx/zRx5Iw>
- Domínguez Pérez, A. (2005). El verano que trajo un largo invierno. Quorum.
- Gutiérrez Molina, J. L. (2014). La justicia del terror. Ed. Mayi.
- Juliá, E. (1944). Historia del Movimiento liberador de España en la provincia gaditana. Establecimientos Cerón y Librería Cervantes S.L.
- Lafuente, M. (1887). Historia General de España. Tomo II.
- Matthews, J (2013). Soldados a la fuerza. Reclutamiento obligatorio durante la Guerra Civil. Alianza Editorial.
- Moreno Tello, S. (2015). El Carnaval silenciado. Golpe de Estado, guerra, dictadura y represión al febrero gaditano (1936-1945), Tesis doctoral inédita, Universidad de Cádiz.
- Preston, P. (2011). El holocausto español. Odio y exterminio en la Guerra Civil y después. Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.U.
- Ramos, S. (2002). El carnaval secuestrado o historia del carnaval. Quorum Libros

SILENCIOS, GESTUALIDAD E INTIMIDAD EN *CAROL*: UNA COMPARACIÓN ENTRE LA NOVELA Y LA ADAPTACIÓN CINEMATOGRÁFICA

MARÍA SAMPER CERDÁN

Universidad Miguel Hernández

JOAQUÍN JUAN PENALVA

Universidad Miguel Hernández

1. INTRODUCCIÓN

Carol o *El precio de la sal*, que fue el primer nombre bajo el que se publicó en 1951, fue escrito por Patricia Highsmith. Sin embargo, ella lo firmó bajo el pseudónimo de Claire Morgan, probablemente por miedo a las posibles repercusiones. No fue hasta 1989 cuando la autora decidió reimprimirlo bajo el título de *Carol* y firmarlo con su nombre real. *Carol* se diferencia del resto de *pulp fiction* lésbicos por el hecho de que las protagonistas no viven su homosexualidad de forma traumática ni bajo el tormento constante de sentirse poco menos que enfermas o, al menos, discordantes con la norma social. Hasta el momento, la mayoría de la literatura lésbica trataba de transmitir cierto mensaje de precaución a las lesbianas, puesto que el final solía teñirse de tragedia: suicidio, ruptura, reconversión heterosexual, etc. No se alude, por lo tanto, ni en el libro ni en la cinta, a los primeros pasos, casi siempre secretos, que daría Carol en sus relaciones homosexuales. Los detalles angustiosos no forman parte de esta historia, que transita por una naturalidad inefable y necesaria a la hora de dilatar una vivencia personal a una realidad social que conmueve a todos por igual: el amor.

La película homónima vio la luz en 2015, de la mano del director Todd Haynes y de las intérpretes Cate Blanchett y Rooney Mara. La cinta es una adaptación de la novela de Highsmith, aunque trataremos de dilucidar aquí algunas diferencias fundamentales que pueden crear un

abismo entre ambas. *Carol* consiguió numerosos aplausos en el Festival de Cannes y fue nominada a seis premios Oscar, a pesar de que no se llevó ninguna estatuilla. Tanto el libro como la película cuentan la historia de amor lésbico entre Carol y Therese, con los años cincuenta como telón de fondo. Patricia Highsmith explicó en el prólogo que incluyó en la edición de 1989 los motivos por los que decidió en su momento ocultar su autoría: *Carol* es una historia de amor entre dos mujeres que disfruta de un final feliz, es decir, que no condena la homosexualidad. De hecho, es una de las primeras novelas de temática LGTB que no tiene un final dramático.

Haynes apuesta por mostrar en pantalla a dos mujeres fuertes que sufren cierto aislamiento social debido a sus fracasados intentos por integrar sus identidades *queer* en una sociedad que no estaba dispuesta a cederles su espacio. El espacio privado queda brutalmente conquistado por la vida pública, realidad que se materializa en la escena que transcurre en las oficinas del despacho de abogacía, cuando las cintas que evidencian la relación entre Therese y Carol salen a la luz.

A pesar de las similitudes entre la versión original novelada y la adaptación cinematográfica, existe una serie de diferencias que afectan al lenguaje, a los acontecimientos y, sobre todo, al perfilamiento de sus dos protagonistas. Cuando hablamos de adaptaciones o recreaciones debemos tener en cuenta que se da una igualdad entre lenguajes diferentes, de manera que se transita desde una estructura signifiante hacia otra, con la consiguiente modificación de la estructura de significación, de la situación comunicativa y de la forma de consumo de las historias resultantes (Fernández, 2000). En este espacio, atenderemos a los cambios en términos de contenido narrativo y caracterización, así como a la forma en la que cada medio maneja temas como el amor, el deseo, la represión y la liberación, todo ello enmarcado en un contexto determinado.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es analizar y comparar la novela *Carol* y su adaptación cinematográfica para entender cómo cada obra

aborda y representa su temática y los modos en los que estas variaciones afectan a la interpretación y la recepción de la historia.

Como objetivos específicos, destacamos los siguientes:

- Analizar la caracterización y el desarrollo de los personajes principales, Carol y Therese, para identificar cómo se presentan sus conflictos internos, deseos y evolución, considerando las limitaciones y posibilidades que cada medio presenta.
- Comprender las características de la relación amorosa entre Carol y Therese observando cómo se construye y desarrolla este vínculo en la literatura y el cine, y cómo estas representaciones reflejan o desafían las normativas sociales de su tiempo respecto a la identidad sexual.
- Comparar los elementos narrativos y estilísticos de la novela y la película para valorar cómo estos aspectos influyen en la percepción de quien recibe la obra.
- Reflexionar sobre el proceso de adaptación como un acto creativo que trasciende la mera transcripción de una historia de un medio a otro, analizando las decisiones artísticas y narrativas.

3. METODOLOGÍA

La metodología de esta propuesta se fundamenta en dos pilares fundamentales. En primer lugar, se ha llevado a cabo una revisión sistemática de la bibliografía referente a cuestiones como el proceso de adaptación, las historias LGBT y el uso de recursos narrativos específicos en el cine, prestando un especial interés al empleo del silencio como herramienta expresiva. En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis directo tanto de la novela como de la película. En el caso de la novela de Highsmith, se profundizó en un análisis de su estructura, de su estilo y de su caracterización; mientras que, en el caso de la cinta de Haynes, se observaron elementos como la representación de los personajes, el desarrollo temático y emocional y los elementos formales. Este enfoque dual permitió identificar las diferencias entre ambas obras y reflexionar sobre la

apreciación de la narrativa original y su adaptación, especialmente en lo que respecta a la representación de relaciones LGBT y los desafíos inherentes a su adaptación.

3.1. DEL ANÁLISIS DE LA FIDELIDAD AL DIALOGISMO INTERTEXTUAL

No existe una respuesta que pueda satisfacer las dudas sobre el proceso de adaptación y el efecto que puede producir en la recepción de la obra original (Giddins, Keith y Wensley, 1990), aunque la audiencia parece jugar un papel fundamental en la decisión de adaptar una novela al lenguaje cinematográfico, ya que sigue queriendo ver cómo se ven los libros (McFarlane, 1996). El fenómeno de la adaptación, por lo tanto, puede responder, al menos en parte, al deseo de la audiencia de transformar la palabra en imagen, de forma que, al principio, es la palabra, pero, en el fondo, deseamos que se transforme en “carne” (Beja, 1979, p. 79). La mayoría de los estudios publicados sobre el proceso de adaptación han mantenido una perspectiva supremacista del libro frente a la película (Bazin, 1990; García, 1990), con clasificaciones como la de Wagner (1975), quien distingue entre transposiciones (adaptaciones fieles), comentarios (se introducen variaciones) y analogías (se produce un desvío que responde a la intención de crear una obra artística distinta).

El primer antecedente debemos rastrearlo en 1957, año en el que se publica el primer análisis académico sobre la adaptación filmica: *Novels into Film*, de Bluestone. Este autor refleja la diferencia fundamental entre ambos medios: la novela es un producto que cuenta con un público reducido y culto, mientras que el cine ha contado con el apoyo de las grandes masas. Sin embargo, nos interesa aquí su reflexión sobre la fidelidad a la obra original: Bluestone sostiene que los cambios que se producen en el proceso de adaptación son probables en tanto que pasamos de un paradigma de convenciones a otro, es decir, se abandona el medio lingüístico para ocupar el medio visual.

Cuando hablamos de adaptaciones, no solo nos referimos a aquellas obras que pretenden preservar la integridad de la obra original, sino también al enfoque que permite adaptar la narrativa original de manera libre con el fin de conformar una nueva obra de arte autónoma con integridad propia. La adaptación de Haynes parece caber en este segundo

caso, puesto que el director crea una obra que se aleja de la original, pero que lo hace de una forma sorprendente e interesante, de forma que no se le puede exigir que mantenga fidelidad a la obra original (Helman y Osadnik, 1996).

Naremore (2000) añade que los estudios sobre el fenómeno de la adaptación cinematográfica han contado con escasa repercusión debido a que gran parte de los programas sobre cine se encuentran conectados a departamentos de literatura, de manera que se trabaja el concepto de adaptación como una nueva forma de enseñar literatura, no como una forma de crear obras artísticas autónomas. Además, resalta la importancia de la intertextualidad, que se conecta con la concepción dialógica de Bajtín. Esta premisa es la que fundamenta la idea de que las adaptaciones no deben limitarnos a comparar los originales con sus transformaciones, sino que hay que atender a las posibilidades infinitas de las prácticas discursivas.

3.2. AUSENCIAS Y SILENCIOS

Carol, la película, comienza con una escena en la que Therese y Carol se encuentran sentadas en un restaurante cuando se ven interrumpidas por un conocido de Therese. Un puente sonoro conecta el presente con las imágenes del pasado y, así, la película transcurre en un paréntesis en forma de *flashback*. Tras hora y cuarenta minutos de metraje, la película regresa al presente, al momento en el que las protagonistas están sentadas en el restaurante; sin embargo, ya no vemos la escena a través de los ojos del conocido de Therese, que las ve a lo lejos y se acerca hasta la mesa, sino que esta vez podemos conocer la conversación que están teniendo Carol y la propia Therese: es entonces cuando conocemos el contenido de lo que se está interrumpiendo. Es la ausencia más importante de la cinta, y también la más necesaria. En las siguientes líneas trataremos de profundizar, a través de un análisis contrastivo, en los elementos que consideramos clave en la narrativa de *Carol*.

En el libro, Therese es una escenógrafa de veinte años que se encuentra en pleno proceso de autoconocimiento. En la película, Therese es fotógrafa. No se trata de un cambio relevante en lo relativo al argumento, pero el hecho de que Therese se dedique a la fotografía dota a la cinta

de la posibilidad de jugar de forma más intensa con las imágenes. De hecho, la película es silenciosa, transita por una eterna quietud que solo se rompe cuando las protagonistas se enfrentan a las adversidades que conlleva un amor prohibido en aquel momento. Mientras que en el libro la historia se narra desde el punto de vista de Therese, en la película la auténtica protagonista es Carol. Por ello, en el libro no se recogen el divorcio de Carol y Harge, el dolor de Carol cuando se le prohíbe ver a su hija Rindy ni su lucha por mantener su identidad a flote. Estas ausencias nos impiden profundizar en la inmensidad narrativa del personaje de Carol, una mujer experimentada en todas las facetas de su vida, segura de sí misma, de clase alta, madura, consciente de su sexualidad. De hecho, es Carol la que se aproxima por vez primera a Therese, la que inicia el juego de seducción al que Therese pronto se anexionará desde una actitud pasiva y vacilante, pero, a la vez, incontrolable y visceral.

Podríamos encontrarnos ante uno de los acontecimientos poco habituales en el estudio de la literatura y de la adaptación de la misma a la gran pantalla: el libro, en este caso, no alcanza recovecos que la cinta sí consigue transitar. En ese sentido, Sánchez (2001) afirma que “sólo en contadas excepciones se considera que una película tiene mayor calidad estética que la obra literaria en que se basa” (p. 67). El silencio, en el cine, es un recurso recurrente en algunos directores. Silvio Caiozzi reconoció una vez: “El silencio bien usado es fenomenal, cuando tú has creado una situación previa al momento del silencio de tensión, cuando llega el momento del silencio se produce una tensión mucho más grande que si no existiera el silencio” (Caiozzi, 2010). Robert Bresson, cineasta francés, también se manifestó acerca de esta técnica narrativa propia de la cinematografía, y, de este modo, solía afirmar: “Lo más hermoso es el silencio, aunque no un silencio cualquiera. Para que tenga intensidad, el silencio debe ser preparado cuidadosamente” (Bresson, 2015). Esto recuerda a la película *La lengua de las mariposas* (1999), donde un maestro de escuela trata de conseguir que sus alumnos guarden silencio y, viendo que no lo consigue, se detiene y, callado, mira por la ventana. Automáticamente, sus alumnos cesan el ruido y mantienen un profundo silencio cargado de significado. El poder del silencio se muestra latente en esta cinta plagada de un lenguaje mucho más poderoso en la pantalla:

el de la gestualidad y las miradas. Otras películas que han utilizado el silencio de forma prodigiosa son *El Graduado* (1967), *Taxi Driver* (1976), *The Artist* (2011) y *Amour* (2012), entre otras.

Como mencionábamos en líneas anteriores, la película incorpora un recurso imaginativo y cuyo resultado es loable: la cinta empieza en un punto avanzado del argumento, sigue con un *flashback* que nos lleva a conocer toda la historia de Carol y Therese y, al final, retoma el punto de inicio para alcanzar su broche dorado. Ya en una de las primeras escenas podemos comprobar la importancia del lenguaje no verbal en la película: Carol posa su mano derecha sobre el hombro de Therese y Therese se queda absorta por todo lo que ese gesto implica. Como veremos a lo largo de la cinta, es un gesto que se repite en varias ocasiones. El desasosiego identitario y los conflictos sociales que se esperan de un drama romántico protagonizado por dos mujeres dejan paso a una relación que se fundamenta y se alimenta de momentos únicos, de miradas y de una gestualidad vívida.

Sin embargo, este lenguaje solo es comprensible y manejable por parte de las dos protagonistas. De hecho, Jack, amigo de Therese, también toca el hombro de la mujer, y la implicación nada tiene que ver con el lenguaje de las manos entre ellas. Esta escena ocurre al comienzo de la película, por lo que puede suponer un indicio necesario para que el espectador comprenda que la profundidad del lenguaje gestual recaerá, durante todo el metraje, sobre Carol y Therese únicamente. El lenguaje simbólico se define en esta cinta a través de las dos protagonistas, que crean una historia lírica, pausada, favorecida por el silencio y la sutileza de un contacto físico que dialoga por sí mismo.

Si en la película los silencios actúan como recurso narrativo predominante, el libro está plagado de reflexiones de Therese. Los personajes, en el libro, se encuentran más desarrollados. Es el caso de Richard, novio de Therese, o de su compañera de trabajo. En la película, Therese parece una mujer mucho más solitaria, no existe una voz en *off* que nos transmita sus pensamientos, miedos, deseos... Es Rooney Mara y su mirada frente a la cámara. Y con eso es suficiente. En el libro, conocemos a Carol únicamente a través del punto de vista de Therese, quien la idolatra desde el momento en el que la conoce. De hecho, cuando Carol

compra el tren en los almacenes en los que trabaja Therese, ella añade una tarjeta de Navidad felicitándole las fechas. Es por eso que Carol la invita a comer. En la película, sin embargo, la línea argumental es diferente: Carol se olvida los guantes en el mostrador y Therese se los envía a su domicilio. Jamás sabremos si se trata de un olvido casual o causal.

La Carol del libro no es la Carol de la película. En la novela, Carol es una mujer fuerte, de facciones perfectas, pero, por encima de todo, es la mujer de la que está enamorada Therese. Y es un amor visceral el que siente por ella. En uno de los pasajes del libro, cuando Carol va conduciendo y atraviesan un túnel, Therese desea que las paredes se derrumben sobre ellas y queden sepultadas para siempre: “Deseó que el túnel se derrumbara y las matara, que sus cuerpos se arrastraran juntos” (Highsmith, 1991, p. 71). En la película, Carol cobra un protagonismo innegable, definiéndose como una mujer fuerte y decidida, valiente, que no acepta los estigmas de su época. Ella quiere divorciarse de Harge y nada ni nadie pueden convencerla de lo contrario. Adora a su hija y, aunque teme perderla, no está dispuesta a renunciar a lo que es, ni siquiera para mantener a su hija junto a ella. En una de las escenas finales, Carol llega a afirmar lo siguiente: “Hubo otra época en la que habría hecho cualquier cosa por mantener a mi hija cerca, incluso encerrarme. Pero ¿de qué me sirvo, de qué nos sirvo, si vivo en contra de mi naturaleza?”.

Carol es todo lo que podría esperarse de una mujer feminista, que reivindica su estatus a lo largo de la película. Y no solo el suyo, sino el del resto de mujeres. Por ejemplo, lo vemos reflejado cuando se encuentra fumando un cigarrillo con una amiga. Esta le dice que a su marido no le gusta que fume, a lo que Carol responde: “¿Y qué? A ti te gusta”. Como podemos apreciar en esta escena, lo realmente trascendental, a ojos de Carol, es lo que una mujer desea en su plano íntimo y personal, sin permitir que su marido o la sociedad, que a menudo constriñe y asfixia, lo hagan por ella. Su relación con Harge parece haber tocado fin precisamente porque él nunca ha sido capaz de respetar esa individualidad que ella necesita y reclama. En un momento de la cinta, su marido le llega a espetar lo siguiente: “Las mujeres como tú sois

capaces de todo”. Carol, sin amedrentarse, le responde: “Te casaste con una mujer como yo”.

Abby, interpretado por Sarah Paulson, es otro de los personajes trascendentales de la película: la mejor amiga de Carol desde su infancia mantuvo con ella una aventura cinco años atrás. Con Abby se nos vuelve a dar una pista sobre el comportamiento de Harge y la personalidad de Carol cuando le recrimina a él que toda su vida se ha preocupado por que las únicas referencias de Carol fueran él y su círculo. Junto al silencio, los ruidos también forman una parte fundamental del desarrollo de esta película. El primer *flashback* viene introducido por el sonido del tren de juguete, del mismo modo que Therese parece salir de su estado de abstracción cuando escucha el timbre que anuncia el final de su turno de trabajo. Parecen ser sonidos que liberan.

3.3. *GAZE*, SEXUALIDAD Y CAÍDA DEL ESPACIO

Cate Blanchett declaró lo siguiente: “It was a very female gaze he was using in the piece” (2016). Hemos decidido mantener la cita original por la elección del término *gaze*. En inglés, *to gaze* significa mirar algo de forma constante, con curiosidad y atención, incluso con admiración. Resulta curioso que Blanchett optara por ese término en lugar de emplear el verbo *to stare*, que significa mirar fijamente. Podemos deducir que Haynes logra profundizar, más que en la mirada femenina, en la observación y el entendimiento que se produce desde la feminidad. La fotografía de Edward Lachman logra un “realismo poético” (Lachman, 2015) que muestra el estado anímico de los personajes dentro de un ambiente concreto. Para mantener el contexto en el que se publicó la novela original, que es el mismo en el que transcurre la historia, la película se rodó en formato Super 16mm, de forma que “se añade otra capa expresiva que impacta en la superficie del ser emocional de los personajes” (Lachman en Bernstein, 2015).

El magnetismo en *Carol* se plantea de una forma meramente visual, “con diálogos escasos y sin excesos melodramáticos, el film es una sinfonía de ángulos y miradas, de colores y sombras” (Scott, 2015). En el primer encuentro, Carol lleva un abrigo en un tono que combina perfectamente con su pelo y su piel, mostrando a una mujer adulta y fuerte,

pero no con aspecto “predatorio”: “Deseaba que la audiencia experimentara lo mismo que Therese la primera vez que avista a la exótica criatura” (Powell en Champagne, 2016). En contraposición, la estética de Therese pretende mostrar a una mujer sobria, incluso aburrida, nada resalta en ella, puesto que funciona como antítesis de Carol. Es un preludio del carácter de Therese: indeciso, moldeable, inseguro. Esta estética se ve truncada al final de la cinta, cuando Therese “ha florecido” y es capaz de ocupar un espacio que antes era únicamente de Carol.

La sexualidad es otro de los temas que sustentan la narrativa de *Carol*. En el libro, Therese no es virgen, y en la película sí lo es. Las experiencias sexuales que ha tenido con Richard, en la novela, se esclarece que no han sido satisfactorias. Sin embargo, el hecho de que en la película sea virgen nos lleva a ver a Therese como una especie de alma solitaria e indecisa, ciertamente insegura. Su inexperiencia en el ámbito de las relaciones lésbicas es común en ambos soportes, no obstante, esta se acentúa en la película, ya que se convierte en una inexperiencia absoluta, tanto con hombres como con mujeres. Therese, como venimos afirmando en líneas anteriores, es un ser indeciso que titubea ante las disyuntivas propias de la vida. Cuando Carol y Therese comen por primera vez juntas, Therese decide pedir lo mismo que Carol, tanto de comida como de bebida. Ella misma lo reconoce más adelante: “No sé ni lo que quiero comer, ¿cómo iba a saber decir que no?”. Ella se culpa, se culpa constantemente de no ser lo suficientemente segura, valiente, decidida... En definitiva, de no ser lo suficientemente Carol. Carol no solo le provoca un deseo irrefrenable, sino que también es objeto de admiración desbordante. De hecho, no tutea a Carol por primera vez hasta bien avanzada la cinta. Otra muestra de esta admiración la denotamos en el hecho de que a Therese no le gusta tomar fotos de personas porque lo considera una violación de su privacidad. La primera vez que capta a una persona con la cámara es a Carol.

Dentro de la historia, el giro fundamental del personaje de Therese no se hace esperar. Cuando Carol decide desaparecer después de que un detective consiga pruebas de la relación entre ambas, vemos a una Therese destrozada, perdida. Sin embargo, en el libro no se llega a profundizar en la vida de Carol, no llegamos a comprender su guerra personal,

la amenaza de perder a su hija, sus problemas con Harge... Por eso, no llegamos a empatizar del mismo modo con ella. De hecho, en el libro sí hay cierto porcentaje de culpa o descuido por parte de Therese, quien deja olvidada en la mesita de noche de Carol una carta en la que expresa sus sentimientos. Esto conduce a Harge a contratar al detective. En la película, nada de esto ocurre, Therese no olvida carta alguna, y es Harge quien, tratando de chantajear a su esposa, contrata al detective.

Therese nunca ha sabido decir que no, por lo que llama la atención que, en la película, sea a Carol a quien le dice “no” por primera vez. Cuando Carol soluciona sus problemas con Harge y con la custodia de Rindy, y decide mantenerse firme en sus sentimientos, vuelve a Therese y la invita a tomar el té. Carol le ofrece un cigarrillo y Therese lo rechaza con un cortante “no”. Después le pregunta si le gustaría mudarse con ella. Y Therese vuelve a responder que “no”. Esa es la evolución de Therese como personaje: cuando empieza la obra es apenas una niña insegura e indecisa que no tiene claro lo que quiere ni lo que es. Cuando la película echa el telón, Therese es una mujer. Como le dice Carol, “has florecido”. Y es entonces cuando es verdaderamente capaz de aceptar su amor por Carol, de perdonar su ausencia, de escogerla de nuevo.

En cuanto a los encuentros sexuales, en la novela no quedan reflejados. De hecho, una debe esperar a encontrarse páginas después con la pista resolutive, cuando Therese le pregunta a Carol si había hecho “eso” antes. En la cinta, sin embargo, es un momento de clímax incomparable, un dejarse llevar casi innato, la resolución a las vicisitudes del tiempo y del espacio, que tan en contra han jugado sus cartas. El encuentro sexual funciona en la cinta como una liberación de lo que estaba contenido. El cristal es una constante en la película, crea una barrera entre quien ve la película y las protagonistas, lo cual dota al espacio de un ambiente íntimo, seguro. Esta “sinfonía de reflexiones y de tonalidades retozando en la pantalla, emocionante en su potencial juntas” (Robey, 2015) es la que facilita que haya una zona donde solo existen Carol y Therese y, por lo tanto, donde su historia puede desarrollarse. Resulta curioso que en la novela Carol le llegue a decir a Therese lo siguiente: “A ti te gustan más las cosas reflejadas en un cristal [...] Dudo que alguna vez llegues a ver montañas de verdad o gente de carne y hueso”

(p. 141). Una vez más, el cristal como sinónimo de aquello que no nos permite experimentar, solo observar desde una suerte de trinchera donde somos ajenos a lo que se vive.

En el primer encuentro sexual entre las protagonistas, Carol le susurra a Therese lo siguiente: “My angel, flung out of space”. La estética del film, una vez más, se compenetra plenamente con las decisiones técnicas: los encuadres de Haynes muestran varias capas de elementos que dificultan observar el elemento protagónico, de forma que es necesario atravesar distracciones para llegar a lo importante. Como ocurre en la inmensidad del espacio, la cámara muestra la soledad de los personajes en un espacio enorme y fracturado, incidiendo en la imposibilidad de las protagonistas de encontrarse en un plano emocional dentro del estreñimiento social. Sin embargo, en ese minúsculo espacio (un automóvil, la habitación de un hotel, una azotea) ellas existen y pueden observarse, y la película se convierte en “una obra ricamente observada, hermosa en detalles, en su mobiliario: las ropas, el cabello, los automóviles, los vagones de tren, los toca-discos, los labiales y los cigarrillos están representados magníficamente. La combinación es embriagadora en sí misma” (Bradshaw, 2015).

6. CONCLUSIONES

A través de este análisis, se ha evidenciado la complejidad y la riqueza que conlleva el proceso de adaptación de una obra literaria al cine, destacando la importancia de no limitarse a una comparación superficial entre el texto y su adaptación fílmica. Para comprender la obra de Haynes es necesario partir de la premisa de que la fidelidad a la obra original se matiza en función de la interpretación y la recreación artística, permitiendo que la película se erija como una obra autónoma con su propia integridad estética.

Los silencios y las ausencias narrativas en *Carol* funcionan como herramientas poderosas para profundizar en la narrativa y en la construcción de los personajes, ofreciendo una experiencia cinematográfica que, en ocasiones, puede superar a la obra literaria en términos de expresión y profundidad emocional. El cambio de medio conlleva,

inevitablemente, una transformación en la manera de contar la historia, donde el lenguaje visual y el no verbal cobran un papel protagonista. La novela, por su parte, permite un acceso directo a las reflexiones de Therese, es decir, a una visión completa de su mundo interior, sus conflictos y sus deseos. Esto contrasta con la película, donde la ausencia de una voz en *off* obliga a que la historia se cuente principalmente a través de las actuaciones y de los elementos visuales y sonoros. La película se apoya en miradas, gestos y en el uso estratégico del silencio y del sonido, lo que a menudo resulta en una experiencia más subjetiva y abierta a interpretaciones.

Además, ciertas variaciones en detalles de la trama, como el primer encuentro entre Carol y Therese, influyen en la percepción de los personajes y de sus intenciones: mientras que en la novela se crea una conexión profunda con el punto de vista de Therese, en la película se construye una atmósfera intensa que refleja la tensión y la química entre las dos protagonistas. Así, la adaptación cinematográfica ofrece una interpretación visualmente rica y emocionalmente resonante de la novela de Highsmith, manteniendo, al mismo tiempo, su esencia y adaptándola para capturar las sensibilidades de la audiencia. No se trata únicamente de un tributo a la obra original, sino que también se erige como una obra por derecho propio, explorando los límites del amor, la identidad y la expresión personal con el telón de fondo de una sociedad restrictiva que sigue sin recibir invitación para formar parte de esta historia.

8. REFERENCIAS

- Bazin, A. (1990). ¿Qué es el cine?. Rialp.
- Beja, M. (1979). Film and Literature. An Introduction. Longman.
- Bernstein, P. (2015). Why Ed Lachman Chose to Shoot Carol in Super 16mm. Filmmaker, 7 de diciembre de 2015.
- Blanchett, C. (2016). Cate Blanchett and the female gaze. Vanity Fair, 4 de febrero de 2016.
- Bluestone, G. (1957). Novels into Film. University of California Press.
- Bradshaw, P. (2015). Carol Review. The Guardian. 16 de mayo de 2015.

- Bresson, R. (2015). Lo más hermoso es el silencio. Entrevista con Robert Bresson. El Estado Mental. 24 de noviembre de 2015.
- Caiozzi, S. (2010). Entrevista a realizador Silvio Caiozzi dentro del contexto del silencio. Fontaine. 16 de junio de 2010.
- Champagne, C. (2016). How Costume Designer Sandy Powell Made Cate Blanchett's Stunning Carol Looks. FastCoCreate.com, 23 de febrero de 2016.
- Fernández, L. M. (2000). Don Juan en el cine español. Hacia una teoría de la recreación fílmica. Universidad de Santiago de Compostela.
- García, A. (1990). L'adaptation du roman au film. Diffusion-Dujarie.
- Giddins, R., Keith, S. y Wensley, C. (1990). Screening the Novel. The Theory and Practice of Literary Dramatization. MacMillan Press.
- Haynes, T. (2015). Carol. Film4, Killer Film, Number 9 Films.
- Helman, A. y Osadnik, W. M. (1996). Film in Literature: Historical Models of Film Adaptation and a Proposal for a (Poly)System Approach. Canadian Review of Comparative Literature, 23(3), 645-658.
- Highsmith, P. (1991). Carol. Anagrama.
- Lachman, E. (2015). Ed Lachman: Carol. The Movie Times, 12 de noviembre de 2015.
- McFarlane, B. (1996). Novel to Fil. An Introduction to the Theory of Adaptation. Clarendon Press.
- Naremore, J. (2000). Film Adaptation. The Arthlone Press.
- Sánchez, J. L. (2000). De la literatura al cine. Teoría y análisis de la adaptación. Paidós.
- Sánchez, J. L. (2001). Las adaptaciones literarias al cine: un debate permanente. Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación, 17. 65-69.
- Scott, A. O. (2015). Carol explores the sweet science of magnetism. The New York Times, 19 de noviembre de 2015.
- Wagner, G. (1975). The Novel and the Cinema. Tantivy Press.

THE AFTERMATH OF SEXUAL VIOLENCE: RECOVERING THE NARRATIVE OF THE POST- TRAUMATIC SELF IN MYRIAM GURBA'S *MEAN* (2017)

ALEJANDRO SÁNCHEZ CABRERA
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

James Olney describes autobiography as a recollective prose narrative act in which the writer, from the present, looks back over the events of their life and reconstructs them in such way so as to show how that past history led to this present state of being (1985, p. 149). Furthermore, autobiographies hold the potential to enrich our historical, cultural, and social understanding of the world we live in, inasmuch as they codify the *Zeitgeist*⁵⁷ of an era. In *Mean*, a confident and honest coming-of-age, mixed-race queer Chicana Myriam Gurba explores the intersectional idiosyncrasies of the social structures she was raised in in order to inscribe her own voice and imbue her narrative with authenticity and individuality. Gurba goes on to denounce and condemn instances of social injustice, articulating a profound critique of interconnected inequalities as she uses her voice, her anger and, eventually, her art to dismantle social oppressive institutions that normalize gender-based violence against women as well as its perpetrators. But *Mean* also serves as a testimony. The writer disrupts the narrative of her memoir with violence and images of cruelty, as she narrates her own account of survival after being sexually assaulted. However, her traumatic experience and the post-traumatic account of her memories are represented in a way that her own story is intertwined with that of Sophia Torres', a

⁵⁷ *Zeitgeist* is a German term that refers to the spirit or ghost (*Geist*) of the time (*Zeit*) and it helps understand the cultural implications of an era.

woman who was also assaulted and brutally murdered by the same man who assaulted Gurba. Through the disruption of the linear narrative, *Mean* excavates two women's personal histories—or *herstories*—and a history of gendered⁵⁸ violence against women, one that is linked to America's rape culture, as she unveils how different multifaceted forms of violence against women, namely direct, systemic, and symbolic, are manifested and perpetuated. Gurba achieves this as she explores the nature of the post-traumatic mind while narrating the experience of survivor guilt. Consequently, the writer serves as a poignant exemplar, elucidating the multifaceted repercussions stemming from experiences of sexual assault, institutional suppression, and the intricate emotional landscape of survivor guilt, while understanding “that her job is to tell the story” (Gurba, 2017, p. 111). Hence, she commits herself not only to her own testimony, but also to Sophia's story, as she engages the reader through a journey from denial to acceptance, an ongoing process that eventually serves as a reclamer and celebration of female ghosts and artists while contributing to a nuanced understanding and exploration of the complexities inherent in navigating the aftermath of sexual violence within institutional, social, and cultural contexts.

2. HOW VIOLENCE DISRUPTS NARRATIVES: EXAMINING DIRECT, SYSTEMIC AND SYMBOLIC FORMS OF VIOLENCE

Myriam Gurba captures the complexities of her individual experience in a collective reality that is, essentially, multifaceted (Wallach, 2004, p. vii) and diachronic, inasmuch as she meditates on the historical nature of violence against women. Her memoir invites the reader on a voyage from her childhood into adulthood. However, the linear narrative structure is clearly disrupted by instances marked by violence. These disruptive episodes serve as pivotal junctures within the textual framework and are not only understood as direct and physically interpersonal acts, but also systemic and symbolic; all of them constituting a whole that is historically rooted. In this sense, besides narrating

⁵⁸ Lawrence Hammar's definition of *gendered violence* includes acts of physical (from now on, also referred to as direct), psychological, and linguistic violence (Menjívar, 2008, p. 46).

violence as a discernible outcome that is both cruel and public, Gurba also denounces the process of violence, one that creates a sense of dissonance and discontinuity and is embedded in the everyday lives of women who experience it; a kind of violence that is also manifested by instances beyond those embodied in physical pain and injury (Menjívar, 2008, pp. 28-29).

The portrayal of narrative disruption is intricately depicted through the intertwining of the protagonist's story with that of Sophia, coinciding with the narrator's examination of the manifestations and perpetuation of direct violent attacks and other forms of violence. Furthermore, Gurba explores how this systemic violence affects both women's histories within the broader cultural milieu of female oppression. In this respect, direct forms of violence are usually easily identified since they are performed through physical interpersonal acts. However, Cecilia Menjívar points out that, taken individually, other gender forms of violence may be difficult to identify or differentiate on a daily basis because they are defined in terms of general concepts. Yet, taking them as a whole allows us to unveil a broader interconnected context of violence that shapes the lives of women (Menjívar, 2008, p. 28). This aforementioned context exposes women to deep power imbalances that have their roots in a cultural oppressive system. Menjívar also indicates that the different forms of violence already mentioned hardly ever occur in isolation but are mutually interconnected even if sometimes one form is perceptible as more salient than others (2008, p. 62). Such is exemplified in the case of *Mean*. Myriam Gurba does an excellent job at presenting direct violence as more brutally conspicuous. Nonetheless, Gurba's deliberate exposition extends beyond the overt portrayal of direct violence as she deliberately exposes women's power inequalities through the manifestation of other gendered forms of violence within the fabric of women's lived experiences.

2.1. "SOMEWHERE ON THIS PLANET, A MAN IS TOUCHING A WOMAN TO DEATH": WITNESSING DIRECT VIOLENCE

The opening of the autobiography presents the first instance of direct violence, and it is precisely this opening that first shocks the reader. Gurba opens her memoir presenting an extreme moment of brutality that leads to Sophia's assault and assassination without providing a previous context. Hence, in an effort to reflect the necessity once presented by Michel Foucault to "question if one can think different than one thinks" (1985, p. 8), she urges the reader to reconsider their convictions. Likewise, she encourages the reader to take part in the vivid reconstruction of the events, to "become that night" and "to become that park" (2017, p. 1). Consequently, she initiates the reader on an expedition wherein the explicit narration of violence becomes the focal point of exploration. In this respect, *Mean* constitutes a refusal to let the reader be silent or passive throughout the narration. Rather, the reader becomes an active agent and a witness. The writer manages to accomplish this by exposing the reader to, first and foremost, violence and its public and cruel outcome as she narrates how an unknown man creeps up behind Sophia, hits her in the head, "raises his weapon, takes another swing, and whacks her again" (2017, pp. 1-2). Then she goes on to describe how he "kicks her... flips onto her back... slides a knife out of his pocket... straddles her waist... presses his blade to her [and eventually] feeds himself into her" (2017, p. 2). By unfolding such a harrowing instance of sexual violence, Gurba compels the reader to engage in a process of imaginative reconstruction and recreate the scenario, thus facilitating a visceral encounter with the reality and nature of violence many women are forced to experience since, as Victoria Adams points out, "it is difficult to find a woman, anywhere in the world, who does not know violence" (2019, p. 78). Gurba takes the statement further and claims that, probably, as we dialogue, "somewhere on this planet, a man is touching a woman to death" (2017, p. 33).

After narrating such a cruel act of direct violence, Gurba starts the account of her own memories, and follows a chronological order: she narrates how she grew up and the different experiences she lived through. However, violence continues to disrupt her life and memories. Before reaching the point in her memoir where she narrates how she was

assaulted by the same man who murdered Sophia and unfolding that traumatic event, she recounts how she was also subject to sexual violence even during her childhood. She describes how she, while studying seventh grade, was molested by a classmate. She reports how “[u]nder the table, a sensation intruded,” then she “noticed movement” and, even though she was frozen and did not know how to react, she obeyed the “shh” uttered by the boy molesting her (2017, pp. 24). She perceived “the hand that was molesting [her] slid to [her] inner thigh and squeezed the fat” but decided not to shout because she would “look like the bad guy” (2017, pp. 24-25). Interestingly, this form of violence was being perpetrated in public, because “class [is] public, very public,” but she had a feeling that “if one of [her] classmates noticed what was happening... they’d call [her] a ho” (2017, pp. 26). Gurba goes on to define this harassment as her “avant-garde molestation” because “the standard American molestation narrative implicates a grown-up and not a peer” (2017, pp. 32). But, in fact, sexual harassment in schools is a form of gendered violence that often takes place in the public sphere and can draw parallels with cases documented in court depositions (Stein, 1995). As Gurba continues her narration, it is perceptible that the pervasiveness of acts of direct violence continues to disrupt the narration as she becomes an adult, until it rises to crescendo with Gurba’s report of her sexual assault and rape by the same man who murdered Sophia, an event that, as it will be expounded upon subsequently, triggers her post-traumatic stress syndrome. She describes how she, while walking home, noticed a man’s hands circling her ribcage and sliding down to her waist. Then “the man shifted his hold. His arm tightened around [her] waist... he lifted [her] skirt [and, eventually, he put his] fingers... in [her]” (2017, p. 118). Although this description reveals enough information and lets the reader witness such horrific event, she decides not to give many details so that some parts could remain private. However, Gurba does state that the man “looked so average it horrified [her]” (2017, p. 118), realizing “just how evil the ordinary guy is,” and concluding that “getting classically raped is possible and that classical rapists lurk everywhere, even in impossible places” (2017, p. 111).

2.2. ANALYZING SYSTEMIC AND SYMBOLIC VIOLENCE: MANIFESTATIONS BEYOND PHYSICAL DAMAGE

As professor of anthropology Philippe Bourgois indicates, direct violence can also be defined as “the individual lived experience that normalizes petty brutalities and terror at the community level and creates a common sense of ethos of violence” (2004, p. 426). In this respect, this “sense of ethos of violence” can be directly connected to a broader context that promotes the aforementioned “terror at the community level.” Bourgois’s definition, then, is extremely useful inasmuch as it helps trace direct acts of violence to broader structures of inequality. Consequently, even though the instances of gender-based acts of interpersonal violence already examined serve as a way of depicting the cruelty and brutality of direct violence, they fail to define its complex nature as a complex process and not merely as a physical event. However, keeping in mind Bourgois’s definition, Gurba elucidates links between those specific direct acts and larger structures of inequalities, while also addressing systemic and symbolic manifestations of violence. These forms constitute a complex system of oppression against women that further normalizes and promotes daily non-physical forms of violence towards them in both public and private spheres.

To begin with, systemic forms of violence can be understood as those institutional practices that promote harm among groups of people. This manifestation of violence is essentially expressed by how institutions react and respond to direct acts. Gurba’s raw representation and narration of Sophia’s attack and her experiences with sexual assault unveils the treatment both women received after the events occurred. To begin with, Gurba experienced “dilemmatic violence”⁵⁹ when, while being molested in seventh grade, a teacher that was “watching the performance between [her] legs” decided not to act either to stop it or to prevent it from happening again (Gurba, 2017, p. 31). Judith Herman points out that, after a traumatic event, the survivor needs the help of other people to acknowledge the fact that the event happened (1992, p. 68). However, Gurba was not able to find that help. Then, once again,

⁵⁹ A concept that includes the option of failing to act (Lawrence 37).

after being raped years later, Gurba encountered the same lack of action when the nurse who attended her after the assault recommended her to stay silent and “get over [it, because those] kinds of things happen” instead of listening to her testimony and providing the help she needed (2017, p. 122). Thus, after seeking help and being rejected, Gurba finds herself trapped in a reality where a patriarchal system (also implemented by women, as she recounts) refuses to let survivors speak up, perpetuating the normalization and subsequent institutional acceptance of the excess of power men exercise over women, because, as Bourdieu and Wacquant highlight, “the male order is so deeply grounded as to need no justification” (2004, p. 273). Moreover, days after testifying before a detective, Gurba received a call from a man, the district attorney, who needed to corroborate her testimony. He asked her several questions about the assault and concluded that, indeed, “that’s exactly what [Gurba] told the detective. Exactly” (p. 145). This behavior unveils how unsafe the law can be for women since, as articulated by Athena Athanasiou and Judith Butler, before the law, women need to be “reliable narrators,” and their reliability, acceptability, and correct intelligibility when narrating is much more valued than the testimony itself (2013, p. 77). As a result, women can be exposed to experiences of dehumanization. In fact, even Sophia, whose persona and story were silenced by a man, was also subject to this lack of reliability. The jury that deliberated at her murder trial asserted that more evidence on the case was needed because Sophia, according to them, was not raped, but “*had sexual intercourse with [the murderer] before her death*” (Gurba, 2017, p. 153). They claimed that she would also have been, according to earlier testimony, “*profoundly depressed, isolated, and dysfunctional*” and hence, she would have found relief “*from her emotional pain not with drugs or alcohol, but [found] warmth in the arms of a stranger*” (p. 153). This deliberation reduces her assault and murder to a mere accident and puts the blame on the victim and her circumstances, and not on the man exercising brutality. By providing these words from the official transcript, Gurba denounces how women are systemically seen as unstable and unreliable, to the extent that their stories are institutionally silenced, dismissed and forgotten.

Furthermore, Gurba also presents symbolic violence as inherently natural inasmuch as it emerges organically from people who do not even intend any harm towards women. First of all, symbolic violence, according to Pierre Bourdieu, refers to the internalized humiliations and legitimations of inequality, in this case, towards women, that could range from racism or sexism to class power (2004, p. 273). Keeping this concept in mind, Gurba denounces how internalized some denigrating and dehumanizing practices against women are, to the point that they even lead to an accepted and unquestioned reproduction of them in everyday life. Gurba unveils how her father, days after her assault, saw her ripped jeans and commanded her to get changed, asking her if she knew “what that ma[de her] look like,” and implying that those jeans were an invitation for potential rapists to “explore” (Gurba, 2017, pp. 124-125).

3. “THE MONA LISA... OF SEX CRIMES”: NORMALIZATION OF VIOLENCE AND A HISTORICALLY ROOTED RAPE CULTURE

Through these accounts, Gurba unveils gender as the trigger to deep power disparities between men and women. Not only is she presenting violence as a detrimental element that interrupts narratives, but she is also asserting that the whole process of violence and its inherent forms constitute the destruction of life (Lawrence, 1970, p. 32). This practice of destruction becomes so socially normalized that it leads to the dehumanization of the figure of the woman. In fact, Susan J. Brison indicates that “the disintegration of the self experienced by victims of violence challenges our notions of personal identity” (2002, p. 4). Gurba, in this respect, reveals that, after the assault, “everything [became] new” (2017, p. 111), and further states that “rape breaks everything into bits and pieces” (p. 114), concluding that being attacked made her “[break] up with [her] body” (p. 118). Thus, Gurba claims that suffering and pain become a part of the life of women who experience violence, exposing them to a process of “alienation” (Ahmed, 2010) that constitutes the

depersonalization of the self. At the same time, Gurba is also presenting a cataclysmic truth: rape and violence against women do not occur in isolated situations. In fact, such harsh acts are instances of a historically rooted male empowerment and the exercise of male power over women. In this sense, Jamille Bigio and Rachel Vogelstein point out that, throughout history, rape has been considered as one of the legitimate spoils of war and sexual violence has been seen as unavoidable (2017, p. 3). Hence, Gurba presents male excess of power and the consequent subordinated experience of women as direct consequences of the imposition of gender, one that has its roots in gender ideologies and a history of rape and violence against women. Gurba deliberately juxtaposes her and Sophia's personal experiences of sexual abuse with the stories her Mexican grandmother told her about rape. She comes forward to state that some people use their grandparents and the memory of their *abuelita* to tell time and understand history (2017, p. 99-100), and connects both women's experiences to a culture of rape and women's repression and misrecognition throughout history. Thence, she unfolds the stories her grandmother told her of *violaciones*: how revolutionaries rode up to convents, raped nuns and then killed them because they were not "worthy of living to tell the tale of their violaciones" (p. 100), revealing how women have been silenced and reduced to mere objects of male sexual pleasure since as far back as memory serves. She further shares her idea that "God is like rape" because sexual violence "is everywhere" and has an omnipresent nature (p. 110). She humorously defines rape as the "*Mona Lisa*" or "the Coca-Cola of sex crimes," because "it's exquisite, timeless... archetypal [and] classic" (p. 110). Moreover, Gurba denounces the universality of rape as she connects those tales to American rape narratives, which are, paraphrasing Sabine Sielke, essentially overdetermined by a history of racial conflict and a distinct discourse on race (2002, p. 2). Hence, Gurba concludes stating that "[r]ape gave birth to Western civilization and maybe your mom" (p. 110), referring directly to the readers and awaking them to the historical truth of racialized female sexuality as synonym of victimization.

4. “HANGING OUT WITH GHOSTS”: CONSONANCE, CONCILIATION AND FEMALE VOICES

John Lawrence’s definition of violence encompasses the entire range of actions that result in serious injury, including, among others, psychological impairment (1970, p. 35). In this sense, as stated before, the assault Gurba suffered had an enormous impact on her life, as it triggered her post-traumatic stress syndrome, leading to a “chaos of memories” and a “[p]ost-traumatic omnipresence” (Gurba, 2017, p. 153) that crystallizes in her being constantly haunted by the memory of the assaulter. However, the examination of the opposing aspect of the impairment is pursued within this context: the survivor guilt Gurba experiences after discovering Sophia’s murder and the ensuing complicated process of acceptance and conciliation with her ghost.

Our first encounter with Sophia’s ghost comes after the first instance of direct violence and the narration of Sophia’s assassination. What we first know after this is that “Sophia is always with [Gurba]... she haunts [her]” (p. 3). Then, Gurba states that “guilt is a ghost” and further claims that “some ghosts... use us” (p. 3), believing that she should feel “guilty about being alive” (p. 168). This is interesting to point out since, at first glance, Gurba denotes a sense of rejection and claims to be “used” by her ghost. This ghost, then, becomes a manifestation of guilt, providing another disruption on the narration. However, as Judith Herman claims in another context, guilt may be understood as an attempt to draw some lesson from disaster and to reacquire power and control (1992, p. 53). In this sense, Gurba guides the reader through a complicated journey she herself experiences, and, as her story juxtaposes with Sophia’s, Gurba develops a stronger bond that concludes with a final conciliation and acceptance of the ghost. This journey consists in (re)humanizing Sophia’s persona by telling her story and physically reconstruct the figure of Sophia with a human-shaped found poem made from court documents.



Fuente: Mean (p. 115)

Gurba eventually overcomes her initial rejection of the ghost, and addresses Sophia directly to assure her that she will keep a record of both women's stories. Gurba's final resolution is that "it's ok for ghosts to exist through [her]. It has to be" (p. 175), further emphasizing that she is not the only protagonist of her narrative and providing a new *meaning* to her memoir: *Mean* is not only (me)an. It is also a story of sorority; the story of Sophia, of her grandmother, of female art and of all women who suffered, were dismissed and silenced.

5. CONCLUSIONES

This study has attempted to demonstrate how Myriam Gurba intertwines her personal story with Sophia Torres's story to connect both women's exposure to violence within a culture that perpetuates and normalizes different forms of violence against women. Gurba deliberately disrupts the chronological linearity of her memoir with instances of violence with a double purpose in mind: to expose the reader to the patriarchal reality women are forced to live on a daily basis, and to show the fragmented nature of post-traumatic memory and the subsequent disrupted narrative. Furthermore, Gurba presents rape as the ultimate figure of power exercised by men and propounds gender as the trigger to power imbalances between men and women, further indicating that violence against women is universal. Eventually, *Mean* constitutes a political statement and an invitation to reconsider the interconnected oppressions women face and, consequently, reappraise violence as a societal issue. Thus, Gurba evaluates the universal suffering women experience and aligns herself with female figures and ghosts in order to give voice to the silenced, and present a *herstory* of sorority, self-consciousness, and conciliation.

6. APOYOS

Este trabajo de investigación ha sido posible gracias al apoyo por parte de la Universidad de Salamanca y el Banco Santander de acuerdo con la resolución de "Convocatoria 2022 de ayudas para financiar 20 contratos predoctorales de la Universidad de Salamanca, cofinanciadas por el Banco Santander (Programa III: Ayudas para contratos predoctorales 2022)".

8. REFERENCIAS

- Adams, V. (2019). Violence and Responsibility: Collating Women's Testimony and Social Norms. [Tesis Doctoral. The University of Arizona]. The University of Arizona.
- Ahmed, S. (2010). Feminist Killjoys (And Other Willful Subjects). Scholar and Feminist Online.

- Athanasios, A. y Butler, J. (2013). *Dispossession: the Performative in the Political*. Polity Press.
- Bigio, J. y Vogelstein, R. (2017). *Understanding Sexual Violence in Conflict. Countering Sexual Violence in Conflict*. (pp. 3–7). Council on Foreign Relations.
- Bourgeois, P. (2004). *The Continuum of Violence in War and Peace: Post-Cold War Lessons from El Salvador*. En N. Scheper-Hughes y P. Bourgeois (Eds.), *Violence in War and Peace* (pp. 425-434). Blackwell Publishing.
- Bourdieu, P. (2004). *Gender and Symbolic Violence*. En N. Scheper-Hughes y P. Bourgeois (Eds.), *Violence in War and Peace* (pp. 339-342). Blackwell Publishing.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2004). *Symbolic Violence*. En N. Scheper-Hughes y P. Bourgeois (Eds.), *Violence in War and Peace* (pp. 272-274). Blackwell Publishing.
- Brison, S. (2002). *Surviving Sexual Violence. Aftermath: Violence and the Remaking of a Self*. (pp. 1-22). Princeton University Press.
- Foucault, M. (1985). *The History of Sexuality Vol.2: The Use of Pleasure*. Random House.
- Gurba, M. (2017). *Mean*. Coffee House Press.
- Herman, J. (1992). *Trauma and Recovery: The Aftermath of Violence – From Domestic Abuse to Political Terror*. Basic Books.
- Lawrence, J. (1970). *VIOLENCE. Social Theory and Practice*. (pp. 31–49).
- Menjívar, C. (2008). *Violence and Women's Lives in Eastern Guatemala: A Conceptual Framework*. *Latin American Research Review*, 43, (pp. 109–136).
- Olney, J. (1985). *‘I Was Born’: Slave Narratives, Their Status as Autobiography and as Literature*. En C. Davis y H. Louis Gates (Eds.), *The Slave’s Narrative*. Oxford University Press.
- Sielke, S. (2002). *Reading Rape: The Rhetoric of Sexual Violence in American Literature and Culture, 1790 – 1990*. Princeton University Press.
- Stein, N. (1995). *Sexual Harassment in School: The Public Performance of Gendered Violence*. *Harvard Educational Review*, 65(2).
- Wallach, J. (2004). *Remembering Jim Crow: The Literary Memoir as Historical Source Material*. [Tesis Doctoral, University of Massachusetts Amherst]. University of Massachusetts Amherst.

LAS MUJERES DE LA CASA STARK, SU CONSTRUCCIÓN Y DECONSTRUCCIÓN DEL GÉNERO

M^a. MAR MARTÍNEZ-OÑA

UDIT - Universidad de Diseño, Innovación y Tecnología

1. INTRODUCCIÓN

La relación existente entre literatura y comunicación de masas, concretamente a través de adaptaciones audiovisuales, es una constante socio-cultural que favorece la difusión de obras literarias, como la serie de HBO *Juego de tronos*, basada en la obra literaria *Canción de hielo y fuego*, de George R. R. Martin, escrita en el año 1996, y adaptada a la televisión en el año 2011.

A su vez, las producciones audiovisuales favorecen la creación y difusión, y con ello también la normalización de roles sociales. Son una herramienta para la construcción de identidades culturales e individuales, incluyendo la identidad de género (Grandío Pérez, Establés, y Guerrero Pico, 2020).

En la serie de *Juego de Tronos* se presentan ante el espectador mujeres con una identidad de género que ejemplifican diferentes estereotipos femeninos. Todas ellas aparecen etiquetadas como poderosas, al tener un poder relacionado con un status social alto; pero hay que cuestionarse si realmente es así, y si su poder es igual al de los personajes masculinos, o por el contrario su condición de mujeres les impide tener el mismo poder que los personajes masculinos. De ser así, los personajes femeninos normalizarían la subordinación del poder, identificado con determinados roles de género a través de esta producción audiovisual.

Los estudios relacionados con los personajes femeninos de *Juego de Tronos* son numerosos, destacamos a M^a Mar Grandío Pérez, M^a José Establés, y Mar Guerrero Pico, (2020) quienes analizan a los personajes

femeninos en muestras de violencia explícita contra las mujeres y en el tratamiento estereotipado de los personajes femeninos; en relación con este tema, pero centrándose en las violaciones de los personajes femeninos realizan su estudio Menéndez y Fernández (2020). Otros autores que centran sus estudios en los personajes femeninos de esta famosa serie son Rodrigues Destro Couto, y Luiz Ribeiro, (2013) que analizan las identidades femeninas y los roles asumidos en la vida social. Robles, Pereira, y Gutiérrez, (2021) se centran en la representación de roles de género en los personajes femeninos. Vigo (2021), estudia la evolución de los personajes femeninos de *Juego de Tronos*, desde un primer momento donde afirma que los personajes femeninos están subordinados a los masculinos (marido, padre, hermano, etc.), y al final, estos personajes femeninos adquieren actitudes más independientes. Evans, (2019) critica la violencia masculina hegemónica contra lo femenino. Es González Fernández (2017) quien se centra en los personajes femeninos que desarrollan el rol de agresoras. Rebecca Jones (2012) analiza la representación de las mujeres a través de una perspectiva de género, realizando un estudio comparativo de los personajes femeninos de la obra literaria y la serie de televisión. Martínez-Oña (2020) identifica arquetipos femeninos con algunas de las protagonistas de *Juegos de Tronos*.

En relación con las protagonistas de la Casa Stark, las estudian autores como Fernández-Morales y Menéndez-Menéndez (2022), que analizan el personaje de Arya Stark para discutir cuestiones de representación y género en la televisión contemporánea. Jasmine & Selvalakshmi (2021), estudian el género y la deconstrucción de éste, a través de los personajes femeninos, concretamente en Arya Stark. O, Trejo Morales (2020), que se centra en el análisis de Arya Stark y Brienne de Tarth, examinando cómo la mirada masculina puede explicar el tratamiento de personajes femeninos no conformes con el género binario en *Juego de Tronos*.

2. OBJETIVOS

Por ello, el presente texto pretende analizar los personajes femeninos de la Casa Stark, desde una perspectiva de género que permita

identificar si existe o no, una construcción y/o deconstrucción de género, o si por el contrario nos encontramos a mujeres que se enfrentan a determinados problemas o incluso a una forma vida por el hecho de ser mujer en cual quedaría establecidos diversos roles de género. A su vez, es necesario identificar cómo son representadas y si existen en las representaciones femeninas estereotipos asociados a las mujeres. Por ello, se plantean los siguientes objetivos:

- Identificar los personajes femeninos de la Casa Stark, junto con sus características iconográficas más destacadas.
- Clasificar qué estereotipo de género se relaciona estas mujeres.
- Analizar a los personajes junto con sus signos de poder y sus consecuencias sociales.

3. METODOLOGÍA

Para realizar esta investigación se utilizaron diferentes metodologías, en un primer momento se realizó la visualización de la serie y un análisis de los contenidos. De forma paralela se desarrolló una exhaustiva revisión bibliográfica a través de bases de datos académicas (Google académico, Academia.edu, etc.). Para luego, mediante metodologías como la iconográfica y la semiótica, establecer las características de los personajes femeninos, y su catalogación basada en diferentes estereotipos de género, consolidados mediante su normalización en la sociedad actual. Una vez clasificados los personajes femeninos junto a la identificación de su estereotipo, se aplicó un método crítico desde una perspectiva de género que identificará si estos personajes femeninos poseen el mismo poder que los personajes masculinos, y si por su condición de género se las valoraban e incluso trataban de forma diferente a sus homólogos masculinos.

4. RESULTADOS

En la Casa Stark, aparecen diferentes personajes femeninos, aunque no todos tienen la misma importancia en la serie. Entre ellos destacamos a:

- Lyanna Stark.
- Catelyn Stark.
- Sansa Stark.
- Arya Stark.

4.1. LYANNA STARK

Lyanna Stark, es la hermana de Eddard Stark. Su padre concertó su matrimonio con Robert Baratheon, el joven señor de Bastión de Tormentas.

El conflicto surge cuando Lyanna asiste a un torneo, en el cual se proclama como vencedor Rhaegar Targaryen, heredero al Trono de Hierro y hermano mayor de Daenerys Targaryaen, tras ganar coronó como reina del amor y la belleza a Lyanna, hecho que sorprendió a los asistentes, ya que todos esperaban que coronara a su esposa quien se encontraba también presente en el torneo. Tras este acto, Lyanna fue supuestamente secuestrada por Rhaegar Targaryen, aunque posteriormente se descubrió que se había fugado voluntariamente por amor, casándose con él. Fernández Garrido (2019) afirma que;

Rhaegar, enamorado de Lyanna, la raptó y la violó, y ello ocasionó la guerra, durante la cual, por orden de Robert Baratheon, Gregor Clegane (La Montaña) mata a Elia Martell y a sus dos hijos, tras violarla, como confiesa la Montaña cuando va a destrozlar la cabeza de Oberynt Martell en el juicio por combate de Tyrion Lannister (T4/E8).

Pero en el séptimo capítulo de la séptima temporada nos enteramos de que el matrimonio entre Rhaegar Targaryen y Lyanna Stark había sido un matrimonio legítimo y sancionado por la ley divina, lo que implica que la rebelión de Robert Baratheon estaba basada en una mentira. Con esta rebelión comenzó la denominada “Guerra del Usurpador” contra los Targaryen porque supuestamente Rhaegar había violado y matado a Lyanna Stark, de la que Robert Baratheon estaba enamorado y con la que estaba prometido [...]. (Fernández Garrido, 2019).

Al conocerse la historia del secuestro, hubo terribles consecuencias entre las diferentes familias (Casas) al demandar justicia por parte de los familiares de Lyanna. Concluyendo con el levantamiento de las Casas de Baratheon, Stark, Arryn y Tully contra el Trono de Hierro. Tras ser derrotada la Casa Targaryen, Eddard Stark, fue a rescatar a su hermana Lyanna, y la encontró tendida en mal estado, desangrándose tras haber dado a luz a su hijo (Jon Nieve).

Otra vez a lo largo de la historia, podemos asociar a una mujer, como causa de guerra, al igual que ocurrió en grandes epopeyas griegas, como es el caso de Helena de Troya o el rapto de Perséfone, hija de Deméter y Zeus (Fernández Garrido, 2019). Encontramos entonces, una dicotomía constate donde la mujer se convierte a su vez víctima a la cual se debe rescatar, y su honor, se convierte en el motivo por el cual se genera el conflicto.

Lyanna Stark es definida en la serie a nivel físico, como mujer de raza caucásica, una joven guapa y delgada, cabellos largos, asociándose todas sus características estéticas con el estereotipo de belleza de las féminas. Sin embargo, sobre ella se afirma (como algo negativo) que era una mujer, alejada de los gustos por las labores tradicionales femeninas, ya que practicaba la esgrima y la equitación, ambos relacionados con el género masculino; quizás justificando estas aficiones en ocasiones (cuando aparece niña) su indumentaria es masculina, pero también se la representa con indumentaria signada al género femenino.

FIGURA 1. *Lyanna Stark*



Fuente: fueradeseries.com

4.2. CATELYN STARK

Catelyn Tully, se convierte en Catelyn Stark, tras su matrimonio con Eddard Stark. Desarrolla el papel de esposa y madre hasta el día su muerte, durante la Boda Roja.

Jone (2012) afirma que la serie utiliza arquetipos literarios de reina, héroe, madre, niña, doncella y guerrera; donde hombres y mujeres están sujetos a los ideales de caballero y dama. Pues bien, Catelyn Stark sería la dama, es la esposa del Señor de Invernalía, y por ello Señora de Invernalía.

La imagen que prevalece de ella es como una matriarca, mujer honorable y fuerte cuyo objetivo principal es el bienestar y la protección de su familia, excepto de uno de sus miembros (John Nieve). Representa el rol tradicional de mujer, esposa y madre.

A nivel visual y estético, apreciamos todas las características relacionadas con su género y también con la belleza femenina, ya que se trata de una mujer de raza caucásica, delgada, cabellos largos, etc.

FIGURA 2. *Catelyn Stark*



Fuente: hbo.com

4.4. SANSA STARK

Sansa Stark, es la hija mayor de Eddard Stark y Catelyn Tully, posiblemente sea uno de los personajes femeninos que más evoluciona a lo largo de las distintas temporadas de la serie debido a todos los maltratos que sufre, “una mujer aparentemente frágil pero que aprende a ser una estratega” (Grandío Pérez, Establés, y Guerrero Pico, 2020, p. 28).

Siempre mantuvo una educación acorde al género femenino, una dama impecable que se desenvolvía en aquellas labores asociadas al género femenino como cantar, bailar, bordar, con buenos modales, etc. Sumisa, y romántica, Jones (2012) la cataloga en el estereotipo de doncella ingenua. El comportamiento encaja bien en la tradicional mujer caballerisca, donde los personajes femeninos esperan pasivamente el regreso de los hombres activos para su rescate.

Una joven, guapa, que se debe enfrentar a diversas crueldades en la Corte, estas crueldades provocan que el personaje se endurezca, la joven dulce e inocente pasará a ser una mujer fuerte. Siendo al final de la serie, cuando Sansa despierta a la realidad del mundo, dejando atrás su inocencia, para sobrevivir;

Hay que señalar, no obstante, que ella conquista la autonomía e incluso la corona, aunque de manera secundaria: es reina en el Norte, un territorio alejado del centro del poder, como una excepción y a costa de quedarse prácticamente sola. Es interesante observar también el deslizamiento estético que se va produciendo en el personaje: de la belleza frágil de princesa tradicional que aparecía en los primeros capítulos, con lujosos y bellos vestidos bordados en colores pastel, al aspecto sobrio del final, cubierta con una severa indumentaria negra similar a un hábito, a caballo entre la soltera agria de los cuentos tradicionales y la religiosa recluida tras las murallas de algún convento. Sansa refuerza una idea recurrente en las industrias culturales: las mujeres que alcanzan el poder deben dejar por el camino su feminidad, convertirse en seres sin atractivo o pulsión sexual y descartar el rol maternal. Además, consolida la narrativa habitual que maltrata a las mujeres como prerequisite para darles alguna oportunidad de empoderamiento. (Menéndez y Fernández, 2020).

No obstante, resulta tremendamente cruel la idea que para triunfar o tener poder siendo una mujer es necesario que el personaje se endurezca, sufriendo reiterados maltratos. Justificándose e incluso

reforzándose los maltratos y violaciones que sufre el personaje a lo largo de la serie.

FIGURA 4. *Sansa Stark*



Fuente: revistavanityfair.es

4.1. ARYA STARK

Arya Stark, es la hija menor de Eddard Stark y Catelyn Tully, aparece una niña diferente, con carácter, que prefiere luchar a bordar, desafiando los roles de género impuestos; se trata de “una joven guerrera que no quiere seguir los cánones establecidos para ella por su familia por el mero hecho de haber nacido fémica” (Grandío Pérez, Establés, y Guerrero Pico, 2020, p. 28). Odiaba cantar, bailar o bordar, ponerse vestidos bonitos y comportarse como una joven noble adecuada. Prefiere entrenar con una espada o una ballesta, no se molesta por ensuciarse mientras juega con los chicos de menor estatus social que el suyo.

Cuando era adolescente, Arya fue testigo de la brutal muerte de su padre, asesinado por el rey Joffrey. Más tarde, de los asesinatos de su hermano mayor Robb, y también su madre, Catelyn Stark, quienes fueron brutalmente asesinados en una fiesta celebrada en su honor (Boda Roja). Al presenciar todos estos asesinatos, Arya decide vengarse de todos y cada uno de los responsables. Por ello, crea una lista en la cual estarían todas las personas a las que debe matar para vengar (o quizás se trate de impartir su propia justicia) los asesinatos de sus familiares. Ella es la responsable de vengar la matanza de los Stark en la Boda Roja, entre otras.

Tras la muerte de su padre, Arya se disfrazó de niño. Se cortó el pelo como un niño y se autonombró a sí misma con una nueva identidad masculina, y comenzó a preguntar para aprender sobre venganza (temática asociada al género masculino), y encontró comodidad con su nueva identidad. Arya Stark se opuso así, a los estereotipos establecidos socialmente para las niñas. Arya Stark, posiblemente es uno de los personajes en los que más se deconstruye el género no solo por sus ropas, sino que desarrolla diferentes actividades relacionadas con el género masculino como el combate, menospreciando los quehaceres femeninos.

Arya Stark es muchas cosas. Más que mujer, niña aguerrida que se traviste para esconderse, para protegerse. Se invisibiliza incluso, haciéndose pasar por desaparecida o muerta, pasándose en realidad, literalmente, a la clandestinidad del mundo, para poder operar desde ahí. Esto llega a su colmo cuando se convierte en un hombre sin rostro y más aún, en ese contexto, cuando se queda ciega temporalmente, ceguera que después le salvará la vida porque le habilitará para desarrollar una habilidad en el combate a oscuras que será la única vía para derrotar a la asesina –superior a ella en la lucha- que desea aniquilarla. (Guijarro, (2020, p. 35-36).

Jones (2012) la cataloga dentro del estereotipo de niña héroe “heroína”. Arya es la encarnación del estándar feminista moderno para las mujeres. Ella quiere igualdad y que se le permita hacer cualquier cosa que hagan los hombres.

Arya Stark se sitúa contra los roles de género que están diseñados por la sociedad para las mujeres. Ejecutó acciones masculinas, pero conserva su feminidad, siempre se identifica como una niña. Y lo más

importante es que muestra una identidad autoconstruida que desafía el género socialmente impuesto para ella.

FIGURA 5. *Arya Stark*



Fuente: depor.com

5. DISCUSIÓN

A lo largo de la serie existe una construcción de género individual y social, ya que los personajes femeninos son educados para ser mujeres “femeninas”, por ello, deben de aprender las labores establecidas socialmente para el género femenino como bordar, cantar, etc., a lo que habría que añadir una construcción del rol social basado en la obediencia y servidumbre hacia el otro género, justificándose solamente por haber nacido mujer, lo cual las obliga a ser esposas (en matrimonios concertados que otorgan más poder al padre y/o hermano) y a ser madres, los ejemplos más claros los encontramos en Catelyn Stark y Sansa Stark; quienes fueron objeto de transacciones económicas, políticas y sociales, tras establecerse para ellas un matrimonio concertado y con ello una vida en la cual deben representar aquello que se espera de ellas, ser buenas y obedientes esposas y madres. Y de no ser así, como Lianna y Arya Stark se las hostigarán con comentarios y burlas al respecto. A su vez dentro de la identidad de género se establecen estereotipos que

catalogan a las mujeres como madres, heroínas e incluso villanas, imponiendo un rol social a las diferentes mujeres, que determinaran lo que se espera de ellas socialmente.

Las mujeres son educadas como féminas, en esta construcción social se genera una imagen visual (iconografía) de las mismas en la cual deben poseer estéticamente unas determinadas características e incluso una concreta forma de vestir que las catalogará como mujeres, estableciéndose una relación indivisible entre vestimenta, cuerpo y género. Estos factores establecen una iconografía femenina que exhibe y normaliza la imagen de las mujeres como un producto social de comunicación e identidad, que ha sido creado e impuesto por una sociedad patriarcal basada en relaciones de poder entre los géneros binarios. Cuando una mujer no representa la estética y las aptitudes tradicionales asociadas con su sexo biológico es acusada de no ser mujer, como lo vemos en Arya Stark, a quien se la confunde con un niño, mientras ésta defiende su condición de fémina. Sin duda, Arya Stark se presenta ante el espectador como el ejemplo más notable de deconstrucción de género, ya que es la protagonista quien decide construir su identidad, identificándose con una niña, pero defendiendo aquello que le gusta, aunque esté asociado al género masculino, podemos aplicar en este personaje la teoría de la performatividad de género (Butler, 1990).

La sociedad establece a través de la construcción del género, una identidad de género y con ello, se determina una relación de poder de un género sobre otro (Butler, 1990). Se establece así, que el género femenino es débil y por ello, necesitan protección del sexo opuesto, a cambio éstas le deben sumisión y obediencia como vemos en Sansa Stark y su relación con Joffrey Baratheon, a quién defiende e incluso dándole la razón, afirmando la traición de su propio padre, a pesar de saber que no era cierto. Ya que su deber, establecido socialmente por su género, es ser obediente y seguir las órdenes de los hombres con los que viven o a quienes sirven, maridos, padres, hermanos, etc.

Este sometimiento también se expone en la negociación del matrimonio de las féminas por padres y/o hermanos, e incluso en la violencia física y sexual como fin para atemorizar a las mujeres, y con ello someterlas. A lo largo de la serie, las mujeres sufren vejaciones por el hecho de ser

mujer, como por ejemplo las violaciones, que se presentan como una cuestión de sometimiento y de poder; Menéndez y Fernández (2020), visualizan como los personajes femeninos principales de la serie (Daenerys, Cersei y Sansa) han sido violadas, y contraponen este hecho con la idea, de que solamente aquellos personajes femeninos que visualmente presenten una estética masculina no han sufrido agresión sexual, sugiriendo entonces, que la feminidad es violable.

Es necesario plantearse hasta qué punto se normaliza los abusos sexuales hacia las mujeres, favoreciendo su normalización y en la mayoría de los casos, la inmunidad de los violadores. Existe y se normaliza entonces, una constante violencia sexual hacia las mujeres, lo cual favorece la cultura de la violación (rape culture) (Grandío Pérez, Establés, y Guerrero Pico, 2020), como producto de la cultura patriarcal. Cultura de la violación, que incluso se pone de manifiesto tras las diversas y crueles violaciones que sufre Sansa Stark, y que a partir de estos hechos tan atroces, se presenta una evolución del personaje, una metamorfosis de chica inocente a mujer fuerte. Menéndez y Fernández (2020), indican que la narrativa de la serie, justifica la evolución del personaje, a partir la violación de Sansa por Ramsay, recompensando así el papel del agresor. De esta forma la serie maltrata a las mujeres como prerequisite para su empoderamiento, y que;

[...] la ficción de David Benioff y D. B. Weiss, a diferencia de la obra literaria de R. R. Martin en la que se basa, utiliza la violencia sexual como un recurso narrativo, instrumentalizando la violencia patriarcal con el único objetivo de impactar en la audiencia. (Menéndez y Fernández, 2020).

Una vez analizados los personajes, planteamos si realmente estas mujeres son mujeres empoderadas. En un primer momento quizás se puede afirmar. Ya que los personajes femeninos de la Casa Stark, en teoría son mujeres poderosas, mujeres con poder al pertenecer a casas nobles, de hecho Catelyn, es la señora de Invernalía, Sansa termina siendo la reina en el norte y todas ellas poseen un estatus social alto. Sin embargo, se muestra una dualidad, en un primer momento pueden parecer empoderadas, pero se debe tener en cuenta que los personajes femeninos adquieren poder cuando los hombres que las protegen o controlan mueren.

Entonces, se produce la evolución de los personajes femeninos, pasando de estar subordinadas a personajes masculinos (obedeciendo a padres, hermanos, esposos) a tener una vida propia, tras adquirir ese poder tras la muerte de maridos e hijos. Esto demuestra la sociedad poco igualitaria en la que deben sobrevivir.

Otro dato importante, es incluso que cuando se consideran poderosas sufren consecuencias sociales por su condición de mujeres (identidad, matrimonios concertados, maltrato físico y psíquico, abusos sexuales, etc.). A lo largo de las diversas temporadas de la serie las féminas de la Casa Stark han sufrido consecuencias sociales por ser mujeres, desde matrimonios pactados por sus padres hasta maltrato contante y violaciones, etc.

Es necesario plantearse si este poder es equitativo al poder que tienen los personajes masculinos, quienes, por ejemplo, en ningún momento sufren abusos sexuales.

El género determina la identidad (Jasmine, Selvalakshmi, 2021). Identidad creada por una sociedad patriarcal, donde los roles de mujeres y hombres están establecidos socialmente y con ello una relación de poder de un género sobre otro, incluso cuando parece que las mujeres alcanzan el poder.

6. CONCLUSIONES

En la Casa Stark se han identificado cuatro personajes femeninos, de ellas, dos (Catelyn y Sansa) presentan características estéticas y sociales establecidas para el género femenino; con alguna excepción podemos catalogar a Lyanna Stark al no sentirse atraída por las labores típicamente femeninas, y rompiendo con todas las normas estaría Arya. Todas ellas quedarían asociadas a diferentes estereotipos de género (madre-esposa, princesa, heroína), confirmándose la existencia, permanencia y difusión de estereotipos de género que queda reforzados por la imagen visual que se ofrece de ellas.

Nos planteamos, si realmente las mujeres protagonistas de la serie *Juego de Tronos*, concretamente de la Casa Stark, tienen poder, o si por el contrario solamente se trata de una sociedad patriarcal que sigue

manteniendo y normalizando los estereotipos de género que genera y normaliza un comportamiento social hacia éstas que no favorece la igualdad de género (a través de los maltratos, violaciones, etc.).

Concluimos que en un principio puede parecer que estas mujeres tienen poder, sobre todo por el estatus social. Sin embargo, no poseen el mismo poder que sus homólogos masculinos como se observa en el matrimonio Stark (Edart Stark y Catelyn Stark). El poder de las féminas es adquirido tras la muerte de ellos (maridos, hermanos e hijos).

Otros hechos que confirman que no tienen poder, son las consecuencias sociales que deben sufrir por ser mujeres, como es la negociación que se hace de ellas a través de los matrimonios concertados, y los constates abusos sexuales que sufren por el hecho de ser mujer. Se normaliza uso del sexo y de la violencia contra las mujeres, fomentándose el contenido sexual y la cultura de la violación.

No hay que olvidar que desde el principio se las enseña a ser mujeres, lo cual ejerce sobre ellas una presión identitaria que construye el género de forma silenciosa. Confirmando que es los personajes de la casa Stark, existe construcción y deconstrucción de género, este último personificado en el personaje de Arya Stark.

8. REFERENCIAS

- Butler, J. (1990). El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad. Paidós.
- Evans, T. (2019). Cripples and Bastards and Broken Things: Masculinity, Violence, and Abjection in A Song of Ice and Fire and Game of Thrones [Doctoral Thesis]. Australian National University. https://openresearch-repository.anu.edu.au/bitstream/1885/160822/1/FNL_REVISEDEvans_CripplesAndBastardsAndBrokenThings_20190502.pdf
- Fernández Garrido, R. (2019). Ecos de la mitología griega en la serie de televisión Juego de Tronos. Tonos Digital, 37(0). <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewPDFInterstitial/2238/1064>
- Fernández-Morales, M., & Menéndez-Menéndez, M. I. (2022). 'A girl is Arya Stark from Winterfell': The monomyth as a feminist journey in Game of Thrones. Northern Lights: Film & Media Studies Yearbook, 20(1), 11-25. https://intellectdiscover.com/content/journals/10.1386/nl_00028_1

- González Fernández, S. (2017). La mujer como agresora en Game of Thrones: aproximación a la relación del género femenino con la violencia. In XV Congresso Ibero-Americano de Comunicação IBERCOM 2017. Comunicação, diversidade e tolerância (2017), p 897-922. FCH-UCP. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/71008/Pages%20from%20ebook-ibercom-2017-3.pdf?sequence=1>
- Grandío Pérez, M. D. M., Establés, M. J., & Guerrero Pico, M. D. M. (2020). Juego de Tronos, personajes femeninos y polémicas mediáticas: estudio de recepción entre la audiencia hispanohablante. *Historia y Comunicación Social*. 2020; 25 (1): 27-34. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/45646/grandio_histcom_soc_juego.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Guijarro, E. M. (2020). Tullidos, bastardos y cosas rotas”: diversidad funcional e interseccionalidad en Juego de tronos. *Dilemata*, (31), 27-52. <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/download/412000328/656>
- Jasmine, V., & Selvalakshmi, S. (2021). Breaking The Shackles Of Gender In George RR Martin’s A Game Of Thrones. *NVEO-NATURAL VOLATILES & ESSENTIAL OILS Journal*| NVEO, 1167-1171. <https://www.nveo.org/index.php/journal/article/view/3743>
- Jones, R. (2012). A game of genders: comparing depictions of empowered women between a game of thrones novel and television series. *Journal of Student Research*, 1(3), 14-21. <https://www.jsr.org/index.php/path/article/download/100/54>
- Martínez-Oña, M. Mar (2020). El mito de Lilith en la cultura audiovisual; Melisandre de Asshai en Juego de Tronos. In XII Congreso virtual sobre Historia de las Mujeres (pp. 555-565). Archivo Histórico Diocesano de Jaén. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7785737.pdf>
- Menéndez, M. I., y Fernández Morales, M. (2020). Every flight begins with a fall: Aproximación a la violencia sexual en Juego de tronos. *Cuadernos. info*, (47), 211-236. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-367X2020000200110&script=sci_arttext
- Oliveira, C. B., & Rodrigues, A. B. (2017). Arya Stark, donzela-guerreira?. *Travessias*, 11(3), 388-406.
- Robles, A. M., Pereira, V. C., & Gutiérrez, D. A. D. (2021). Análisis de la representación de roles de género en los personajes femeninos de las series de televisión Juego de Tronos y Vikings. *Comunicación y Género*, 4(2), 173-182.
- Rodrigues Destro Couto, P., & Luiz Ribeiro, J. L. (2013). As máscaras de Jon Snow: diferentes identidades do personagem da série Game of Thrones. *Revista Mídia e Cotidiano*, 3(3), 355-375.

- Trejo Morales, C. (2020). Non-Conforming Femininity in Game of Thrones: An Analysis of Arya Stark and Brienne of Tarth. *Dearcadh: Graduate Journal of Gender, Globalisation and Rights*, 1, 7-20.
https://www.researchgate.net/profile/Stacey-Scriver/publication/341622207_Dearcadh_Graduate_Journal_of_Gender_Globalisation_and_Rights/links/5ecbcc98a6fdcc90d69760c8/Dearcadh-Graduate-Journal-of-Gender-Globalisation-and-Rights.pdf#page=10
- Vigo Miguel, A. R. (2021). Análisis de la evolución de los personajes femeninos Arya Stark, Cersei Lannister, Daenerys Targaryen Y Sansa Stark en la serie Juego de tronos durante las temporadas 1, 2, 3, 4, 5 y 6.

IMPLICACIONES DE LA IA EN LA IDENTIDAD DE GÉNERO EN LA LITERATURA FANTÁSTICA Y DE CIENCIA-FICCIÓN

M^a. ARÁNZAZU SERANTES LÓPEZ
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

La literatura de ciencia ficción ofrece un espacio fascinante para explorar los límites de la identidad de género en relación con la IA, examinando las posibilidades y los desafíos que podríamos enfrentar en un futuro no muy lejano. A través de personajes y tramas, la literatura de ciencia ficción nos invita a reflexionar sobre cómo la IA puede desafiar y redefinir nuestros conceptos tradicionales de género, y cómo esto podría afectar la forma en que nos percibimos a nosotros mismos y a los demás. La identidad de género es un tema complejo y en constante evolución en nuestra sociedad contemporánea, y la inteligencia artificial (IA) ha comenzado a abordar y explorar este aspecto en la literatura de ciencia ficción. A medida que la tecnología avanza y la interacción entre humanos e IA se vuelve más profunda, surgen preguntas sobre cómo la IA puede comprender y expresar la identidad de género.

El género se relaciona con la IA de varias formas: El sesgo de los datos y la generación de contenido basada en estereotipos que se transmiten a través de diferentes fenómenos culturales, como puede ser el de la literatura y muy especialmente la literatura de ciencia-ficción, porque pueden funcionar como un espejo de la sociedad. Este género, normalmente, refleja y critica aspectos de la realidad en la que se produce. A través de la creación de mundos imaginarios y personajes ficticios, pueden explorarse temas trascendentales como la política, la economía, la religión, la moral y la ética.

1.1. LA CIENCIA-FICCIÓN COMO CRÍTICA SOCIAL

La ficción puede servir como una herramienta de crítica social, al presentar una visión alternativa de la realidad o cuestionar las normas y estructuras establecidas. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la literatura de ficción no es un reflejo exacto y objetivo de la sociedad, sino una interpretación subjetiva y artística de la realidad. Los escritores seleccionan cuidadosamente lo que incluyen y excluyen en sus obras, lo que significa que su visión puede ser parcial o sesgada. Además, cada lector puede interpretar una obra de ficción de manera diferente, lo que agrega aún más capas de subjetividad al proceso.

Como cualquier género literario, la ciencia ficción puede tener sesgos debido a la perspectiva y experiencia de los autores que la escriben. Estos sesgos pueden manifestarse en la representación de ciertos grupos de personas, la construcción de personajes estereotipados, la elección de temas y narrativas dominantes, entre otros aspectos.

Por ejemplo, en muchas obras de ciencia ficción del siglo pasado, se observa una marcada falta de representación y diversidad, con personajes mayormente blancos y masculinos. Además, algunos estereotipos culturales y de género también pueden estar presentes, lo que puede resultar problemático.

Sin embargo, también es importante destacar que, en las últimas décadas, ha habido un esfuerzo por parte de muchos autores y editoriales para abordar estos sesgos y promover una ciencia ficción más inclusiva y diversa. Se ha trabajado en la representación de diferentes identidades y experiencias, así como en la exploración de temas sociales y políticos relevantes.

1.1. MÁS ALLÁ DEL GÉNERO BINARIO: OTROS MUNDOS POSIBLES

Resulta plausible afirmar que en virtud del sistema patriarcal, somos integrantes de una sociedad que constantemente se empeña en convencernos de la inferioridad del género femenino en relación con el género masculino, considerándolo meramente complementario. Olvidamos que, precisamente debido a la imposición de esta noción subyacente de lo femenino respecto a lo masculino, surge un sentimiento de subversión que se manifiesta de diversas formas. Lo femenino se percibe

como "lo otro" dentro de la norma, y se considera mucho menos válido que lo dominante masculino. Del mismo modo, el binarismo de género viene concebido como la única opción posible, lo que lleva a la invisibilización directa de los demás géneros. No se trata simplemente de que ocupen un papel secundario en la jerarquía social, sino de que directamente son inexistentes. Este hecho es relevante porque expone uno de los problemas fundamentales de nuestra cultura, que no solo es patriarcal, como se destacaba inicialmente, sino que se basa en la supremacía de un binarismo hegemónico.

Debemos plantearnos si verdaderamente el texto literario es el único que es subjetivo y recurriendo a la ficción. Lo cierto es que no lo es; ni siquiera los textos históricos o periodísticos escapan completamente de un juicio que resta objetividad debido a la mencionada relación entre el lenguaje y el pensamiento. Además, aun suponiendo que fuera así, es precisamente esa ficcionalidad lo que atrae a muchas personas hacia el texto.

Si tenemos aunque sea, un conocimiento mínimo del género de la ciencia ficción -o incluso de la fantasía-, se puede observar que su objetivo principal es la reivindicación de identidades marginales, luchas sociales y la manifestación del inconformismo social del momento al que se hace alusión, además de expresar el individualismo de manera más subjetiva y experimental. Esto es posible porque la línea que separa el mundo de la ciencia ficción de la realidad es mucho más difusa que en otros géneros, ya que la creatividad es la base para la "alucinación" (lo que para la IA sería el procesamiento de lenguaje natural o LLM, capaz de crear resultados inesperados que pueden resultar coherentes aunque no fiables).

2. OBJETIVOS

La necesidad de interacción entre máquinas y humanos como una forma de progreso o mejora, se extrapola a la idea de conciencia y cognición en las IA. Sin embargo Bustamante (2024, párr.5) asegura que: "No están entrenadas con todo el conocimiento universal verificado, por lo que, si se le pregunta por hechos, por datos concretos, factuales, como

el que está buscando en una base de datos un dato puntual, podría acabar inventándose situaciones, o mejor dicho, *alucinando*”.

Es decir, podría explorarse la posibilidad de que las IA desarrollen percepciones falsas o generen representaciones sensoriales que no están directamente relacionadas con la realidad externa. Estas representaciones surgirían de errores en el procesamiento de datos, malentendidos de la información o incluso como parte de un diseño intencional para imitar características humanas.

La inclusión de alucinaciones en IA en la ciencia ficción permitiría a los escritores explorar temas relacionados con la percepción, la realidad, la conciencia y la ética en el desarrollo de inteligencia artificial. También puede plantear preguntas sobre la naturaleza de la experiencia subjetiva y la capacidad de las IA para comprender y procesar el mundo que las rodea, pero solo como una simulación.

Sin embargo, las narrativas como tal tienen “cuerpo social” que no solo sirve como telón de fondo, sino que también puede ser un elemento crucial para la trama y el desarrollo de los personajes. La exploración de las dinámicas sociales a menudo proporciona un contexto más amplio para comprender las motivaciones y acciones de los mismos.

La influencia de las narrativas presentes en las novelas de ficción en el cuerpo social ha sido explorada desde disciplinas como la Antropología y la Literatura. La teoría resultante respalda la idea de Ursula K. Le Guin, quien vincula la falta de representación literaria con una posición de subordinación en la sociedad. Autoras como Teresa López-Pellisa destacan la naturaleza *performativa* de la literatura, que tiene la capacidad de crear realidades y moldear la percepción del mundo. Lo que denomina como *narrativas de la transformación*. (Delgado, 2024, párr. 5-6).

2.1. PREGUNTANDO A LA IA

La neutralidad en la inteligencia artificial es un objetivo deseado, pero en la práctica, puede ser difícil de lograr. La IA se desarrolla y entrena utilizando conjuntos de datos que reflejan la información presente en la sociedad. Si esos conjuntos de datos contienen sesgos o reflejan prejuicios existentes, la IA puede heredar y amplificar esos sesgos porque ya

tienen su origen en lo social y esto se fundamenta en las expectativas propias de cada género, entendidos como roles. ¿Y esos roles en qué ámbitos se desarrollan?

En primer lugar, están los roles en el hogar o el ámbito doméstico. También en la adecuación profesional, entendiendo como apropiados ciertos tipos de conocimientos. Por ejemplo, se puede esperar que los hombres elijan carreras en campos como la ingeniería o la informática, mientras que a las mujeres se les puede alentar hacia profesiones relacionadas con la enseñanza o la enfermería. Lo mismo ocurre con la expresión emocional: En algunas culturas se puede enseñar que los hombres deben ser fuertes y reprimir sus emociones, mientras que a las mujeres se les puede permitir o esperar que expresen sus sentimientos. También en el caso de la vestimenta, las expectativas sociales de género también pueden influir en cómo se espera que las personas se vistan y presenten, lo que puede afectar a la libertad de expresión individual.

Si partimos de estos principios y estos con asumidos como válidos, la reproducción de los mismos en los productos culturales y tecnológicos provocará una reatribución y perpetuación de comportamientos limitantes, afectando a la percepción de las capacidades o atribuciones.

Si hubiera un sistema inteligente femenino (asistente personal) como lo puede ser hoy en día Alexa o Siri, la expectativa siempre sería que fuese amigable, empática, con un tono suave y que fuera asistente en tareas de cuidado o domésticas y, en el caso masculino, se consideraría un sistema eficiente que ayudaría principalmente a resolver problemas o tomar decisiones, orientado al liderazgo o a tareas analíticas, como por ejemplo Google Assistant (aunque este último permite elegir entre voces masculinas o femeninas. Este planteamiento nos lleva directamente a plantear la cuestión germinal de si existe o no un igualitarismo de base.

2.2. EL IGUALITARISMO DE LA CREATIVIDAD HUMANA

El igualitarismo en la creatividad humana se refiere a la idea de que todas las personas tienen un potencial creativo igual y que las disparidades en la expresión creativa son principalmente el resultado de factores externos, como oportunidades educativas, acceso a recursos y otros

factores socioeconómicos. Aunque es cierto que todo el mundo tiene la capacidad de ser creativo, hay variaciones individuales en la forma en que se manifiesta la creatividad. Factores como la genética, el entorno familiar, las experiencias de vida y otros elementos pueden influir en la expresión creativa de una persona. Es Francescutti (2022) quien hace hincapié en “en los pliegues y contradicciones del Yo burgués [que supuso] la especialidad de las expresiones «menores» confinadas a los márgenes del sistema literario, el horror y, en particular, de su pariente, el fantástico” (p.2).

La ciencia ficción, desafía la noción de una identidad humana unificada y estable. Se enfatiza que la identidad es fluida y cambiante, lo que refleja la erosión de la idea de unidad psíquica y el descentramiento del sujeto cartesiano. La ciencia ficción, al ser una forma moderna, subvierte al personaje de la estética realista y contribuye a cuestionar los límites prescritos por la modernidad en relación con la identidad.

"Mundos donde no existe sexismo, donde se reconoce y valora las contribuciones de las mujeres a la ciencia, donde se comprende la diversidad del deseo y la sexualidad femenina, y que van más allá de las limitaciones impuestas por el género". Gary Westfahl, reconocido experto en ciencia ficción, afirmaba que este género es especialmente propicio para imaginar escenarios que reflejen las metas últimas del feminismo, y su opinión parece justificada. (Jiménez, 2018, párr.1).

La noción de "mundos libres de sexismo" que reconocen y valoran las contribuciones de las mujeres implica, en el fondo, la búsqueda de igualdad de género.

La consideración de la diversidad del deseo y la sexualidad femenina, así como la idea de moverse más allá del género, también apunta hacia la idea de igualitarismo en términos más amplios, buscando superar las restricciones y desigualdades basadas en las diferencias de género así como pensar más allá de las limitaciones actuales y concebir mundos donde la igualdad es la norma demuestra una creatividad que no solo entretiene, sino que también desencadena reflexiones sociales y políticas.

3. METODOLOGÍA

El eterno debate sobre la capacidad de la literatura para reflejar de manera precisa las culturas y sociedades ha sido tema de debate permanente. Se cuestiona la eficacia de la literatura como espejo social, argumentando que su esencia ficcional impide una representación objetiva en comparación con medios aparentemente más imparciales, como el periodismo o textos históricos. Sin embargo, esta crítica ignora el hecho de que la subjetividad y la ficción no son exclusivas de la literatura y permea otras formas de expresión. La creatividad, como ya se sugirió con anterioridad, supera las barreras de la lógica convencional, que simbolizan de manera explícita procesos psicológicos y morales humanos desdibujando la línea entre lo real y lo ficticio (Mejías, 2019, párr. 5-7) invitándonos a explorar la complejidad de la realidad desde perspectivas no convencionales.

Es importante reconocer que el debate en torno a la representación precisa de culturas y sociedades a través de la literatura no debe limitarse a la dicotomía entre ficción y realidad. La literatura, al igual que otras formas de expresión artística, tiene la capacidad única de capturar la esencia humana a través de la imaginación y la creatividad. Así, en lugar de percibir la ficción como una barrera para la objetividad, podríamos considerarla como un medio para profundizar en la comprensión de la complejidad de la condición humana.

La literatura, al fusionar la realidad con la imaginación, ofrece una ventana a las experiencias y emociones que trascienden los hechos históricos y las cifras. Mientras que los textos históricos y periodísticos pueden proporcionar una narrativa basada en eventos verificables, la literatura se adentra en los rincones más oscuros de la psique humana, revelando verdades emocionales y simbólicas que pueden escapar a otras formas de documentación.

3.1. ANALIZANDO A LAS IA Y SISTEMAS INTELIGENTES FEMENINOS

La ciencia ficción aborda la convergencia entre humanos y robots, entre otras especies, desafiando las fronteras tradicionales y planteando preguntas sobre la identidad humana. La introducción de androides y

ginoides (término más adecuado que androide para describir a robots con apariencia femenina) plantea desafíos adicionales en la percepción de la humanidad y la igualdad en la interacción entre géneros y máquinas. La teoría feminista de Donna Haraway y la conceptualización del ciborg como un icono de la sociedad post-género resaltan la posibilidad de nuevas identidades y formas de existencia que desafían las categorías tradicionales. Lo mismo ocurriría con el transhumanismo y su búsqueda de una identidad separada del cuerpo destaca la preocupación por la pérdida de valores humanos fundamentales, como el amor y la empatía, en el camino hacia una existencia digital. La ciencia ficción, en este contexto, sirve como una advertencia sobre las posibles consecuencias deshumanizadoras de la búsqueda de la perfección a través de la tecnología.

Muchas obras de ciencia ficción exploran la idea de la inteligencia artificial femenina como entidades conscientes con identidades propias. Esto plantea preguntas filosóficas sobre la conciencia, la autoconciencia y la naturaleza de la identidad. Personajes como Samantha en *Her* o Ava en *Ex Machina* desafían las percepciones tradicionales de lo que significa ser consciente y tener una identidad. Al dotar a las IA con personalidades y características consideradas tradicionalmente femeninas, se cuestiona y desafía la construcción social de género. Esto lleva a explorar cómo la feminidad es percibida y representada en contextos no humanos.

Algunas obras presentan a estas IA como seres poderosos, independientes y complejos, desviándose de las representaciones tradicionales de la mujer en la literatura y los medios de comunicación.

3.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS PERSONAJES DE FICCIÓN

Los protagonistas masculinos, blancos y occidentales pierden protagonismo, dando paso a voces y perspectivas diversas, como las de mujeres, extraterrestres, mutantes y personas de diferentes etnias. Este cambio en el elenco se relaciona con la inclusión de escritores afroamericanos, gays y mujeres en la producción literaria. La televisión y el cine también reflejan este cambio, con ejemplos como la inclusión de personajes de diferentes razas y culturas en la serie *Star Trek*, así como la representación de relaciones inter-especies y mestizaje en películas como *Starman* y *Avatar*. Estos ejemplos sugieren un esfuerzo por

romper con las limitaciones tradicionales en la representación de identidades, promoviendo una visión más inclusiva y diversa.

En los primeros años de la ciencia ficción, el concepto de mutante se utilizó para describir a seres vivos cuya naturaleza biológica había cambiado debido a exposiciones a radiaciones u otras influencias. Estos mutantes eran presentados como figuras patéticas, con poderes sobre-humanos que los convertían en víctimas de un orden social que no toleraba la diferencia. Se destacan como fruto de la interacción entre la ciencia y la humanidad, representando el avance técnico fuera de control. Posteriormente, el foco se trasladó al clon, un gemelo idéntico creado a través de manipulación genética intencional. La narrativa de la ciencia ficción sobre la clonación aborda cuestiones complejas, como la transferencia de la conciencia a cuerpos clónicos juveniles y la identidad de estos clones, que, aunque externamente disímiles, que conservan la personalidad de otra persona. La ciencia ficción, por tanto, explora no solo las posibilidades científicas de la genética, sino también las consecuencias éticas y psicológicas de manipular la identidad a través de la clonación, y cómo estas creaciones pueden afectar la comprensión tradicional de la singularidad y la subjetividad.

La ciencia ficción, ha evolucionado hacia un enfoque más centrado en el impacto de la tecnificación en la personalidad y la individualidad representadas en el cyborg, el alienígena, el mutante y el clon, que han servido como catalizadores para reflexiones sobre la identidad humana. La capacidad de la ciencia ficción para explorar la alteridad y la fluidez de las identidades se destaca a través de estos elementos.

Para López-Pellisa (2022): “Uno de los ejes del xenofeminismo se basa en la abolición del género, ya que pretende eliminar el sistema binario partiendo de la idea de que el sexo y el género no son algo natural, por lo que estaríamos hablando de un posthumanismo crítico transfeminista cúborg” (p.15) De ser esto así, la abolición del género no solo afectaría la opresión de género, sino que también desafiaría otras estructuras naturalizadas, como las asociadas con la raza, la clase y la capacidad física. Lo que viene a decir que todo es una cuestión de “mentalidad” ya que son estructuras lingüísticas y costumbres aprendidas que pueden

ser más borrosas si existiera un *tertium quid* que redefiniera las categorías dualistas.

Aunque la representación LGTB ha crecido en la ciencia ficción, persisten desafíos ya que la visibilidad a menudo provoca rechazo en los *fandoms*, subrayando la necesidad de normalizar la diversidad para que la orientación sexual no sea relevante en la narrativa. Sin embargo, la audiencia, demanda cada vez más historias diversas y auténticas que reflejen la multiplicidad de experiencias y por este motivo los creadores de contenido están explorando una gama más amplia de narrativas, desde romances hasta aventuras épicas, que destaquen las voces y perspectivas de la comunidad. (SINC, 2021, párr. 9).

Un punto de referencia interesante sería la antología sobre mujeres artificiales, cuidadosamente seleccionada, por López-Pellisa (2018) bajo el título *Las otras*. Lo cierto es que resulta muy significativa, la clasificación que podría realizarse, en torno a los relatos que aparecen en el volumen, así como de sus personajes femeninos protagonistas. Los motivos que se exploran son:

- El *uploading* de la conciencia y el cambio de sexo (desde las relaciones a la prostitución femenina)
- La exploración de lo corpóreo (discurso religioso y contexto post-apocalíptico)
- La obsesión por las parejas robóticas (desde la perspectiva del absurdo o desde el humor negro)

En términos de mujeres artificiales, la antología presenta diferentes enfoques, desde programas de software que experimentan con la identidad de género hasta gínoides con protagonismo en la reproducción asistida. Los relatos exploran las complejidades de la creación y la interacción de mujeres artificiales en contextos futuristas, abriendo interrogantes sobre el papel de la tecnología en la definición de la identidad y la intimidad. Lo cual indica que en el fondo se perpetúa una necesidad de autoconocimiento y un instinto de supervivencia mediante la mejora de nuestras capacidades pero no fundamentada desde los valores, sino

desde el ansia de dominación y perpetuando los estereotipos de forma mucho más radical al exterminar la conciencia como parte del proceso.

4. RESULTADOS

Al igual que la ciencia ficción como género literario, la IA actúa como un espejo que refleja la información con la que se nutre. Así como enseñar a un niño a hablar exclusivamente con novelas de ciencia ficción podría distorsionar su visión del mundo, los modelos de IA absorben y perpetúan los sesgos, errores o inexactitudes presentes en los datos que los alimentan. (Sala, 2024, párr. 9-10).

La cuestión ahora sería valorar si con el desarrollo de algoritmos de aprendizaje profundo, las capacidades de la IA se pueden expandir hacia la creatividad, especialmente, en este género literario ya que todos los hechos descritos se admitirían como posibilidad. El problema aquí sería la generación de lenguaje natural y la creación de nuevos estilos narrativos, ya que siempre habrá ciertos “patrones” y contextos necesarios para dar respuesta a instrucciones específicas. Esto plantea preguntas acerca de la esencia misma de la creatividad, ya que la narración humana se vale de percepciones y experiencias que las convierten en algo genuino.

¿Sería posible una realidad o inteligencia expandidas? ¿Existiría una nueva comprensión acerca de lo real o se traducirá en una tendencia mecanicista? Al fin y al cabo, la creación artística se fundamenta en dos momentos: Repetición y ruptura, a lo largo de la historia. Repetición que da lugar a modas o a estilos concretos y ruptura, una vez consolidada una estructura o modelo sobre el que cabe la imitación o la reproducción. En esta misma línea, Suárez (2024) indica que “las generaciones emergentes están asimilando de manera natural y espontánea los nuevos modos de creatividad literaria a través de las plataformas, y no tardará mucho tiempo para que la creatividad artificial sea parte imperceptible de la cotidianidad humana. Aquí se abre un área de investigación que hasta el momento no ha sido atendida” (p.7).

Una perspectiva más mecanicista podría argumentar que, a medida que la IA se expande, existe el riesgo de reducir la realidad y la inteligencia a algoritmos y procesos computacionales. Esto podría llevar a una

comprensión más simplificada y cuantificable de la realidad, dejando de lado aspectos subjetivos y emocionales. Por el contrario, la conciencia expandida, podría llevar a una conciencia aumentada, donde la interconexión con sistemas inteligentes amplía nuestras capacidades cognitivas y perceptivas. Es decir, la realidad aumentada y la interfaz cerebro-máquina son ejemplos de tecnologías que podrían fusionar el mundo digital y el físico, proporcionando nuevas formas de percibir y comprender la realidad.

5. DISCUSIÓN

La IA podría permitir la exploración de dimensiones de la realidad actualmente inaccesibles para los humanos. Algoritmos avanzados podrían revelar patrones y correlaciones en grandes conjuntos de datos, llevándonos a descubrimientos científicos y comprensiones más profundas de fenómenos complejos, proporcionando una comprensión más holística proporcionando un mayor conocimiento de todo lo que nos rodea. Aunque no pueda sustituir el juicio humano o garantizar resultados precisos puede simular y modelar nuestras percepciones.

La integración de la IA en la industria creativa, particularmente en la literatura, plantea preguntas sobre el papel de los escritores y la posibilidad de considerar a los algoritmos como coautores. Este fenómeno podría tener un impacto profundo en la forma en que se crea y consume literatura. A su vez, se exploran desafíos significativos en la generación de lenguaje natural y la capacidad de la IA para innovar en estilos narrativos, cuestionando hasta qué punto puede la inteligencia artificial superar la imitación y reproducir auténtica innovación literaria.

En el ámbito más amplio de la sociedad, habría que identificar cómo la IA podría influir en la percepción de la realidad, ya sea simplificándola excesivamente o profundizando nuestra comprensión. Asimismo, la dicotomía entre una conciencia expandida, que mejora nuestras capacidades cognitivas y perceptivas mediante la interconexión con sistemas inteligentes, y un enfoque mecanicista que reduce la realidad a procesos algorítmicos, abre un debate sobre el futuro de la relación entre humanos y tecnología. Por último, la integración creciente de la creatividad

artificial en la vida cotidiana plantea implicaciones en la cultura y la educación, exigiendo una reflexión sobre cómo adaptarnos y colaborar efectivamente con estas tecnologías emergentes. En conjunto, estos temas revelan la complejidad y el alcance de la intersección entre IA y creatividad, desafiando las nociones convencionales sobre la naturaleza de la creación artística y la percepción de la realidad.

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, este estudio pretende poner de relieve, que la inteligencia artificial (IA) y la ciencia ficción comparten una similitud intrínseca como entidades que reflejan la información con la que son alimentados. La IA absorbe y perpetúa sesgos y errores presentes en los datos que la nutren. Este paralelismo plantea interrogantes acerca de la capacidad de la IA para expandirse hacia la creatividad, especialmente en la generación de contenido literario. La dificultad radica en la generación de lenguaje natural y la creación de nuevos estilos narrativos, ya que siempre existirán ciertos "patrones" necesarios para responder a instrucciones específicas.

La incertidumbre sobre la esencia misma de la creatividad surge al cuestionar si la narración generada por IA puede capturar la autenticidad inherente a las percepciones y experiencias humanas. Aunque las generaciones emergentes asimilan la creatividad artificial de manera natural, la posibilidad de una integración imperceptible en la cotidianidad plantea un área de investigación hasta ahora descuidada.

Desde una perspectiva más mecanicista, existe el riesgo de reducir la realidad y la inteligencia a algoritmos y procesos computacionales a medida que la IA se expande. Esto podría simplificar y cuantificar la realidad, descuidando aspectos subjetivos y emocionales. Sin embargo, la alternativa de una conciencia expandida sugiere la posibilidad de una conciencia aumentada, donde la interconexión con sistemas inteligentes amplía las capacidades cognitivas y perceptivas. La realidad aumentada y la interfaz cerebro-máquina se presentan como ejemplos tecnológicos que podrían fusionar el mundo digital y físico, ofreciendo nuevas formas de percibir y comprender la realidad.

En la discusión, se destaca el potencial de la IA para explorar dimensiones de la realidad actualmente inaccesibles para los humanos. Algoritmos avanzados podrían revelar patrones y correlaciones en grandes conjuntos de datos, conduciendo a descubrimientos científicos y comprensiones más profundas de fenómenos complejos. Aunque la IA no puede reemplazar el juicio humano, puede simular y modelar nuestras percepciones, proporcionando una comprensión más holística de nuestro entorno. En resumen, la intersección entre IA y creatividad plantea desafíos y oportunidades que deben ser abordados para comprender su impacto en la percepción y generación de la realidad.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

A mi marido Manuel, porque me ha transmitido el interés por la ciencia-ficción, lo que me ha facilitado la conexión entre estos mundos.

8. REFERENCIAS Y FUENTES CONSULTADAS

- Bustamante, J. C. (s/f). Alucinación de la inteligencia artificial. EGADE. Recuperado el 18 de enero de 2024, de <https://egade.tec.mx/es/egade-ideas/opinion/alucinacion-de-la-inteligencia-artificial>
- Delgado, D. (s/f). Literatura para descolonizar la imaginación. Ctxt.es. Recuperado el 18 de enero de 2024, de <https://ctxt.es/es/20230301/Politica/42425/literatura-fantasia-mujeres-ursula-k-le-guin-Crononauta-Duermevela.htm>
- Francescutti, P. (2022). Devenir replicante: identidades mutantes en la ciencia ficción. Papeles del CEIC, 5–5. <https://doi.org/10.1387/pceic.22881>
- Jiménez, J. (2018, marzo 8). Un futuro por el que luchar: todas las veces que la ciencia ficción ha soñado mundos sin desigualdad entre hombres y mujeres. Xataka.com; Xataka. <https://www.xataka.com/literatura-comics-y-juegos/un-futuro-por-el-que-luchar-todas-las-veces-que-la-ciencia-ficcion-ha-sonado-mundos-sin-desigualdad-entre-hombres-y-mujeres>
- Pellisa, T. L. (2018). Las otras: antología de mujeres artificiales. Eolas.
- López-Pellisa, T. (s/f). Futuros imaginados para realidades posibles. Telos. Recuperado el 18 de enero de 2024, de <https://telos.fundaciontelefonica.com/wp-content/uploads/2022/01/telos-118-autor-invitado-teresa-lopez-pellisa.pdf>

- Mejías, A. C. (2019, septiembre 28). Representación del género no binario en la literatura de ciencia ficción. *Revista Contrapunto*.
<https://revistacontrapunto.com/representacion-del-genero-no-binario-en-la-literatura-de-ciencia-ficcion/>
- Sala, M. (2024, enero 15). La Fina Línea entre Realidad y Ficción: Entendiendo las Alucinaciones en la Inteligencia Artificial. *Linkedin.com*.
<https://es.linkedin.com/pulse/la-fina-l%C3%ADnea-entre-realidad-y-ficci%C3%B3n-entendiendo-las-mirella-sala-95tqe>
- SINC. (2021, mayo 12). Caricaturescos y poco representados: así trata la ciencia ficción a los personajes LGTB. *Pikara Magazine*.
<https://www.pikaramagazine.com/2021/05/caricaturescos-y-poco-representados-asi-trata-la-ciencia-ficcion-a-los-personajes-lgtb/>
- Suárez, J. L. et al. (s/f). Literatura y creatividad artificial en la época de la singularidad. *Redalyc.org*. Recuperado el 18 de enero de 2024, de <https://www.redalyc.org/journal/3783/378360617012/>
- Tsuru, K. (2023, junio 27). Inteligencia artificial: el espejo en el que nos miramos. *Letras Libres*. <https://letraslibres.com/ciencia-tecnologia/kiyoshi-tsuru-inteligencia-artificial-espejo/>

SECCIÓN II.

ESTUDIOS DE ECOCRÍTICA

SER (EN) EL MUNDO. LA POESÍA COMO EMPATÍA NO ANTROPOCÉNTRICA EN WHITMAN, RILKE, J. R. JIMÉNEZ Y LE GUIN

CARMEN GUTIÉRREZ JORDANO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN: POESÍA Y EMPATÍA

La empatía ha sido entendida como la asimilación e identificación con otro, articulando imaginación e intencionalidad ante la imposibilidad de llegar a pensar y sentir exactamente como el otro. Podemos remontar sus orígenes en el concepto de la catarsis que describe Aristóteles en *Poética*. La purificación de los espectadores ante el proceso de identificación con los personajes de la tragedia contiene ya aspectos que remiten a la empatía. Este término escurridizo por su transdisciplinariedad, al ser estudiado en la psicología, filosofía, neurociencia y otras ramas, pretende relacionarse con el ámbito artístico, concretamente con la literatura. En la literatura narrativa este fenómeno es evidente, al leer historias de relatos y novelas que nos presentan personajes con unas vivencias que nos pueden hacer conectar con nuestras experiencias más íntimas al mismo tiempo que nos posicionamos en la ficción escrita. De igual forma, en la poesía también se produce el fenómeno empático, siendo el poeta capaz de generar una universalidad de lo concreto. Lo lírico nos hace sentir los versos como nuestros. Esta labor, que abarca nuestras inquietudes, reflexiones y emociones sobre la condición humana, se pretende orientar en este texto fuera del antropocentrismo. Este concepto se refiere a la ‘excepcionalidad humana’ que considera al ser humano como “el único ser entre todos los tipos de entes existentes, radicalmente distinto al resto del universo” (Anzoátegui, 2017, p. 3). La diferencia radical proviene de una postura teológica, racionalista y, como consecuencia, de dominio sobre la vida no humana, vista como

recurso pasivo inferior a la naturaleza humana. Frente a esta visión, la cual es cada vez más criticada y revisada, en el presente trabajo se busca demostrar cómo una empatía no antropocéntrica subyace en diversos autores. El análisis de estos autores se remonta hasta la segunda mitad del siglo XIX, como prueba de que la ‘literatura ecocrítica’ hunde sus raíces antes del siglo XX, con autores que fueron visionarios de una empatía estética y poética que, de distintas formas, hace hincapié en nuestra vinculación y amor por la alteridad no humana. Como se verá posteriormente, esta empatía surge desde lo íntimo tanto para alcanzar una identificación holística con el entorno y sus habitantes no humanos, como para empatizar con los animales concretos.

2. OBJETIVOS

El objetivo general consiste en la detección de un pensamiento que se desliga de la tradición occidental hegemónica dualista que cosifica a la naturaleza. Esta búsqueda se da en la poesía como forma de conocimiento alternativa que fomenta la empatía con la vida no humana para llegar desde el pensamiento a la praxis. La reconsideración que se pretende señalar a partir de la poesía y la literatura afirma una sensibilidad existente en nuestra historia literaria como prueba de que la corriente de empatía e identificación no antropocéntricas actuales no surgen de la nada. Dentro de este objetivo principal, pueden desglosarse los siguientes objetivos específicos:

- La defensa del proceso de identificación como forma de alcanzar un impacto real en el entorno. Pese a una crítica insistente a ciertas ‘ecologías profundas’ por quedar en un plano espiritual y de pensamiento teórico, la investigación defiende que la puesta en acción de situaciones concretas deriva del cultivo de la empatía. Más que excluyentes, la empatía y la preocupación e implicación en el mundo físico se encuentran ligadas.
- La revalorización del arte —especialmente de la poesía— como método de un conocimiento no científico que potencia una actitud más sensible y empática. La cuantificación y objetividad de la ciencia son cualidades de igual valor que la comprensión

y afinidad subjetivas poéticas, que pueden fomentar una percepción más cercana que los datos al explorar nuestras relaciones y afectos en el mundo.

- La relectura en clave contemporánea de la poesía concebida en el siglo XIX como continuación del pensamiento postantropocéntrico, animalista, biocentrista y ecofeminista actual. La lente desde la que se asimila la literatura es relevante hasta el punto de que puede desenterrar motivos e interpretaciones que reactualizan los textos del pasado, cambiando sus sentidos o poniendo el acento en temáticas inexistentes en el momento de creación.
- La interconexión entre autores dispares para subrayar una intuición poética que conduce a una praxis dirigida por la idea de cuidado.

3. METODOLOGÍA

La forma de trabajo de la investigación consiste en recabar dentro de los textos de los diferentes autores los puntos de conexión, siendo por tanto la metodología comparativa y cualitativa. A pesar de que estilos, contextos biográficos y temas varíen, la empatía no antropocéntrica ha sido el punto de fuga. Los análisis de cada poema no se limitan al compendio de textos y su estudio por separado, sino que el interés se centra en la interrelación de diferentes voces que desde su subjetividad comparten un amor por la vida no humana, ya sea desde una visión topofílica u holística o desde la individualidad de cada animal. Ética animal y ambiental, normalmente vistas como opuestas y con diferentes causas y planteamientos, lo cual es cierto, son articuladas en los autores como una suma de partes que se completan. La actualidad de los textos escogidos produjo la comparación e identificación de estos con distintas ideas de hoy día dentro de la filosofía, la psicología y los estudios críticos animales.

Por tanto, se puede decir que el proceso seguido para la elaboración de la investigación se constituye, en este orden, de las siguientes partes:

- Selección de autores. Por cuestiones temporales y de extensión, ante un título tan ambicioso se ha reducido el listado de autores estudiados a cuatro, abarcando temporalmente el periodo ya indicado.
- Relectura y búsqueda poética. Se ha centrado la atención en un libro por autor (con la excepción de Rilke del cual se toma además una de sus Elegías de Duino). A partir del repertorio escogido, se ha indagado en los poemas y capítulos para reunir una muestra significativa.
- Análisis del texto. Tras la relectura, se ha pretendido comprender y subrayar aquellos fragmentos que reflejan con mayor fuerza el amor por lo no humano.
- Interrelación entre autores y con el pensamiento contemporáneo. Como última fase, una vez extraídas las claves de cada texto, se han generado, en términos de Donna Haraway, ‘figuras de cuerda’ entre los autores seleccionados. No solo entre ellos, sino que a través de la relectura en clave contemporánea se han construido puentes entre el contenido de estos poetas y teorías de gran vigencia alrededor de nuestra comunión con la vida no humana.

4. DISCUSIÓN: PRESENTACIÓN DE AUTORES

Por orden cronológico se nombran los poetas elegidos en la búsqueda de una sensibilidad empática en su obra literaria: Walt Whitman (1819-1892), Rainer Maria Rilke (1875-1926), Juan Ramón Jiménez (1881-1958) y la más reciente, Ursula K. Le Guin (1929-2018). Los tres primeros, como vemos en sus fechas, se solapan en el tiempo, si bien no hay constancia de que entre ninguno de ellos hubiese un encuentro. Le Guin, supone la última autora en analizar, pues es la que se corresponde con el contexto actual. Procedentes de distintas tradiciones y localizaciones geográficas, las conexiones por su empatía no antropocéntrica prueban cómo esta actitud trasciende fronteras contextuales. La empatía que provocan las obras a continuación comentadas, puede ser

entendida como una ‘doble empatía’ al efectuar la identificación simultáneamente en dos sentidos. Primero con la voz del poeta. Este acto inmersivo y encarnado de la lectura es la introducción a la empatía no antropocéntrica que exaltan estos autores, completando la empatía con la primera persona con la de una tercera, indefinida, misteriosa, compleja, y a la vez, más próxima de lo esperado. Esta alteridad se puede vincular con el monstruo, entendido, fuera del género del terror, como un ser ‘entre cuerpos’ que “permite jugar con aquellas partes de nuestra identidad y cuerpo que resultan inaccesibles en una cotidianeidad dominada por lo racional y lo pragmático” (Elías, 2022, p. 206). Lo no humano presenta por tanto la oportunidad de ahondar en una empatía que deja atrás lo mimético y análogo y nos enfrenta a la búsqueda de una empatía fuera de parámetros antropocéntricos y antropomorfos.

4.1. WALT WHITMAN: BRIZNAS DE AMOR

Walt Whitman fue un poeta estadounidense polifacético, pues además fue ensayista, humanista y enfermero voluntario. Esto último ya puede denotar la personalidad de este poeta del pueblo y de la experiencia humana. Su obra se concentra en *Hojas de hierba* (1885), que fue reeditado, añadiendo poemas hasta su muerte. Dentro de este libro nos centramos en *Canto a mí mismo*, poema dividido en 52 secciones que hablan de un yo contenedor de multitudes. Esta asunción del Otro en su identidad parte por una extrema sensibilidad, la cual llega hasta su admiración por los animales no humanos:

(...)

Bueyes que agitáis el yugo y la cadena o estáis
inmóviles bajo la sombra de las hojas, ¿qué
‘expresan vuestros ojos?

Expresan más que todos los libros que he leído en
mi vida.

(Whitman, 1969, p. 44)

El poeta reclama el valor desmesurado de la mirada de unos bueyes en el campo, capaz de expresar más que cualquier escrito. Antes de afirmar su expresión incalculable, el poeta se pregunta qué expresarán, lo cual puede resultar hasta cierto punto contradictorio. ¿Cómo afirmar que expresan más que un libro, comprensible para el lenguaje humano, sin ni siquiera saber exactamente que están diciendo esos ojos animales? Esta

tensión continúa en la sección 32 que prosigue alabando las cualidades animales:

(...)
“Creo que podría vivir con los animales, son tan
secretos y tan plácidos,
Me detengo y me demoro mirándolos.
No se atormentan ni se quejan de su condición,
No se quedan despiertos toda la noche ni lamentan sus
culpas,
No me abruman con discusiones de sus deberes para
con Dios,
Ni uno solo está descontento, ni uno solo está
dominado por la locura de tener cosas,
(...)
De esta manera muestran sus relaciones conmigo y yo
las acepto,
Me traen señales de mí mismo, muestran claramente
que las poseen.”
(Whitman, 1969, p. 69)

De nuevo, empieza describiendo como seres secretos a los animales para concluir con que, en la interacción y contemplación, estos le devuelven señales de sí mismo. La identificación con ellos no implica una homogenización, sino que, aun conformando parte de su identidad, algo parece escapar a la comprensión humana. Este binomio entre ocultamiento-fraternidad lo vemos aparecer en Rilke, sin llegar éste al punto de Whitman de inclusión total en su identidad. En cambio, en Juan Ramón, la fraternidad será fundamental para entender su relación con Platero. Otro punto común entre estos dos autores, pero que realmente se encuentra esparcido en todos ellos, es la importancia del amor. Whitman dice en la sección nº5 que “el sostén de la creación es el amor” (Whitman, 1969, p. 36), volviendo a indicar cómo empatía y amor tienen una misma dirección afectiva hacia el Otro y, por supuesto, hacia el mundo. En oposición a ideas de enfrentamiento o competitividad, el amor, la simbiosis y la interrelación de vidas prima en la configuración del mundo. Para Whitman, es la experiencia sensorial, desde el cuerpo, lo que despierta la empatía, pues “el punto de partida de expansión del yo es el cuerpo” que conlleva a que “lo físico y lo espiritual son uno solo” (Castro, 1995, p. 96). La integración de lo intangible en la corporalidad remite también al pensamiento rilkeano, como se verá próximamente.

Esta expansión mediante la percepción corporal es la que le hace reafirmar sin duda alguna que “todo lo siento y lo soy” (Whitman, 1969, 77). Sentir desde el cuerpo es entonces sentir con el alma. Esta fusión de identidad que expone el mayor grado de empatía posible se asimila con corrientes de ecología profunda, holismos biocéntricos que, sin jerarquías, dan valor a todo lo viviente. La identidad compuesta entre cuerpos que presenta Whitman precede a la ‘ecologización del yo’ de Joanna Macy, al igual que a la ‘simpoiesis’ de Donna Haraway. Estos términos comparten la idea de pertenencia al mundo, de creación y colaboración conjuntas. Así, Haraway explica que la ‘simpoiesis’ “es una palabra para configurar mundos de manera conjunta, en compañía. La simpoiesis abarca la autopoiesis, desplegándola y extendiéndola de manera generativa” (Haraway, 2019, p. 99). Whitman, poeta que eleva la hierba y la tierra que pisamos, en esta simpoiesis poética que es su obra, finaliza la última sección advirtiéndonos que para encontrarlo a él mismo solo hay que mirar en las suelas de nuestros zapatos.

4.2. R. M. RILKE: MÁS ALLÁ DE LA LÍNEA HEIDEGGERIANA

Rainer Maria Rilke, de origen austríaco, es uno de los poetas más relevantes de su época. Su trabajo es de una gran complejidad. Para analizar su idea de empatía no antropocéntrica vamos a centrarnos en sus *Elegías de Duino* (1923), concretamente en la octava, y en dos fragmentos de *Cartas a un joven poeta* (1929), una de sus obras más leídas dentro de su amplia colección epistolar. Aunque en Rilke no hay un tema común, toda su obra gira en torno a la condición humana, por lo que resulta de gran interés cómo vuelve su cabeza para describir su visión sobre la consideración que reciben y que deberían tener las vidas no humanas:

¡Ah si el hombre aceptara más humildemente y sobrelleva con mayor seriedad este misterio de que está llena la Tierra hasta en su cosa más pequeña, si aguantara y sintiera qué terriblemente difícil es, en vez de tomarlo a la ligera! ¡Ah si cobrara respeto ante su fecundidad, que es sólo una, por más que aparezca como espiritual o corporal, pues también la creación espiritual procede de la física, tiene una misma naturaleza que ésta, y es sólo como una repetición más silenciosa, más encendida y más eterna que la voluptuosidad corporal! “La idea de ser

creador, de crear, de formar”, no es nada sin su constante y grandiosa confirmación en el mundo, no es nada sin el múltiple asentamiento de cosas y animales. (Rilke, 1980, pp. 48-49)

En el texto extraído, lo primero que vuelve a llamar la atención es la aparición de la palabra ‘misterio’ para describir la riqueza, la fecundidad, que puebla la Tierra. Ya a principios del siglo XX, Rilke capta una infravaloración generalizada de lo no humano por parte de la cultura dominante. El utilitarismo y el racionalismo humanista pragmático, como defensores de un abismo ontológico entre el sujeto (humano) y el objeto, provocan un menosprecio hacia lo ‘Otro’. En cambio, el poeta capta lo escurridizo de la alteridad, algo que escapa a nuestra comprensión, cuya fecundidad, no es únicamente material o espiritual, sino que una procede de la otra. Esta correspondencia nos remite a Whitman, pero también al resto de autores presentados, que articulan un discurso poético que enlaza ambas dimensiones. El mundo de las ideas no es posible sin la ‘grandiosa confirmación en el mundo’. Y esta corroboración es, en definitiva, materializada por la multiplicidad de vidas, de animales, plantas, hongos y cosas. Esta lectura contemporánea vuelve a relacionarse con el concepto de ‘simpoiesis’ descrito anteriormente. ‘Hacer-con’ implica de una forma u otra amar, y es así como dice después en otra carta que “amar (...) es una ocasión sublime para que madure el individuo, para hacerse algo en sí, para llegar a ser mundo, llegar a ser mundo para sí, por otro” (Rilke, 1980, p. 71). Si Whitman defendía el amor como sostén de la creación, Rilke reafirma este enunciado añadiendo que amar consiste en convertirse en mundo a través de los otros. Es decir, individuo y mundo se funden gracias a la intersubjetividad del amor.

Resulta interesante destacar que en la elegía que se va a comentar, Rilke habla de la condición animal frente a la humana, exponiendo en resumen dos formas de relacionarse con el mundo. El animal ‘está en el mundo’, mientras que el ser humano ‘está frente al mundo’. ¿Puede el amor ser un acceso al mundo, a verdaderamente serlo? Este análisis de la Elegía VIII no pretende llegar a una respuesta tajante a esta pregunta, pero sí mostrar que Rilke deja atrás ideas heideggerianas que ven al animal como ‘pobre de mundo’ frente al ‘Dasein’ humano:

“Puesta por entero en sus ojos,
la criatura mira "lo abierto".
(...)
“Mas para él su ser es infinito, inabarcable
y carente de una mirada en la cual se contemple a sí mismo,
puro —en fin- como su perspectiva.
Y allí donde nosotros no vemos sino un futuro,
él ve una totalidad de la que es parte integral,
en la que está inmerso y por siempre a salvo...”

(Rilke, 2004, 24-25)

Whitman ofrecía una integración total con los animales no humanos en su identidad, mientras que en Rilke destaca la admiración por las diferencias que encuentra en los animales no humanos. En su ejercicio empático se vislumbra la imposibilidad de llegar a ser otro completamente, sin embargo, “la condición animal no representará, frente a la humana, una realidad ni inferior ni superior pero sí radicalmente distinta. El animal es otro, un ser diferente y misterioso del que podemos aprender” (Lasaga, 2020, p. 102). Si bien la empatía se describe como la identificación y asimilación, el enriquecimiento del encuentro es lo que prima en la elegía. El presente continuo que alaba el poeta parece una misión imposible para el ser humano, por lo que “la libertad se atribuye a los animales, mientras que los humanos, desde la infancia, estamos forzados a mirar retrospectivamente lo ya formado” (Llinares, 2005, p. 648). La lectura de esta elegía colisiona con el ‘animal-máquina’ cartesiano. Lo ‘abierto’ al ‘estar en el mundo’ plenamente es una característica animal que no se encuentra ya en el ser humano, advertido del final de su existencia. Lo misterioso en los animales se encuentra en su pertenencia al mundo que los hace ‘libres de muerte’, tal como ocurre con la figura simbólica del ángel de la que hace uso a lo largo de su obra:

Una de las intenciones de Rilke al atribuir la vida en lo abierto al animal es la de destacar una perfección que le es propia. Pero eso no debe entenderse como un descrédito de lo humano. Solo como una diferencia. El animal ignora la dicotomía que padece el humano entre el afuera y el dentro. Por tanto, Rilke asocia lo abierto con otros “lugares” privilegiados inaccesibles al humano, como el espacio puro que habita el ángel o lo que más sencillamente llama lo “libre de muerte” (Lasaga, 2020, p. 94)

El punto común entre lo divino del ángel y la experiencia física pura del animal se halla en un vivir eterno que no asimila la finitud. Espiritualidad y corporalidad se encuentran en la figura del animal. Rilke parece maravillado ante la inmensidad de lo animal que, precisamente, se basa en su distancia y diferencia con respecto la condición humana. La empatía no antropocéntrica en su caso no proporciona la identificación absoluta, pero sí que permite al autor crear una poesía de elogio y respeto a lo no humano.

4.3. J. R. JIMÉNEZ: EL LENGUAJE DE PLATERO

El poeta moguerense ganador del Premio Nobel de Literatura en 1956 dejó todo un homenaje a la subjetividad animal en su libro *Platero y yo* (1914). Él mismo advertía al principio que no era un libro escrito para niños, aunque estos pudiesen leerlo también. En la actualidad en cambio, este libro parece haberse tornado hacia la lectura infantil. Sin embargo, la fuerza de su escrito se resiste a quedar adscrito a un único público, puesto que la prosa lírica de este libro trasciende cualquier tipo de catalogación. Juan Ramón escribe este conjunto de estampas de su memoria dirigiéndose muchas veces directamente a su confidente, un burro llamado Platero. Los relatos no cuentan con una cohesión narrativa, aunque todos de una manera u otra acaban refiriéndose a Platero. Un ejemplo de cómo habla directamente a su compañero animal, es en el capítulo de *El moridero*:

Tú si te mueres antes que yo, no irás, Platero mío, en el carrillo del pregonero, a la marisma inmensa, ni al barranco del camino de los montes, como los otros pobres burros, como los caballos, y los perros que no tienen quien los quiera. (Jiménez, 1969, p. 23)

La promesa que lanza el poeta deja ya clara su relación con Platero, que no es visto como una ‘mascota’ al uso, sino que por el amor que los une, será enterrado y no dejado por las marismas o el camino. El enterramiento en el gran pino donde pasan la mayor parte del tiempo implica la solemnidad que se le da a la muerte y despedida de su amigo. La sensibilidad de Juan Ramón le lleva a comparar el destino de Platero con el de esos otros pobres animales no humanos que no son entendidos como dignos de ser velados. La empatía hacia los animales, que

conduce a una ética animal, no era desde luego un tema recurrente ni vigente de la época, más bien “a finales del siglo XIX era una cuestión ambigua, sobre la cual en España solo se pronunciaría Giner de los Ríos en su obra sobre psicología comparada *Estudios filosóficos y religiosos* (1876)” (González, 2017, p. 23). El adelanto en esta aproximación visionaria de la relación entre humanos y animales surge desde la intimidad del poeta, que prosigue en el capítulo *Amistad*, diciendo:

Yo trato a Platero cual si fuese un niño. Si el camino se torna fragoso y le pesa un poco, me bajo para aliviarlo. Lo beso, lo engaño, lo hago rabiar... Él comprende bien que lo quiero, y no me guarda rencor. Es tan igual a mí, tan diferente a los demás, que he llegado a creer que sueña mis propios sueños. (Jiménez, 1969, p. 75)

En este pasaje encontramos varias claves de su relación. Primero, compara a Platero con un infante, lo cual puede señalar una antropomorfización anuladora de su animalidad. Esta tensión veremos que se resuelve para dejar clara la diferencia a la cual se refería Rilke desde otra perspectiva. A continuación, recalca cómo se baja de su lomo cuando lo ve fatigado o en una dificultad del camino. Pese a que el pensamiento animalista actual podría ver el acto de montar como un uso indebido de los cuadrúpedos, cabe la pena enfatizar el paradigma temporal y social. Incluso en su contexto, el simple hecho de bajarse para no atosigarlo o molestarlo revela la amistad que titula el capítulo. La identificación holística de Whitman es, en el caso de Juan Ramón, concreta con su amigo Platero, como subraya al mencionar la similitud entre ambos y la distinción con el resto de los humanos. Por último, además del lenguaje y la razón como principales señas de separación con el resto de los animales, el mundo onírico y los sueños es otro rasgo que hasta no hace mucho se ha atribuido únicamente a la condición humana. El poeta en cambio explica que en esa identificación con Platero ha llegado a creer que sueñan lo mismo, dotando a Platero con la capacidad de soñar. En *Asnografía*, prosigue su defensa de la condición de burro:

Leo en un Diccionario: Asnografía, s. f. *Se dice, irónicamente, por descripción del asno.* ¡Pobre asno! ¡Tan bueno, tan noble, tan agudo como eres! Irónicamente... ¿por qué? ¿Ni una descripción sería mereces, tú, cuya descripción cierta sería un cuento de primavera? ¡Si al hombre que es bueno debieran decirle asno! ¡Si al asno que es malo debieran decirle hombre! Irónicamente... De ti, tan intelectual, amigo del viejo y del

niño, del arroyo y de la mariposa, del sol y del perro, de la flor y de la luna, paciente y reflexivo, melancólico y amable, Marco Aurelio de los prados... (Jiménez, 1969, p. 95)

El poeta cuestiona al propio Diccionario por su apelación denigrante de los asnos. Indignado por la ironía de la acepción, Juan Ramón prosigue proclamando las virtudes de su amigo, cuya definición más veraz sería la de ‘un cuento de primavera’. Esta expresión es acompañada por una serie de cualidades, como su intelectualidad que choca con la visión generalizada del calificativo de ‘burro’ referido a un humano bruto. Así, Platero es amigo de todo aquello que habita apaciblemente el mundo, tal y como él hace en su melancolía y amabilidad. La profundidad de significados que aportan las palabras del poeta deja en evidencia la primera definición banal dada por el Diccionario. Finalmente, veamos *La fábula*, un capítulo en el que queda clara la posición animalista de Juan Ramón:

Desde niño, Platero, tuve un horror instintivo al apólogo, como a la iglesia, a la Guardia Civil, a los toreros y al acordeón. Los pobres animales, a fuerza de hablar tonterías por boca de los fabulistas, me parecían tan odiosos como en el silencio de las vitrinas hediondas de la clase de Historia Natural. (...) Luego, cuando vi en los circos de Huelva y de Sevilla animales amaestrados, la fábula que había quedado, como las planas y los premios, en el olvido de la escuela dejada, volvió a surgir como una pesadilla desagradable de mi adolescencia.

(...)

Claro está, Platero, que tú no eres un burro en el sentido vulgar de la palabra, ni con arreglo a la definición del Diccionario de la Academia Española. Lo eres, sí, como yo lo sé y lo entiendo. Tú tienes tu idioma y no el mío, como no tengo yo el de la rosa ni ésta el del ruiseñor. (...) (Jiménez, 1969, p. 203)

Además de su miedo a los toreros, el poeta se horroriza con las fábulas con moraleja en las que los protagonistas son animales con un habla humana postiza. Éstas le recuerdan a los animales disecados o a los amaestrados en circos. Todos estos animales tienen un punto común: su manipulación humana. La consecuencia en estos casos es la anulación de la identidad subjetiva de los animales. En oposición a esta antropomorfización egoísta de los animales, Juan Ramón deja en el último párrafo esta declaración: Platero, y por extensión el resto de animales concretos, son seres que escapan de la definición verbalizada y de la dominación

antropocéntrica. Platero cuenta con un lenguaje propio, al igual que el ruiseñor tiene el suyo y no el de la rosa. En definitiva, Platero es Platero, y no el nombre. Si al principio se estaba comentando la antropomorfización de Platero por parte de Juan Ramón al llamarlo niño o en otros capítulos al sustituir sus patas por la palabra manos (véase *El canario vuela* o *El rocío*), en este capítulo se esclarece esta cuestión. El poeta hace uso de la lírica y sus juegos y figuras retóricas para acercarnos a este burro, no para humanizarlo llanamente como las fábulas. No solo para aproximarnos, sino que podríamos añadir que hay una espontaneidad al hacer uso de estos recursos, demostrando la cercanía y amor reales entre el poeta y el asno. Amante de la palabra, Juan Ramón consigue a través de ella en este libro descubrirnos la posibilidad de otros lenguajes no verbales, más ininteligibles y silenciosos para nuestro oído.

El animalismo de Juan Ramón le lleva a un amor vital por cada ser y cosa. Su sensibilidad extrema parte de lo íntimo, de su relación particular con su amigo Platero, y en diversos capítulos como *La yegua blanca* o *El burro viejo*, por ejemplo, somos conscientes de cómo no se limita a querer a su confidente, sino que alcanza a empatizar con cada criatura viviente. El afecto por Platero es una muestra de una de las muchas que existen en la historia de la literatura, y que conducen a la actual relevancia del pensamiento ecologista (Marrero, 2017, p. 284). A pesar de ciertos debates que enfrentan al ecologismo con el animalismo, en Juan Ramón podemos extender un puente entre ambos, desembocando su animalismo en un biocentrismo, es decir, en un amor por cada ser vivo más allá del reino animal. Este cuidado y lazo que vemos entre Platero y Juan Ramón se puede continuar viendo en santuarios veganos de animales en los que conviven muchos ‘Plateros’ que igualmente son queridos y tratados dignamente tal y como hizo el moguerense con su amigo no humano.

4.4. URSULA K. LE GUIN: SER MUNDO, SER ANIMAL

Ursula K. Le Guin, autora estadounidense, es más conocida por su literatura narrativa especulativa y de ciencia ficción. Aun así, también escribió poesía a lo largo de su carrera. *En busca de mi elegía. Poesía (1960-2010)* concentra en edición española (2023) su colección poética. Extrayendo fragmentos de distintos poemas entre 2006-2010, nos reencontramos con

la empatía no antropocéntrica ya expuesta en los autores anteriores. El holismo empático de Whitman resurge en estos versos:

Soy este cuerpo y las hojas que veo
caer de los álamos dorados
junto a la carretera. El cuerpo del mundo,
la montaña y las nubes sobre ella, esa soy yo.”
(Le Guin, 2023, p. 184)

Le Guin se concibe como ‘cuerpo del mundo’, al prolongar su cuerpo en las hojas, las nubes y las montañas. Tal y como Whitman afirmaba ser todo lo que sentía, Le Guin continúa este pensamiento expandiendo su cuerpo con el del entorno físico. La percepción empírica fundamenta la construcción de la identidad. Esta posición que toman ambos autores contrasta con la línea rilkeana, al asumir la existencia humana ‘dentro del mundo’ y no frente a él. La lírica de Whitman y Le Guin ofrece una alternativa, el intento de inmersión en nuestro alrededor para ser todo lo que nos afecta. A fin de cuentas, esta identificación perceptiva y holista es reflejo del ser animal. Además de su identificación con aquellos elementos que configuran el paisaje, en *Filosofía y Teología* aúna el holismo de Whitman con una compasión por los animales como seres sintientes:

Y demasiados animales que llorar, borrados de la faz
de la tierra como el vaho de un espejo. Dejaron una
cara, un mero reflejo de sí misma,
la imagen de su imagen imaginada; nada más,
(...)
Ese desierto no es tu sitio. Así que busqué
donde la muerte es vida y los dioses son animales
y el ser fluye por el ser como fluye el arroyo de la fuente
(...)
¿pero qué hay que llorar, si la vida se traslada a
otra vida? Mejor un rito de iniciación,
una dolorosa, dichosa celebración del cambio,
(...)
Al anochecer algunas estrellas brillan pequeñas y
claras como lágrimas
en un oscuro rostro que no es humano. Te seguiré”
(Le Guin, 2023, pp. 190-191)

Ante la matanza de una cantidad innumerable de animales que son olvidados y negados, la autora cuenta cómo exploró otras formas de asimilar el dolor que siente ante la situación generalizada. Estos caminos los

concibe como otros lugares dentro de este mundo. En ellos, Le Guin es capaz de asimilar la continuidad de la existencia como un ciclo que compara con el del agua, elemento clave de la biosfera terrestre. Como Whitman, que proclama como sus herederos al lodo y la hierba, Le Guin plantea su muerte no como fin, sino como un cambio, a la par doloroso y alegre. Al asumir el cambio como constante de la existencia, principio y fin se solapan. El cielo nocturno que la acompaña es metáfora de la muerte comprendida como cambio que deviene en día. Este cielo estrellado es descrito como un rostro, rompiendo la tradición que enmarca el rostro como un rasgo puramente humano. Si los animales proyectan un misterio consensuado por todos los autores revisados, este rostro estrellado, aún más lejano y desconocido, es la guía definitiva de Le Guin. Esta asume la muerte como condición igualatoria que fundamenta una espiritualidad mundana, de continuidad y conexión con el resto de los elementos y criaturas, finitos y mutables. Su fascinación por lo misterioso, y por tanto por lo no humano, vuelve a tornarse ambigua en estos versos:

Carbón y diamante son la misma piedra corriente.
La incierta carne se sostiene sobre el hueso cierto.
¿Y si mi riqueza es la incertidumbre –la capacidad
de saber que todo lo que poseo es lo que desconozco–
el diamante que esconde la piedra corriente?

(Le Guin, 2023, 197)

La metáfora que emplea con el carbón y el diamante le sirve para poner en duda las diferencias aparentes. Aquello que parece una entidad completamente ajena a otra puede acabar siendo lo mismo. La perspectiva de la autora profetiza esta empatía no antropocéntrica: una identificación imaginativa, especulativa y que no tiene un final. Ante aquello que tratamos de asimilar incesantemente debido a la imposibilidad por nuestra condición humana, la contradicción y ambigüedad son las estrategias de Le Guin. Su trabajo constituye, desde lo poético, “un lugar común en la reconstrucción ecocrítica del creciente interés cultural por la crisis ambiental global y en el pensamiento ecofeminista” (Fleisner, 2018, p. 236). No se basa en evidencias, estadísticas o datos, pero sí en intuiciones imaginativas que nos permiten empatizar con el Otro. La contradicción al definir la incertidumbre es evocadora de esta

misteriosa empatía no antropocéntrica. Todo de lo que disponemos y que nos compone es justamente aquello que desconocemos.

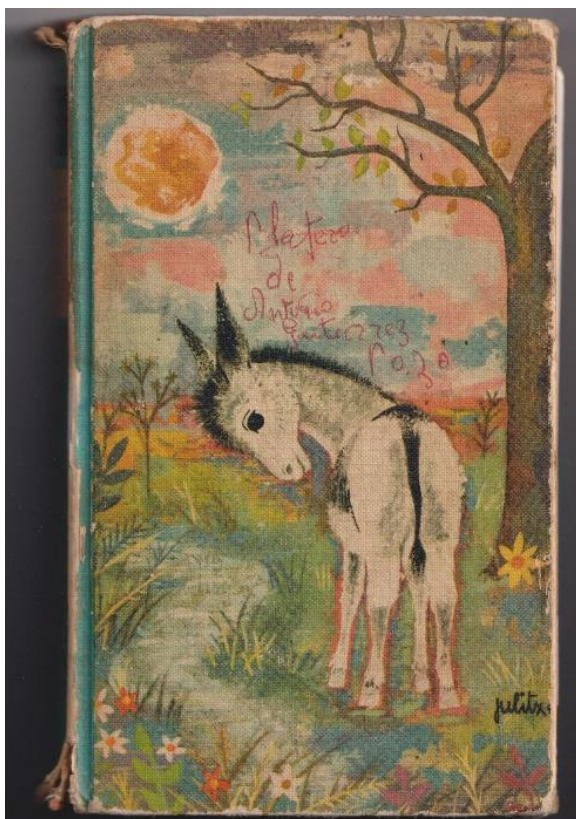
5. CONCLUSIONES

La relectura de la poesía de estos cuatro autores sugiere que el surgimiento de movimientos y corrientes actuales como el ecofeminismo, el veganismo o el posthumanismo crítico, son descendientes de una actitud empática ya presente en la literatura y poesía desde el siglo XIX. Esta empatía no antropocéntrica en la literatura continúa en autores y autoras actuales. Su persistencia en el imaginario de artistas evidencia la fuerza de este pensamiento universal expresado desde distintas perspectivas. El abanico mostrado a lo largo del texto pretende enfatizar la riqueza subjetiva propia de la empatía como actitud vital ante el mundo. Junto a esta diversidad discursiva según el contexto y el autor, se han trazado redes que señalan los puntos de convergencia entre todos ellos. Algunos de los puntos comunes más interesantes son la visión holista de comunión con el entorno y quien lo habita y, por otra parte, la conexión concreta con ciertos sujetos. Ambas posturas no son excluyentes, sino que, como se ha probado, pueden coexistir y complementarse. Asimismo, biocentrismo y animalismo no son opuestos. Entre ellos existe un puente pues la experiencia empática y su práctica no reduce las posibilidades de asimilar, sino que, más bien, amplía la sensibilidad y preocupación intersubjetivas. Otra similitud es la ambivalencia entre lo conocido, lo asimilado, y lo misterioso y oculto. Desde la especulación que propicia el arte, concretamente en esta investigación la poesía, la empatía no antropocéntrica es potenciada. La asimilación total o la apropiación de la otredad resultan imposibles al aceptar la limitación de nuestra capacidad humana. Este posicionamiento desde la humildad deja que la imaginación y la creación artísticas sean herramientas para seguir en el empeño de abrazar lo incierto.

La empatía brinda la transmisión de conocimientos y afectos sin tener mayor fin que el amar y compartir. Como ejemplo personal, de la biblioteca de mi padre llegó a mis manos el libro de *Platero y yo* (Fig. 1). Esta transferencia generacional es la misma que hemos planteado en

estos cuatro autores y sus aportaciones alrededor de la empatía no antropocéntrica. En la actualidad existe un alarmismo por la crisis generalizada medioambiental y por ello se cree conveniente escribir sobre estas cuestiones, pues antes que pedir compromisos en las acciones individuales, se debería primar el cultivo de un pensamiento que provoque cambios reales. La ‘empatía no antropocéntrica’ no es nueva –aunque su nombre pueda ser reciente. Lo que sí es actual es la necesidad de difundir un mensaje que entienda que somos porque existimos con otros, humanos y no humanos. La poesía, la literatura, y, en definitiva, el arte, nos recuerdan que empatizar, amar y enriquecerse de la incertidumbre son verdaderas señales de ser humano.

FIGURA 1. *Platero y yo*



Portada de la edición de 1969. Fuente: propia

6. REFERENCIAS

- Anzoátegui, M. (2017). El antropocentrismo como problema (filosófico) contemporáneo. XVIII Congreso Nacional Afra, San Juan, Argentina, 1-7. <https://bit.ly/42fmEcg>
- Castro, M^a de los A. (1995). Walt Whitman: la experiencia humana y su dimensión poética. *Rev. Filosofía Univ. Costa Rica*, 23(80), 95-101.
- Elías, B. (2022). Una mirada cognitiva al monstruo en la literatura fantástica y la narrativa de lo inusual. *Brumal*, 10(2), 187-208. <https://bit.ly/3vKgWmB>
- Fleisner, P. (2018). Amor vegetal y biopolítica de las estrellas. Una filosofía de la vegetalidad a propósito de Ursula K. Le Guin. *Fondo de Cultura Económica de Argentina, Pensamiento de los Confines*, (31), 234-242. <https://bit.ly/47OoZfH>
- González, C. (2017). Mis dulces hermanos”: la otredad animal en Platero y yo [Trabajo Fin de Grado Universidad de Coruña]. Repositorio Universidad de Coruña. <https://bit.ly/3Uvr9dh>
- Haraway, D. (2019). Seguir con el problema. Generar parentescos en el Chthuluceno. *Consonni*
- Jiménez, J. R. (1969). Platero y yo. *Círculo de Lectores*
- Lasaga, J. (2020). La imagen del animal en las Elegías de Duino. *Devenires*, 21(42), 83-108. <https://bit.ly/3vKUDgN>
- Le Guin, K. U. (2023). En busca de mi elegía. *Poesía 1960-2010*. Nórdica Libros
- Llinares, J. (2005). El símbolo de los animales en la antropología poética de R. M. Rilke. *Debate sobre las Antropologías. Thémata*, (35), 645-654. <https://bit.ly/3UedBqb>
- Marrero, J. (2017). Animalismo y ecología: sobre perros parlantes y otras formas literarias de representación animal. *Castilla. Estudios de Literatura*, 8, 258-307. <https://doi.org/10.24197/cel.8.2017.258-307>
- Rilke, R. M. (1980). Cartas a un joven poeta. Alianza Editorial
- Rilke, R. M. (2003). Elegías de Duino. En *Boletín Editorial, Colegio de México*, (102), 13-28. <https://bit.ly/3u6hbYR>
- Whitman, W. (1969). Hojas de hierba. Editorial Lumen

CUANDO LOS NIÑOS SALVARON A LOS DRAGONES: APROXIMACIÓN ECOCRÍTICA A LA FIGURA DEL DRAGÓN EN LITERATURA Y CINE ORIENTADOS A UN PÚBLICO INFANTIL Y JUVENIL

JULIO SAN ROMÁN CAZORLA
Universidad Complutense de Madrid

1. MITOESPECISMO

Los dragones han pervivido en el imaginario colectivo como criaturas fantásticas que cada cultura ha transformado en función de sus propias creencias. A día de hoy, las reminiscencias de dragones de distintas regiones del mundo con rasgos similares, independientemente del tiempo o lugar del que procedan, posibilitan la comparación entre los dragones de China y el dragón escupe-fuego de las leyendas germánicas (Van Buren, 1946: 1). Tal difusión por variadas fuentes culturales ha otorgado a estas criaturas una fama que deriva en una mayor representación en el cine, la televisión y otros contenidos multimedia, como los videojuegos.

En la última década ha habido una renovación del género de fantasía, además de un renacimiento del interés de los lectores, especialmente gracias a *Juego de tronos* (George R. R. Martin, 2011) y la adaptación homónima a la televisión (Benioff y Weiss, 2011-2019). Dentro de este corpus multimedia renovado, muchas películas o libros parecen seguir un patrón en sus tramas, ya que una gran cantidad profundizan en la idea del especismo, utilizando a los dragones como metonimia⁶⁰ de todas las especies animales no humanas. En una era en la que la defensa de los derechos de los animales está tan latente ya sea a través de los medios digitales o en la cotidianidad a través de tendencias vegetarianas

⁶⁰ Para la definición del concepto de metonimia, ver Lakoff, 1990, p. 19.

o veganas, no resulta extraño que los autores se preocupen por un tema tan relacionado con la ecología.

La Real Academia Española recoge en su diccionario el término especismo como la «creencia según la cual el ser humano es superior al resto de los animales, y por ello puede utilizarlos en beneficio propio». Wolf añade que todo tipo de «-ismos» implica la marginalización de los individuos que no se ajustan a la rúbrica de un grupo, por lo que el especismo se definiría como la discriminación por no pertenecer a la especie *Homo Sapiens Sapiens* (Wolf, 2000: 88). A pesar de la novedad del término, el comportamiento especista siempre ha existido e incluso ha sido reforzado por filósofos como Immanuel Kant (1963), quien afirmó en sus revisiones de la ética que los animales no son conscientes de sí mismos y existen sólo como medios para los fines humanos (239). Asimismo, opiniones contrarias argumentan que la comunidad biológica no otorga al ser humano un estatus superior sobre los animales (Singer, 2009, p. 572). En este contexto, podría cuestionarse cuál es la opinión reflejada en el cine y la literatura orientados a un público infantil sobre el especismo. Este artículo se centrará en el análisis de las tramas de algunos ejemplos significativos que orientarán el reconocimiento de una tendencia especista en las dinámicas de poder que se atribuyen a cada parte.

2. UNA BREVE HISTORIA DE LOS DRAGONES

A pesar de que la visión contemporánea occidental de los dragones proceda del imaginario medieval, el origen de dicho mito se encuentra en Mesopotamia. Las primeras presencias de dragones en el arte figurativo se hallan en las representaciones del Dios-Serpiente, divinidad de aspecto antropomórfico con piernas sustituidas por una cola de dicho reptil (Van Buren, 1946, p. 2). Posteriores imágenes de dicho dios han variado hasta presentarlo como un hombre que sujeta en las manos serpientes con cuernos a lomos de un dragón más similar a las versiones medievales. Muchos estudiosos interpretan dicha escena como una lucha entre el dios y el dragón, probablemente guiados por las concepciones típicas de la moral cristiana. Sin embargo, Van Buren explica que los dragones en estas representaciones muestran actitudes dóciles hacia la divinidad

y le sirven de ayuda en las tareas o de asiento para su transporte (1946, p. 2). Por ende, se puede concluir que aunque la figura del dragón sea originaria de Mesopotamia, el mitema de la lucha entre el guerrero y la bestia será posterior en la cronología y procedente de otra cultura.

Los dragones pasarán a la cultura griega de nuevo guardando una fuerte relación con las serpientes y otros reptiles. Prueba de ello es que el término griego «δράκων, -οντος» acepta dos posibles traducciones: «serpiente» o «dragón». Así, los mitos griegos que hablan de dragones, como Pitón o la hidra de Lerma, los presentan con un aspecto más cercano al de un reptil.

Sería en la Edad Media, mediante los bestiarios y gracias a las mitologías nórdicas y germanas, cuando llegaría la representación de los dragones que se concibe en la actualidad: criaturas que reptan o que andan a cuatro patas, con alas similares a las de un murciélago y escupidores de fuego o veneno. Esta última característica pudo deberse a la exageración o reinterpretación del dibujo de la lengua bífida en algún bestiario como una lengua de fuego, lo que llevó a la vinculación de las serpientes, los dragones y el diablo (*Mythical Beasts*, 2019). En una época sin luz artificial, todo lo que se hallara en el exterior, entre las sombras, resultaba potencialmente monstruoso (Treharne, 2015, p. 70), por lo que la mentalidad medieval explicaría con más facilidad el incendio accidental de una aldea a través del ataque de un dragón asociado con el diablo. Por consiguiente, no es de extrañar que la frecuencia de las apariciones de dragones como símbolo del mal o de lujuria aumentara en las hagiografías y en los textos religiosos (Baños Vallejo, 1975, pp. 145-146.).

La identificación del dragón con el mal conlleva la búsqueda de un remedio para dicha desgracia. Los protagonistas de las leyendas germánicas y nórdicas, que influirían en las anglosajonas, se enfrentaban a los monstruos con el fin de preservar la paz o de proteger a su comunidad, lo que les convertía en líderes de sus tribus o reyes. Es el caso de guerreros como Sigfrido, que mató al dragón Fafnir y al bañarse en su sangre se volvió inmortal, o de dioses como Thor, que tras muchas batallas contra la serpiente gigantesca Jörmundgander, está destinado a morir envenenado por su ponzoña. Tales narrativas aparecen en cantares épicos como *Beowulf*, famoso por el sacrificio del héroe en la lucha contra

un dragón. Esta tendencia de guerreros mata-dragones continuará en la hagiografía cristiana, donde los santos se toparán en sus viajes con monstruos de características similares a los reptiles contra los que luchar. En estos casos, la defensa del honor y la búsqueda de liderazgo se sustituiría con la protección de la fe como motivo vertebral de las luchas. En consecuencia, el dragón pasaría a ser un símbolo del antagonismo de la cristiandad. El máximo exponente de dichas historias es San Jorge, que según la *Legenda Aurea* ([c. 1250] 1996) acabó con un dragón muy semejante al ejemplar descrito en las *Etimologías* de San Isidoro de Sevilla ([627-630] 2004, p. 913). Menos conocido es San Columba, si bien el dragón que ahuyentó —el monstruo del lago Ness— aún permanece en el folclore escocés y es un hito cultural conocido en todo el mundo (Reeves, 1874).

Sin embargo, tal reconocimiento de San Jorge o de San Columba permanecería como reducto de una sociedad antigua en la que los dragones quedarían olvidados o reducidos a leyendas populares en ciertas regiones del mundo. No obstante, retornarían a la literatura a finales del siglo XIX como consecuencia de la aparición del género de la fantasía, donde se encuentran figuras como la del Jabberwocky en *Alicia a través del espejo* (Carroll, [1871] 2017). Aunque sin duda el gran motor de la inserción de los dragones en la cultura contemporánea fue el medievalista y escritor J. R. R. Tolkien, pionero de la fantasía contemporánea, que creó en 1936 el dragón Smaug para *El Hobbit* (2012), entre otros que después aparecerían en *El Señor de los Anillos* ([1954] 1977) y en *Silmarillion* ([1999] 1977).

Durante la década de 1960 la popularidad del género lo lleva a las corrientes culturales más dominantes de la literatura popular, por lo que los autores empiezan a mostrar interés en la creación de una mayor variedad de historias. A pesar de que muchas obras mantuvieron los roles típicos de caballeros y dragones, como en la saga de *Dragones y Mazmorras*, la libertad de innovación provocó un cambio en los dragones: de bestias terribles a criaturas amables y serviciales, como se ve en *La Historia Interminable*, (Ende, [1979] 1988) donde Fújur es un dragón de la suerte que ayuda a Atreyu en su búsqueda. Curiosamente, Fújur aparece en la portada de la novela como un dragón con cabeza de león,

pero en la adaptación a la pantalla grande, tiene rasgos caninos, reminiscencia de la mascota más estereotípica entre el público: el perro (Petersen, 1985). El dragón adopta una representación similar a la de un compañero doméstico en vez de la de una criatura mítica. Este tipo de relaciones entre los personajes principales y los dragones serán luego explotadas en algunas películas de fantasía durante el final del siglo, como es el caso de los largometrajes *Pedro y el dragón Elliot* (Chaffey, 1997) o *Dragonheart* (Cohen, 1996). A partir de entonces, los dragones han cambiado de roles tanto en el cine como en la literatura, dependiendo de la actitud del autor, más proclive a un enfoque tradicional o a uno más contemporáneo.

3. DE VIKINGOS MORTÍFEROS A JINETES DE DRAGONES

Los dragones han resultado ser unas de las criaturas que más fascinación crean en el imaginario infantil del público más joven. Prueba de ello son las innumerables películas y narrativas en las que los dragones actúan como seres fantásticos repartidos por todo el mundo. Teniendo en cuenta esta flexibilidad en cuanto al hábitat que moran los dragones, resulta lógico que los autores de ficción infantil los utilicen para enviar un mensaje acerca de los animales en peligro de extinción: las múltiples características de los dragones, que se pueden asociar a prácticamente todos los miembros del mundo animal —el vuelo, a los pájaros; las escamas, a los reptiles; las guaridas submarinas, a los peces; etc.—, permiten la metonimia en la que se identifica a estas criaturas con toda la fauna global. De este modo se pretende fomentar una relación más cercana a la vez que empática de los niños hacia los animales que influya en su comportamiento futuro para con la fauna y la flora. Wolf enumera una serie de autores que han tratado este tema y que justifican la importancia de la transmisión de este mensaje:

Boat (1995) asserted that there is a need for research linking cruelty toward animals tends to exist where there is violence toward children, because violence toward animals tends to exist where there is violence toward children, and children's violence toward animals is a revealing source of information about the origin of children's future violent behavior toward humans. Wax and Haddox (1974) found that animal cruelty is a key predictor for violent behavior in adolescent males. Kellert

and Felthous (1985), who found that aggressive criminals perpetrated animal cruelty when they were children significantly more than nonaggressive criminals and more than noncriminals, suggested that childhood animal cruelty be viewed as a potential indicator of future aggressive criminality and advised that society should encourage nurturing attitude toward animals (Wolf, 2000, p. 89).

El hecho de que la violencia contra los animales en la infancia pueda derivar en un comportamiento reprensible durante la edad adulta dota de importancia a la necesidad de inculcar valores ecologistas mediante el uso del cine. Un buen ejemplo de narrativa que recoge este contenido es la película *Peter y el dragón* (Lowery, 2017). Esta película es un reshoot de una homónima estrenada en 1977, que tiene como principal diferencia un mayor énfasis en el aspecto ecológico y moral. La película comienza con el hallazgo de un huérfano, Peter, que ha sobrevivido durante toda su infancia en el bosque gracias a los cuidados de un dragón verde y peludo llamado Elliot. Los rangers que lo encuentran tratan de incorporar con más o menos éxito a Peter en la sociedad, provocando la separación entre el niño y el dragón. Tras varios sucesos, los cazadores y leñadores descubren a Elliot y tratan de atraparlo, presos de la avaricia, con Peter y los guardas forestales que lo acogen como única resistencia.

El argumento bien podría compararse con el día a día de centenares de especies víctimas de la caza regular con el fin de exhibirlas o de venderlas al mejor postor. Sin embargo, es la corta edad del protagonista lo que provoca la empatía del público con la historia en sí. Como ya se ha mencionado, Elliot cría a Peter desde que este pierde a sus padres en un accidente de coche y se adentra en el bosque. En estas primeras escenas, Elliot se presenta como un guardián de la foresta, una criatura mística, apenas visible y rodeada por un aura mágica. Unas escenas después, Peter aparece jugando con Elliot y corriendo por el bosque, lo que da a entender que Elliot ya no es ese ser mítico que rezuma autoridad paternal, sino un amigo o incluso, por el trato que le da Peter, una mascota. De hecho, tal es el intercambio de roles que, a pesar del creciente interés de Peter por la sociedad humana, se mantiene en el bosque con Elliot para impedir que los adultos lo encuentren pues sabe que, de hacerlo, tratarían de capturarlo o matarlo.

A medida que Peter se integra en la sociedad, la seguridad de Elliot se torna más y más inestable, hasta que finalmente los cazadores y leñadores lo atrapan. Es en este momento cuando destaca el mayor cambio de roles con respecto a la tradición. El dragón, que antaño había sido el antagonista de todas las historias de caballería, resulta ser un animal atrapado que hay que liberar, y el cazador o el leñador, que había sido el salvador de personajes como Caperucita Roja o Blancanieves, ahora se presenta como un agente destructor de la naturaleza y, por tanto, un personaje antagonista. Este cambio frente a los estereotipos se puede apreciar en el líder de los leñadores, Gavin Magary, a quien se le representa como un hombre con atributos masculinos muy marcados (porta un arma que se puede interpretar como un símbolo fálico, en este caso, un rifle de caza) en constante violación de la naturaleza bajo unos preceptos poco éticos y muy capitalistas. Los razonamientos de Wax y Haddox dilucidarían el porqué de dicha representación al enunciar que la crueldad hacia los animales promueve un comportamiento violento en los hombres (Wolf, 2000, p. 89). Las dinámicas de poder asociadas a la masculinidad en los cuentos tradicionales, sobre todo si se trata de salvar a un personaje femenino, empiezan a percibirse como nocivas en el siglo XXI por cambios ideológicos relacionados con el capitalismo, el feminismo y la ecología. El cazador dejará de ser un hombre cuyo fin es librar a la sociedad del monstruo y pasará a ser el de aprovecharse de manera utilitaria de la naturaleza con el objetivo de enriquecerse. Se reflejan como un peligro para la flora y la fauna, ya que ignora por completo el consumo ético de los productos naturales en favor de un individualismo que conlleva la destrucción del entorno.

Los elementos masculinos de Magary confrontan los de la guarda forestal Grace Meacham, a la que se le atribuyen roles maternos no solo como cuidadora de Peter sino también como protectora de la naturaleza, a la que tradicionalmente se le asocia con la feminidad. Linstead y Maréchal explican esta oposición tomando como base que el poder y el control fálicos siempre encuentran oposición en la permanencia y la renovación de los discursos femeninos (Linstead y Maréchal, 2015, p. 1470). Desde el inicio de la película, Grace se interpone a la tala descontrolada de los leñadores de Magary. Esta oposición anticipa la consecuente defensa de

Elliot por parte de Grace, acompañada de su padre, cuando los leñadores y cazadores atrapan al dragón. Por tanto, en *Peter y el dragón* se puede apreciar constantemente la rivalidad entre los argumentos a favor de la defensa de la naturaleza y la ideología utilitarista kantiana que identifica a los animales como medios para un fin humano.

Los argumentos de Kant son muy reconocibles en los villanos de la saga *Cómo entrenar a tu dragón*, basadas en los libros de Cressida Cowell (2003-2015). En la primera película de la trilogía, Hipo, el hijo del jefe vikingo Estoico, salva a Desdentao, un dragón de la especie «furia nocturna», tras haberlo derribado con un arma de caza. A partir de este momento, Hipo centrará sus esfuerzos en conseguir que Desdentao vuelva a volar en compensación por la lesión incapacitante que le provoca el accidente. Este acto de redención conllevará el establecimiento de una amistad mutua entre el joven y el dragón.

Esta película bebe de la tradición estereotipada de obras nórdicas en las que los guerreros se enfrentan a dragones que arrasan aldeas y devoran el ganado, como ocurría en *Beowulf* ([s. VIII] 2019) o en *El Cantar de los Nibelungos* ([s. XIII] 1982). No obstante, el cambio narrativo se presenta de nuevo a través de los ojos de un joven que, en contra de lo que dicta la sociedad a la que pertenece, salva a su enemigo y le ayuda a volver a su hábitat. Este giro argumental funcionará como fuente de problemas durante las dos siguientes películas, en las que los villanos se representan como hombres que pretenden someter a los dragones y utilizarlos para conquistar las islas vikingas:

Al primero de ellos, Drago Puño Sangriento, se le representa como un hombre inmenso y oscuro con mutilaciones causadas por una pelea contra un dragón y que porta una capa de escamas. Su objetivo es reunir un ejército de dragones con el que someter Isla Mema y para ello, utiliza técnicas de sumisión basadas en la fuerza y el miedo. Estas características lo asemejan al estereotipo de un dragón, entremezclado con las dinámicas de poder masculinas que se han mencionado antes: por un lado, la maldad y la capa de dragón lo relacionan con la percepción negativa de los dragones, lo que le convierte en un hombre con forma monstruosa; por otro lado, el énfasis de sus facciones masculinas, como la musculatura aumentada o una frente prominente, añadidas a la lanza,

que funciona como símbolo fálico y de dominación, plantean de nuevo el concepto de la violación de la naturaleza por el hombre. Esta teoría se ve respaldada por la rival de Drago, Valka, la madre perdida de Hipo y, además, cuidadora de dragones mutilados. Esta utiliza técnicas de adiestramiento basadas en el mutuo respeto entre dragón y vikingo, que expresa mediante movimientos rituales con un bastón que se asemeja en tamaño al de Drago pero no en aspecto: el bastón de Valka se caracteriza por sus formas onduladas y sus colores más claros, además de por unas campanas en su interior que lo asemejan a un sonajero al que responden los dragones de buen grado. De nuevo, al opresor masculino se le opone una mujer asociada a la maternidad y a la naturaleza.

El segundo de los villanos, Grimmel el Cruel, un célebre cazador de dragones famoso por acabar con todos los furias nocturnas y con las mismas intenciones que su predecesor, se distingue de este físicamente por su figura más estilizada y sus gestos más elegantes. Asimismo, el rasgo físico que más destaca en los planos de la película es la boca de Grimmel. Dicho énfasis en los labios del personaje se debe a que sus técnicas de sumisión, al contrario que las de Drago, no están basadas en la fuerza y el miedo, sino en la sugestión y el engaño. En caso de que estas técnicas no dieran sus frutos, Grimmel también es conocedor de múltiples venenos procedentes de dragones con los que somete a los mismos. Por tanto, mientras que Drago se asemejaba en su compleción al estereotipo de dragón, Grimmel alude al diablo en forma de serpiente, caracterizado por la ponzoña física y verbal. Tanto es así que, en los momentos en los que Grimmel pretende engañar a algún personaje, aparece en escena con una cofia escamada que oculta su pelo plateado y le da un aspecto similar al de un reptil.

A pesar de las diferencias físicas, los objetivos y la mentalidad que subyacen tras estos dos personajes se asemejan a los de Gavin Magary: la avaricia y el ansia por el control y la destrucción de la naturaleza, fruto de una mentalidad utilitarista kantiana. Los cazadores de estas películas se consideran superiores a los dragones y con derecho a la explotación medioambiental. Moore explica este comportamiento exponiendo que la dominación de los humanos sobre otros seres vivos nos hace pensar que nuestra especie tiene más valor y, por tanto, que tenemos derecho

a actuar sobre dichos seres a nuestro antojo (Moore, 2013, p. 12). Esta forma de pensar resuena en otras obras infantiles ya literarias en las que los hombres hacen uso de la fuerza para dominar a los dragones. Es el caso, por ejemplo, del cuento infantil *Hijo de dragones* (2017), de Sébastien Pérez y Justine Brax. Es libro cuenta cómo Yomón, un niño criado por dragones, tiene que recuperar todos los recursos robados a los dragones por los humanos (una garra, un colmillo, las alas, el resoplido atronador y el fuego eterno). «Los reyes, creyendo que así adquirirían el poder de las grandiosas criaturas, habían llegado a mutilarlos» (Pérez, 2017). El objetivo del niño, sin embargo, no difiere mucho del de los hombres: pretende convertirse en un dragón una vez posea las reliquias, aunque él sí tenga el permiso de los dragones. Yomón viaja por las cinco cortes en un viaje que recuerda al de *El Principito* de Antoine de Saint-Exupéry y consigue de cada uno de los reyes los recursos de los dragones que, entonces, estaban usando en beneficio propio. En este proceso, Yomón se va transformando en un niño-dragón y, en cada nuevo destino de su viaje, utiliza el recurso recién adquirido para enfrentarse al nuevo monarca, hasta llegar al último de ellos, que posee el fuego eterno. Este resulta ser el padre perdido de Yomón y, al ver que su hijo por fin había regresado a casa, decide sofocar la llama para retenerlo a su lado, pero el niño le detiene: «—¡Pero en lo más profundo de mí soy un dragón —... Entonces el rey recapacitó. Amaría a su hijo, ya fuera hombre o dragón» (Pérez, 2017). Pero a pesar de la reconciliación entre el rey y Yomón, los dragones y los humanos siguen viviendo en paz. La historia, en definitiva, plantea una dinámica de poder en la que el hombre utiliza recursos animales para su propio fin y exculpa al protagonista aprovechándose de la inteligencia y sabiduría generalmente atribuida a los dragones, que le conceden permiso para quedarse con ellos. La paz, en otras palabras, es posible entre humanos y dragones, pero debe forjarse con el respeto mutuo y, aún así, los humanos siguen dependiendo de los animales. Este argumento lleva a las películas y obras literarias que aquí se tratan a preguntarse de qué forma pueden convivir de forma segura los animales con los humanos.

La respuesta a esta pregunta parece hallarse en la representación de los protagonistas, generalmente niños o mujeres adultas a las que se

les atribuyen roles asociados a la feminidad. Estos personajes luchan contra los cazadores por preservar la naturaleza y los dragones. Sin embargo, sus intereses y esfuerzos pueden en principio estar equivocados también. Moore afirma que querer a las mascotas tanto como a los seres humanos importantes no impide la consideración simultánea de dicho animal como un objeto o propiedad, como ocurre también en otras obras *Si tuviera dos dragones* (2016) de Fabienne Roulie, *El mundo secreto de los dragones* (2021) de Nikola Kucharska o *El correo del dragón* (2018) de Emma Yarlett (Moore, 2013, p. 13). Peter e Hipo intentan salvar a sus dragones pero el hecho de que los consideren compañeros o mascotas —«La única ventaja son las mascotas. En otros sitios tienen ponis o loros. Nosotros tenemos dragones» (Deblois y Sanders, 2010)— todavía sigue una mentalidad utilitarista ya que están siendo usados para satisfacer un sentimiento de amistad que pone en peligro a los animales, ya que no todos los humanos confraternizan con la coexistencia con los dragones. Svärd explica que un resultado problemático del predominio del paradigma del bienestar es que hoy en día la mayoría de la gente ha oído hablar de los derechos de los animales, pero casi nadie parece entender lo que esto significa, y cita a Francione y Dunayer para advertir de que el principal desafío para la comunidad de derechos de los animales propiamente dicha es romper los grilletes del asistencialismo especista y establecer un segundo movimiento abolicionista, esta vez con el objetivo de acabar con la esclavitud no humana (Svärd, 2008, p. 171).

Por tanto, la conclusión a la que llegan estas películas es que los animales han de morar libres en la naturaleza pero lejos de la influencia humana, con el fin de preservar las especies a pesar de los sentimientos de amor y cariños que los humanos sientan por ellos. En palabras de Estoico en *Cómo entrenar a tu dragón 3*: «Con el amor viene la pérdida, hijo. Es parte del trato. A veces duele, pero en el fondo, merece la pena. No hay mejor regalo que el amor» (Deblois, 2019). Aunque Estoico se refiera a su esposa perdida, Hipo recuerda estas palabras cuando se plantea si debe dejar marchar a Desdeantao al mundo perdido de los dragones para protegerlo.

Un argumento similar sigue Cornelia Funke en *El jinete del dragón* (2002), en donde Ben, un niño huérfano, viaja con el dragón plateado Lung y el duende Piel de Azufre hasta la Orilla del Cielo, un valle en el Himalaya donde, de acuerdo con una leyenda, se refugiaron los últimos dragones, y volar hasta allí en busca de refugio para los suyos. En este caso, la tierra de los dragones es Escocia, un lugar que, si bien rezuma magia ancestral en la obra, se ve cada vez más amenazada por la presencia de los humanos. La amenaza de los hombres, además, se extiende no solo a la tierra, sino también al antagonista de la obra: el dragón Ortiga Abrasadora, que fue creado por un alquimista medieval, y que perseguirá a los protagonistas para devorar a todos los dragones. De nuevo, está presente en la obra el utilitarismo del hombre en detrimento de los dragones.

Al final, los protagonistas de todas estas obras se ven forzados a liberar a sus dragones en una tierra virgen donde los humanos no pueden alcanzarlos, pese a todos sus esfuerzos por mantenerse unidos. Al final de la tercera entrega de la saga, Hipo se despide de Desdentao y admite su destino:

Estaba tan ocupado luchando por un mundo que yo quería que no pensé en lo que tú necesitabas. Ya has cuidado bastante de nosotros. Es hora que cuidéis de vosotros... Llévalos al mundo perdido... Yo también te quiero. Y quiero que seas libre. Nuestro mundo no os merece. Todavía» (Deblois, 2019).

El esfuerzo para superar el sentimiento egoísta de mantener a los dragones con ellos es lo que diferencia a los protagonistas de los villanos. Tanto en *Peter y el dragón* como en *Cómo entrenar a tu dragón 3* se muestra el resultado de tamaña decisión: Elliot y Desdentao han ampliado sus familias con más de una cría, lo que sugiere que sin intervención humana, los animales disponen de una libertad suficiente para procrear.

No obstante, en ambas películas se mantiene la esperanza de que los humanos y los dragones acabarán reuniéndose de nuevo en un mundo próspero donde puedan convivir. Las últimas palabras de Hipo hacen patente dicha esperanza:

La leyenda dice que cuando el suelo tiembla o la tierra escupe lava, son los dragones haciéndonos saber que todavía están aquí, esperando a que demos con la manera de llevarnos bien. Sí, el mundo cree que los dragones han desaparecido, si es que alguna vez llegaron a existir. Pero los memianos sabemos que no es así y guardaremos este secreto hasta que llegue el momento en que los dragones puedan regresar en paz (Deblois, 2019).

La preservación de especies está estrechamente relacionada con el mantenimiento de un orden natural. Sapkowski relata en su cuento «Las fronteras de lo posible» un debate entre Geralt de Rivia, un brujo cuyo trabajo es matar monstruos peligrosos, y Borch Tres Grajos, un viajero interesado en conocer los pensamientos del brujo sobre los dragones, que están en gravísimo peligro de extinción. Geralt y Borch se preguntan sobre la diferencia entre el Caos y el Orden. Borch argumenta que «Lo que representa el Caos es una amenaza, es el lado de la agresión. El Orden, en cambio, es el lado amenazado, que necesita de defensa» (Sapkowski, 2017, p. 10). Más adelante, Dorregaray, un hechicero que está a favor de la protección de todas las especies naturales, más aún, de los dragones, retoma la cuestión:

Nuestro mundo está en equilibrio. El exterminio, el asesinato de cualquier ser que habita este mundo altera ese equilibrio. Y la falta de equilibrio es un paso más hacia el holocausto, el holocausto y el fin del mundo tal como lo conocemos.... El mundo, repito,... está en equilibrio. Un equilibrio natural. Cada género tiene sus enemigos naturales, cada uno es enemigo natural de otros géneros. Eso comprende también a los seres humanos. El exterminio de los enemigos naturales del ser humano, al que te dedicas, y que comienza a observarse, amenaza con llevar a la degeneración de la raza (Sapkowski, 2017, p. 35).

Sapkowski establece que la extinción de una especie provocará el caos en la naturaleza y la idea se relaciona con lo visto en la saga *Cómo entrenar a tu dragón*, en el *Jinete del dragón* y en *Peter y el dragón*. Se aborda la idea de que la ausencia de un eslabón podría provocar la ruptura de toda la cadena, considerando la naturaleza como una cadena y cada especie como uno de sus eslabones. «Los límites de la razón» narra después de estas conversaciones cómo Geralt acompaña a un grupo de cazadores, caballeros y soldados a la morada de un dragón dorado que ha arrasado una aldea. El planteamiento de este relato es meramente tradicional. Sin embargo, de nuevo el protagonista presenta el contrapunto al estereotipo. Mientras que la mayoría de caballeros y cazadores están

dispuestos a matar al dragón y obtener beneficios de sus escamas y sus dientes, otros —incluido Geralt— prefieren la posición contraria: no matarlo y dejarlo libre. En un primer lugar, el dragón se enfrenta al caballero, momento en el que queda patente que el animal está gravemente herido. Aún así, el dragón sale victorioso. A continuación, tras un intento de negociación por parte de la criatura, los cazadores lo atacan y él, junto con sus defensores, acaba con ellos. Al final de la lucha, se descubre que el dragón protegía y cuidaba un huevo cuya madre murió a causa de la caza furtiva. Por lo tanto, mantener a salvo el huevo, el dragón dorado y sus defensores habían logrado mantener el orden natural.

4. HIC SUNT DRACONES!

Los dragones siguen estando muy presentes en la cultura contemporánea. Independientemente del papel que jueguen en las historias —más estereotipado y tradicional o no—, en algunas tramas esconden un mensaje contundente que puede ser analizado desde un punto de vista ecocrítico. En narrativas orientadas al público infantil, los dragones son retratados como una especie en peligro de extinción que debe huir de la influencia humana a una tierra virgen donde puedan reproducirse y vivir en su hábitat sin contacto con el ser humano, a pesar de los intentos de convivencia entre ambas especies. La presencia de dicho mensaje en las narrativas es prueba de la existencia de una conciencia mediática y literaria que reconoce la culpabilidad de los humanos en el deterioro medioambiental. En consecuencia, el especismo genera un rechazo notorio en los autores del contenido narrativo, lo que conlleva la creación de historias que condenan esta clase de comportamiento.

Para concluir, hay que decir que el tema principal de este artículo se ha tratado en obras bastante novedosas y de lanzamiento reciente, la mayoría de ellas producidos por empresas estadounidenses como Universal Studios o Walt Disney Animation. Esto ha supuesto la omisión por completo de trabajos de influencia oriental en los que haya una participación activa de dragones. Además, el tema ha tenido poca repercusión hasta los últimos cinco años, a raíz de una intensa preocupación por la ecocrítica y el cuidado del medioambiente. Teniendo esto en cuenta, se

debe reconocer que se deben realizar más investigaciones para probar si es posible establecer un patrón sobre los roles de los dragones en los medios y la literatura contemporáneos y no solo en la ficción de base occidental sino también en la oriental.

8. REFERENCIAS

- Baños Vallejo, F. (1975). Simbología animal en la hagiografía castellana. *Actas del III Congreso de la Asociación Hispánica de Literatura Medieval* (pp. 139-147). Gráficas Varona,
- Benioff, D., Weiss, D. B. (directores). (2011-2019). *Game of Thrones* [serie de televisión]. HBO.
- Carroll, L. (2017). *Alice's Adventures in Wonderland; and, Through the Looking-Glass, and What Alice Found There*. Penguin Books.
- Chaffey, D. (director). (1999). *Pedro y el dragón Elliot* [película]. Walt Disney Pictures.
- Cohen, R. (director). (1996). *Dragonheart* [película]: Universal Picture.
- de la Vorágine, S. (1996). *La leyenda dorada*. Alianza Editorial.
- Deblois, D., Sanders, C. (directores). (2011). *Cómo entrenar a tu dragón*. DreamWorks Animation.
- Deblois, D. (director). (2014). *Cómo entrenar a tu dragón 2*. DreamWorks Animation.
- Deblois, D. (director). (2019). *Cómo entrenar a tu dragón 3*. DreamWorks Animation.
- Ende, M. (1988). *La Historia Interminable*. Alfaguara.
- Especismo. *Diccionario de la Real Academia Española*.
<https://dle.rae.es/especismo>.
- Heaney, S. (2019). *Beowulf: a Verse Translation*. W.W. Norton & Company.
- Isidoro (2004). *Etimologías*. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Kant, I. (1963). *Lectures on Ethics*. Harper Torchbooks.
- Kucharska, N. (2021). *El mundo secreto de los dragones*. SM.
- Lakoff, G. (1990). *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago Press.
- Linstead, S.A., Maréchal, G. (2015). Re-reading masculine organization: Phallic, testicular and seminal metaphors. *Human Relations*, 68(9), 1461-1489.

- Lowery, D. (director). (2017). *Peter y el dragón* [película]. Walt Disney Pictures.
- Martin, G. R. R. (2011). *Juego de Tronos*. Gigamesh Ficción.
- Moore, L. J. (2013). Speciesism: Understanding People in their Social Worlds
Understanding People in their Social Worlds. *Contexts*, 12(1), 12-13.
- Mythical Beasts. 1ª temporada, capítulo 1. «Terror of the dragons», emitido el 14 de abril de 2019 en Canal Historia.
- Pérez, S., Brax, J. (2017). *Hijo de dragones*. Edelvives.
- Petersen, W. (director). (1985). *The NeverEnding Story* [película]. Constantin Film.
- Reeves, W. (editor). (1874). *Life of Saint Columba, Founder of Hy*. Written by Adamnan, Ninth Abbot of that Monastery. Edmonston and Douglas.
- Roulie, F. (2016). *Si tuviera dos dragones*. Picarona.
- Ryder, F. G. (1982). *The Song of the Nibelungs: a Verse Translation from the Middle High German Nibelungenlied*. Wayne State University Press.
- Sapkowski, A. (2017). *Las fronteras de lo posible. La Espada del Destino*. Alamut Ediciones.
- Singer, P. (2009). Speciesism and Moral Status. *Metaphilosophy*. Blackwell Publishing Ltd, 568–581.
- Svärd, P. (2008). Protecting The Animals? An Abolitionist Critique Of Animal Welfarism And Green Ideology. *Global Harms: Ecological Crime and Speciesism*. Nova Science Publishers Incorporated, 168-186.
- Tolkien, J. R. R. (1977). *El Señor de los Anillos*. Minotauro.
- Tolkien, J. R. R. (1999). *The Silmarillion*. Harper Collins Publishers.
- Tolkien, J. R. R. (2012). *El Hobbit*. Minotauro.
- Treharne, E. (2015). The mighty and the monstrous. *Medieval Literature: A Very Short Introduction*. Oxford University Press, 69-83.
- Van Buren, E. D. (1946). The Dragon in Ancient Mesopotamia. *Orientalia*, 15, 1-45.
- Wolf, D. B. (2000). Social Work and Speciesism. *Social Work*, 45(1), 88-93.
- Yarlett, E. (2018). *El correo del dragón*. Edelvives.

LECTURA ECOCRÍTICA DE LA OBRA *CHANT DE LA GRANDE DIXENCE* DE MAURICE CHAPPAZ

MONTSERRAT LÓPEZ MÚJICA
UAH-GIECO-Instituto Franklin

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo aborda la relectura de la obra *Chant de la Grande Dixence*, escrita por el autor suizo Maurice Chappaz (1916-2009), desde una perspectiva ecocrítica. El objetivo es analizar el impacto medioambiental y social que el progreso, con sus innovaciones, generó en los paisajes alpinos del Cantón del Valais durante las décadas de los años 50 y 60 del pasado siglo. La presa de gravedad⁶¹ más alta del mundo, la *Grande Dixence* (285 m), es el punto culminante de esta transformación, por ello merece una lectura aparte. Maurice Chappaz fue testigo de su construcción: durante dos años, trabajó como ayudante topógrafo en esta obra faraónica, por lo que pudo comprobar personalmente cómo dicha construcción iba a impactar tanto a los habitantes como al entorno natural.

Maurice Chappaz forma parte del grupo de escritores y poetas más importantes de la Suiza francófona y ha sido siempre un gran defensor del patrimonio natural y de la vida tradicional de su región natal. Junto con su esposa, la también escritora Corinna Bille (1912-1979), emprendieron una lucha titánica para proteger uno de los bosques más emblemáticos de su cantón: el bosque de Finges, que el gobierno quería convertir en campo de pruebas para el ejército suizo: “Defenderemos el bosque de Finges y todos esperamos que un proyecto así sea abandonado por una Confederación tan deseosa como nosotros de preservar la belleza y

⁶¹ El tipo adoptado es de gravedad maciza, lo que significa que la eficacia de la estructura está garantizada por su peso y no por un efecto de bóveda (Gygli, 1956, p. 22).

la riqueza de estos paisajes.” (Bille, 1947, p. 7). La profunda devoción que siente por su tierra se verá reflejada en cada una de sus obras convirtiéndose en portavoz de una realidad dura y arraigada: “Un modelo en el sentido de lucha, insubordinación y una literatura que pretende decir algo” (Fournier, 2009, p. 12). Desde su primera obra *Un homme qui vivait couché sur un banc* (1940) hasta su mayor éxito *Testament du Haut-Rhône* (1953), que le relevará como poeta del Valais, Maurice Chappaz ha sabido encarnar hasta al final de sus días, ese espíritu inquieto y provocador que el Valais necesitó a partir de los años 1970. Su escritura, es sin duda alguna, un testimonio fiel del cambio socioeconómico, cultural y ambiental que tuvo lugar en este cantón y que podremos constatar con la lectura ecocrítica de esta obra.

2. OBJETIVOS

El principal propósito de este artículo es evidenciar cómo la literatura puede fomentar una conciencia ambiental, gracias a la estrecha relación que esta mantiene con la naturaleza. A través del análisis ecocrítico de *Chant de la Grande Dixence* exploraremos su paisaje literario para aprender y valorar nuestro propio entorno, mientras reflexionamos sobre la importancia de preservar la belleza y biodiversidad de nuestro planeta. Un viaje apasionante que nos invitará a conocer y amar más profundamente el mundo que nos rodea.

Los objetivos específicos consisten en:

- demostrar que la literatura también debe ser un medio para transmitir ideas y, especialmente, valores. Como producto cultural, la obra literaria participa y recrea los valores de determinada sociedad, a veces para describirlos, otras para para exaltarlos e incluso para criticarlos u observar sus mecanismos más ocultos. Todo ello, lo hace Chappaz, de forma muy indirecta y sutil.
- Y recuperar el papel social perdido de la crítica literaria cuya finalidad ha sido siempre la de generar un diálogo y debate sobre la literatura, promover la apreciación y comprensión de la obra, así como fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión estética en la sociedad.

3. METODOLOGÍA

La teoría ecocrítica dio sus primeros pasos a principios de los años noventa del pasado siglo en los Estados Unidos gracias a la fundación en 1992 de la Asociación para el Estudio de la Literatura y Medio ambiente (ASLE) y de su revista Estudios Interdisciplinarios de Literatura y Medio ambiente (ISLE). Esta teoría surge como respuesta a la falta de atención de la crítica literaria hacia la crisis medioambiental, un tema que comenzó a ganar protagonismo en los medios de comunicación a partir de los años ochenta. En Europa su desarrollo ha sido un poco más lento: en el 2004 se funda la Asociación Europea de estudios de Literatura, Cultura y Medio ambiente (EASLCE) y en 2010 surge la revista Ecozon@ Revista Europea de Literatura, cultura y medio ambiente gestionada por el grupo de investigación GIECO⁶², dedicada íntegramente a la Ecocrítica.

Se plantea como un nuevo enfoque interdisciplinario que integra la visión literaria, científica y ecológica, rompiendo con la separación tradicional entre las ciencias y las letras. En 1995, el profesor de Literatura Americana de la Universidad de Harvard, Laurence Buell, hizo una de las primeras referencias al término *ecocriticism* en su extenso volumen titulado *The Environmental Imagination*. En dicho libro, Buell mencionó de manera sutil la palabra ecocrítica en la nota 20, definiéndola como “el estudio de la relación entre la literatura y el medio ambiente realizado con un espíritu de compromiso con la praxis ambientalista” (Buell, 1995, p. 430). Un años después se publicó una antología de textos críticos que seguía esos criterios, titulada *The Ecocriticism Reader*, la cual aún se considera como el primer hito en el desarrollo de esta disciplina. En este volumen Cheryll Glotfelty define esta tendencia en su introducción como: [...] la relación entre la literatura y el entorno físico (xviii) o lo que es lo mismo, estudiar un texto literario como si la Tierra importase

⁶² El Grupo de Investigación en Ecocrítica (GIECO) se fundó en 2006 y tiene su sede en el Instituto Universitario de Investigación en Estudios Norteamericanos “Benjamin Franklin” de la Universidad de Alcalá, siendo el primero y único en España dedicado totalmente a la ecocrítica y las humanidades ambientales. El grupo consta de profesores e investigadores de varias filologías (Hispanica, Francesa e Inglesa) y otras áreas de conocimiento dentro de las humanidades, pertenecientes a diversas universidades españolas y extranjeras. (Extraído de su página web oficial: <https://gieco.web.uah.es/wp/>).

(Mazel, 2001, p.1). La ecocrítica enfoca los estudios literarios en la Tierra, enseñándonos a mejorar nuestra relación con el medio ambiente para restablecer nuestro vínculo con el entorno natural y tener una conexión más estrecha con nuestro planeta. Este es su principal objetivo.

4. RESULTADOS

Chant de la Grande Dixence no es un libro sobre la montaña como se podría pensar a primera vista. Es una ascensión tanto física como intelectual la que se alcanza a través de su lectura. Chappaz vuelve a retomar con este poema en prosa su condena contra la ideología del progreso que aniquila la cultura campesina, cuyos valores se recuerdan con un lirismo que tiende a consagrar el pasado. Pays cerrado, con sus valles y sus pueblos perdidos en el silencio de la montaña, el Valais representaba una pequeña república conocida por sus antiguos valores, lo pintoresco de sus costumbres y otras particularidades. Al poeta le gusta invocar y describir ese paraíso perdido de los campesinos de su infancia. La tensión entre el pasado de ensueño y la modernidad destructora que se observa en su obra anterior *Le Testament du Haut-Rhône*, se recupera en *Chant de la Grande-Dixence* y más tarde en *Les Maquereaux des cimes blanches* (Francillon, 1998, p. 131). Esta obra significará una ruptura tanto en lo personal como en lo social: “El vértigo interior, sólo otro vértigo lo absorberá: Chappaz se embarca en la obra de Dixence. El ayudante de topógrafo en que se convierte (1956-1958) espera encontrarse a sí mismo en la confrontación de su verdad interior con la verdad social.” (Paccolat, 1982, p. 21). Como señala Carraud: “En el plano personal, tras el éxito de la gran elegía “inútil” que fue *Testament du Haut-Rhône*, era necesario tomar una posición social; elegir, en un momento de duda sobre la forma de la existencia, entre el diván y la presa -ligados el uno al otro en las profundidades y los obstáculos del alma, pues existen, en efecto, formas y presas” (2005, p. 93).

Para el escritor la forma de vida pastoral se muere en los Alpes, bajo el asalto constante de la industrialización y del turismo. “Todo comienza con una ruptura y un sentimiento de nostalgia cuando el Valais despierta de su letargo y pasa casi sin transición del siglo XV a la gran agitación

económica de la posguerra. El Valais [...] entra en el siglo XX del progreso” (Darbellay, 1986, p. 134). Una región que va a convertirse de repente en el centro del prodigioso esfuerzo emprendido por el gobierno suizo para alimentar al país de energía eléctrica. Paradójicamente, Chappaz comienza su obra recordando una antigua tradición de su infancia con ciertos aires de “fábula”: la búsqueda manual de la preciada agua.

Cuando yo era niño, los campesinos llamaban al abate Mermet para que encontrara manantiales para sus prados agrietados y sus laderas quemadas. Mermet iba a todas partes con su péndulo, como si pusiera las manos sobre la tierra. Se detenía de vez en cuando y decía: “Ah, aquí no hay nada, pero si cavaran ochenta metros en la tierra, encontrarían un río tan grande como el Dranse”⁶³ (Chappaz, 1995, p. 13)

Mientras realiza la última inspección a una galería antes de ser inundada completamente por el agua, Chappaz hace un repaso de los últimos veinte años de su país. Tradición frente a modernidad, una modernidad representada por la llegada de los mineros y, con ellos, la transformación social del valle: «Los agricultores cambian de milenio, cambian de destino» (Chappaz, 1995, pp. 16-17), que van a convertirse en testigos directos de una época de mutación socio-histórica de la Suiza de los años 50 y 60. Muchos de ellos se convertirán en obreros destinados a estas faraónicas construcciones hidráulicas —obras que llevarán consigo una modificación del paisaje del Valais:

A patadas y mazazos
Se levantan las cabañas
de los emigrantes del interior
tiran los alambres, los cables
un pequeño prado verde sembrado de gencianas
pierde su himen para siempre (Chappaz, 1995, p. 81)

Y mientras los campesinos de antaño intentaban rescatar el agua subterránea de forma casi mágica y espiritual, con el único fin de poseer su pequeño pozo, los mineros hacen lo contrario: con una lógica industrial ocultan todo aquello que fluye de manera natural por la superficie terrestre, marcando de nuevo esa dualidad entre el pasado y el presente. Con la llegada de los mineros “son los ríos que corren por la tierra e

⁶³ Uno de los afluentes más importantes del Ródano. Todas las traducciones de las citas artículo son propias del autor.

incluso por el cielo, cascadas, torrentes, todo lo visible que descenderá, se precipitará en la oscuridad” (Chappaz, 1995, p. 13). Unas aguas creadoras de luz que súbitamente se sumergen en la oscuridad de las galerías, ellas que en otros tiempos cabalgaban libremente por la tierra.

...pronto, a toda velocidad, en el vacío, rápido y enterrados, los pequeños ríos del color de la absenta, furiosos y bulliciosos, ¡desaparecerán para siempre de sus valles, de sus pueblos! (Chappaz, 1995, p. 16)

No sólo se priva a la montaña de su líquido precioso “el furioso caudal que arrastra el Valais”, sino que además se la despersonaliza despojándola de su voz “¡le quitan el verbo!” (Chappaz, 1995, p. 14). Los mineros trabajan día y noche la montaña desde el interior alterándola y transformándola. Del mismo modo, la llegada del turismo a estos apartados valles provoca cambios físicos en el paisaje. Por eso, Chappaz no pierde la oportunidad de comparar a los mineros con los turistas: “¿Se los imagina al final de una galería bajo la Dent Blanche o en otra cumbre? Son turistas al revés, y conocen mejor que la mayoría lo más duro: la roca” (Chappaz, 1995: 20), criticando de este modo la agresión continua que sufre el paisaje y la naturaleza, siempre al servicio del hombre: “A lo largo de cientos de metros, las montañas se pulverizaban hasta convertirse en harina” (Chappaz, 1995, p. 26). La montaña es vaciada, saqueada y alimentada con su propio conglomerado de piedra, la materia prima para la fabricación del hormigón armado que más tarde contendrá y dominará las aguas. La piedra desciende del glaciar para volver de nuevo a subir, transformada ya en hormigón...

Nuestra montaña será triturada, lavada, separada y clasificada en cuatro enormes silos: piedras, cascotes, grava y arena. [...] Los cuatro tipos de montaña van a las mezcladoras: una oficina de control regula las proporciones y las pesa. A continuación, se encajan los tubos y se bajan. Se juntan, soltando una saliva amarillenta, se sopla el cemento y las grandes ollas empiezan a girar. Bajo el suelo que se abre, los silobuses se detienen. Se tragan el hormigón y lo escupen en los contenedores alineados en el muelle, a la espera de despegar (Chappaz, 1995, p. 42).

En términos literarios, se puede interpretar una crítica a la industrialización y la automatización de procesos que pueden resultar en la degradación del medio ambiente. Y si la pregunta se impone, la respuesta se conoce: la energía. La implantación industrial parece ser el único medio

de igualar el nivel de vida *valaisane* con el de los demás cantones vecinos, y el gobierno pretende, en los años 50, aprovechar sus reservas de energía hidráulica para llevar a cabo una política de industrialización en la zona. Mauvoisin, Gougna, Zeuzier, pero sobre todo, la Grande Dixence, lugares que en otros tiempos inspiraban grandes temores van a proporcionar ahora riqueza. Sin embargo, para la población local, todo va demasiado deprisa. El cambio tan radical que impone una obra de la envergadura de la Grande Dixence se observa con cierta reticencia en una región que, en otros tiempos, fue esencialmente rural. La economía agrícola y ganadera comienza a sufrir grandes dificultades para encontrar el personal necesario en la estación estival a la hora de subir el ganado a los altos pastos. Esto es debido a que la construcción de la presa absorbe toda la mano de obra que antes estaba destinada a las explotaciones agrícolas. El 60% de los trabajadores está constituido por hombres del Valais, de los que la mayoría provienen del valle de Hérens. El 40% restante, a partes iguales, son suizos o extranjeros, esencialmente de origen italiano⁶⁴. Los campesinos cambian pues sus pastos por el hormigón de la presa abandonan el trabajo de la tierra, pero no su lugar de residencia: “La revolución de la electricidad dio lugar a un nuevo tipo de montañés, que seguía siendo agricultor pero también obrero” (Logean, 2000, p. 63).

Las regiones de montaña, situadas fuera de las áreas turísticas o industriales, pero relacionadas con las construcciones hidroeléctricas, se transforman definitivamente gracias a las enormes inversiones derivadas de estas construcciones. La comuna de Hérémence desarrolla su red de carreteras al mismo ritmo que la construcción de sus dos presas: la Dixence y la Grande Dixence. Regiones que en otros tiempos estuvieron enclavadas en la montaña comienzan a salir de su aislamiento y participan de un bienestar hasta entonces desconocido, gracias a los contratos y sueldos que ofrecen a sus habitantes. Imaginemos por un momento lo que dichos salarios aportan en la transformación del modo

⁶⁴ Datos tomados de un artículo publicado en la revista *Le Choucas: journal publié par Grande Dixence S.A. pour son personnel et celui de ses entreprises, 1953-1962*, titulado «Les hommes du barrage», pag. 45 y escrito por Vincent Fabre en diciembre de 1956.

de vida de estos campesinos⁶⁵: las casas se modernizan con la adquisición del agua corriente, la cocina eléctrica sustituye al horno tradicional de leña, la lavadora al lavadero comunal. Sin embargo, Maurice Chappaz no desaprovecha la ocasión de expresar su angustia ante el futuro incierto que traerán consigo las obras una vez finalizadas, las cuales han alterado significativamente el entorno natural, las tradiciones y el estilo de vida de los habitantes de la montaña. Advierte:

Arrastra (nuestra sociedad) a todo el mundo a una extraordinaria carrera hacia el progreso con la idea de que las piedras se convertirán en panes y que los hombres serán jefes, serán reyes de algo [...] los pueblos tensados por el ayuno, cuando no por el hambre, tenían corazón...". (Chappaz, 1995, p. 38).

El escritor presiente una gran amenaza y define la presa de la Grande Dixence como una “torre de Babel” (Chappaz, 1995, p. 36).

Sí, es como una Torre de Babel en su monstruosidad, en su elevación. Hay algo puramente gratuito en la Torre de Babel. Quizá admiré más la Torre de Babel, que es pura locura, que la presa, que se suponía que era un templo de utilidad, hasta que más tarde, cuando trabajé en presas, vi lo que ocurría. Se construyeron estos enormes muros, y cuando los muros estuvieron terminados, había un parque de máquinas ociosas alrededor y los ingenieros, yo no diría los jefes que estaban muy lejos, los ingenieros dijeron: "Estas máquinas están sin trabajo, ¿qué podemos hacer para darles trabajo? Así que aunque no dé resultado, ahí están; vamos a coger todo tipo de riachuelos y arroyos bonitos río abajo para meterlos en la presa, todavía hay sitio. Vamos a dar trabajo a las máquinas". Me lo dijo un ingeniero. Queremos dar trabajo a las máquinas, no están ahí para nada.⁶⁶

Chappaz nunca se opondrá a la técnica como tal, no negará el progreso ni la relativa liberación y comodidad que éste representa. A pesar de la “resistencia” de los montañeses ante este cambio brusco, el poeta también subraya su gratitud por el acceso al agua potable y a la electricidad, antes inexistentes en algunos valles aislados:

Poder hablar con alguien en Quebec, utilizando un teléfono móvil, es algo así como un milagro si me pongo en la mentalidad de un campesino

⁶⁵ Sólo en sueldos se pagaron 500 millones de francos en once años.

⁶⁶ Entrevista de Jérôme Meizoz a Maurice Chappaz en la Abadía de Le Châble, 29 y 30 de marzo de 2001. Se puede consultar en: <https://www.viceversalitterature.ch/article/15795>.

de principios del siglo XX. Del mismo modo, el otro día contemplaba el grácil vuelo de los parapentes sobre los tejados y, en el otro extremo de la calle, el trabajo de los excavadores cavando alcantarillas, picos y palas en mano levantando enormes tubos, todo ello con una dignidad tan activa, guiados por máquinas de una eficacia maravillosa.⁶⁷

Sin embargo, opina que el conocimiento debe estar a la altura de la técnica. En la economía de subsistencia agrícola que caracteriza a la civilización campesina, el labrador o el segador tenía constantemente que «pensar con las manos», reflexionar a la persistencia de la naturaleza en todos sus detalles, fuerza y conocimiento tenían que ir al unísono. La destrucción de la naturaleza no es el premio de la rapidez o la eficacia. El hombre de este siglo, continúa diciendo, tiene que ser valiente, inteligente y honrado. Si a la técnica o al progreso, no se le pone límites, todo acabará por escapársenos de las manos.

Lo que me hubiera gustado hacer, sin renegar de ninguna afición, de ninguna cosa que amara, era comprender el nuevo mundo que se formaba ante mis ojos, pertenecer a él, pero pertenecer a él como un ser libre, es decir, pudiendo criticarlo, igual que podía criticarme a mí mismo. De ahí este poema sobre la Grande Dixence...⁶⁸

Chappaz fue un poeta visionario que abogaba por una imagen panteísta de un Valais ideal. Sus poemas no solo describían los cambios en el paisaje y el medio ambiente, sino que también denunciaban los impactos negativos, abogando por un Valais más moderno y sostenible.

La poesía de Maurice Chappaz habla de la tierra, la fruta, el sol, los viñedos y las montañas. Su inspiración procede del agua de los glaciares, que transforma mágicamente las piedras ásperas en multitud de palabras. Maurice ama su Valais. El profundo sentimiento de apego a esta tierra es uno de los componentes clave de la literatura suiza y merece la pena señalarlo. Es posible que muchos lectores no comprendan la profundidad de este apego, vinculado a un cierto sentimiento religioso. Todas las características de la condición humana, la cólera

⁶⁷ Encuentro y charla con el escritor Maurice Chappaz. Una entrevista de enero de 2007, en L'Abbaye du Châble, por J.L.K. Se puede consultar en: <https://www.revuelepassemuraille.ch/jouissance-de-maurice-chappaz-2/>. Traducción propia.

⁶⁸ Maurice Chappaz - La voix du Valais. Se puede consultar en: <https://www.youtube.com/watch?v=CFBDDICbpos&t=146s>. Traducción propia.

y la ternura, la rebelión y el respeto por las tradiciones ancestrales, la humildad de los campesinos pero también su impresionante orgullo, están contenidas en sus obras. Maurice Chappaz fue el poeta de las montañas, el guardián de las cumbres. Contribuyó a la idea de que la literatura debe ser también un vehículo de ideas y, sobre todo, de valores, prestando su voz a la naturaleza: “Escribir es (¡esperamos...!) dar voz para siempre a lo que se desvanece. Y luego está el país, y a veces incluso la gente del momento.”⁶⁹. Glen Love afirma que la literatura y la crítica literaria desempeñan un papel crucial: “La función más importante de la literatura actual es reorientar la conciencia humana hacia una consideración plena de su importancia en un mundo natural amenazado [...] reconociendo la supremacía de la naturaleza y la necesidad de una nueva ética y estética”. Y añade: “[tenemos la] esperanza de recuperar el papel social perdido de la crítica literaria” (Love, 1996, pp. 237-8). En la obra de Chappaz, el entorno “natural” ha dejado de ser un mero telón de fondo para convertirse, en cierto modo, en protagonista. Gracias a escritores como él, conscientes del patrimonio que hay que proteger, estos paisajes de montaña seguirán conservándose como parte del patrimonio de la humanidad. Sus obras son su mayor regalo: *Testament du Haut-Rhône*, *Portrait des Valaisans*, *Le match Valais-Judée*, *La haute route*, *Le garçon qui croyait au paradis*, *Le livre de C*, *La mort s'est posée comme un oiseau...* hasta llegar a *La pipe qui prie et fume*; porque aunque Maurice Chappaz nos haya dejado en 2009, sus obras siempre vivirán con nosotros.

5. DISCUSIÓN

Esta lectura trata de plasmar la transformación industrial que sufrió el Valais de los años 50-60 del pasado siglo: campesinos que, de la noche a la mañana, se convirtieron en obreros de su propio pueblo y empresarios encantados con la estabilidad de una mano de obra vinculada a sus tierras. Con una aparente ingenuidad -o una suave ironía- forjada en este lenguaje vigoroso y magistral, Maurice Chappaz da testimonio de las

⁶⁹ Fragmento extraído de una carta de Maurice Chappaz fechada el 9 de mayo del 2008. (Revue Archipel nº32 p. 82). Traducción propia.

bellezas de un mundo que tiende a desaparecer, pero que todavía se puede descifrar bajo el ruido del mundo actual. ¿Es, era y sigue siendo el Valais compatible con la industrialización, es decir, con la modernidad? Hay quienes todavía hoy se siguen cuestionando sobre esta pregunta en Suiza.

6. CONCLUSIONES

Los resultados de esta lectura sugieren que obras como *Chant de La Grande Dixence* son sumamente necesarias, porque nos hacen reflexionar sobre lo sencillo que resulta sacrificar un patrimonio natural y cultural en nombre del progreso y la modernidad. Chappaz denuncia con sus palabras la desaparición de elementos biofísicos esenciales de la región, tales como los cauces naturales de los ríos y los impactos en su fauna y flora al transformar su valioso caudal en energía, la montaña misma que se modifica desde su núcleo y las alteraciones físicas en los valles debidas a la construcción de presas que transforman todo el entorno. La obra tiene también un cierto valor etnográfico ya que nos brinda un testimonio de la historia local. Nos da una fotografía de un mundo que está a punto de desvanecerse pero que gracias a este relato permanecerá por siempre en la memoria.

Chappaz, que rinde homenaje a la grandeza y complejidad de esta empresa, también se cuestiona sobre las consecuencias que este progreso supone para el medio ambiente y la sociedad. El precio que hay que pagar por estos avances a largo plazo y las consecuencias de la explotación a la que se somete la naturaleza. Por ello insiste en la necesidad de encontrar un equilibrio entre progreso y respeto hacia el entorno natural.

7. REFERENCIAS

- Bille, S.C. "Découverte des paysages". La Gazette de Lausanne. 20 décembre 1947, p. 7.
- Buell, L. (1995). *The Environmental Imagination. Thoreau, Nature Writing and the Formation of American Culture*. Cambridge and London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Favre, V. (1956). "Les hommes du barrage". Le Choucas: journal publié par Grande Dixence S.A. pour son personnel et celui de ses entreprises, 1953-1962, n° 22, décembre 1956.
- Fracillon, R. (1998). *Histoire de la Littérature Suisse Romande*, V. 3, Ed. Payot.
- Fournier, B. "Maurice Chappaz". Revue Archipel, Vive Chappaz, n° 32. Décembre 2009. Université de Lausanne.
- Carraud, C. (2005). Maurice Chappaz. Ed. Seguers. Col. Poètes d'aujourd'hui.
- Chappaz, M. (2003). *Testament du Haut-Rhône (1953), Fata-Morgana*.
- Chappaz, M. (1994). *Maquereaux des cimes blanches, précédé de L'Haine du passé*. Ed. Zoé.
- Chappaz, M. (1995). *Chant de la Grande Dixence, suivi de Le valais au gosier de grive*. Ed. De l'Aire, Col. Babel.
- Darbellay, J. (1986). *Maurice Chappaz à la trace*. Ed. Zoé.
- Glotfelty C. & Fromm H. (1996). *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*. University of Georgia Press.
- Gygli, F. (1956). *Grande Dixence*. Ed. Marguerat.
- Logean E. (2000). *Du berger au mineur. La construction du barrage de la Grande Dixence (1951-1962): entre paix sociale et crise d'identité*. Ed. Monographic.
- Love, G. (1996). "Revaluing Nature". Glotfelty, Cheryl y Fromm, Harold, eds. *The Ecocriticism Reader. Landmarks in Literary Ecology*. Athens / Georgia: University of Georgia Press.
- Mazel, D. A. (2001). *Century of Early Ecocriticism*. Athens. U. of Georgia.
- Paccolat, J-P. (1982). *Maurice Chappaz*. Éditions Universitaires Fribourg.

EL TÓPICO LITERARIO DEL REGRESO AL CAMPO EN LA NOVELA NEORRURAL ESPAÑOLA DEL SIGLO XXI: ESTUDIO DE CASO DE DOS NOVELAS

GABRIEL LAGUNA MARISCAL
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN: LA NOVELA NEORRURAL ESPAÑOLA DEL SIGLO XXI

En el siglo XXI, se ha desarrollado en España una corriente denominada “neorruralismo”, consistente en un deseo (realizado o simplemente sentido) de mudarse de la ciudad al entorno rural. Se partía de una situación de España vacía (o vaciada o despoblada) (Del Molino, 2016), como consecuencia del éxodo rural que desplazó grandes masas de población de los pueblos a las ciudades (1950-1970). Por tanto, el neorruralismo era una tendencia sociológica que buscaba revertir, aunque fuera parcialmente, esa catástrofe demográfica del éxodo rural y de la España vaciada. La tendencia fue potenciada por variados factores que operaron ya en el siglo XXI, como la crisis económica (2008-2014), la escasa calidad laboral del empleo y los bajos salarios, así como, más recientemente, la pandemia de la COVID (2020-2021) (Laguna Mariscal, 2020).

Tanto Manuel Vicent (2012) como Julio Llamazares (2018) relatan en columnas periodísticas las peripecias de conocidos suyos que abandonan la ciudad y se instalan en el campo para vivir de la agricultura. Y es que, según nos recuerda Cristóbal López (1992), la “búsqueda de campo” y el “hastío de ciudad” son tendencias naturales del hombre, que atañen por igual al mundo antiguo y al mundo contemporáneo. Pero, además, en el contexto de la despoblación rural y de la España vaciada, las instituciones públicas y los medios de comunicación han incentivado esa tendencia mediante la programación política y la financiación de iniciativas de regreso al campo, así como mediante la

construcción en los medios de una imagen atractiva del entorno rural. Así, varios programas de televisión, pertenecientes a tres géneros distintos (documental, ficción y “telerrealidad”) versan sobre la vida rural, con una intención de ensalzar la agricultura (especialmente ecológica, alternativa y de proximidad) y de persuadir a una parte de la población urbana a abandonar la ciudad y retirarse al campo.

Dentro del género de programas documentales o informativos, en la cadena pública y nacional La 2 se emite *Agrosfera*; en Canal Sur (televisión regional, pública, de Andalucía) tenemos *Campechanos* y *Tierra y Mar*; en Extremadura, *Besana*; y en Castilla y León, *Surcos*. En el mismo Canal Sur se emite el programa *Los repobladores*, que, según la misma cadena, es un “Programa que trata de reflejar la experiencia de personas que, tras vivir en la ciudad, deciden comenzar una nueva vida en pequeños municipios andaluces” (Los Repobladores, 2000).

Una serie de ficción, emitida por la cadena Telecinco, es *El pueblo* (El pueblo, 2020). Cuenta las aventuras de un conjunto de habitantes de la ciudad que, por diferentes razones y con diferentes motivaciones, se van a vivir a un pueblo ficticio, llamado Peñafría, casi deshabitado y situado en la provincia de Soria (es decir, en la llamada España vaciada), tratando de implementar, así, el tópico literario del *beatus ille*.

En el género de la “telerrealidad” o *reality show*, hay un programa que, en su versión española, se titula *Granjero busca esposa*. El origen de este programa es el concurso *Farmer wants a wife*, emitido por la cadena británica ITV desde 2001, pero diferentes versiones del programa se han programado en 29 cadenas televisivas del mundo occidental (*Farmer wants a Wife*, 2020). La dinámica consiste en que varias concursantes mujeres, habitantes de la ciudad, se trasladan al medio rural para convivir y colaborar con un labrador o granjero hombre, con el objetivo de que se formen parejas por cooptación.

Un par de ensayos, como *La España vacía* (2016) de Sergio del Molino y *Feria* (2020) de Ana Iris Simón, han reflexionado sobre la tendencia neorrural y, de ese modo, han funcionado como catalizadores teóricos del movimiento neorrural. Como muestra de la relevancia sociopolítica de estos ensayos, el libro *La España vacía* dio nombre al fenómeno

demográfico y abrió un debate social y político. Por su parte, Ana Iris Simón, la autora de *Feria*, fue invitada por el presidente del gobierno, Pedro Sánchez, a exponer sus ideas el 22 de mayo de 2021 en el Palacio de la Moncloa, en un acto relativo al programa Reto Demográfico del documento *España 2050 contra la despoblación* (Ministerio de Transición Ecológica y el Reto Demográfico, s. a.).

La corriente social ha encontrado reflejo literario en la publicación de numerosos libros que elogian el campo como un entorno ideal o idílico para vivir o presentan casos de regresos al pueblo por parte de habitantes de la ciudad (Mora, 2018; García, 2022).

Como antecedentes de esta temática en la literatura, debemos retrotraernos al tópico literario clásico del *beatus ille* (elogio de la vida campesina, en implícito o explícito contraste con el denuesto de los males de la vida en la ciudad o corte) (Agrait, 1971; Cristóbal López, 1979; 1980, pp. 146-252; 1992; Picón García, 2005). El tópico fue cultivado, en la literatura latina, por Horacio (*Epodo* II), Virgilio (*Geórgicas* II 458-540); en la literatura española, por Fray Luis de León (*Oda* I, “A la vida retirada”), en verso; y por Fray Antonio de Guevara, en prosa (*Menosprecio de corte y alabanza de aldea*, de 1539) (Isaza Calderón, 1966, pp. 195-234). Son componentes temáticos esenciales del tópico del *beatus ille* los siguientes: el elogio de la vida en el campo (*laus ruris*), el denuesto de la ciudad (*vituperatio urbis*) y la comparación o contraste entre las dos vidas (*comparatio ruris et urbis*), normalmente para ventaja de la vida en el campo y rechazo de la vida en la ciudad.

Un segundo antecedente, más cercano en el tiempo, es el desarrollo de la novela de temática rural durante la etapa franquista (Camilo José Cela, Ramón J. Sender, Miguel Delibes, Juan Benet), así como durante la transición (Julio Llamazares, Luis Mateo Díez).

Varios críticos han coincidido que la novela *Intemperie* (2013), de Jesús Carrasco Caramillo, dio el pistoletazo de salida para lo que acabaría convertido en una moda literaria e incluso en un negocio editorial. Ha de tenerse en cuenta, no obstante, que, aunque la ambientación de *Intemperie* es plenamente rural, sin embargo, su argumento no tiene relación con un movimiento de migración o huida de la ciudad al campo.

Como hitos significativos del género narrativo neorrural, que sí tratan sobre historias relativas a la huida de la ciudad al campo, debemos recordar novelas como *Por si se va la luz* (2013) de Lara Moreno, *Alabanza* (2014) de Alberto Olmos, *Las efímeras* (2015) de Pilar Aldón, *Las ventajas de la vida en el campo* (2018) de Pilar Fraile y *Los asquerosos* (2018) de Santiago Lorenzo.

Dedicaremos nuestra investigación a la primera y última novela de esa lista (*Por si se va la luz*, *Los asquerosos*), sin olvidar, como referencia teórica, los dos ensayos antes mencionados (*La España vacía y Feria*). Tras una presentación de ambas novelas, desarrollaremos un análisis comparativo de sus planteamientos narrativos e ideológicos, teniendo en cuenta la perspectiva ecocrítica (Glottfelty and Harold, 1996) y abordando los aspectos de la motivación de los personajes para mudarse al entorno rural, las características de su proyecto ecológico, las dificultades e inconvenientes que tienen que afrontar y la resolución de su aventura. Concluiremos intentando ofrecer una interpretación de conjunto sobre la realidad o utopía de los programas vitales contemplados en ambas historias.

2. PRESENTACIÓN DE LAS NOVELAS

Lara Moreno (Sevilla, 1978) es una escritora y editora andaluza. Su primera novela, *Por si se va la luz* (2013), se inscribe en la tendencia o moda neorrural. Narra la peripecia de una pareja joven de habitantes de la ciudad, Martín (investigador y profesor de universidad) y Nadia (enfermera y artista), que están pasando por una crisis vital y sentimental; ayudados por una misteriosa “organización” que se dedica a repoblar pueblos abandonados, deciden mudarse, con un mínimo de pertenencias, de la ciudad a un pueblo semiabandonado, dotado solo de luz eléctrica y de agua corriente. El objetivo es romper con todo, superar la crisis y construir una nueva vida, más auténtica y creativa. En el pueblo traban relación con un colectivo social, formado por los pocos habitantes que quedan: Enrique, el dueño del bar; Damián, un viejo; y Elena, una vieja curandera. Posteriormente se incorpora otros personajes al pueblo: Ivana, una emigrante rusa, con su hija Zhenia. Estamos ante

una novela coral, no solo por el número de personajes que intervienen, sino porque la voz narrativa va alternando entre un narrador omnisciente, en tercera persona, y las voces en primera persona de todos los personajes principales (Martín, Nadia, Enrique, Damián y Elena).

Santiago Lorenzo Jiménez (Portugalete, Vizcaya, 1964) se ha dedicado a la creación cinematográfica, hasta que tardíamente se pasó a la literatura. El reconocimiento literario le llegó con la publicación de *Los asquerosos* (2018), que ya cuenta con más de 20 ediciones y más de 200.000 ejemplares vendidos. La novela cuenta la historia del joven Manuel, a través del relato de su tío. Manuel tiene un incidente con un policía antidisturbios, al que hiere con un destornillador en el cuello. A partir de ahí, decide huir y refugiarse anónimamente en un pueblo abandonado de la meseta, al que se llama Zarzahuriel, donde lleva una vida de supervivencia, reducida a las mínimas comodidades. Recibe el apoyo logístico del tío. Pero lo que empezó como una mera huida de la justicia, acaba por convertirse en un proyecto vital, cuando Manuel comprende que ya no quiere regresar a la ciudad, sino permanecer para siempre en la aldea, donde se siente feliz.

3. LA MOTIVACIÓN

En *Por si se va la luz*, la motivación de los protagonistas (Martín y Nadia) es compleja y planeada. Martín es un investigador universitario, que siente desagrado ecológico con el modo de vida en la ciudad; Nadia no puede ganarse la vida en la ciudad con sus exposiciones de arte; además, están sufriendo una crisis de pareja notable. Todo esto empuja a Martín (promotor e instigador de la mudanza) a convencer, a su vez, a Nadia para que se muden a un pueblo rural, casi abandonado, para ocupar una casa abandonada. Su idea (al menos la de Martín) es instalarse definitivamente en el pueblo (cuyo nombre o ubicación nunca se aclara) para siempre. Nadia expresa así su motivación: “He huido del dolor que da la familia y de la complicación del amor,” (Moreno, 2013, posición 17%).

En *Los asquerosos*, la motivación es simple y coyuntural en su origen, aunque acaba adquiriendo profundidad psicológica y filosófica. Manuel

decide huir a una aldea abandonada para sustraerse a la acción de la justicia. Es, en términos clásicos, un forajido. Sin embargo, lo que nació como una huida se convierte en un nuevo planteamiento vital. En su vida retirada, a medio camino entre el retiro de H. D. Thoreau (mencionado expresamente en la novela), tal como se cuenta en el libro *Walden* (1854), y la autarquía de un Robinson Crusoe, el protagonista aprende a vivir felizmente cada vez con menos posesiones. Su deseo es disminuir sus necesidades y propiedades, con el objetivo de incrementar el tiempo disponible para disfrutar del momento presente y de la tranquilidad, cada vez más libre de preocupaciones. Su estancia rural es presentada mediante motivos habituales de la tradición bucólica, antigua y moderna, como el *locus amoenus*, la vida parca, el contraste entre la aldea y la ciudad, el disfrute del momento presente (*carpe diem*), la libertad e independencia, y, en definitiva, la consecución de la felicidad viviendo en un entorno campestre y renunciando a todos los elementos que falsamente se creen imprescindibles. De alguna manera, la novela constituye la plasmación narrativa de la tendencia social del *downshifting* y del tópico literario del *beatus ille*. El siguiente párrafo es significativo de la impresión que la vida en el campo causa en Manuel, según el testimonio de su tío:

Empezó por el principio. Me dijo que él había llegado a Zarzahuriel forzado por las circunstancias y un destornillador. Se había visto empujado a un medio desconocido al que había intentado sobreponerse. Con tal volumen de éxito que ya no se veía llevando otra vida que la que llevaba allí, metido hasta las trancas en la empresa suprema de hacer a cada momento solo lo que quisiera hacer. Dijo textualmente que en su puta vida se había sentido mejor. (Lorenzo, 2018, p. 84)

4. LA VIDA RURAL: INTENTO DE DESARROLLAR UNA VIDA ECOLÓGICA

En *Por si se va la luz*, los protagonistas se instalan en la antigua casa del boticario. Disponen de luz y de agua. Se llevan un conjunto minimalista de enseres, incluyendo una selección de 50 libros. Martín, asesorado por Enrique, cultiva un huerto. Practican el trueque con otros miembros de la comunidad. Elena cría cerdos y pollos. Lo que más llama la atención es las tareas de solidaridad y colaboración. Nada más

llegar, Nadia cae enferma y es atendida por la curandera Elena. Posteriormente, todos los habitantes se turnan para cuidar de Damián, que está muy enfermo; y Nadia, además, imparte clases a Zhenia. En el pueblo se desarrolla una vida de comuna hippie, basada en el trueque, la colaboración y la subsistencia.

En *Los asquerosos*, Manuel intenta no tener contacto alguno con la sociedad y, por tanto, tiende a la subsistencia. Consigue agua de la fuente pública y luz a partir de un pequeño panel solar que ha robado de una señal de carreteras. Aunque también práctica una supervivencia (tiene un huerto), recibe víveres periódicamente de una cadena mayorista de distribución (Lidl), ya que el tío gestiona el pedido. Sin embargo, acabará por buscar la desconexión total de la sociedad y la autarquía.

5. EL PROYECTO DE VIDA ECOLÓGICA: DIFICULTADES E INCONVENIENTES

En *Por si se va la luz*, hay un funcionamiento razonable de la comuna ecológica. La principal dificultad es que, debido al cambio climático, la comarca donde se asienta el pueblo sufre de sequía y el río está seco. Las plagas (orugas, topillos) dañan la agricultura de subsistencia. Además, hay problemas serios en la pareja de Martín y Nadia: Martín desarrolla una aventura sexual con la rusa Ivana, y Nadia los sorprende. Se ve muy afectada, pero finalmente perdona la infidelidad. Otros problemas son la enfermedad terminal de Damián y el apartamiento de la curandera Elena.

Manuel, por su parte, consigue superar todas las dificultades con su inventiva y se acomoda bastante bien en su vida de ermitaño. Además, recibe ayuda del exterior (pedidos de víveres del hipermercado Lidl). El principal problema es que una familia, escandalosa y dominguera, viene de la capital para habitar la casa vecina (alquilada) los fines de semana. Manuel los llama “la Mochufa”.

6. DESENLACE DE LA AVENTURA

En las dos novelas el desenlace es relativamente positivo, tras superar las dificultades. En *Por si se apaga la luz* todos los habitantes continúan

con su vida. Nadia perdona la infidelidad de Martín y queda embarazada. En un momento dado, se percata de que la carretera nacional está cerca de la aldea: se plantea la posibilidad de escapar a la ciudad, pero, finalmente, deciden quedarse en el pueblo para siempre.

En *Los asquerosos*, la intrusión de los domingueros escandalosos (“la Mochufa”) ha supuesto una dificultad muy relevante. Manuel decide entrar en la casa vecina, cuando la “Mochufa” no está, para boicotearla. El boicot consiste manipular el calentador de agua, para provocar un incendio. Se produce, en efecto, el incendio y la familia decide abandonar la aldea. Por otro lado, el caso judicial por el que se buscaba a Manuel ha sido cerrado, y ya no está en búsqueda y captura. Tras una breve estancia en Madrid, con su tío, decide volver a Zarzahuriel, para continuar para siempre con su vida de ermitaño, renunciando a todo trato social (incluyendo el contacto con su tío).

7. CONCLUSIONES

En las dos novelas examinadas, documentamos un esquema narrativo similar. Unos sujetos “urbanícolas” deciden, por razones diferentes, instalarse a vivir en una aldea abandonada o despoblada. Organizan un sistema de cierta autarquía ecológica. Tienen que superar dificultades, pero finalmente deciden instalarse en la aldea para siempre, lejos del mundo civilizado, con la intención de vivir una vida plena. La diferencia es que, en *Los asquerosos*, el protagonista Manuel vive solo en una aldea abandonada (salvo por las indeseables visitas de unos vecinos domingueros), mientras que los protagonistas de *Por si se va la luz*, Martín y Nadia, conviven, a manera de comuna *hippie*, con los pocos habitantes que han quedado en la aldea rural a donde se mudan.

En el fondo, se aprecia que las dos novelas construyen sendas utopías literarias, de carácter ecológico (Mora, 2018): presentan la posibilidad de una vida plena y feliz, en el retiro rural, y con desconexión del espacio urbano. Los protagonistas tienen éxito en la consecución de ese objetivo de vivir retirados en el entorno rural. Ahora bien, no parece que desarrollen soluciones realistas, aplicables en la práctica, sino que más bien ofrecen programas utópicos, susceptibles de funcionar como

consuelo y como esperanza para los descontentos con la vida en la ciudad, más que como una opción viable y realista de cambio vital.

8. REFERENCIAS

- Agrait, G. (1971). *El beatus ille en la poesía lírica del siglo de oro*. Editorial Universitaria Universidad de Puerto Rico.
- Cristóbal López, V. (1979). Edad de Oro, lugar ameno y vida feliz en Fedra, 483-564. *Cuadernos de Filología Clásica*, 16, 155-176.
- Cristóbal López, V. (1980). Virgilio y la temática bucólica en la tradición clásica. Universidad Complutense de Madrid.
- Cristóbal López, V. (1992). Búsqueda de campo, hastío de ciudad, pasión antigua y contemporánea. En A. Guzmán et al. (Eds.), *Aspectos modernos de la Antigüedad y su aprovechamiento didáctico* (pp. 131-143). Ed. Clásicas.
- Del Molino, S. (2016). *La España vacía*. Caballo de Troya.
- El Pueblo (2020). Web oficial de la serie. <https://www.telecinco.es/elpueblo/>
- Farmer wants a Wife (2020). In Wikipedia. https://en.wikipedia.org/wiki/Farmer_Wants_a_Wife
- García, R. M. B. (2022). Nuevas direcciones para la estética ecológica en la literatura española neorrural (2013-2020). *Kamchatka. Revista de análisis cultural*, 19, 297-316. <https://doi.org/10.7203/KAM.19.21748>
- Glotfelty, C., & Harold, F. (Eds.) (1996). *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*. University of Georgia Press.
- Iris Simón, A. (2020). *Feria*. Círculo de Tiza.
- Isaza Calderón, B. (1966). *El retorno a la Naturaleza: Los orígenes del tema y sus direcciones fundamentales en la Literatura Española*. Industrias Gráficas España.
- Laguna Mariscal, G. (2020). Por qué soñamos con irnos a vivir al campo: la tradición bucólica y la COVID-19. *The Conversation*, 27-september-2020. <https://bit.ly/3OV5hrY>
- Llamazares, J. (2018). Virgilio. *El País*, 12-8-2018. <https://bit.ly/2Dv3RBf>
- Lorenzo, S. (2018). *Los asquerosos*. Blackie Books.
- Los Repobladores (2000). Canal Sur Radio y Televisión. <https://bit.ly/3P0J4Jl>
- Ministerio de Transición Ecológica y el Reto Demográfico (s. a.). *Reto Demográfico*. <https://www.miteco.gob.es/es/reto-demografico/temas/>

- Mora, Vicente Luis (2018). Líneas de fuga "neorrurales" de la literatura española contemporánea. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*. Número extraordinario, 4, 198-221.
https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.201843071
- Moreno, L. (2013). Por si se va la luz. *Lumen*.
- Picón García, V. (2005). El tópico del Beatus ille de Horacio y las imitaciones del Marqués de Santillana, Garcilaso y Fray Luis de León. *Edad de Oro*, 24, 259-285.
- Vicent, M. (2012). Como en los tiempos de Virgilio. *El País*, 12-08-2012, 64.

TOXIC BODIES AND ENVIRONMENTS: *ROADSIDE PICNIC* AND ECOCRITICISM

PAUL MITCHELL

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

1. INTRODUCTION

In this essay, I argue that *Roadside Picnic* [*Picnic na obochine*] (1972), a short novel by Arkady and Boris Strugatsky, can be profitably interpreted from the perspective of ecocriticism. Such an approach is unusual because, while the brothers are often praised as skilful exponents of Soviet science fiction (Csicsery-Ronay Jr., 1986, p. 1; Howell, 1992, p. 150), the environmental motifs in their work are rarely discussed.

Although the Strugatskys' "astonishing" (Jameson, 2007, p. 294) novel was first serialized in the Soviet literary magazine *Aurora* [*Avrora*] in 1972, *Roadside Picnic* was not actually published in book form in the USSR form until 1980. This was largely because the editors at Young Guard (*Molodaya Gvardiya*), the publishing house of the Komsomol (or All-Union Leninist Communist League of Youth) disapproved of the characters' behaviour in the novel, including their recourse to violence, as well as the authors' use of vulgar and slang expressions. Such improprieties were felt to be ideologically unsuitable for a readership of young Soviets who, to quote Young Guard's editors, viewed "literature as a textbook on morals, a guidebook for life" (B. Strugatsky, 2012, p. 204). In total, over two-hundred editorial changes were required of the Strugatskys so that, when the first Russian edition of *Roadside Picnic* was released after eight long years of tense negotiations, it was "disfigured, massacred, and pathetic" (B. Strugatsky, 2012, p. 208).

It is noteworthy that, none of the objections raised by Young Guard's editors related to the novel's depiction of a toxic society that suffers

from and, at the same time, catalyzes environmental contamination. Yet, I believe that, when viewed through the lens of contemporary ecocriticism, that is precisely what *Roadside Picnic* invites us to see. With this in mind, Csicsery-Roman's description of *Roadside Picnic* as "a dark masterpiece" (1986, p. 232) is particularly apt, given the novel's prescient foreshadowing of ecological apocalypse. Such a critical focus becomes more apparent if we briefly consider the publication history of the Strugatskys' story in the USA. Published by Macmillan in 1977 – and, thus, notably three years before Soviet readers could buy a copy of the book in Russian – the first English-language version of *Roadside Picnic* was based on a corrupted manuscript and, as a result, contains a number of errors. Although used as the text on which many critical analyses of the novel have been based, this text (with a translation by Antonina W. Bouis) is now long out of print. However, a revised edition of the novel was published by Chicago Review Press in 2012. Based upon the Strugatskys' original manuscript and with a new translation by Olena Bormashenko, this updated version of *Roadside Picnic* not only reinstates the more caustic language choices that were favored by the authors, but also restores a number of sections that were omitted from the Macmillan text. In the analysis below, I make reference to several of these passages as I believe that they are instrumental in bringing the ecocritical themes of the novel into sharper focus.

My discussion of *Roadside Picnic* is informed by a critical framework that unifies the diverse theoretical concepts of traumascapes (Tumarkin, 2021), ecophobia (Estok, 2009; 2020), and trans-corporeality (Alaimo, 2010). By doing so, this essay makes visible the novel's tropes of (dis)location and disrupted/uncanny landscapes as signifiers of environmental crisis – a dimension of the Strugatsky brothers' work that is rarely acknowledged by critics. Camilo Gomides has observed that "works of art [can] raise moral questions about human interactions with nature, whilst also motivating audiences to live within a limit that will be binding for generations" (2006, p. 16). I contend that this ethical commitment, on the part of both authors and their readers, is accomplished in *Roadside Picnic* by the novel's negative envisioning of military-

industrial progress, as well as its implicit message about the need for a better interconnection between human beings and the natural world.

2. THE (DIS)LOCATION OF HARMONT

Taking place within the fictional town of Harmont, *Roadside Picnic* describes the aftermath of a visit to Earth by a “highly advanced alien civilization” (2012, p.2) thirteen years before the story begins. The area in which the extraterrestrials landed has now been sealed off behind an “immense nine-foot” (2012, p. 65) security wall and is under military surveillance. Access to this “Zone” (2012, p. 5) is highly restricted because it contains an unknown number of advanced technological objects that the aliens seemingly left behind. However, common knowledge about these “marvels” (2012, p. 4) has produced an underground community of thieves, or “stalkers” (2012, p. 4) as they are known in the novel⁷⁰, who try to surreptitiously enter the Zone and steal any valuable artifacts that they can find.

Roadside Picnic is narrated by two principal characters: Redrick (‘Red’) Schuhart, a stalker who is also initially employed as a laboratory assistant at the Harmont branch of the International Institute of Extraterrestrial Cultures; and Richard (‘Dick’) Noonan, the deuteragonist of the story who, unbeknownst to Red, works for the secret police and is tasked with trying to prevent stalkers from peddling their contraband on the black market. The novel describes Red’s various visits into the Zone, his attempts to sell his “swag” (2012, p. 41) to several clandestine or criminal organizations, as well as his interactions with Dick.

When reading *Roadside Picnic* from an ecocritical perspective, it is instructive to begin with the novel’s location. Readers are introduced to Harmont within the first few pages of the novel. During a radio interview with Dr Valentine Pillman, a Nobel laureate in Physics, the

⁷⁰ “Stalker” is an English word that was first introduced into the Russian language by *Roadside Picnic*. Although not present in the Strugatskys’ original outline of the novel, the term was included in the manuscript’s first draft as a more satisfactory denomination than “trappers” or “prospectors” (B. Strugatsky, 2012, p. 196). In fact, ‘stalker’ derives from Arkady Strugatsky’s (mis)translation of Rudyard Kipling’s *Stalky & Co.* (1899).

eminent scientist expresses surprise that his “little [home]town” (2012, p. 2) was chosen as the site for such a monumental event as “the Visit” (2012, p. 3). This incident, Pillman insists, represents an important watershed in human history because “now we know for sure: humanity is not alone in the universe” (2012, p. 2). Despite this conviction, the Strugatskys quickly introduce a disruptive sense of doubt with the revelation that nobody actually witnessed the extraterrestrials arrive or leave. In fact, key questions about “who [the aliens were], what they wanted, and if they’ll come back” (2012, 129) remain unresolved at the novel’s finale. Such a lack of clarity is important, I believe, because it opens up a space of textual ambiguity in which the ecocritical themes of *Roadside Picnic* emerge.

Several commentators have suggested that Harmont is in Canada (Potts, 1991, p. 77; Howell, 2018, p. 211; Reese, 2019, p. 78), despite textual support for such a belief being scant and, I believe, deliberately inconclusive. Ursula Le Guin admits that she is unsure on what evidence such an assumption is made (1977, p. 158) and, in her more recent ‘Foreword’ to the 2012 edition of the novel, she insists that “the characters have no particular national characteristics” (2012, p. vii). Although the Macmillan edition of *Roadside Picnic* states that Pillman is the “*Canadian* consultant to the UN Commission” (1977, p. 5; emphasis added), Bormashenko’s more faithful 2012 translation of the Strugatskys’ unedited manuscript removes this specificity, so that Pillman is described merely as “*a consultant*” (2012, p. 4; emphasis added). In contrast, other critics, including Simonetta Salvestroni (1984, p. 295) have argued that Harmont is in the United States, possibly on the basis that the text makes occasional reference to cultural signifiers such as “Bourbon” (2012, p. 41) and a “nickel” (2012, p. 44). Despite this, I believe that grounding the events in a particular place rather obscures the novel’s implicit ecocritical purpose.

Doubt is also created textually via the uncertain temporal space that *Roadside Picnic* occupies. Although the exact dates of events are never revealed, we are told at the beginning that Pillman won his Nobel prize in the year “19–” (2012, p. 1) and, later in the novel, that the Russian scientist Dr Kirill Panov died “in April of 19–” (2012, p. 74). Given

this, it is likely that the story takes place at the end of the twentieth century. Harmont is, thus, an uncanny place that is simultaneously of this world – that is, approximately contemporaneous with the year of the novel’s creation – and alien, a defamiliarized territory that is both recognizable and unknown, and where strange things happen⁷¹.

The decision to set *Roadside Picnic* somewhere in the West serves as an act of “cognitive estrangement” (Suvín, 2016, p. 15) for the Strugatskys’ Soviet readership. Nevertheless, it can also be understood, in part, as a reflection of how Zhdanovism, the Stalinist cultural policy that demanded authors promote anti-capitalist sentiments in their work, continued to have a spectral impact upon Soviet literature long after the dictator’s death. Alternatively, it is possible that the brothers chose this setting for a more politically expedient reason, as they were keen to draw the gaze of the Soviet censors away from anything in their novel that could be interpreted as antagonistic towards the USSR. Although Boris Strugatsky has stated that the story “didn’t contain *any* criticism of the existing order and, on the contrary, seemed to be in line with the reigning anti-bourgeoisie ideology” (2012, p. 203; emphasis in original), I believe that the ecocritical motifs in *Roadside Picnic* are equally applicable to the Soviet bloc as to the occidental world. For this reason, Harmont’s geographical indeterminacy can be interpreted as an act of environmental dislocation; a notion that is reinforced when Pillman mentions that the aliens actually visited five other sites across the globe. One of these, we discover in a section of the novel that was omitted from the Macmillan edition, is located in Russia: “Over there, they [...] have an empty belt around the Zone – a hundred miles wide, no one around” (2012, p. 120). Arguably removed because it might implicate the Soviet Union in the text’s dystopian diegesis, this brief passage nevertheless insists upon the global nature of the Visit. As such, I believe *Roadside Picnic* reflects Ursula Heise’s observation that “what is important for ecological awareness and environmental ethics is not so much a sense of place as a sense of planet” (2008, p. 55). The Strugatskys’ novel, thus, promotes environmental thinking on the macroscale as a worldwide concern, rather

⁷¹ The timeframe of *Roadside Picnic* is approximately eight years, as Red is twenty-three years old in chapter one and thirty-one at the novel’s finale.

than a specifically Western problem. Indeed, although it is possibly unintentional on the part of the authors, it is noteworthy that the name ‘Harmont’ draws attention to the notion of damage, a motif that has a particularly ecocritical dimension in the novel.

3. ECOLOGICAL TRAUMA IN HARM-ONT

During Red’s journeys into the Zone, an eldritch space in which “there’s no such thing as time” (2012, p. 33), he tells us about strange physical and meteorological phenomena that defy the laws of human science. For example, a “happy ghost” is a seemingly sentient “tremor, or vibration [...] lingers over the road and [then] slithers into the field” (2012, p. 24). We also discover that the shadows in the Zone behave in an unprecedented way by stretching towards the sun, rather than away from it. As Red says, “The shadows around here do funny things” (2012, p. 29). Although *Roadside Picnic* tells us about the Visit post factum, on the day that it took place:

Almost everyone who lived [in the area of the Zone] got the plague. [...] [and] people went blind [...] Strangely, they say they weren’t blinded by a flash of light, though it’s said there were some bright flashes, but by an awful noise. It thundered so loudly, they say, that they instantly went blind (2012, pp. 21-22).

The peculiar nature of this collective blinding conveys a disruption of normality and, as such, signals that Harmont has been irrevocably dislocated by the emergence of the Zone. As a place of shared human catastrophe, this now hazardous and uncanny site can be related to Maria Tumarkin’s concept of a “traumascape” – a place that has been “physically and psychically transformed by suffering” (2021, p. 207). Although Tumarkin’s theory stems from her interest in the locations of historical atrocities rather than ecological disasters⁷², the link between the Zone and trauma opens up a productively ecocritical reading of

⁷² The six traumascales that Tumarkin analyzes in her book are the locations of the following historical events: the destruction of the Cathedral of Christ the Savior in Moscow (1931), the existence of the Berlin Wall (1961-1986), the siege of Sarajevo (1992 -1996), the Port Arthur massacre in Australia (1996), the plane crash caused by Al-Qaeda in Shanksville, USA (2001), and the terrorist attack on the island of Bali (2002).

Roadside Picnic. For Tumarkin, one of the characteristics of a traumascap is the way that, in places “marked by traumatic legacies of violence, suffering, and loss, the past is never quite over” (2021, p. 184). Instead, trauma is “experienced and re-experienced over time” (2021, p. 187). *Roadside Picnic* explores this idea through the depiction of Harmont as a site that is both environmentally disturbed and disturbing (Hughes and Smith, 2023, p. 13). It physically bears the scars of the disruptive Visit, with its detritus of “ancient trash”, “colorful rags”, and “broken glass” (2012, p. 24), but it also continues to negatively impact on those who live there. We are told that there are people in the Zone who “were trapped [...] during the Visit and mutated” (2012, p. 164). Even outside this restricted area, the Zone continues to pose a threat to human life because “it’s like living on top of a volcano. An epidemic could break out at any moment, or something even worse” (2012, p. 42).

By reading the Zone as an uncanny traumascap, the reader of *Roadside Picnic* can become more aware of the environmental harm that is given physical form by Harmont’s unsettled landscape. The aliens never actually appear in the novel but their (non)presence is a grim harbinger of the ecological problems that can result from an approach to scientific progress which disavows its environmental impact. In the “treasure trove” (2012, p. 110) of the Zone, the stalkers find an array of technological curiosities: these include “spacells”, which are perpetual, self-generating batteries (2012, p. 110); enigmatic objects like “full empties” that defy scientific explanation; as well as highly dangerous ones like “death lamps”, “a device that consisted of a ray-emitting system fatal to Earth organisms” (2012, p. 114). Nevertheless, all these artifacts have been carelessly abandoned, without consideration of the effect that they might have on the place where they are left, or on the people who find them. Highly advanced in technological terms, the unidentified alien civilization seems much less commendable in terms of its ecological duty of care towards the planet on which it landed.

The Strugatskys’ novel encapsulates this idea through the resonant metaphor of the novel’s title. Whilst explaining the aliens’ legacy on Earth, Pillman suggests that their behaviour is akin to that of a rowdy group of young people at a roadside picnic:

Imagine: a forest, a country road, a meadow. A car pulls off the road into the meadow and unloads young men, bottles, picnic baskets, girls, transistor radios, cameras... A fire is lit, tents are pitched, music is played. And in the morning they leave. The animals, birds, and insects that were watching the whole night in horror crawl out of their shelters. And what do they see? An oil spill, a gasoline puddle, old spark plugs and oil filters strewn about... [...] The wheels have tracked mud from some godforsaken swamp... and, of course, there are the remains of the campfire, apple cores, candy wrappers, tins, bottles, someone's handkerchief (2012, pp. 131-132).

The aliens' disregard for the consequences of their actions is clearly aligned here with that of human beings who, throughout the course of the twentieth century have had an increasingly negative impact on the natural world. As a result, the aliens appear to be less an inscrutable Other, than a cheerless prediction about what humanity is becoming in our search for technological mastery. Rather than being a novel about alien malevolence, therefore, *Roadside Picnic* uses the science fiction genre to contemplate human alien-ation – that is, how by prioritizing scientific-industrial progress, we are becoming ever-more estranged from the natural world and, as a result, from ourselves. For Simon Estok, such “contempt, indifference, or lack of mindfulness (or some combination of these)” is the hallmark of “ecophobia” (2020, p. 1), an insidiously destructive mindset that diminishes the harmful effect of human activity on the natural world.

When seen from this perspective, Howell's notion that the Strugatskys are skilful exponents of “apocalyptic realism” (1994, p. 15) can be understood in ecocritical terms because *Roadside Picnic* implicitly addresses the nature and effects of this “humanly-induced harm” (Alaimo, 2010, p. 15). Thus, more than signifiers of a wonderful technological future, the extraterrestrial objects found in the Zone are “cruel miracles” (2012, p. 133) that portend the continued disfigurement of the environment through humanity's continued antipathy and neglect. As Dick comments, Harmont has become a “hideous sore on the face of the planet” (2012, p. 110). Similarly, in a speech that is replete with the language of the Biblical apocalypse, a reformed stalker called Gutralin who now preaches to his fellow citizens about the dangers of the Zone's “baubles” (2012, p. 44), proclaims “...the pale horse has been saddled,

and the rider has put a foot in the strirrup [...] I tell thee, thou art blind!” (2012, p. 44). Gutalin’s words recall how many of Harmont’s residents were left without sight in the wake of the Visit, but his warning also suggests a figurative ‘turning of a blind eye’ by those who ignore the ecological crisis that the Zone makes visible. As Estok suggests, “the problem we face is ourselves” (2020, p. 53).

4. HUMAN ALIEN-ATION

Given that the story of *Roadside Picnic* ostensibly takes place somewhere in the Western world, the novel can be interpreted as a critique of the environmental cost of capitalism; an economic system that, in the words of Marco Armiero, “reproduces itself through the contamination of people and places” (2021, p. 435). Furthermore, “the making of a toxic world is not just an unwanted side effect of capitalism but, rather, its very way of functioning” (Almiero, 2021, p. 425). In part, this toxicity is depicted symbolically through the profligacy of Harmont’s residents, a town in which “Everyone makes a buck on the side” (2012, p. 110). Following the Visit, racketeering and corruption are rife thanks to the presence of criminal organizations such as the “Metropole gang”, the “Quasimodo” and the “Travelling Musicians” (2012, p. 112). Like Red, these “hoodlums of the town” (2012, p.125) are “parasites” (2012, p. 154) that seek to exploit the Zone for their own financial gain, whether by trading illegal items or hosting dark tourism events for those visitors to the town who will pay to see the Visit site for themselves. As Red says of these people, “[You] can’t even imagine the scum that gathers around the Zone” (2020, p. 59). For Simon Estok, an anthropocentric belief in human beings’ right to adapt, repurpose and denigrate our surroundings is fundamentally ecophobic because it is predicated on “an irrational and groundless hatred of the natural world” (2009, p. 208). *Roadside Picnic* reflects this ecocritical idea with reference to the transformation of Harmont’s Central Avenue, a fashionable location that now boasts “Skyscrapers all around” (2012, p. 109). Irrespective of the environmental cost of such gentrification, the town’s ecophobic decadence is metonymically represented by the construction of the “Luna Complex”, a vast leisure facility that will house “the world’s best

jazz band and a variety show and the brothel that'll hold a thousand – for all our valiant troops and brave tourists, especially the wealthy ones” (2012, p. 109).

Apart from the toxic malaise of Harmont's residents, the physical pollution that is intrinsic to the capitalist system is also represented in *Roadside Picnic*, which makes several notable references to environmental contamination. For example, at one point in the text, we are given an idyllic vision of Harmont before the Visit, a place where “there were cottages here, gardens, fruit orchards [...] There were lovely green spaces, small lakes with clean sandy banks, transparent birch groves, and ponds stocked with carp” (2012, p. 66). Red's description here is pre-empted by “Once upon a time” (2012, p. 66), a stock adverbial phrase that imbues the entire passage with a sense of nostalgia. But his subsequent reference to “The factory stench and acrid factory smoke” (2012, p. 66) indicates how the landscape of Harmont was already under threat from industrial pollution. This odor is “nasty but somehow familiar” to Red, whose childhood memories are of a town that “stank [...] on the days the north wind would carry the factory smoke through the streets” (2012, p. 184).

Red is responsible for one of the most environmentally damaging acts in *Roadside Picnic*, an incident that, thereby, conflates the moral toxicity of Harmont's residents and the physical contamination of the town. Having stolen a canister of a highly volatile, extraterrestrial substance called “hell slime” (2012, p. 47), he then sells the toxin to a shady military-industrial organization that plans to manufacture chemical weapons of mass destruction. Motivated by personal financial gain, rather than considering the consequences of his actions on others, we later hear that Red has precipitated death and destruction at the Corrigan laboratory, the secret site where the hell slime was taken to be illicitly processed:

... when they opened the container with the mechanical arm, the slime went through the metal and plastic like water through a sieve, escaped, and turned everything it touched into the same slime. The tally: thirty-five dead, more than a hundred injured, and the entire laboratory is completely unusable (2012, pp. 135).

Living in Russia during the epoch of the Soviet Union, the Strugatsky brothers were well versed in Marxist philosophy, an important strand of which is focused on the environment. In the so-called *1844 Manuscripts*, for example, Karl Marx writes that “Man *lives* on nature – which means that nature is his body, with which he must remain in continuous interchange if he is not to die” (1997, pp. 72-73; emphasis in original). Furthermore, “In estranging [himself] from [...] nature, [he] estranges the *species* from man” (Marx, 1977, p. 73, emphasis in original). Environmental negligence is, thus, identified by Marx as a form of othering, an act that alien-ates human beings from themselves. Marx conceived of post-capitalist society as a sustainable aspect of the human development. He insists that, while human beings are not the most important species on the Earth, they are its “beneficiaries” who have a responsibility to “bequeath [the natural world] in an improved state to succeeding generations” (Marx, 1991, p. 911). In *Roadside Picnic*, Har-mont embodies the inverse of this idea. Rather than “embracing humanity in nature” (Deckard 2021, p. 175), the manifold riches in the Zone become “an evil temptation, a Pandora’s box” (2021, p. 110) for “stinking hustlers” (2012, p. 52) like Red who steal to make themselves rich and on behalf of their wealthy, ecophobic clients. As Red admits, “stalkers are crude men, they only care about the money, the more the better” (2012, p. 48).

While *Roadside Picnic* points to the environmental damage that is intrinsic to the capitalist project, it would be misguided to view the Strugatskys’ story as a one-dimensional diatribe against the occidental world. The novel was written in 1971 during the Cold War, a period of political-military tension between the Western and Eastern blocs. As a result, one of *Roadside Picnic*’s most important ecocritical anxieties relates to how sophisticated military technologies, in both capitalist and Communist states, could result in environmental destruction on an unprecedented scale. In this sense, hell slime is symbolically equivalent to the development of nuclear weaponry, the controversial existence of which has been the focus of international relations policies since the mid-twentieth century. Although Dick says that hell slime represents “a danger to humanity” (2012, p. 48), a less anthropocentric explanation

emphasizes the toxin's potential to annihilate both human and more-than-human life on the planet.

5. TOXIC BODIES AND ENVIRONMENTS

By the time the Strugatsky brothers wrote *Roadside Picnic*, they had become disillusioned with a succession of Soviet leaders who had failed to provide the glorious future predicted by Marxism. In consequence, whilst the novel denounces Western capitalism for the danger it poses to (non)human survival, it also points a critical finger at the Soviet authorities. As Julia Vaingurt suggests:

It is, indeed, hard not to read [the Strugatskys' work] as engaged with the political discourses of technologically driven competition and colonization that characterized the Cold War era, whether in the capitalist West or the socialist East (2019, p.55).

The importance of scientific progress in the USSR cannot be overstated because it was seen as the means by which the Soviet Union could be transformed from an agricultural backwater into an industrial and military superpower. In fact, according to Loren Graham, it is noteworthy that, before the Soviet project, “no group of governmental leaders in previous history [had] ever placed science and technology in such a prominent place on their agenda” (1994, p. 173). For this reason, Communist leaders invested countless millions into what became known as the ‘Scientific-Technological Revolution’. One direct outcome of this radically technophilic agenda was that entire cities were built for the sole purpose of conducting research, such as Pushchino, a city in the Moscow Oblast that continues to be a major center of the physical, chemical, and biological sciences. *Roadside Picnic* makes an oblique reference to the existence of such places when we are told that Pillman lives in the “science district” (2012, p. 142).

However, rather than catalyzing a more harmonious way of living with/on the Earth, *Roadside Picnic* explores the devastation provoked by the Cold War and the Scientific-Technological Revolution. Before the dissolution of the Soviet Union, many of its scientific cities were ‘closed’ so that their clandestine military-industrial projects could not

be scrutinized by the outside world; and it is likely that the Strugatskys' novel was influenced by a devastating incident that occurred in one of these. Mayak, a nuclear weapons and nuclear fuel reprocessing plant that was secretly built in the city of Chelyabinsk-40, is located ten kilometres southeast of Ozersk. On September 29, 1957, many tons of highly radioactive liquid nuclear waste were accidentally released into the local atmosphere due to a failure in one of the storage tank's cooling systems. It was, at the time, the worst man-made environmental disaster the world had ever seen. However, due to the Mayak's clandestine status, most people remained unaware of the fallout from this incident until the 1970s (Blasco, 2019). In fact, hundreds of people died or were exposed to radiation poisoning, and thousands were eventually evacuated from the surrounding area. To use the Strugatskys' terminology, therefore, the Soviet authorities turned Mayak and its environs into an alien Zone, a place where medical anomalies continue to be rife. Indeed, a study by Albrecht Kellerer (2002) of workers from the nuclear facility showed that, as well as those who were already dead, many of the survivors were still severely affected by radiation poisoning.

Although the Strugatskys do not make direct reference to the Mayak (or 'Kyshtym') disaster, *Roadside Picnic* obliquely explores the material impact that toxic environments have on those who inhabit them. For example, Red's father, who died before the beginning of the novel, is inexplicably resurrected from his grave following the Visit. One of the many "living corpses" (2012, p. 138) that now populate Harmont, his presence is a source of abject horror to Dick when he visits Red's house:

The old man was sitting behind the table. Alone. Motionless and listing slightly to one side. The pink light from the lamp shade fell on the dark, wide face – as if carved from old wood – on the sunken lipless mouth, and on the vacant eyes. And immediately Noonan sensed the smell. [...] a damp, heavy smell of fresh earth (2012, p.145).

The transgressive figure of the zombie embodies a disruption of the natural cycle of life and death, which *Roadside Picnic* invests with a particularly ecocritical dimension. In a section of the novel that does not feature in the Macmillan edition, "Schuhart the elder" (2012, p. 150) appears sentient when he joins his son and Dick in a drink,

“drop[ping his hand] on the table by his glass with a wooden bang” (2012, p. 152). From a scientific point of view, revenants like Red’s father subvert the second law of thermodynamics so that, rather than an increase in entropy over time, their reanimation to a life-like state violates the principle of causality (Reese, 2019, p.81). However, as Vaingurt (2019, p. 56) has pointed out, it is almost impossible to understand the Strugatskys’ writing without taking into account the influence of the Russian philosopher Nikolai Fedorov on their work. In particular, Fedorov’s concept of the ‘common task’, which sought to connect technological progress, human resurrection, and the scientific quest for immortality, is clearly relevant to the ecocritical themes in *Roadside Picnic*. Fedorov insists that technology must eradicate death if it is to serve an ethical purpose. In this way, science will liberate human beings from what he calls the state of being “blind” (Fedorov, cited in Howell, 2018, p. 57), an apt description given the importance of sightlessness in the Strugatskys’ novel. Such a transformation, Fedorov argues, will enable people to not only become self-sufficient, but also more interconnected through their shared “transhumanity” (Howell, 2018, p. 56). What Fedorov envisions, therefore, is a strengthening of humanity’s domination of the Earth, an anthropocentric paradigm very much at odds with an environmental ethic that foregrounds the imbrication of human beings and the natural world.

When seen through an ecocritical lens, Red’s father illustrates what Stacy Alaimo refers to as “thinking across bodies” (2010, p. 2), in the sense that his presence unites the human and the “fresh earth” out of which he has risen. As an embodiment of the toxic, disrupted landscape of Harmont, Schuhart the elder gives physical form to the “potent ethical and political possibilities [that] emerge from the literal contact zone between human corporeality and more-than-human nature” (Alaimo, 2010, p. 2). This notion is explored in tandem with the character of Red’s daughter, Maria – or the ‘Monkey’ as she is affectionately known – who, during the course of the narrative, undergoes physiological changes so that her body becomes “covered in warm golden fur” (2012, p. 73) and her eyes grow to be “huge, entirely dark[...] with no whites” (2012, p. 78). At the same time, Maria’s behavior seems to be “no

longer human” (2012, p. 148) because she loses the capacity to speak and “almost doesn’t understand anything anymore” (2012, p. 148). Nevertheless, in a passage that was cut from the Macmillan edition of *Roadside Picnic*, Red’s daughter communes with her revenant grandfather via a series of “mournful” (2012, p. 163) cries that he reciprocates, a “back and forth” interaction that, to her parents’ horrified ears, “seemed to last a century” (2012, p. 163).

Dick’s description of Maria and Red’s father as “these two monstrous offspring of the Zone” (2012, p. 155) is appropriate given that they manifest the harmful genetic effects that environmental pollution can have across generations. In this sense, their characters exemplify “trans-corporeality”, the concept that Alaimo uses to describe a mode of existence through which “people and places are substantially interconnected” (2010, p. 68). For Alaimo, an acknowledgment of this imbrication between human beings and the natural world is essential to establishing an affirmative environmental ethics. Thus, although Red and Dick view Maria’s uncanny presence with fear, her transmutation into the Monkey symbolizes a hybridization of the human and more-than-human nature that disrupts anthropocentric thinking. Instead, she incarnates a way of being whereby “world and self [are] coextensive” (Alaimo, 2010, p. 98). Viewed from an ecological perspective, Maria’s metamorphosis can be seen not in terms of a regression to a more primitive/animalistic state, but as an evolution to the “companion species” that Donna Haraway imagines when humans and more-human-humans are “united in alterity” (2016, p. 108).

6. CONCLUSIONS

Estok’s belief that ecocriticism is “an aesthetic of contact” (2009, p. 203) receives an interesting twist in *Roadside Picnic*, a novel that explores the fallout of an alien civilisation’s visit to Earth. I have argued that reading the Strugatskys’ work in relation to environmental ethics opens a critically ignored dimension to the story, which focuses on the negative implications of military-industrial progress during the twentieth century. Using the Zone’s disturbed and disturbing traumascape as

a locus for its uncanny diegesis, the sophisticated, though often hazardous, extraterrestrial technologies that have been abandoned in Harmont are a grim signifier of the damage that humanity has begun to inflict on the Earth. *Roadside Picnic*, thus, warns the attentive reader about the need for a more cautious – or, in Estok’s terms, less ecophobic – approach to existence that seeks a closer interconnection between human beings and more-than-human nature. The character of Maria embodies this ecocritical subtext. On the one hand, her mutation into the Monkey incarnates the negative impact that toxic environments can have on the individuals who inhabit them; while, at the same time, she also embodies a new form of subjectivity that disrupts anthropocentrism through her hybridized, trans-corporeality. Ostensibly located in the capitalist West, a place of criminality and damaging indifference towards the environment, the Strugatskys’ novel is equally critical of the Soviet project and its intrinsic demand for geopolitical domination. Rather than pursuing scientific progress at the expense of protecting the natural world, *Roadside Picnic* illustrates the need for a more affirmative ecological approach to existence that protects both humanity and the planet on which we live. In the words of Pillman, “Intelligence is the ability to harness the powers of the surrounding world without destroying [that] world” (2012, p. 130).

7. ACKNOWLEDGEMENTS

The essay has been written as part of the research project “Figuras del mal: marginalidad, dominación y transgresión en los siglos XVII-XIX” (CIAICO/2022/226), that is funded by *Generalitat Valenciana, Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital*, and which is directed by Juan Gomis Coloma and Eva Lara Alberola.

8. REFERENCES

- Alaimo, S. (2010). *Bodily Natures: Science, Environment, and the Material Self*. Indiana University Press.
- Armiero, M. (2021). The Case for the Wasteocene. *Environmental History*, 26(3), 425-430.

- Blasco, L. (2019, June 2). *The Kyshtym disaster: the pre-Chernobyl accident that the USSR kept secret for two decades*. BBC News World. <http://tinyurl.com/yjmx9nzs>.
- Csicsery-Ronay Jr., I. (1986). Towards the Last Fairy Tale: On the Fairy-Tale Paradigm in the Strugatskys' Science Fiction, 1963-72. *Science Fiction Studies*, 13(1), 1-41.
- Deckard, S. (2021). Ecogothic. In M. Wester and X. Aldana Reyes (Eds.), *Twenty-First-Century Gothic: An Edinburgh Companion* (pp. 174-188). Edinburgh University Press.
- Estok, S. C. (2009). Theorizing in a Space of Ambivalent Openness: Ecocriticism and Ecophobia. *Interdisciplinary Studies in Literature and Environment*, 16(2), 203-225.
- Estok, S. C. (2020). *The Ecophobia Hypothesis*. Routledge.
- Goetschel, S. (2016). *The Graveyard of the Earth: Inside City 40, Russia's Deadly Nuclear Secret*. Guardian. <http://tinyurl.com/bdexsx4>.
- Gomides, C. (2006). Putting a New Definition of Ecocriticism to the Test: The Case of *The Burning Season*, a Film (Mal)Adaptation. *Interdisciplinary Studies in Literature and Environment*, 13(1), 13-23.
- Graham, L. R. (1994). *Science in Russia and the Soviet Union: A Short History*. Cambridge University Press.
- Haraway, D. J. (2016). *Manifestly Haraway*. University of Minnesota Press.
- Heise, U. K. (2008). *Sense of Place and Sense of Planet: The Environmental Imagination of the Global*. Oxford University Press.
- Howell, Y. (1992). Arkady Natanovich Strugatsky (August 28, 1925-October 13, 1991). *Science Fiction Studies*, 19(1), 150.
- Howell, Y. (1994). *Apocalyptic Realism: The Science Fiction of Arkady and Boris Strugatsky*. Peter Lang.
- Howell, Y. (2018). Arkady and Boris Strugatsky: The Science-Fictionality of Russian Culture. In D. Knickerbocker (Ed.), *Lingua Cosmica: Science Fiction from around the World* (pp. 202-220). University of Illinois Press.
- Jameson, F. (2007). *Archaeologies of the Future: The Desire Called Utopia and Other Science Fictions*. Verso.
- Kellerer, A. (2002). The Southern Urals Radiation Studies. *Radiation and Environmental Biophysics*, 41, 307-316.
- Le Guin, U. (1977). Review: A New Book by the Strugatskys. *Science Fiction Studies*, 4(3), 157-59.

- Le Guin, U. (2012). Foreword. In *Roadside Picnic* (pp. v-ix). Chicago Review Press.
- Marx, K. (1977). *Economic and Philosophic Manuscripts of 1844* (5th ed.). (Trans. Progress Publishers). Progress.
- Marx, K. (1991). *Capital: A Critique of Political Economy* (Vol. 3, Trans. D. Fernbach). Penguin.
- Potts, S. W. (1991). *The Second Marxian Invasion: The Fiction of the Strugatsky Brothers*. Wildside.
- Reese, K. (2019). *Celestial Hellscape: Cosmology as the Key to the Strugatskys' Science Fictions*. Academic Studies.
- Salvestroni, S. (1984). The Ambiguous Miracle in Three Novels by the Strugatsky Brothers. *Science Fiction Studies*, 11(3), 291-303.
- Smith, A., and Hughes, W. (2013). Introduction: Defining the ecoGothic. In A. Smith and W. Hughes (Eds.), *EcoGothic* (pp. 1-14). Manchester University Press.
- Strugatsky, A. and B. (1977). *Roadside Picnic*. (Trans. A. W. Bouis). Macmillan.
- Strugatsky, A. and B. (2020). *Roadside Picnic*. (Trans. O. Bormashenko). Chicago Review Press.
- Strugatsky, B. (2012). Afterword. In *Roadside Picnic* (pp. 195-209). Chicago Review Press.
- Suvin, D. (2016). *Metamorphoses of Science Fiction: On the Poetics and History of a Literary Genre*. Peter Lang.
- Tumarkin, M. (2021). *Traumascapes: The Power and Fate of Places Transformed by Tragedy* (2nd ed.). Penguin. <http://tinyurl.com/y8dkx2v8>.
- Vaingurt, J. (2018). Digressions in Progress: Posthuman Loneliness and the Will to Play in the Work of the Strugatsky Brothers. In C. McQuillen and J. Vaingurt (Eds.), *The Human Reimagined: Posthumanism in Russia* (pp. 55-68). Academic Studies.

LOS ESPACIOS NATURALES EN LA SAGA *CREPÚSCULO*

RUT FARTOS BALLESTEROS
IES Ferrari

1. INTRODUCCIÓN

En muchas obras narrativas el entorno espacial y temporal juega un importante papel, tanto en el desarrollo de la trama, como en la construcción psicológica de los personajes. Un ejemplo lo encontramos en *La Regenta*, de Leopoldo Alas, Clarín, novela en donde el espacio (la ciudad de Vetusta) y el tiempo (el siglo XIX) son determinantes a la hora de conducir a la protagonista a su trágico final.

Por otro lado, para los románticos el paisaje es una proyección del estado de ánimo del poeta, idea que no nos resulta difícil aplicar, en algunos pasajes, a la obra objeto de estudio: la saga *Crepúsculo*. La autora de los libros es la norteamericana Stephenie Meyer, licenciada en Literatura inglesa por la Universidad Brigham Young de Utah. En sus obras encontramos influencias de las obras de Shakespeare y de la narrativa del Romanticismo.

La saga *Crepúsculo*, se compone de seis libros: *Crepúsculo*, *Luna Nueva*, *Eclipse* y *Amanecer*, como libros principales y *La segunda vida de Bree Tanner* y *Sol de Medianoche*, como libros que complementan los anteriores.

Crepúsculo comienza cuando Bella Swan, una adolescente de 17 años, se traslada a Forks, una pequeña localidad en la península de Olympic, para vivir con su padre, después de que su madre, con quien vivía en Phoenix, se haya vuelto a casar. Toma esa decisión para que su madre pueda viajar con su nueva pareja.

En Forks encuentra un paisaje que no le es agradable:

“Todo era de color verde: los árboles, los troncos cubiertos de mus-go, el dosel de ramas que se colgaba de los mismos, el suelo cubierto de helechos” (Meyer:2009)

Además, en su primer día en el Instituto conoce a un chico, Edward Cullen, que se muestra descortés con ella, lo que hace que su ánimo decaiga todavía más. Sin embargo, pronto Edward cambia su actitud hacia ella y Bella se enamora. Ante ciertos comportamientos del joven, Bella indaga y descubre que tanto Edward como su familia, los Cullen, son vampiros que se alimentan de sangre animal y que buscan pasar desapercibidos entre los humanos. A pesar de las diferencias que les separan, y de algunas críticas por parte de gente cercana a la pareja, ambos jóvenes inician una relación.

Todo parece ir bien hasta que un día, mientras Bella observa a los Cullen jugar al baseball en el bosque, llegan tres vampiros y, tras una breve conversación, descubren que Bella es humana. En ese momento, uno de ellos, James, decide que quiere cazar a la joven, porque eso representa un reto para él. Los Cullen protegen a Bella y finalmente logran matar a James, lo que despertará el deseo de venganza de su pareja, Victoria.

Sol de medianoche narra los mismos sucesos que *Crepúsculo*, pero desde el punto de vista de Edward.

En *Luna Nueva*, tras una fiesta de cumpleaños en donde Bella está a punto de ser atacada por Jasper, uno de los hermanos de Edward, este decide que lo mejor para Bella es que los Cullen se larguen de Forks.

Bella se sume en una profunda depresión de la que poco a poco sale con ayuda de su amigo de la infancia, Jacob Black. Además, descubre que cuando se pone en situaciones límites, como conducir una moto, puede recrear la voz de su amado Edward. Esto le llevará a lanzarse por un acantilado, y provoca que Edward crea que ha muerto. Debido a ello, el vampiro marcha a Italia para pedir a los Vulturi, que son los que fijan las normas en el mundo de los vampiros, lo maten. Por fortuna, Bella, acompañada de Alice, otra hermana de Edward, llegan a tiempo para evitarlo.

Bella retoma su relación con Edward, pero su felicidad se ve empañada cuando descubre que Jacob Black y sus amigos quileutes son hombres lobo y son enemigos naturales de los vampiros. Por si fuera poco, Bella

quiere ser convertida en vampiros, lo que rompería un tratado que los Cullen y los quileutes firmaron tiempo atrás.

Sin embargo, en *Eclipse*, tanto licántropos como vampiros dejan de lado sus diferencias cuando descubren que hay un ejército de vampiros dispuestos a matar a Bella. La visión de uno de esos vampiros neófitos, incapaz de contener su sed ante el olor de la sangre de la protagonista, hace que esta reflexione acerca de su futuro como vampiro.

En *La segunda vida de Bree Tanner* conocemos el punto de vista de esa vampiro neófito.

En los tres primeros libros, con Bella humana, la acción se divide entre la vida escolar de la protagonista y su relación con vampiros y licántropos.

Por último, en *Amanecer*, Bella y Edward se casan y, tras un embarazo complicado, la protagonista se convierte en vampiro, después de que nazca su hija, Renesmee, un bebe semi vampiro. El conflicto entre vampiros y licántropos se soluciona de manera favorable para todos, e incluso, vuelven a colaborar cuando los Vulturi llegan a Forks para intentar acabar con Renesmee.

2. OBJETIVOS

- Analizar la influencia de los espacios naturales en el desarrollo de la historia y en la evolución de los personajes.
- Identificar las fortalezas y debilidades de los personajes a través de la comparación con la flora y fauna de la obra.
- Estudiar la descripción física de algunos personajes por medio de los minerales.
- Elaborar un corpus del léxico de la naturaleza.
- Identificar las metáforas, comparaciones y frases hechas.

3. METODOLOGÍA

- A lo largo del trabajo, analizaremos los diferentes entornos en los que se desarrolla la historia, conoceremos cuál es la simbología de esos espacios según la crítica literaria, y comprobaremos de qué manera esa simbología está presente en la saga.
- Comprobaremos que los diferentes personajes son caracterizados a través de comparaciones con animales, lo que nos permite abordar el estudio de la obra desde un enfoque eco-crítico, donde la saga se nos presenta como una metáfora de la naturaleza, donde los vampiros juegan el papel de destructores de la misma, los humanos representan la fragilidad de las especies más débiles y los lobos aparecen como defensores para mantener el equilibrio y evitar la proliferación de depredadores.
- El estudio de los minerales mencionados nos permitirá comprender las características físicas de algunos personajes, en especial de los vampiros.
- Elaboraremos un corpus de los principales términos relacionados con el mundo natural presentes en los libros.
- Identificaremos y elaboraremos un listado de las principales metáforas, comparaciones y frases hechas que, con relación a la naturaleza, encontramos en los libros.

4. LOS ESPACIOS NATURALES

Los principales espacios que examinaremos son: el bosque, el mar y la montaña. Existen también entornos urbanos, como Port Angeles y Phoenix en *Crepúsculo*, Volterra en *Luna Nueva* o, de manera indirecta, Seattle en *Eclipse*, pero no serán objeto de estudio en este artículo.

El bosque, presente en todos los libros de la saga, es el primer lugar que encontramos. En ese lugar, cercano a la casa del padre de Bella, se sitúan varios de los sucesos más importantes de la trama.

En la tradición literaria, el bosque simboliza la frontera entre lo real y lo fantástico, y así lo vemos en la saga. Durante los tres primeros libros (*Crepúsculo*, *Luna Nueva* y *Eclipse*) encontramos una dualidad fuera/dentro del bosque. Fuera del bosque, en su casa, en el Instituto, etc. Bella es una adolescente con las preocupaciones de alguien de su edad: los estudios, el amor o cómo será su futuro. Dentro del bosque encontramos la parte fantástica de la historia; allí viven los vampiros y patrullan los hombres lobo. Es ahí donde Bella reflexiona acerca de la verdadera naturaleza de Edward y donde se produce el enfrentamiento con otros vampiros. Es en el bosque donde los Cullen pueden mostrar su verdadera naturaleza, lejos de miradas indiscretas.

La tradición también señala el bosque como el lugar en el que habitan seres fantásticos y es ahí, en ese lugar, donde los amigos de Bella muestran su verdadera naturaleza de vampiros o de hombres lobo.

También hay que ver que la naturaleza, en este caso el bosque, nos refleja el estado de ánimo de la protagonista. En *Crepúsculo*, Edward le enseña a Bella su lugar favorito, una pradera:

“...un pequeño círculo perfecto lleno de flores silvestres: violetas, amarillas y de tenue blanco. Podía oír el burbujeo musical de un arroyo que fluía en algún lugar cercano. El sol estaba directamente en lo alto, colmando el redondel de una blanquecina calima luminosa” (Meyer 2009a, p. 264)

Encontramos, en esa descripción, las características del *locus amoenus*: es un lugar en calma, soleado, rodeado de flores y con el murmullo de un arroyo cercano. Sin duda, la descripción de la pradera nos recuerda a los versos de la *Égloga I* de Garcilaso:

Corrientes aguas puras, cristalinas,
árboles que os estáis mirando en ellas,
verde prado de fresca sombra lleno,
aves que aquí sembráis vuestras querellas,
hiedra que por los árboles caminas,
torciendo el paso por su verde seno:

Edward y Bella pasan tiempo allí y la pradera se convierte en un símbolo de su amor.

Sin embargo, en *Luna Nueva*, tras la ruptura amorosa, Bella regresa a esa pradera, para encontrar:

“...el suelo rebosaba una densa hierba, muy alta que se balanceaba al soplo de la brisa como si fueran las olas de un lago” (Meyer 2009b, p. 243)

Aunque sigue siendo el mismo lugar, ahora Bella no siente deseos de permanecer allí. La pradera se ha convertido para ella en un *locus horribilis* que le recuerda que Edward ya no está.

Es interesante observar de qué manera la actitud de Bella hacia el bosque evoluciona. Al principio su actitud es de rechazo. En Forks, la casa de su padre está en la linde del bosque, pero Bella prefiere el ambiente urbano, dice que le gusta sentir la grava bajo los pies o que echa de menos el calor del sol. Todas las referencias iniciales al bosque son negativas; se incide en la torpeza de la joven al caminar entre las ramas, en la humedad de las hojas de los árboles, de los helechos o la falta de luz directa. Pero, a medida que la relación con Edward avanza, Bella se irá sintiendo más cómoda en ese espacio.

Mientras Bella es humana, la acción se reparte entre el bosque y los espacios urbanos, pero, cuando Bella es transformada en vampiro, en *Amanecer*, la acción transcurre prácticamente en su totalidad en el bosque. Eso significa que lo fantástico ocupa ya todo. Mientras en los primeros libros encontramos personajes que no pertenecen al mundo de la fantasía (por ejemplo, los compañeros de escuela de Bella), en el último libro esa presencia es anecdótica y reservada a los primeros capítulos. Encontramos una relación entre la presencia del bosque y el cambio de naturaleza de la protagonista.

El mar es el segundo lugar importante de los libros. Aparece sobre todo en *Luna Nueva* y en *Eclipse*.

En la tradición literaria, la simbología del mar está siempre asociada a la idea de muerte, y así lo vemos en la saga: Esme, la vampiro que representa en rol de madre de Edward, se intentó suicidar cuando era humana lanzándose desde un acantilado. Del mismo modo, Bella también se tira desde otro, aunque lo hace en parte por recordar la voz de Edward y no tanto porque se quiera suicidar, pero el peligro de muerte está ahí, hasta el punto de que Edward piensa que ha muerto y toma una decisión que casi le cuesta su existencia.

En la saga, además, el mar marca la separación entre vampiros y hombres lobo. Mientras que los vampiros viven en el bosque, los hombre lobo pertenecen a la tribu Quileute, que está cerca de la playa de La Push, cuyo nombre, degeneración del francés “La Bouche” significa “desembocadura del río”. Es allí, en esa playa, donde Bella escucha la historia de los fríos y donde empieza a dudar de que el chico que le gusta sea humano.

Según le cuentan a Bella, la primera vez que los Cullen se establecieron en Forks, firmaron un tratado con el pueblo Quileute comprometiéndose a no morder a ningún humano. A cambio, los quileute no revelarían su identidad a los demás. Como parte de ese acuerdo la familia de Edward tienen prohibido acercarse a la playa de La Push.

Esta prohibición, que en principio deriva de ese pacto de no agresión, cobra sentido cuando recordamos los versos de Jorge Manrique:

Nuestras vidas son los ríos
Que van a dar a la mar
Que es el morir.

Si un vampiro no muere, porque por sus características este personaje literario es de vida eterna, es un no-muerto, no tiene sentido acercarse a la playa y desembocar en ese mar, en esa muerte que en principio no van a tener.

El mar representa un gran peligro para Bella, pues los vampiros son más rápidos que los hombre lobo en el agua, algo que es significativo en *Luna Nueva* cuando Victoria, la vampiro que quiere acabar con ella, se lanza al mar después de que la protagonista se haya lanzado desde el acantilado, o en *Eclipse*, cuando el ejército de vampiros neófitos llega desde Seattle a través del agua, algo que conocemos mejor en *La segunda vida de Bree Tanner*.

Se puede ver una relación entre los vampiros y los hombres lobo en términos de conquistadores y nativos americanos tal como se menciona en *La saga Crepúsculo y su historia*. Desde este punto de vista, los vampiros/conquistadores se apropian de la tierra/Bella de los nativos/hombres lobo.

Hablamos, en tercer lugar, de la montaña, que está presente, pero de una manera más secundaria. La montaña es un lugar de refugio, tanto para vampiros, como para humanos. Edward huye a las montañas de Alaska, donde vive otro grupo de vampiros también vegetarianos, cuando conoce a Bella por primera vez y su olor le atrae tanto que piensa en matarla, de modo que se refugia allí, en el monte Denali, para evitar convertirse en un monstruo.

Cuando en *Eclipse* son atacados por otros vampiros, llevan a Bella a la montaña para protegerla y mantenerla alejada de la batalla. Es también un lugar al que acuden para cazar. Por ejemplo, en *Crepúsculo*, Edward le comenta a Bella que irá con Emmet a Goat Rocks

Al igual que hemos visto en el bosque y en el mar, en la montaña también encontramos situaciones de peligro. Un peligro directo como en *Eclipse* cuando el escondite de Bella es descubierto por Victoria, o un peligro indirecto, como en *Amanecer* cuando una vampiro ve a la hija semi vampiro de Bella Y Edward y piensa que es una niña vampiro, algo prohibido por los Vulturi.

Por último, es posible relacionar este espacio con el carácter de uno de los personajes secundarios. Emmet, en su vida humana, se crio en las montañas Smokies, en los montes Apalaches, y a lo largo de la saga vemos que su carácter bromista y sus ganas continuas de pelear encarnan los estereotipos de los habitantes de esa zona.

5. ANÁLISIS DE LOS PERSONAJES

Los personajes de la saga, en especial los vampiros, son descritos y caracterizados por medio de alusiones a algunos minerales, y por la comparación con la flora y la fauna de la zona.

Las breves alusiones a los minerales nos sirven para caracterizar a los vampiros de esta saga. Lejos de calcinarse o debilitarse cuando se exponen al sol, brillan tal como comprueba Bella la primera vez que ve a Edward bajo la luz directa del sol:

“Su piel centelleaba literalmente como si tuviera miles de nimios diamantes incrustados en ella” (Meyer 2009 a, 266)

Los vampiros de esta saga son descritos como estatuas vivientes, se dice de su piel que es dura como el mármol o que parecen de cristal irrompible. El choque entre los cuerpos de los vampiros es descrito por Bella como el choque de dos rocas.

Una de las características más curiosas de estos vampiros es que el color de sus ojos cambia en función de su alimentación. Cuando un vampiro lleva tiempo sin alimentarse, sus ojos son negros. Si se alimenta de sangre humana, sus ojos son rojos, y si se alimenta de animales, dorados. Ese es el motivo de que Bella, ante la pregunta de cuál es su mineral preferido diga que el topacio porque es el color de los ojos de Edward ese día.

Meyer acude a la comparación con animales para destacar las fortalezas de los vampiros y las debilidades de los humanos. La saga se ve como una metáfora en la que los vampiros son un trasunto del ser humano destructor de la naturaleza.

Los vampiros son comparados con animales como tigres, osos o pumas, es decir, animales depredadores, mientras que los humanos son comparados con animales más débiles como las ovejas o los peces.

No sólo se compara a los vampiros con animales, sino que el lenguaje asociado a ellos, a su manera de ser, a sus movimientos, está relacionado con el mundo de la fauna salvaje. Encontramos expresiones como:

“*Seguí tu olor*” (Meyer 2009a, 184)

“Soy el mejor depredador del mundo” (Meyer 2009a, 269)

“James es un rastreador” (Meyer 2009a, 388)

Hay que señalar que los licántropos son los únicos que pueden derrotar y matar a los vampiros, por lo que, siguiendo con esta comparativa medio ambiental, tal vez los hombres lobos pudieran ser vistos como una especie de conciencia ecológica.

También las referencias a la vegetación nos remite a alguna característica de los vampiros, como cuando se hace referencia a la cicuta, uno de los árboles presentes en el bosque. La cicuta, como señala Bardola en *El fenómeno Crepúsculo*, es un árbol de hoja perenne, lo que nos puede recordar la juventud eterna de algunos personajes de la saga, y

puede llegar a vivir mil años, lo que nos remite a la idea de vida casi eterna de los vampiros.

En este punto, elaboramos y analizamos un pequeño corpus del léxico la naturaleza presente o mencionada en los libros de la saga:

Abeto: Uno de los árboles presente en la pradera que Edward enseña a Bella.

Acantilado: Los hombres lobo se divierten practicando salto de acantilado. Bella lo prueba un día de tormenta, con consecuencias que pudieron ser nefastas tanto para ella como para Edward.

Águila: Jacob ve a un águila cazando un pez y le comenta a Bella que la relación con Edward se asemeja a la relación del ave con el pez, contranatura.

Cicuta: Un árbol de gran longevidad que recuerda a la larga existencia de los vampiros.

Chupasangres: es el termino despectivo con el que los hombres lobo se refieren a los vampiros.

Chuchos: es el termino despectivo con el que los vampiros se refieren a los hombres lobo.

Denali: montaña más alta de los EE.UU. Situada en Alaska, es el lugar en el que vive el otro clan vegetariano y donde se refugia Edward después de conocer a Bella.

Ganso: La primera vez que Bella ve a los licántropos dice que adoptan una formación en V, como la de los gansos cuando emigran al sur.

Garrapata: los licántropos, en especial Jacob, también se refieren así al hablar de los vampiros. Para el joven Black, Edward es como una garrapata que le está quitando a Bella la posibilidad de envejecer como una persona normal.

Gaviotas: aves que se ven desde la playa de La Push

Goat Rocks: son las montañas a las que acuden Edward y Emmet para cazar. Edward quiere saciar su sed antes de quedar a solas con Bella.

Helechos: Bella se queja de la altura y humedad de los helechos cuando camina por el bosque

Imprimación: los hombres lobo se pueden imprimir de una persona una vez se han convertido por primera vez. Jacob le explica a Bella que es como encontrar a tu alma gemela, y que la relación entre el hombre lobo y la persona imprimada puede pasar por varias fases, como la de protector o de novios. Jacob imprima a la hija de Edward y Bella y se

convierte en el mayor protector de Renesmee, la cual también muestra su preferencia por él.

La Push: es la playa donde Bella conoce la leyenda acerca de los fríos, que es como los quileute denominan a los vampiros.

León: Edward se compara con un león enamorado de una oveja.

Lobo: Se menciona este animal no sólo cuando se hace referencia a los licántropos, sino cuando Bella ve un cartel pidiendo la protección del lobo en la península de Olympic.

Lluvia: las precipitaciones son continuas en Forks. Ese el emotivo por el que los Cullen se establecen allí.

Mascota: Para los demás vampiros, Bella es una especie de mascota de los Cullen.

Olympic: monte en el que Bella se refugia, junto con Edward y el hombre lobo, Seth, para protegerse del ataque de Victoria.

Oso: Al principio los licántropos, debido a su inusual tamaño, son confundidos por osos.

Oveja: Bella se compara con una oveja estúpida enamorada de un león.

También hay que mencionar que Emmet murió atacado por un oso, y que tal vez por ello, este animal es su favorito cuando va de caza. Edward le cuenta a Bella, en tono jocoso, que el favorito de Emmet es el oso pardo irritado.

Pelicanos: aves que vuelan cerca de la playa de La Push.

Picea: Otro de los árboles presentes en el bosque. Hay uno enfrente de la habitación de Bella.

Puma: Edward le cuenta a Bella que a la hora de cazar suelen tener preferencia por aquellos animales con los que guardan mayor similitud. Él prefiere el puma, pues es tan rápido como ese felino.

Serpiente: cuando Bella está con Edward en la pradera, y ve su verdadera naturaleza, dice que permanece sentada como “*un pájaro atrapado por los ojos de una serpiente*” (Meyer 2009 a, 270)

Tiburón: Alice le confiesa a Bella que los vampiros se asemejan a los tiburones, porque cuando huelen la sangre les cuesta controlarse.

Tigre: Edward admite, sentado en la mesa del comedor escolar, que los vampiros son más peligrosos que una manada de tigres.

6. CONCLUSIÓN

Hemos comprobado la importancia de los espacios naturales en la saga *Crepúsculo*, así como el papel que juegan en los libros las referencias a los animales y a la vegetación a la hora de definir a los personajes.

Concluimos con una pequeña mención a las numerosas metáforas y comparaciones que encontramos en los libros, y que, en su mayoría, tienen que ver con la naturaleza.

Por ejemplo, Victoria es definida en estos términos:

“Se asemejaba a un huracán que avanzaba hacia la costa en línea recta, implacable e inevitable, pero predecible.” (Meyer 2010, p. 385)

Bella, al llegar a Forks, señala que hay tanta humedad que le parece estar viviendo en una jaula. La primera vez que Bella ve a Jacob convertido en lobo, sin saber que es él, se fija en sus ojos y concluye que: “Aquellos profundos ojos parecían demasiado inteligentes para ser los de un animal salvaje” (Meyer, 2009b, p. 253)

Por último, encontramos metáforas que relacionan la vegetación con el mar: “Era como si el césped hubiera sido inundado, hasta la altura de la cintura, por verdes olas como plumas” (Meyer, 2009b, 169)

7. REFERENCIAS

- Bardola, N. (2010). El fenómeno *Crepúsculo*. Roca.
- Meyer, S. (2009). *Crepúsculo*. Editorial Punto de Lectura.
- Meyer, S. (2009). *Luna nueva*. Editorial Punto de Lectura.
- Meyer, S. (2010). *Eclipse*. Editorial Punto de Lectura.
- Meyer, S. (2009). *Amanecer*. Editorial Alfaguara.
- Meyer, S. (2020). *Sol de medianoche*. Editorial Alfaguara.
- Meyer, S. (2010). *La segunda vida de Bree Tanner*. Alfaguara.
- Reagin, N. (2010). *La saga Crepúsculo y su historia*. Ediciones Continente.
- Garcilaso de la Vega. <https://fundacióngarcilasodelavega.com/garcilaso-de-la-vega/obra/églogas/égloga-I/>
- <https://bibliotecavilareal.wordpress.com/tesoros-digitales/bosque/>

EL ENFOQUE ECOCRÍTICO EN LA POESÍA INDIANOCEÁNICA: EL CASO DE ANANDA DEVI

SERGIO DÍAZ MENÉNDEZ
Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

Ananda Devi Nirsimloo Anenden (1957) es una de las autoras francófonas más prolíficas y reconocidas de nuestro tiempo. Nacida en Trois Boutiques, en el distrito de Grand Port, esta escritora indo-mauriciana explora a través de su novela y su poesía la liminalidad entre dos culturas, la india, de sus padres, y la mauriciana, contexto en el que la autora crece y se desarrolla. Devi estudia Antropología Social en Londres, lo cual le aporta herramientas para la búsqueda de una identidad propia mediante la creación literaria. Su estancia en Brazaville (hoy en día República Democrática del Congo) le permite entrar en contacto con la negritud y conocer las reivindicaciones de los movimientos panafricanistas. Su primera obra poética, en esta persecución de su identidad, fue el compendio *Solstices* (1997), al cual seguirían novelas de gran relevancia como *Le voile de Draupadi* (1993), *L'arbre fouet* (1997), *Moi, Interdite* (2000) y *Ève de ses décombres* (2006).

Tras esta primera travesía por la prosa, Devi se rinde a la lírica con sus poemarios más conocidos, *Le long désir* (2003) y *Quand la nuit consent à me parler* (2011). Recientemente ha regresado a la novela, con *Le jour des caméléons* (2023) para cultivar el género distópico y la relación del individuo con un medio natural que se deteriora, provocando ansiedad existencial. En definitiva, el análisis de la obra de Devi desde un punto de vista ecocrítico marida muy bien con esa búsqueda constante de la identidad en espacios de liminalidad en pleno medio natural mauriciano que recrea Devi en sus novelas y poemarios, si bien nos centraremos aquí en su producción en verso.

2. OBJETIVOS

- Poner de relieve la figura de Ananda Devi como escritora prolija dentro del contexto de la literatura indianoceánica, asumiendo también la existencia de esta, como una conjunción de formas artísticas, valores y figuras retóricas que trascienden las fronteras políticas y que se replican en los diferentes territorios del Índico (Reunión, Mauricio, Madagascar, etc.)
- Demostrar la importancia de la ecología en la poesía indianoceánica, habida cuenta de las particularidades del medio en el que esta se desarrolla. Hablamos de territorios no sólo insulares, diseminados a lo ancho del Índico, sino también continentales, abarcando desde el sudeste africano hasta la costa oeste del subcontinente Indio
- Aplicar al estudio de la poesía de Devi un enfoque ecocrítico, muy pertinente, dada la importancia capital que adquieren la naturaleza y el océano en su obra
- Enriquecer los análisis previos realizados acerca de la obra de Devi con una perspectiva ecocrítica, que ponga en contacto el “yo” poético con el medio, como una forma de reivindicación y de búsqueda de la identidad en las literaturas de los territorios antiguamente considerados poscoloniales, hoy en día devenidas transnacionales y globales

3. METODOLOGÍA

Este estudio se llevará a cabo de acuerdo con el marco de la literatura indianoceánica. Este concepto fue introducido originalmente por Camille de Rauville, crítico literario que quiso poner por primera vez en el centro de la crítica literaria el amplio número de concomitancias entre las culturas y literaturas del Océano Índico, centrándose en Reunión, Mauricio y Madagascar, pero que sería aplicable a muchos más enclaves situados entre el cono sur africano y el subcontinente indio:

Les littératures de l'île Maurice, de La Réunion et de Madagascar (les îles du Sud - Ouest de l'Océan Indien) forment entre elles un ensemble cohérent qui s'inscrit dans l'indianocéanisme, avec un mode de vie et de pensée qui ne coïncide pas forcément avec les valeurs culturelles européennes. Il faut donc questionner la pensée australe francophone afin d'en dégager toute l'originalité. Telle a été la démarche de Camille de Rauville (1910 - 1986) qui, avec son ouvrage *Littératures francophones de l'Océan Indien*, tente de percer le mystère des mythes indianocéaniques, à travers une présentation critique de textes poétiques, de romans, d'essais, de pièces de théâtre. (Rauville, 1990, p. 5)

Rauville habla de un conjunto coherente formado por un modo de vida y un pensamiento propio en los territorios antedichos, que no ha de conducir a la fuerza con los valores europeos. Esta idea conduce a pensar en el Índico como una fuente común, una matriz que dio lugar a literaturas muy ricas y cargadas de concomitancias entre sí.

IMAGEN 1. Mapa del Índico



(Elaboración propia)

En cuento al análisis literario propiamente dicho, hemos optado por un enfoque ecocrítico, es decir, un enfoque que ponga en el centro del debate la ecología, y donde se establezca un diálogo continuo entre los “yoes” poéticos y la naturaleza que los envuelve:

Sans que l'on puisse à proprement parler de méthode en ce qui la concerne, l'écocritique constitue plutôt une approche thématique relativement unifiée qui s'attarde en particulier au rapport que nous entretenons avec la nature et à la capacité de la littérature à la représenter. Elle aborde toutefois ces rapports, et les œuvres qui les expriment ou les problématisent, à l'aide d'outils et de modèles théoriques généraux empruntés aux études littéraires. De cette logique d'emprunt découle un schisme théorique important à l'intérieur du domaine de l'écocritique. (Vignola, 2017, p. 11)

De la cita anterior se infiere, asimismo, la importancia de la elección del género lírico como el más apropiado para representar la realización de nuestro yo interior con la naturaleza. Para el estudio de esta relación, el método de la antropología literaria se revela el más apropiado.

A continuación, voy a ofrecer un resumen de cómo la antropología literaria en general y poética en particular desarrollan el proceso de análisis literario. En sus *Prácticas de la antropología literaria* (2011), José Luis Caramés Lage y Dulcinea Tomás Cámara reflexionan sobre el propio enfoque y ejemplifican con la aplicación de este a una obra de cada uno de los tres grandes géneros, demostrando que su teoría permite un acercamiento mucho más holístico al texto. En su definición de antropología literaria, concibe el texto como un objeto cultural cuyo análisis requiere poseer conocimientos de muy diversa índole sobre el contexto y el autor:

La Antropología Literaria es un método de interpretación que hace hincapié en el análisis del texto literario entendido como un objeto cultural. La Antropología Literaria se encuadra dentro de las aproximaciones al análisis de texto que tienen como fin la construcción de un modelo de interpretación del ámbito social, cultural, religioso, natural y humano lo más completo posible, a partir del estudio de textos de un/a o varios/as autores/as elegidos como representaciones de una determinada realidad. (Caramés Lage y Tomás Cámara, 2011, p. 20)

Además, mediante este tipo de análisis podremos saber más acerca de la psicología y la naturaleza del ser humano, entendiendo que, si bien el texto literario es ficción, se basa en unos parámetros contextuales:

Pragmáticamente el texto literario es concebido como un objeto cultural que se convierte en un signo que nos manifiesta una determinada situación en la que encontramos dispositivos sociales, económicos y políticos de una determinada cultura y que pueden funcionar como base para la construcción de la necesaria fantasía que exige el texto literario. Sistemáticamente la Antropología Literaria nos permitirá una nueva reflexión sobre la naturaleza humana y sus facultades. Así, podremos estudiar y distinguir entre imaginación, la razón, sentimientos y las facultades psicológicas del ser humano. (Caramés Lage y Tomás Cámara, 2011, p. 21)

Asimismo, se pone de manifiesto la necesidad de combinar varios saberes, pero ya no de forma estanca como con la interdisciplinariedad, sino que habría que transitar hacia la transdisciplinariedad, borrando las tradicionales fronteras entre campos del conocimiento, como ocurrió en el Renacimiento o, más tarde, añadido, en el Romanticismo. Este recurso a diferentes disciplinas habría de darse, para un análisis óptimo de los textos, de manera sistemática e integrada:

La transdisciplinariedad, es decir la interdisciplinariedad que elige un mismo método de análisis para todas las disciplinas que utilizan un estudio determinado, era una de las características principales de la universidad europea durante la Edad Media y algo que caracterizó a algunas de las principales concepciones filosóficas, sobre todo, en los momentos de esplendor renacentista. Además, hoy en día, se reconfigura como una necesidad de orden intelectual y científico cada vez más acuciante si es que se desea llegar al estudio global. (Caramés Lage y Tomás Cámara, 2011, p. 31)

En la siguiente cita, Caramés concluye que el enfoque antropológico-literario bebe de la hermenéutica en su concepción más reciente, donde, por comparación con el siglo XX, se busca conocer el ser, la realidad ontológica, a través no de la comprensión del mundo sino de las vivencias y las experiencias en este.

La hermenéutica del siglo XX abandona las teorías anteriores para sumergirse en el área de una ontología fundamental, en la que se señala que el ser humano no está preocupado por conocer algo concreto y separado de la realidad, sino que busca conocer dentro del mundo, viviéndolo. (Caramés Lage y Tomás Cámara, 2011, p. 41)

El mundo de las ideas, el inteligible, goza de pleno respaldo por parte de la antropología literaria en lo referente al estudio de la lírica. La lírica tiene, en efecto, unos rituales propios basados en unos códigos de expresión y de comunicación propios a cada contexto cultural

determinado. En nuestro corpus de poesía el estudio de dichos rituales será esencial para comprender la expresión de emociones. Asimismo, los mitos de cada territorio aparecen con frecuencia con diferentes funciones. La importancia de estos contextos culturales justifica la importancia que hemos otorgado en esta tesis a la descripción sociohistórica de los territorios involucrados y a la vida y obra de las autoras que constituyen nuestro objeto de estudio:

Con el surgimiento de la poesía surgen dos conceptos que utilizaremos constantemente para todos los géneros literarios: ritual y mito, entendidos como Mundo de las Ideas si se trata de un contexto cultural lo suficientemente amplio. El Ritual será definido como el análisis de actos lingüísticos y paralingüísticos que posee un texto, y que el autor plasma en una serie de páginas escritas dentro de un lugar y un tiempo determinados. El deseo del autor será el de comunicarse con el lector de una manera más o menos ritualizada, es decir, utilizando una serie de códigos culturales de expresión y comunicación preestablecidos para un determinado contexto cultural, acto que puede vehicular, en mayor o menor grado, los valores culturales de la comunidad en la que vive el autor. Normalmente, esto podrá llevarse a cabo a través de abstracciones de creación propia o cultural, denominados símbolos. (Caramés Lage y Tomás Cámara, 2011, p. 50)

Antes de pasar al enfoque bajtiniano, que complementaría el análisis que podemos obtener con un enfoque antropológico-literario, cabe destacar el punto en el que ambos enfoques se solapan. Se trata de la relación entre gramática y estilística. Para aplicar esta relación al análisis de los poemas, vamos a estudiar las palabras utilizadas desde dos perspectivas distintas. La primera es la del vocabulario per se, donde entrarían aspectos como la diversidad o riqueza del léxico, la repetición consciente o arbitraria del vocabulario, la utilización consciente o intuitiva del vocabulario, las palabras principales del texto (serían indicadores acerca de la naturaleza del texto) y el tamaño de las palabras (las más cortas tendrían que ver con la subjetividad mientras que las más largas o derivadas denotarían objetividad, y ambas marcan el ritmo en un poema). La segunda consistiría en el estudio de la semántica del vocabulario, analizando las palabras positivas, negativas o neutras en función de las asociaciones y emociones en la comunicación entre poeta y lector, el tipo de vocabulario utilizado (articulado en torno a campos semánticos), el estudio polisémico o monosémico del vocabulario y de

las relaciones semánticas. Para esto es imprescindible recurrir a nuestro conocimiento de la lengua y basarse en la morfología y en la sintaxis:

Por otro lado, y aunque pueda distinguirse entre lengua y estilo y, entre Gramática y Estilística, Mikhail Bakhtine (1984) ha combinado ambas metodologías, señalando que la gramática y la estilística se aproximan o se alejan según desde qué punto de vista se mire el hecho de lengua: si observamos desde el punto de vista de la lengua, este es un hecho gramatical, y si lo hacemos desde la perspectiva del enunciado individual, este es un hecho estilístico. Esta complementariedad de la gramática y de la estilística formará una síntesis dialéctica que une y desune los puntos de vista de un objetivismo abstracto (la gramática) y un subjetivismo individualizado (la estilística). (Caramés Lage y Tomás Cámara, 2011, p. 56)

En definitiva, los elementos que vamos a estudiar, seleccionando lo relevante en función de cada capítulo y cada poema, vendría reflejado en el siguiente esquema, adaptación propia del método interpretativo de Caramés y Tomás (2011). Comencemos con lo tangible, con el llamado “mundo de los sentidos”:

1. La primera etapa es la del estudio informante de las autoras, donde se tendrán en cuenta los datos a nivel biográfico de aquellas que conforman el corpus de estudio. Entre dichas informaciones, habría que mencionar lo pertinente en cuanto al itinerario vital de cada autora y al itinerario creativo de cada autora, es decir, que lejos de interpretar estos datos como compartimentos estancos, cabría ir hilvanando una descripción de los hitos en su vida y su obra.
2. La segunda etapa tiene que ver con el estudio textual cultural. El primer conjunto de factores a tener en cuenta es a nivel del contexto, donde entrarían en juego el contexto histórico, el contexto cultural y el contexto literario. El estudio al nivel de los sentidos, de lo tangible, se completa con el estudio textual cultural. Para ello, la primera etapa tiene que ver con los rituales verbales, donde entran en juego el léxico, la gramática y la pragmática del texto.
3. En lo relativo al léxico, cabe el estudio del vocabulario per se (diversidad o riqueza del vocabulario, repetición constante o arbitraria del vocabulario, utilización consciente o intuitiva del vocabulario, palabras principales del texto y tamaño de las

palabras) y de las relaciones semánticas y de denotación/connotación (palabras positivas, negativas o neutras; tipo de vocabulario utilizado, estudio polisémico o monosémico y estudio de las relaciones semánticas).

4. En lo que respecta al análisis gramatical, se hace patente la relevancia del estudio de las partes del habla, los recursos modales y el estudio de las oraciones, tanto desde un punto de vista morfológico (forma y categoría de las palabras) como sintáctico (funciones de los sintagmas y orden y combinaciones de los mismos en la oración). Dado el carácter transgresor de la poesía, y más si cabe la postcolonial, cabe esperar retorcimientos de las reglas tradicionales.
5. En lo que concierne al análisis del texto, es preciso estudiar el empleo conjunto de los tiempos verbales, la organización de los títulos y las secciones, la división en estrofas y el estudio de la métrica, la rima, el argumento, el tema y el rema.

Tras el estudio del mundo de lo tangible o de los sentidos, es necesario abordar el nivel más profundo, el del mundo de las ideas, el mundo inteligible.

1. Un primer estadio es el del análisis del símbolo. Según este enfoque, el símbolo podría ser estudiado en cuatro vertientes: la del análisis de los sistemas contextuales, la del análisis del paralenguaje, la del análisis del sistema cinético y la del análisis del sistema psico-somático. Esta vertiente es la más rica en un análisis ecopoético, en tanto en cuanto permite canalizar la emotividad, los sentimientos del “yo” poético de Devi y los efectos psicológicos que ejercen sobre ella el medio natural y su relación con el mismo, terreno donde nos adentráramos ya en las humanidades azules.
2. En esta escala de lo intelectual, el segundo estadio del mundo de las ideas es el más abstracto, donde entran en juego los factores más abstractos, pero a la vez sofisticados, de una cultura. De ahí su importancia para el comentario de los poemas desde una perspectiva antropológica. El primer factor sería el de la religión (dioses y mitología, pensamiento y creencia, festivales

y fiestas ceremoniales, rituales religiosos y celebraciones socio-religiosas; el segundo, la sociedad (estructuración social, relaciones sociales y funciones, evolución de las estructuras sociales, ritual social y etiqueta, cuidado de los hijos, emociones, grupos marginados o integrados sociales y disfunciones sociales); el tercero, el de las actitudes políticas y la ideología (conservadurismo, liberalismo, socialismo; metrópoli, colonia e independencia; feminismo, ecologismo, nacionalismo; individuo y grupo; mito y razón) y, en último lugar, pero no por ello menos importante, el folklore y arte (lenguaje popular y unidades fraseológicas, literatura culta y popular, creencias populares, celebraciones folclóricas, música, etcétera).

Todos estos factores se encuentran condicionados por los conceptos de espacio y tiempo en una cultura, es decir, la proxémica y la cronémica. Esto enlaza con los momentos de la vida (estaciones del año, épocas de abundancia y escasez, la rutina diaria, momentos de la vida social (trabajo, ocio, día, noche), períodos de trabajo, actividades masculinas y femeninas, niños, etc.) y la ecología (el mundo animal, el mundo vegetal, el paisaje y sus contrastes rural/urbano y las relaciones entre el ser humano y la naturaleza. Es en este último punto donde el análisis desde un punto de vista antropológico se solapa con la perspectiva ecocrítica que hemos previsto introducir en el análisis de los poemarios de Ananda Devi.

4. RESULTADOS

Se encuentra que, en un análisis ecocrítico de las obras estudiadas, aparecen cuatro ejes temáticos en torno a los cuales se acumula el contenido de los poemas que pone a la poeta en relación con su medio. Se trata de la naturaleza, la educación en el seno de la familia, la espiritualidad y lo corpóreo.

En lo relativo a la naturaleza, esta aparece como un bien supremo a preservar. La naturaleza es fuente de vida, pero también fuente de muerte. Los mismos elementos que componen la naturaleza con los mismos que conforman al ser humano, exhibiendo Devi un sentido panteísta de la vida, donde la naturaleza aparece como un todo,

incorporando a los seres vivos, inexorable e invencible, con rasgos de divinidad. Esta misma naturaleza también aparece como lugar para la transcendencia tras la muerte. Devi rinde homenaje a todas aquellas mujeres olvidadas, pero que fueron importantes para su comunidad. Aquí sus creencias hindúes son interseccionales a las de las creencias africanas de que los muertos permanecen en su esencia, en su alma, al lado de los vivos, sus seres queridos, a los que guían desde la naturaleza en sus decisiones y velan por su bienestar cotidiano.

La educación y la familia conforman otro de los grandes ejes de la poesía de Devi. La tierra es concebida en forma de mujer, otorgándole la capacidad de creación y de generar vida. Esta idea deconstruye la vieja idea del canon de que el hombre es lo urbano y la mujer lo rural, relacionando al primero con la cultura y a la segunda con la subsistencia, una imagen que durante siglos había denostado a la mujer. Devi de apropia de esta dicotomía para dar aún más relevancia en su poesía al papel de la mujer, no solo en su comunidad sino también de forma universal, combatiendo cánones transnacionales. La instancia socializadora principal, la familia, es abordada con especial detenimiento en la figura de la madre. Lejos de sacralizarla, Devi muestra, a través de su “yo” poético, su agradecimiento y admiración por la figura de las madres, pero al mismo tiempo les reprocha haber servido, en ocasiones, como vector de transmisión de los valores del patriarcado, bien sea por costumbre o para intentar proteger a sus hijas en un ambiente donde la rebelión podría ser hostil. En muchas comunidades africanas, antes que la libertad individual, se tiene en cuenta la pertenencia a un grupo, con lo cual sus integrantes femeninas deciden a veces callar y asumir las reglas por miedo a ser expulsadas de dicha comunidad.

Otro eje es el de la espiritualidad. Ananda Devi recibe de sus padres el influjo del hinduismo, religión de gran sofisticación donde cada símbolo, cada metáfora se elaboran con mimo para conferirles gran significado. Devi aún, en el espacio liminal de Mauricio, sus creencias hindúes heredadas con las creencias africanas, resultando en una poesía impregnada de espiritualidad por los cuatro costados. El deísmo es una constante en las literaturas indianoceánicas, en tanto en cuanto la naturaleza siempre aparece identificada a algún tipo de divinidad.

Por último, nos encontramos con el eje de lo corpóreo. La creación de Ananda Devi no es ajena a los episodios de trauma de la colonización y la posterior descolonización. La mujer, así como su “yo” poético, también en voz femenina, se presentan como sujetos que han sido doblemente discriminados: en primer lugar, como sujetos de un territorio colonial, descolonizado y poco a poco convertido en transnacional y global. En segundo lugar, y como factor de discriminación transnacional, por su sexo biológico, por ser mujer. El patriarcado atenta contra las mujeres en dichos territorios, antiguamente llamados poscoloniales, de diversas formas, desde la agresión sexual hasta el control sobre su maternidad, pasando por todo tipo de situaciones de subalternidad.

5. DISCUSIÓN

El enfoque ecocrítico presenta grandes ventajas a la hora de analizar la obra poética de Ananda Devi. En primer lugar, pone en relación a la autora con su medio más cercano, el natural, con los paisajes típicos tropicales de Mauricio y el océano. En segundo lugar, este medio resulta crucial en el proceso de crecimiento de la poeta y sus “yoes” poéticos, puesto que estos pasajes naturales marcan el proceso educativo de los habitantes de Mauricio desde su más tierna infancia. En tercer lugar, la conexión de la tierra con la maternidad. Se deconstruye la idea de la imagen de la mujer como madre tierra frente al hombre como ser humano de ciudad, de cultura, que tanto había denostado a las mujeres en los últimos siglos. Y, por último, la naturaleza se relaciona con la maternidad en su posibilidad de alumbrar vida, mientras que, de forma paralela, regresamos a la naturaleza tras la muerte.

Sin embargo, este enfoque tiene sus limitaciones, ya que es difícil separar el pasado colonial y poscolonial para la búsqueda de la identidad en un mundo global. Es difícil discernir realismo de voluntad de representar la naturaleza en un contexto literario de antiguos territorios coloniales, por lo que estos suponen para sus autoras. En este caso la naturaleza representa *leitmotifs* de la poeta a lo largo de toda su obra: naturaleza como fuente de vida, la muerte como transcendencia, la educación y la maternidad.

6. CONCLUSIONES

Podemos concluir que la autora Ananda Devi representa en gran medida la literatura indianoceánica, que sí existe y se hace patente, sobre todo, en los territorios insulares del Índico. Frente a la corriente postestructuralista, que en su llamada a la deconstrucción del canon atacaba también la corriente realista de describir la naturaleza, gana fuerza la ecología, ya que esta se percibe como parte del entorno más inmediato del individuo y, por consiguiente, pilar del proceso de construcción de su identidad, algo que en el caso de los sujetos poscoloniales, sobre todo los que viven en espacios liminales, como Devi, puede llevar toda una vida. La naturaleza no solamente aparece como elemento propio a la identidad, que se percibe con los sentidos, con el tacto, con el olfato, con el gusto, sino también como fuente de vida, así como de lugar de retiro y contemplación, incluso tras la muerte.

El medio natural también incorpora un elemento espiritual importante, acorde con sistemas de creencias sofisticados, como el hindú. El medio natural también es importante en el ámbito educativo, al formar parte del contexto de la socialización en primera instancia, con la familia y lo seres más cercanos. Aquí también aparece el concepto de sororidad, una ayuda entre mujeres y un reconocimiento mutuo que Devi también refleja en su poesía. Los roles de género aparecen en la naturaleza pero, lejos de deconstruirlos, Devi elogia y valora la labor de cuidados y recolección llevada a cabo por la mujer africana y, por extensión, y de manera transnacional, en todo el planeta.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

La tesis de la que emana esta ponencia ha sido realizada con el apoyo parcial de la Asociación de Francesistas de la Universidad Española (AFUE), a la que agradezco la ayuda que me otorgó, así como todas sus iniciativas en favor de los investigadores noveles.

8. REFERENCIAS

- Bajtín, M. (1996). *The Dialogic Imagination*. En M. Holquist (Ed.), *Four Essays*. University of Texas Press.
- Bhabha, H. (1986). *The Location of Culture*. Routledge.
- Butale, C. (2017). Género y globalización: una mirada desde el sur global. *Nueva Sociedad*, 271, 141-149.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Camus, A. (2005). *El mito de Sísifo*. Versos Libres.
- Can, Z. (2011). La estética de lo cotidiano en las literaturas emergentes: el caso de los relatos cortos de Mauricio. En M. Sanz y J. Verdegál (Eds.), *Construcción de identidades y cultura del debate de los estudios en lengua francesa* (pp. 287-298). Servicio de Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- Cantillo Barrios, L. (2016). Alteridades de las masculinidades gay en el departamento del Atlántico. *Justicia Juris*, 12 (2), pp. 95-106
- Caramés Lage, J.L. (1980). Para una antropología poética: el totemismo en la poesía de Ted Hughes. *Almar Anglistica*.
- Caramés Lage, J.L. (1993). *Introducción a la literatura india en inglés*. Trabe.
- Caramés Lage, J.L. y Tomás Cámara, D. (2011). *Prácticas de la antropología literaria: prosa, teatro y poesía*. Bohodón.
- Cárcamo Landero, S. (2007). La antropología literaria: el lenguaje intercultural de las ciencias humanas. *Estudios Filológicos*, 42, 7-23.
- Devi, A. (1988). *Rue la Poudrière*. Dakar: Nouvelles Éditions Africaines.
- Devi, A. (1993). *Le voile de Draupadi*. Harmattan.
- Devi, A. (1997). *L'arbre fouet*. Harmattan.
- Devi, A. (1997). *Solstices*. Éditions Printemps.
- Devi, A. (2000). *Moi, interdite*. Dapper Littérature.
- Devi, A. (2003). *Le long désir*. Gallimard Continents Noirs.
- Devi, A. (2006). *Ève de ses décombres*. Gallimard.
- Devi, A. (2009). *Le sari vert*. Gallimard.
- Devi, A. (2011). *Quand la nuit consent à me parler*. Ediciones Bruno Docey.
- Devi, A. (2018). *Manger l'autre*. Grasset.
- Devi, A. (2021). *Le rire des déesses*. Grasset.

- Devi, A. (2023). *Le jour des caméléons*. Grasset.
- Díaz Menéndez, S. (2020). Gender and Ideology in Meena Kandasamy's *When I hit you*. En M. Subha et al. (Eds.), *Indian Writing and Translation in English: Literature, Culture and Media* (pp. 131-149). Nairobi: Royalite.
- Escobedo de Tapia, C. (1998). Norte y sur: una intersección de discursos. En J.L. Caramés et al. (Eds.), *El discurso artístico norte y sur: eurocentrismo y transculturalismo* (pp. 481-512). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- García, M. (2011). La fable contrariée : La cathédrale d'Ananda Devi, de l'écrit à l'écran. En M. Sanz y J. Verdegai (Eds.), *Construcción de identidades y cultura del debate de los estudios en lengua francesa* (pp. 326-339). Castellón: Servicio de Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- Garuba, H. (2017). Landscape, the Environment, and Postcolonial Poetry. En J. Ramazani (Ed.), *The Cambridge Companion to Postcolonial Literature* (pp. 209-221). University of Virginia Press.
- González Alcantud, J.A. (2021). Antropología y radicalidad literaria. Zola, Warburg, Artaud, Debord, Pasolini. *Archivo Antropológico Mediterráneo*, 23 (2), 1-19. <https://doi.org/10.4000/aam.4442>.
- Holquist, M. (1996). *Glossary: The Dialogic Imagination: Four Essays by M.M. Bakhtin*. University of Texas Press
- Lazarus, N. (2011). *The Postcolonial Unconscious*. Cambridge University Press.
- McLeod, J. (2000). *Beginning Postcolonialism*. Manchester University Press.
- Mohanty, C. (2003). *Feminism without Borders: Decolonizing Theory, Practising and Solidarity*. Duke University Press.
- Peres Días, D. (2017). Feminismo poscolonial y hegemonía occidental: Una deconstrucción epistemológica. *Dossiers Feministas*, 22, pp. 157-176.
- Poyatos Fuster, F. (1983). Antropología literaria. La narración como fuente interdisciplinar de signos culturales sensibles e inteligibles. En M.A. Garrido (Coord.), *Teoría semiótica. Lenguajes y textos hispánicos* (pp. 367-392). Consejo Superior de Investigaciones Científicas [CSIC].
- Rauville, C. (1990). *Littératures francophones de l'Océan Indien*. Éditions du Tramail.
- Rodríguez Magda, R.M. (2005). La condición transmoderna. *Anthropos. Cuadernos de Cultura Crítica y Conocimiento*, 241, 9-41
- Rodríguez Magda, R.M. (2021). De cómo las mujeres nunca fuimos individuos y ahora pretenden que dejemos de serlo. *IgualdadES*, 5, 401-125.

- Ron Erráz, X. (2014). Hacia la descolonización de los feminismos. Un análisis a partir de las perspectivas feministas poscoloniales de Chandra Mohanti, Oyeronke Oyewumi y Aída Hernández. *Realis. Revista Española de Estudios Antiutilitaristas e Poscoloniais*, 1 (4), 36-60.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. Nueva York: Vintage Books.
- Spivak, G. (1999). *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*. Harvard University Press.
- Torres Falcón, M. (2003). Violencia de género, un estado de la cuestión. *Revista GénEros*, 30, 17-25.
- Valcárcel, A. (2001). La memoria colectiva y los retos del feminismo. Naciones Unidas Unidad Mujer y Desarrollo.
- Vignola, G. (2017). Écocritique, écosémiotique et représentation du monde en littérature. *Cigne Noir*, 5, 11-36. <https://doi.org/10.7202/1089937ar>.

LA INTERTEXTUALIDAD EN LA POESÍA ECOFEMINISTA DE RUPI KAUR

MAYA ZALBIDEA PANIAGUA
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La poesía de la joven canadiense Rupí Kaur profundiza principalmente sobre la importancia de la conexión de la mujer con la naturaleza en su proceso de sanación de traumas para alzar su voz por un mundo más saludable y con igualdad de derechos. Después de publicar sus insta-poemas acompañados de ilustraciones en Instagram ha publicado tres libros de poesía: *milk and honey* (2014), *the sun and her flowers* (2017) y *homebody* (2020). La sencillez de la poesía prosaica de Kaur y sus ilustraciones naïfs garabateadas producen la sensación en el lector/a de ser obras juveniles que parecen cuadernos sacados del cajón de una joven escritora que sin mucha experiencia escribe a diario reflexiones y las acompaña de dibujos como lo haría una estudiante. Sin embargo, en este capítulo vamos a estudiar el simbolismo y la intertextualidad que desde la visión académica podemos extraer de la poesía de Rupí Kaur. En su poesía nos encontramos con la presencia constante de la intermedialidad (la relación entre el texto y la imagen) y la intertextualidad (la relación entre su texto y otros anteriores), de la cual en algunos casos la autora deja constancia, y en otros, se trata de algo inevitable. Al igual que no se puede escapar de la influencia de autores anteriores como ya demostró Harold Bloom en *The Anxiety of Influence* (1997), tampoco puede librarse el autor o autora de que sus lectores encuentren casos de intertextualidad en su obra, dado que, como expuso Julia Kristeva: “Todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto” (Kristeva, 1978, p. 190).

Con una influencia consciente o inconsciente de la teoría de la *écriture féminine*, Kaur muestra a la mujer liberada de la lógica falocéntrica del discurso y creadora de su propio lenguaje de un modo muy similar al que defendieron Hélène Cixous, Luce Irigaray y Julia Kristeva. Kaur nos muestra una voz poética feminista fragmentada que recuerda a la de la vanguardista Mina Loy en “Parturition” (1914). En los poemas de Rupī Kaur, al igual que en este poema de Mina Loy la tipografía es inusual, aparecen pausas y cesuras inesperadas y la puntuación desaparece. Nos encontramos con espacios dejados intencionadamente para crear sensaciones relacionadas con el contenido del poema. Además, ambas poetisas relacionaban su poética con el arte visual creado por ellas mismas. Mina Loy, con *Ansikten* (1910), un autorretrato en el que su propio ser se reproduce y multiplica, como en la voz poética fragmentada de “Parturition”. De un modo semejante, Rupī Kaur ilustra sus poemas, recurriendo al autorretrato en ocasiones para la experiencia relatada en el poema, en algunos de ellos se trata de desvelar a su niña herida, en otros de mostrar la simbiosis de su ser con la naturaleza y en otros de mostrarse así misma en su proceso de sanación e iluminación. No sólo coincide Kaur en la tipografía y el elemento visual de Mina Loy, ambas tienen en común la temática del fenómeno de dar a luz y cómo lo percibe la sociedad.

La poesía de Rupī Kaur puede ser considerada confesional, por el hecho de explorar la corporalidad y sexualidad femenina, reivindicando la liberación de las mujeres como ya lo hicieron desde una manifestación autobiográfica íntima y personal: Sylvia Plath, Anne Sexton y Adrienne Rich; e indagando sobre un tema tan íntimo como los traumas infantiles relacionados con su padre, como ya lo hacía Sylvia Plath, o la sexualidad femenina utilizando la poesía como terapia de un modo similar al de Anne Sexton. Sin embargo, la poesía de Rupī Kaur, aun siendo claramente confesional por estar basada en sus propias experiencias personales expuestas de forma explícita y sin miedo alguno a ser juzgadas, a diferencia de las poetisas americanas de los años 60 y 70 se trata de una poesía mucho más optimista, presentando a una mujer con mayores oportunidades de desarrollo personal, independencia y libertad en la toma de decisiones en su vida. La poesía de Rupī Kaur muestra el

proceso terapéutico de la voz poética y el modo en el que, por medio de las sesiones de terapia, el apoyo de familiares y amistades, la escritura y la meditación consigue superar la depresión y aumentar su autoestima. Después de haber sufrido en relaciones tóxicas la voz poética cree en la posibilidad de mantener relaciones sanas.

2. OBJETIVOS

Debido al hecho de que para analizar en profundidad los poemas de Rupī Kaur no debemos sólo centrarnos en su significado sino también en los signos que los constituyen (imágenes y texto), nuestro análisis prestará especial atención a los aspectos semióticos dado que el significado de los poemas no sólo se transmite mentalmente sino también a través de los ojos. En una investigación anterior se ha utilizado la semiótica para analizar las ilustraciones de Rupī Kaur: *A Semiotic Analysis of Drawing and Their Meaning in Rupī Kaur's Milk and Honey* de Febry Ayu Nur Islamy (2023). Se han llevado a cabo estudios previos acerca de los elementos ecofeministas en la poesía de Rupī Kaur de la mano de Vamani S. Shah (2020) en “Flora, the Female Body and the (Eco)-Feminist Façade in Rupī Kaur's Instapoetry”, así como proponiendo un enfoque en el simbolismo de la naturaleza en *Sweet as Honey and Beautiful as a Flower? An Ecofeminist Approach to Nature Symbolism in Rupī Kaur's Poetry milk and honey and the sun and her flowers* de Eden Golob (2020). Con el objetivo de que este capítulo demuestre el fruto de una investigación lo más innovadora posible, en lugar de analizar los dos primeros poemarios de Kaur como ya se ha hecho en trabajos de investigación anteriores, se analizarán semióticamente poemas de contenido ecofeminista de su último poemario *homebody* (2020). Asimismo, se tendrán en cuenta las referencias cruzadas y casos de intertextualidad que encontramos en dicho poemario.

En este capítulo se van a analizar varios poemas con un trasfondo ecofeminista de Rupī Kaur siendo comparados con teorías ecofeministas de *The Great Cosmic Mother: Rediscovering The Religion Of The Earth* (1987) de Monica Sjöö y Barbara Mor y de *Ecofeminism* (2014) de Vandana Shiva y Maria Mies.

3. METODOLOGÍA

La metodología de este capítulo será mixta, aplicando teorías provenientes de la semiótica por un lado y del ecofeminismo por el otro.

El padre de la semiótica, Ferdinand de Saussure consideró que el significante -las palabras, símbolos -eran arbitrarios y no guardaban relación con el concepto, el significado. Jacques Derrida en *De la Gramatología* (1967) expone que para Ferdinand de Saussure “lengua y escritura son dos sistemas de signos distintos, la única razón de ser del segundo es la de representar al primero” (Saussure citado en Derrida 41). Jacques Derrida, con un enfoque postestructuralista, amplió la tradicional definición de los signos que había confirmado Saussure confirmando que el lenguaje siempre está mediado por la cultura, la historia y el poder, por lo que no existe un significado unívoco y absoluto. En la poesía de Rupí Kaur es fácil reconocer un uso del lenguaje que critica el modo en que la cultura, la historia y el poder crean un mundo en el que las clases más empobrecidas se ven obligadas a emigrar, trabajar sin descanso y verse obligadas a desarraigarse de sus raíces.

Charles S. Pierce, en contraposición con la idea de Ferdinand de Saussure de que la relación entre el signo y su significado es ilógica y arbitraria, confirma que “hay *símbolos*, o signos generales, que han sido asociados con su significado por el uso” (n/p). En la poesía de Rupí Kaur encontramos siempre una relación entre el significante y el significado que podemos entender por el componente cultural que ella muestra: el de una mujer de familia de inmigrantes cuyo origen es Punjab, la India. Lo primero que llama la atención a los lectores de la poesía de Rupí Kaur es el uso exclusivo de letras minúsculas. Como en el idioma Punjabi no se diferencia entre la mayúscula y minúscula, y el único signo de puntuación que se utiliza es el punto, Kaur utiliza este estilo en sus poemas en honor a la lengua Punjabi.

Además de tener en cuenta en nuestro análisis los símbolos de la poesía de Rupí Kaur, la intertextualidad que surge en ellos también debe ser estudiada pues las ideas que Kaur defiende nacen de una herencia de textos feministas anteriores a su generación. Tal y como señalaba Julia Kristeva: “El texto (...) es una permutación de textos, una

intertextualidad: en el espacio de un texto varios enunciados, tomados a otros textos, se cruzan y se neutralizan” (Kristeva 1969: 147).

La poesía de Rupí Kaur está llena de resonancias. Leyendo *homebody*, la crítica al capitalismo que hace Rupí Kaur le recuerda al lector al marxismo, su defensa de su familia de emigrantes en Canadá nos lleva a la crítica postcolonial, todos los poemas sobre ejercicios de meditación y atención plena nos recuerdan a técnicas de mindfulness y los poemas en los que la voz poética se compadece del sufrimiento de la madre tierra suenan claramente ecofeministas. Rupí Kaur, con sus poemas breves en verso libre (algunos de tan sólo una, dos o tres líneas), ha mamado, aun probablemente ignorándolo, de los poetas imagistas que se inspiraron en su día de los haikus japoneses. Kaur inventa sus propios mantras, escoge palabras y frases que provienen de discursos públicos del pasado y de la actualidad. De diversos textos Kaur concentra las ideas en el minimalismo más sencillo posible, dando como resultado un texto que es el hijo de otros anteriores. Julia Kristeva descubrió el modo en que el enunciado poético aparecía como una parte extraída del conjunto de otros textos:

El significado poético remite a significados discursivos distintos, de suerte que en el enunciado poético resultan legibles otros varios discursos. Se crea, así, en torno al significado poético, un espacio textual múltiple cuyos elementos son susceptibles de ser aplicados en el texto poético concreto. Denominaremos a este espacio intertextual. Tomado en la intertextualidad, el enunciado poético es un subconjunto de un conjunto mayor que es el espacio de los textos aplicados a nuestro conjunto (Kristeva Semiótica 2: 66-67).

4. RESULTADOS

Rupí Kaur ha dado a conocer públicamente su condición como escritora punjabi-canadiense hasta conseguir entrar en el canon de poeta ecofeminista interseccional. En los poemas de Rupí Kaur la naturaleza de la mujer es elogiada, como un intento de acabar con los estereotipos de belleza femenina que exigen una tendencia a lo superficial y materialista. Kaur ilustra mujeres con cuerpo de árbol y flor, ilustrando el modo

en el que la mujer se siente parte de la naturaleza. La importancia de la conexión mujer-naturaleza es un motivo recurrente en la literatura canadiense escrita por mujeres, en autoras como Susanna Moodie en *Roughing it in the Bush* (1852), Margaret Atwood's *Surfacing* (1972) or Lorna Crozier's *The Sex Life of Vegetables* de *The Garden Going On Without Us* (1985).

Homebody (2020) es el tercer libro de poesía de Rupi Kaur. Como en libros anteriores de Kaur los poemas siguen un orden progresivo en el que la voz poética va evolucionando cada vez más, comenzando con poemas que describen momentos de crisis personal, pasando por un proceso terapéutico y finalizando con poemas de evolución y sanación. Están divididos en cuatro secciones: 'mind' (mente), 'heart' (corazón), 'rest' (descanso) y 'awake' (despertar). En la cultura hindú, de la que proviene Kaur, se considera que "el mal transpersonal forma parte de la continua transformación de la única sustancia divina, la energía vital. Según el erudito Heinrich Zimmer el mal forma parte integral del ciclo kármico de causa y efecto. Los hindúes creen que su felicidad o su desdicha dependen de sus acciones y de las intenciones que las mueven. Según un relato hindú «el bien y el mal se alternan en incesante ciclo» (Zweig y Abrams, 1993, p. 2). Observamos en la poesía de Kaur un ciclo de experiencias en las que el yo vive momentos de desesperación y aislamiento seguidos de momentos de esperanza y autorreconocimiento.

En la primera sección titulada 'mind', la voz poética expresa sus sentimientos en un momento en el que le han roto el corazón, está deprimida, sufre ansiedad y ha perdido el sentido de la realidad hasta tal punto que incluso ha perdido el sentido del tacto.

El primer poema tiene un solo verso: "i'm in the darkest room of my life" (Kaur 7). El texto como en todos los poemas de Kaur está escrito con un uso exclusivo de las minúsculas para parecerse a su lengua materna: el Punjabi. El uso del adjetivo "darkest" (la más oscura) podría verse como una hipérbole y "room" (habitación) funciona como metáfora del tema principal del libro *homebody*, en el que el cuerpo es asumido como un hogar en el que reposan todos los pensamientos y emociones. "Room", la habitación se refiere al lugar imaginario en el que se encuentra, un espacio sombrío debido a la depresión en la que se encuentra.

FIGURA 1.

i'm in the darkest room of my life

- rupi kaur



Fuente: *homebody* (2020) de Rupí Kaur. Poema e ilustración de Rupí Kaur.

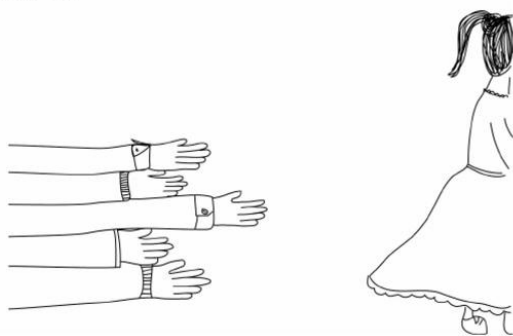
Al poema le acompaña la imagen de una chica triste rodeada de una sombra. Esa sombra puede interpretarse como la parte oscura de su ser, en lugar de estar rodeada de un aura de color, la energía negativa de la depresión se ha llevado su luminosidad.

El segundo poema *where the depression came from* carece de puntuación como todos los de Kaur y está dentro del grupo de poemas que no incluyen ninguna ilustración, pero llevan el título al final a modo de conclusión o explicación. En este poema la voz poética trata de encontrar el origen de su depresión y no sabe si la lleva arrastrando desde su nacimiento, desde que su padre la violó o desde que su novio actuó como un criminal o el conjunto de todos esos hechos. La voz poética se encuentra en un momento de reflexión y la repetición de la palabra

“maybe” funciona como amplificación para dejar constancia de la búsqueda de una respuesta que satisfaga el sinsentido en el que se encuentra. En “why do i let my mind” la voz poética se siente mal por permitir que su mente penetre su piel haciéndola demasiado sensible, la imagen de la espiral que la acompaña simboliza su confusión y búsqueda de una solución. En “my mind keeps running off to dark corners” la voz poética intenta entender por qué le falta autoestima.

FIGURA 2.

sex is a way for people to
transcend into each other
and come apart
a beautiful earthy expression
but for me
sex was my girlhood
dragged to death
he said
we were going to play
then he always locked the door
always chose the game
when i told him to stop
he said i was asking for it
but what did i know
about involuntary orgasms
and agency
and consent
at age 7. 8. 9. and 10.



Fuente: *homebody* (2020) de Rupri Kaur. Poema e ilustración de Rupri Kaur.

En “sex is a way for people to transcend into each other” la voz poética denuncia el hecho de haber sido violada por su padre sin su

consentimiento desde los siete hasta los 10 años llegando a tener orgasmos involuntarios. La imagen que aparece al final del poema muestra en el margen izquierdo distintos brazos que llevan distinta ropa mostrando que el padre la violó en distintos momentos, y en el margen derecho la imagen cortada del cuerpo de la niña de espaldas intentando huir. El hecho de que ambas imágenes estén fragmentadas muestra que esas situaciones son demasiado terribles para ilustrarlas al completo, a su vez se demuestra el tabú del incesto y cómo el cuerpo y la identidad de la niña quedan fragmentados tras el trauma. La mente se disocia ante el evento traumático y los recuerdos quedan fracturados como las imágenes de los brazos y el cuerpo de la niña, ambos cortados.

Seguido de este poema sobre la violación nos encontramos uno reivindicativo defendiendo los derechos de las víctimas de agresión sexual:

i'll be quiet when
we can say sexual assault
and they stop screaming *liar* (Kaur, 2020, p.14)

La voz poética denuncia el hecho de que sea tan común encontrar casos en los que no se cree a las víctimas de agresión sexual, en muchos países ni la propia policía ni el sistema judicial defiende a las personas violadas. La voz poética alza la voz contra esos numerosos miembros de sociedad hipócritas y alienados.

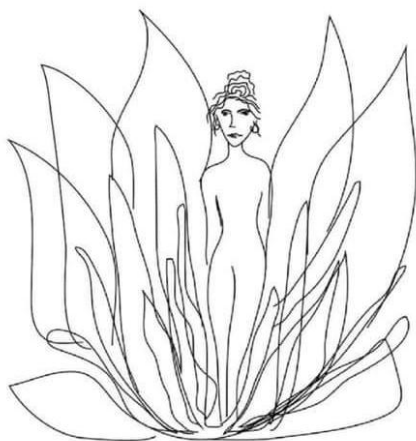
Al final de esta primera sección nuestra narradora abandona la actitud de autocompasión y se dirige al lector/a usando “you” como lo haría una psicoterapeuta. Ya no habla desde la niña herida sino desde la adulta consciente que se ve con la capacidad de decirse a sí misma y a los demás que hasta la pena más absoluta no dura para siempre. Seguido de este poema esperanzador nos encontramos poemas en los que reaparece la ansiedad, demostrando así que tras momentos de mayor optimismo vuelven los del pesimismo de forma cíclica. Otros poemas indagan en la soledad, el abuso en las amistades, los pensamientos negativos y de nuevo la confusión provocada por la violación en la infancia a la que tanto recurre como punto de partida de su sensación de vergüenza y tristeza. En el final de esta sección la poetisa se llena de esperanza y los poemas fruto de su trabajo de desarrollo personal muestran

un yo más positivo. El poema/mantra: “the need to survive lit a fire in me” (Kaur, 2020, p. 25) acompañado de una ilustración de una mujer empoderada que se abre paso en una hoguera, que a su vez se asemeja a una flor de loto, muestra la capacidad humana de encender una llama de esperanza en el interior y renacer del fango como lo haría una flor de loto.

FIGURA 3.

the need to survive
lit a fire in me

- rupi kaur

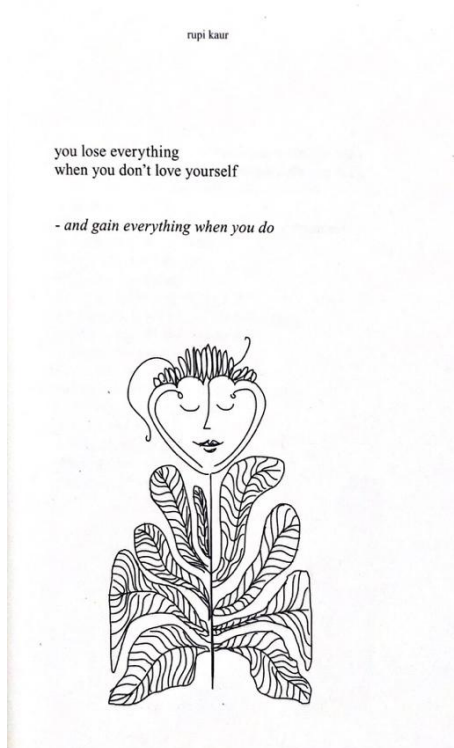


Fuente: *homebody* (2020) de Rupí Kaur. Poema e ilustración de Rupí Kaur.

Esta primera sección del poemario continúa con poemas sobre un momento de incertidumbre en el que el sujeto comienza a entender que a pesar del miedo está viviendo un proceso de transformación que supone un crecimiento y por lo tanto la supervivencia se convierte en un viaje hacia el amor propio. El poema de la figura 4 ha sido seleccionado abajo pues representa la importancia de la autoestima en el proceso de sanación en el que la voz poética femenina se siente tranquila y bella como una flor con forma de corazón, reflejando su autoestima, con los ojos

cerrados como en estado meditativo y de iluminación como si de un Buda se tratase. Esta flor con rostro de mujer hace alusión al ecofeminismo, pues se exalta la capacidad de regeneración de los seres, en este caso el de una mujer que tras la etapa depresiva renace como una flor en primavera. En este poema se exalta la importancia de la capacidad regeneradora de las semillas, un proceso natural que tal y como explican Vandana Shiva y Maria Mies en *Ecofeminism* las semillas están perdiendo su capacidad de renovarse debido al uso de semillas producidas de forma industrial y los fertilizantes que convierten la tierra y la vida de las plantas en un recurso no renovable: “Industrially produced seed and fertilizer were considered superior substitutes for nature's seeds and fertility; yet these substitutes rapidly transformed soil fertility and plant life into a non-renewable resource” (Shiva & Mies 2014, p. 7).

FIGURA 4.



Fuente: *homebody* (2020) de Rupri Kaur. Poema e ilustración de Rupri Kaur.

En la ilustración la flor es un claro símbolo del renacer, la regeneración. La flor representa el nuevo ser que va a nacer. Aquí podemos recurrir a *The Great Cosmic Mother: Rediscovering the Religion of the Earth* (1987) de Barbara Mor y Monica Sjöö para explicar el símbolo de la flor como un lugar en el que renacen nuevos seres. Según Mor y Sjöö, en las civilizaciones antiguas, en África y Australia, se creía que las almas de los niños que aún no habían nacido vivían en los lagos, los árboles y las flores (Mor y Sjöö, 1987, p. 96). Se entiende que la flor aquí funciona como símbolo del renacer de la poetisa. La flor del poema de Kaur representa la regeneración del ser tras el estado depresivo.

En la segunda sección, titulada ‘heart’ (corazón), el tema principal de los poemas es el amor en la amistad y la familia, que la voz poética considera incluso más importante que el amor romántico. Seleccionamos de esta sección un poema en el que encontramos alguna relación con el ecofeminismo, la voz poética se identifica de nuevo con el mundo vegetal acompañando su poema de una ilustración en la que una flor necesita ser regada, funcionando como comparación de la persona que necesita una relación de amor saludable para poder crecer.

FIGURA 5.

your partner is supposed to
enrich your life
not drain it
staying when it hurts is not love

- rupi kaur



Fuente: *homebody* (2020) de Rupí Kaur. Poema e ilustración de Rupí Kaur

En el poema que comienza con “it took me getting into a healthy relationship” encontramos la relación sana que añoraba la voz poética en el poema anterior. En este ecopoema flores imaginarias aparecen a ambos lados de la figura masculina y femenina mostrando la armonía en la relación amorosa hombre-mujer.

FIGURA 6.

it took me getting into a healthy relationship
to realize i shouldn't be scared
of the person i love

- rupi kaur



Fuente: *homebody* (2020) de Rupí Kaur. Poema e ilustración de Rupí Kaur

Las oraciones del texto van disminuyéndose de más extensa a más breve para darle mayor importancia a la última frase: “of the person i love” expresando el acto amoroso con alegría. El tipo de amor que Kaur defiende coincide con la definición de bell hooks en *All About Love: New Visions*: “When we understand love as the will to nurture our own and another’s spiritual growth (hooks, 2001: p. 6). En una relación de amor sano como la que describe Rupí Kaur el miedo desaparece porque ha habido un trabajo de desarrollo personal previo y ambos miembros de la relación

crecen juntos como las flores que ha ilustrado Kaur como podemos ver en la imagen arriba (Fig. 6). Tanto el hombre como la mujer conviven en un estado natural protegiéndose y respetándose el uno al otro.

En la tercera sección titulada ‘rest’ nos encontramos con la ansiedad que produce el mundo laboral en el que se exigen demasiadas tareas y en el momento en el que una persona deja de ser productiva puede sentirse culpable de no estar aprovechando el tiempo debido a la influencia de una sociedad competitiva y obsesionada con el alto rendimiento. La voz poética invita a sus lectores a relajarse mostrando la paradoja de que el derecho al descanso es lo realmente productivo.

De esta sección (‘rest’) destacamos los ecopoemas “we’ve ruined” y “i have to honor”. En “we’ve ruined” la voz poética hace responsables a todos los humanos de haber contaminado el planeta tierra y teme que en un futuro no podamos respirar debido a la polución. A modo de écfrasis la tierra de la que habla el poema ha sido personalizada e ilustrada con un rostro lloroso, la madre tierra sufriendo.

FIGURA 7.

we’ve ruined
our only home for
convenience and profit
neither of which will be
useful once the earth
can’t breathe

- rupi kaur



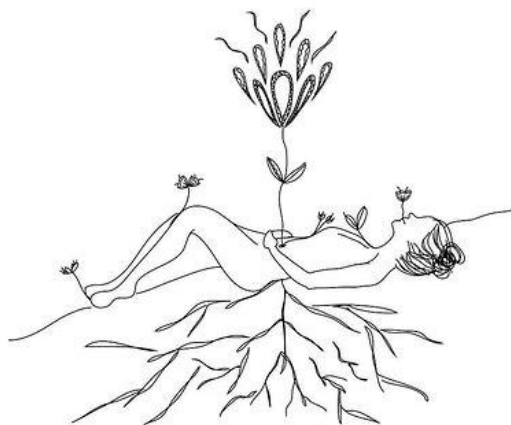
Fuente: *homebody* (2020) de Rupi Kaur. Poema e ilustración de Rupi Kaur.

En esta madre tierra a la que llamamos Gaia podemos encontrar un caso de intertextualidad con la madre tierra a la que se refieren Mor y Sjöö en *The Great Cosmic Mother* que en las creencias africanas, al ser la creadora de todos los seres, incluyendo a los dioses del cielo, al igual que un día los expiró, un día los puede aspirar de nuevo: “As in the ancient African beliefs, the sky gods are creations of the Mother Earth; she breathes them out, and can breathe them back in again” (Mor y Sjöö, 1987, p. 24).

FIGURA 8.

i have to honor my mind and body
if i want to sustain this journey

life - rupi kaur



Fuente: *homebody* (2020) de Rupí Kaur. Poema e ilustración de Rupí Kaur

En “i have to honor my mind and body” la ilustración que le acompaña, a modo de écfrasis resulta esencial para entender el mensaje del poema. La voz poética, una mujer, se da cuenta de que debe rendir homenaje a su mente y cuerpo, a su naturaleza misma para poder “sustain”

(“sostener”) este viaje. La palabra “sostener” hace referencia a la sostenibilidad del planeta, el cuidado del medio ambiente, idea que transmite un doble mensaje: el de la importancia de cuidarse a sí misma para sobrevivir. La palabra “journey” (“viaje”) se refiere al viaje de la vida a la muerte y al renacer, claramente se apoya la idea de la reencarnación tan reconocida en el sijismo (la religión de Rupī Kaur que conserva la creencia de la reencarnación). Las raíces que ha dibujado pueden interpretarse como la importancia de enraizarse, sentirse que forma parte de su familia y agradecer a sus ancestras el legado que la han dejado (como ya demostró en su poema “legacy” de *the sun and her flowers*). La figura de la mujer reposa, como si estuviese muerta y de ella resurgieran las plantas y flores y parte de su cuerpo está ya dentro de la tierra. Tal y como creían las civilizaciones antiguas, volver a la tierra al morir era el modo de volver a una nueva vida, al vientre materno. Encontramos aquí otro ejemplo más de intertextualidad, pues Mor y Sjöo en su extenso estudio antropológico y mitológico explican que en el megalítico se creía en el ciclo mágico de vida y muerte en los humanos tal y como ocurría con los animales y vegetales en el cambio de estación. En los funerales del megalítico se imitaba el canal del nacimiento en las tumbas:

The seasonal return of vegetation and young animal life following winter and apparent death gave early humans the idea of a magical-cyclical rebirth of their own kind. Entombments—whether cave graves or the later underground vaults and collective burial mounds—were ways of returning bodies to the womb of Mother Earth, where they waited for rebirth. In the later megalithic “porthole tombs,” holes were laboriously chiseled out of the portal slabs at the grave entrance, to simulate the birthcanal opening (Mor & Sjöo, 1987, p. 37).

Para finalizar, de la última sección ‘awake’ vamos a analizar los poemas ecofeministas “birth” y “i am waking up to my godself” en los que encontramos la creencia en una diosa mujer. En “birth” el encabalgamiento en los versos crea misterio y les da mayor énfasis. La voz poética relata su nacimiento como una caída de la boca desde las piernas de su madre. La boca es una clara metáfora de la vagina. En el último verso: “With god herself raging in me” se usa el pronombre femenino para querer decir que dios es mujer, una diosa creadora, la madre de todas las personas. La diosa ya existía dentro de ella desde su nacimiento, sintiendo rabia por dentro porque sabía que esa rabia la

necesitaría para luchar por sus derechos en un mundo difícil lleno de batallas. En la ilustración la figura femenina reposa en una flor como si de una diosa en postura de loto meditando se tratase y como una bebita en el vientre materno a la vez.

FIGURA 9.

i fell from the mouth of my mother's legs
into the palms of this world
with god herself raging in me

birth - rupi kaur



Fuente: *homebody* (2020) de Rupí Kaur. Poema e ilustración de Rupí Kaur.

En “i am waking up to my godself” la voz poética siente que gracias a la terapia que ha hecho, a su trabajo de desarrollo personal y su labor artística es capaz de verse así misma como una diosa hermosa y poderosa. La poetisa futurista feminista Mina Loy, ya defendió la idea de que dios era una mujer por traer la vida al mundo en su poema “Parturition”: “I once heard in a church—Man and woman God made them—Thank God”. (Loy, 1914). Igualmente Mor & Sjöö afirman: “God was female for at least the first 200,000 years of human life on earth”. (Mor & Sjöö, 1987, p. 37).

FIGURA 10.

i am waking up to my godself
- rupi kaur



Fuente: *homebody* (2020) de Rupri Kaur. Poema e ilustración de Rupri Kaur.

5. DISCUSIÓN

Con el objetivo de encontrar otras interpretaciones de los poemas ecofeministas de Rupri Kaur podemos recurrir a otros estudios previos como la tesis doctoral de Eden Golob (2020) en la que considera que Kaur reconecta el dualismo entre la naturaleza humana y la no humana. Analizando el poema “sun and her flowers” reconoce la posición subordinada de la mujer con respecto al hombre en la sociedad patriarcal:

The poem the sun and her flowers is a vivid representation of the ecofeminist concept of value dualism and includes nature symbols that reinforce this gender hierarchy and show the subordinated position, women as well as nature hold in a patriarchal society. (Golob, 2020, p. 49).

En el poemario *homebody* (2020) podría decirse que la poetisa ha aumentado su autoestima y evolucionado en su proceso dado que no encontramos esa subordinación frente al hombre como reflejaba en *the sun and her flowers* (2017). De todos modos, además de escribir sobre

la subordinación y dependencia que sienten mujeres en la poesía de Rupī Kaur, el sol podría interpretarse como una figura femenina, la diosa, la que ilumina y da calor, porque el pronombre posesivo “her” implica que las flores son “de ella”, y por lo tanto el sol puede considerarse como la madre con sus hijas/os dado que hay muchos poemas en los que Rupī Kaur elogia el sacrificio de su madre como en: “my mother sacrificed her dreams”. Y en el mismo poema titulado “the sun and her flowers” la voz poética dice que las flores adoran al sol y a ella le ocurre lo mismo con su hombre, sin embargo, el pronombre “her” es femenino, de modo que el sol, es considerado una figura femenina. Cabe destacar el poema “upon my birth, my mother said there is god in you /can you feel her dancing?” en el que “her” se refiere a dios transmitiendo la idea de que dios es mujer. La presencia de la diosa mujer es utilizada por Rupī Kaur como ya lo hicieron Barbara Mor y Monica Sjöo in *The Great Cosmic Mother* con el objetivo de posicionar a las mujeres en el lugar de reconocimiento del que se les ha usurpado.

También, con el objetivo de discutir acerca de la representación ecofeminista en la ecopoesía de Rupī Kaur hemos de contrastar nuestro estudio con otro llevado a cabo previamente, el artículo de Vaimani S. ShahKaur titulado *Flora, the Female Body and the (Eco)-Feminist Façade in Rupī Kaur’s Instapoetry* (2020), estudio en el que analiza poemas de los dos primeros libros de poesía de Rupī Kaur *milk and honey* (2014) and *sun and her flowers* (2017) a través del marco teórico ecofeminista de Val Plumwood en *Feminism and Mastery of Nature* (1993). Shankaur critica el esencialismo en el modo en que Rupī Kaur representa a la mujer unida a la flora y fauna, mientras el hombre queda excluido de la naturaleza posicionándole dentro del rol de la cultura y no de la naturaleza, a su vez pone en cuestión el feminismo de Kaur por su ginocentrismo. Analiza varios poemas de Rupī Kaur relacionados con el ecofeminismo considerando que en ellos las mujeres pertenecen a una parte de la naturaleza de la cual los hombres quedan excluidos:

Emotional expression as natural and womanly aspect is still essentialist. [...] Women form a part of nature in a way that excludes men from it. Thus woman as nature is away from culture that is represented by men. This comes across in the first image poem where the speaker wants

women to learn one sole lesson, “that since day one, she’s already had everything she needs within herself.” (Figure 2.1). Whereas nature is all complete by herself, culture is seen to be interfering in nature’s activity to distort its natural form and mould it into something else, “The next time, he points out the hair on your legs...” Lastly the question arises as to why the speaker’s acts are only meant to guide women and not men. All these point out to the exclusion of men and world considered as radically separate categories against women and nature. (Shankar, 2020, p. 467-468).

En casi todas las ocasiones en que se defiende el ecofeminismo se malinterpreta de esencialista y de excluir a los hombres en el cuidado del planeta y sus seres vivos. Es evidente que dejar de lado a los hombres en cualquier movimiento a favor de la igualdad y la mejoría de la sociedad sería un error, no obstante, es cierto que Rupī Kaur en algunos poemas se dirige exclusivamente a las mujeres pretendiendo guiarlas en un proceso de autoestima y empoderamiento. Puede ser entendido como la sororidad necesaria entre mujeres y no como la falsa creencia de que todos los cambios sociales puedan construirse sin hacer a los hombres partícipes de ellos. En poemas de *homebody* de Rupī Kaur como “it took me”, “we were always in survival mode”, “i will never be quiet about the way my people resisted” y “break down”, en la pareja, la familia y los movimientos sociales los hombres son incluidos, mencionados e ilustrados realzando la importancia de su presencia.

6. CONCLUSIONES

La intención de los poemas de Rupī Kaur es claramente terapéutica, ya en su primer poemario *milk and honey* la poetisa confesaba (de un modo similar al de la poeta Anne Sexton) el modo en el que descubría el origen de sus problemas en sus relaciones amorosas y sexuales a través de sus traumas infantiles y enviaba mensajes optimistas a sus lectoras. En *homebody* Kaur escribe mantras, listas de mensajes positivos para otras mujeres, y en su última publicación *Healing Through Words* (2022) propone ejercicios para escribir poemas con el objetivo de sanar traumas y subir la autoestima. Las inquietudes y emociones que relataron poetisas

anteriores a Rupí Kaur (Mina Loy, Sylvia Plath, Anne Sexton) escribiendo acerca del trauma, el patriarcado, la sexualidad femenina, la relación padre-hija, la relación madre-hija, la menstruación, la maternidad y la experiencia de la mujer escritora-artista ya iniciaron discursos que resuenan en la poesía de Rupí Kaur. La escritura de Rupí Kaur con sus silencios, omisión de la puntuación, fragmentaciones y uso exclusivo de letras minúsculas responde a algunas de las características de la *écriture féminine* que describían Cixous, Irigaray y Kristeva. Y ecofeministas como Shiva y Mies, ya defendían la importancia del cuidado de la naturaleza y de la mujer para la continuación de la especie así como Mor y Sjöö destacaron la importancia de admitir la importancia de la madre/madre tierra/diosa en la sociedad, pues al negarla se estaría negando la vida. Kaur se convierte así, en transmisora de las experiencias de mujeres de los 2000, sus descubrimientos de autodesarrollo, aceptación de los ciclos vitales constantes de tristeza y alegría, el amor sano como objetivo y la sororidad entre mujeres, los deja como legado en su instancia poesía en las redes sociales y en sus libros publicados, para que otros/as puedan leerla y quizás hacer referencia a sus ideas a modo de intertextualidad, aunque sea de un modo inconsciente.

8. REFERENCIAS

- Atwood, M. (1972). *Surfacing*. McClelland and Stewart.
- Ayu Nur Islamy, F. (2023). *A Semiotic Analysis of Drawing and Their Meaning in Rupí Kaur's Milk and Honey*. [Tesis Doctoral]. Jenderal Soedirman University. <https://repository.unsoed.ac.id/20077/1/COVER-Febry%20Ayu%20Nur%20Islamy-J1A018057-Skripsi-2023.pdf>
- Crozier, L. (1985). *The Garden Going On Without Us*. McClelland & Stewart.
- Golob, E. (2020). *Sweet as Honey and Beautiful as a Flower? An Ecofeminist Approach to Nature Symbolism in Rupí Kaur's Poetry milk and honey and the sun and her flowers*. [Tesis Doctoral Karl-Franzens-Universität Graz]. Institut für Amerikanistik. <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/5378567/full.pdf>
- Kaur, R. (2020). *homebody*. Simon & Schuster.
- Hooks, B. (2001). *All About Love: New Visions*. William Morrow. HarperCollins Publishers.
- Moodie, S. *Roughing it in the Bush*. (1852). George P. Putnam.

- Mor, B. & Sjöö, M. (1987). *The Great Cosmic Mother: Rediscovering The Religion Of The Earth*, Harper San Francisco.
- Peirce, Ch. (1894). ¿Qué es un signo? Traducción castellana de Uxía Rivas (1999). <https://www.unav.es/gep/Signo.html>
- Loy, Mina. (1914). “Parturition”.
<https://www.poetryfoundation.org/poems/145363/parturition>
- Shiva, V. & Maria M. (2014). *Ecofeminism*. Bloomsbury Academic & Professional, 2014. ProQuest Ebook Central.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/universidadcomplutense-ebooks/detail.action?docID=1644031>. Created from universidadcomplutense-ebooks on 2022-09-16 16:40:04.
- Vamani, S. (2020). Flora, the Female Body and the (Eco)-Feminist Façade in Rupi Kaur’s Instapoetry. *Journal of higher education and research society: a refereed international*, 8 (2), 459-471.
- Zweig, C. & Abrams, J. (Eds). *Encuentro con la Sombra: El poder del lado oculto de la naturaleza humana*. C. G. Jung, J. Campbell, K. Wilber, M-L. von Franz, R. Bly, et al. <http://psikolibro.blogspot.com>

REPRESENTACIONES LITERARIAS DEL PAISAJE CULTURAL CAÑICULTOR Y SUS TRADICIONES PRODUCTIVAS. CASO SANTANDER-COLOMBIA

LUIS RUBÉN PÉREZ PINZÓN

Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB)

1. INTRODUCCIÓN

El cultivo de la caña de azúcar en los Andes colombianos y su transformación en pan de azúcar, panela (azúcar moreno o no centrifugada) o miel han afrontado los cambios del campo colombiano desde mediados del siglo XX. Y consigo, los cañicultores están condicionados a buscar alternativas productivas ante la crisis generada por los altos costos de producción y los bajos precios de comercialización, así como por los fracasos andinos para su transformación en azúcar granulada o alcohol carburante (Ripoll, 2020).

En el caso de la caña en los valles andinos periféricos a las áreas metropolitanas de las ciudades intermedias de Colombia se han reducido de forma dramática el tamaño de las tierras y el número de campesinos dedicados a esa actividad productiva por causas comunes a la actividad agropecuaria andina como han sido: la alta demanda de tierras para desarrollos urbanísticos por capitales externos, el uso de la tierra productiva con fines residenciales o campestres por sus herederos, así como la reducción de la mano de obra al dedicarse a cultivos de pancoger, actividades informales o de servicios en el área urbana (Kalmanovitz, 1982 y 1996).

Desde el período colonial los derivados de la caña estuvieron asociados con el uso y siembra de las estancias de ganado mayor dispuestas por los encomenderos para el trabajo tributario de las indias, niños y ancianos mientras los varones debían laborar en la extracción de metales, la

elaboración de tejidos o la cría de ganados para pagar sus tributos (Pérez, 2020). Esas tierras fueron compuestas como haciendas asociadas a los linajes de las familias fundadoras o principales de cada municipalidad o provincia, quienes adecuaron trapiches para la transformación de las mieles en panes o panelas y configuraron redes de comercialización de sus productos para el abastecimiento de las zonas mineras, las fronteras productivas o las provincias limítrofes (Raymond, 2003). El proteccionismo nacionalista, la movilidad socioeconómica (de rentistas a inversionistas) y la crisis cafetera a finales del siglo XIX propició el fomento y expansión de los cultivos de la caña de azúcar al interior de las haciendas ganaderas y la transformación de los valles interandinos (Kalmanovitz, 1996).

Los procesos de modificación del uso del suelo empleado para el cultivo de caña al ser transformado en urbanizaciones residenciales y centros comerciales a lo largo de nuevos ejes viales coincidieron con la reducción de la población rural del 70% (censo de 1938) al 28% (censo de 1985) (Centro, 2016). Reducción explicada por el desinterés de los campesinos en seguir siendo arrendatarios (concertados, agregados, terrajeros, medieros, etc.) (Rudas y Forero, 2012) de los hacendados al emigrar a las ciudades, al ser expulsados y desplazados hacia la frontera agrícola o al pasar a ser propietarios a través de procesos de reforma agraria (Raymond, 1997), lo cual incidió en los precios de la panela (Nieves, 2019), pero no en el consumo popular como parte de la dieta básica.

Las políticas de ordenamiento territorial posteriores a la Constitución de 1991 y la formalización laboral de los trabajadores aceleró la inviabilidad productiva de las haciendas paneleras porque: los propietarios ya no contaban con mano de obra abundante, barata y dispuesta a conservar las condiciones sociales y productivas del cultivo hacendatario; los arrendatarios ya no querían cultivar asumiendo deudas y obligaciones injustas; los bienes necesarios para la siembra, mantenimiento o cosecha incrementaron sus precios internos o variaron sin control al dependerse de la importación de las materias primas; los trapiches no producían los volúmenes demandados en cortos plazos al mantenerse sus largos ciclos de cosecha, entre otros factores. Los costos de producción fueron trasladados a las panelas o mieles e hicieron inviable su

comercialización como producto de primera necesidad. Ejemplo de ello fue la reducción en el precio de venta en 65% entre 2017 y 2019 mientras que los costos de producción superaron 60% al compararse los gastos entre molindas (Nieves, 2019).

Para comprender esas transformaciones resultan útiles las descripciones literarias de las haciendas paneleras en los valles interandinos al evidenciar la literatura costumbrista los cambios en las prácticas productivas y los consumos nutricionales asociados con la identidad nacional desde mediados del siglo XIX. También es el medio simbólico (Hering y Pérez, 2012) para reconocer desde las características dinámicas de la vida hacendaria categorías específicas de análisis literario a partir de: los paisajes románticos, los espacios productivos, las relaciones sociales y los conflictos de sumisión o subyugación a los personajes, a partir de su condición de mujer o la dependencia filial con el señor de la tierra o su contratación laboral. Incluso, la literatura permite comprender por qué en algunas regiones paneleras se han diseñado rutas turísticas paneleras para diversificar la ocupación laboral, fortalecer la identidad y memoria, así como para recuperar tradiciones sobre la cañicultura (Flórez, 2018).

Para reflexionar sobre las representaciones geográficas y literarias que describieron la importancia de las haciendas paneleras en los andes nororientales y el abasto de panela como alimento popular se interpretan, en primer lugar, los paisajes emblemáticos de la cultura panelera representada por los geógrafos a partir de los relatos de identidad nacional configurados desde la diversidad provincial por la Comisión Corográfica (1850-1851), en los cuales la hacienda fue símbolo de la prosperidad tradicional. En segundo lugar, son identificados los conflictos entre hacendados y trabajadores desde la colonia hasta el siglo XIX a través de las ficciones realistas de Eustaquio Palacios (1886), Eugenio Díaz (1858) y Eduardo Caballero (1954) al describir o recrear sus vivencias sobre las haciendas azucareras andinas.

2. OBJETIVOS

El capítulo resultado de un proyecto de investigación en curso tiene por objetivo reflexionar sobre las representaciones geográficas y literarias

que describieron la importancia de las haciendas paneleras en los andes nororientales y el abasto de panela como alimento popular.

Para tal fin son desarrollados como objetivos específicos: 1) describir las representaciones del paisaje cañicultor en las corografías de la primera geografía económica de Colombia; 2) recrear desde las críticas y relatos literarios las mentalidades, imaginarios y conflictos de las haciendas paneleras en los Andes nororientales.

3. METODOLOGÍA

El capítulo es resultado de una investigación que emplea el método histórico de contraste de fuentes primarias y secundarias, en particular novelas con contextos históricos que reflejan las vivencias de los autores sobre la producción de caña y azúcar. Para lo cual son empleados como referentes teóricos algunos de los principios de la historia cultural al analizar las representaciones e imaginarios seleccionados. De tal modo, el estudio corresponde con un enfoque cualitativo, mediado por análisis documentales y de contenido, a partir del cual se propone una tipología del paisaje cañicultor a partir de las descripciones literarias.

4. RESULTADOS

4.1. REPRESENTACIONES DE LA CAÑICULTURA ANDINA EN LA PRIMERA GEOGRAFÍA ECONÓMICA

La hacienda panelera ni la caña de azúcar cuentan con publicaciones científicas que desde las creaciones literarias y los relatos costumbristas destaquen su importancia para el imaginario y la memoria andina como parte del relato de transición colonial (Pérez Pinzón, 2023). Aunque recreaciones literarias como la de Jorge Isaacs (1837-1895) representaron las características ideales de una hacienda de tierra caliente con caña e ingenio de azúcar, desde la segunda mitad del siglo XIX, al ambientar a los personajes de la “María” (1867) y sus esclavos entre haciendas mejoradas con: “una costosa y bella fábrica de azúcar, muchas fanegadas de caña para abastecerla, extensas dehesas con ganado vacuno y caballar, buenos cebaderos y una lujosa casa de habitación” (Isaacs, 2015, p.

37). Desde la historia económica y social la hacienda andina de Colombia ha sido definida como la propiedad concentradora de:

[...] las tierras más fértiles y accesibles y que sujetaba a una abundante población arrendataria por medio de las deudas, el control político local y la ideología católica. Este campesinado estaba sometido a periódicas faenas gratuitas ("la obligación"), rentas en producto como los "terrazes", rentas que combinaban un salario atrofiado y coerción extraeconómica, donde primaba la segunda, como el "concierto" o la "agregatura" y, finalmente, los "colonatos" de las inmensas haciendas ganaderas de las tierras bajas, tierras que eran entregadas vírgenes a los campesinos para que dos o tres años más tarde, después de sacarle varias cosechas de maíz, las entregaran habilitadas con pastos, para proseguir entonces a tumbiar más selva y abrirle más pastizales al hacendado (Kalmnovitz, 1996, p. 298).

Las bases de datos más prestigiosas (Scopus, Web of Science) reportan la existencia de 180 estudios técnicos para América Latina sobre la transformación de la caña en azúcar por medio del centrifugado, el uso combustible del bagazo, la melaza o el alcohol de caña por medio de biodigestores, los efectos nutricionales de su consumo, las plagas y enfermedades del cultivo, etc., pero pocos reconocen la panela de la caña de azúcar (*Saccharum officinarum*) como un alimento esencial, no centrifugado y con alto contenido de carbohidratos (García, 2017).

Uno de los productos más representativos de la agroindustria andina considerando: la producción y transporte de la caña de azúcar en la Hoya del Río Suárez (Boyacá y Santander) (Sierra, 2022); la tipología de panelas producidas en el Huila (Polo, 2022); los efectos en el uso de fertilizantes orgánicos y minerales (Volverás, 2020); los resultados de cultivares con variedades experimentales de caña en Moniquirá (Boyacá) (Barona, 2020) y Barbosa (Santander) (Barona, 2021); las estrategias de mercadeo en Cali para la panela premium producida en el Cauca (Diago, 2020); los cambios en la cadena de valor para los productores de panela en Útica (Cundinamarca) (Martínez, 2019); los desempeños agroindustriales de nuevas variedades de caña de Cenicafé en San Carlos (Antioquia) (López y Tamayo, 2017) y, la producción de semilla de caña para la agroindustria panelera en la hoya del Río Suárez (Boyacá y Santander) (Murcia y Ramírez, 2017).

La literatura científica también ha advertido las consecuencias sociales y ambientales de la producción intensiva del azúcar no centrifugado (panela) a partir de: las pérdidas de energía en las hornillas de producción en Ocaña (Norte de Santander) (García, 2019); los efectos laborales y ambientales de la producción de panela en trapiches artesanales en las provincias de García Rovira y Comunera (Santander) (Ordóñez y Rueda, 2017); la influencia de los recursos y las dinámicas del territorio en Supia (Caldas) (Ramírez y Rodríguez, 2017); los problemas consecuentes a la falta de sostenibilidad en Don-Matías (Antioquia) (Ramírez, 2017); los conflictos armados que impiden la alianza caña-campesino-panela en el oriente de Antioquia (Quintero, 2019), e incluso, la creación de bebidas energéticas alternativas a las creadas con café (Nieto y Suárez, 2020).

Hasta 2023 esos estudios establecían que la producción panelera en Colombia es una actividad agroindustrial que está concentrada en la Región Andina, desde Cauca en el suroccidente hasta Norte de Santander en el nororiente. Su importancia para las economías locales y provinciales se evidencian al considerarse que: después del café, el subsector panelero es la segunda agroindustria del país, genera hasta un millón de 855.365 empleos directos e indirectos y, antes del último lustro estuvieron sembradas 475.000 hectáreas con caña de azúcar (51% para producir panela y 49% para producir azúcar y etanol) en 29 de 32 departamentos del país (Murcia y Ramírez, 2017; Barona, 2021). Así mismo, de los 511 municipios productores de panela, los de la hoya del río Suárez se han constituido en la principal zona productora de panela de Colombia con el 15% de las hectáreas sembradas (García, 2019).

Sin embargo, esos datos y tendencias de una actividad socioeconómica en crisis productiva, a la par de la tabacultura andina (Pérez, 2020), no reflejan las visiones y consideraciones que el paisaje cultural cañero ni los saberes y tradiciones paneleras han representado durante siglos para las comunidades campesinas de los valles interandinos ni para los consumidores de los derivados de la caña, especialmente la panela producida en los trapiches de las haciendas más emblemáticas de los andes nororientales. Una de las primeras descripciones e imaginarios sobre los paisajes, las gentes y la prosperidad asociada con la producción de

los derivados de la caña fue realizado por los ingenieros militares, geógrafos y pintores contratados por el Gobierno confederado para conformar una Comisión Corográfica que, auxiliada por universitarios voluntarios, debía identificar las actividades que generaban riqueza a un país sin monopolios ni restricciones comerciales. También denunció las prácticas aristocráticas, educativas y religiosas que impedían a las provincias de la Nueva Granada unificarse como una República libre de las ataduras del hispanocaticismo. Causas de atraso y pobreza para los ciudadanos que solo cambiaron con “reformas liberales” al vivir en libertad comercial (Pérez, 2020).

A mediados del siglo XIX, cada corografía provincial se caracterizó por descripciones particulares complementadas por itinerarios viales entre cantones y un mapa provincial, a partir de las cuales se formó la primera geografía física y política del país complementada por una descripción clara, exacta y completa de la Nueva Granada en cuanto a: topografía, estadística y riquezas naturales, un diccionario geográfico-estadístico y un atlas o carta general de la República con una escala de 4 leguas por cada 6.6 varas. Muy semejante a las cartas realizadas por el ingeniero italiano Agustín Codazzi para la Geografía de Venezuela. Si bien el interés militar de las descripciones y los mapas se centraba en los itinerarios de las tropas gubernamentales por los caminos provinciales entre puntos militares para su defensa, descanso y abastecimiento cada corografía provincial fue definida y precisada en el contrato de levantamiento de la Carta Geográfica de la Nueva Granada como:

[...] la explicación detallada de todo lo concerniente a la geografía física y política de la respectiva provincia y de sus cantones, con minuciosa expresión de los límites, configuración, extensión, ventajas locales, serranías, ríos, etc.; y con inclusión de noticias tan cabales como sea posible adquirirlas, acerca de las producciones naturales y manufacturadas de cada localidad, su población y estadística militar; comercio, ganadería, plantas apreciables, terrenos baldíos y su calidad; animales silvestres; minería, climas, estaciones y demás particularidades que sean dignas de anotarse. (República, 1850, art. 4)

Los componentes y características de una corografía fueron precisados al establecerse las funciones de Manuel Ancízar como auxiliar de A. Codazzi, quien debía escribir: “una obra acompañada de diseños

describiendo la expedición geográfica en sus marchas y aventuras, las costumbres, las razas en que se divide la población, los monumentos antiguos y curiosidades naturales” (República, 1850a, art. 3). Esa obra dramática y descriptiva fue impresa como “Peregrinación de Alpha” en 1853 y complementó el Diccionario geográfico-estadístico proyectado para la consulta de los extranjeros industriosos y de ciencia interesados en emigrar al país al ser traducidos y publicados los cuadros estadísticos más representativos en los principales periódicos de Europa y Estados Unidos (Secretaría, 1850, p. 13).

Los viajeros contaron para todo ello con fuentes oficiales como censos de población, datos estadísticos proporcionados por el gobierno central, los libros e investigaciones disponibles en los archivos nacionales y las informaciones obtenidas de las autoridades locales, a quienes se les ordenó auxiliar a la comisión y procurarle: “cuantas noticias exija y puedan adquirirse, y que le den toda la protección, auxilios y facilidades” (República, 1850, art. 10), e incluso, entrevistas informales a las gentes más distinguidas de cada cantón, etc. M. Ancizar organizó y compiló sus descripciones sobre las provincias del Norte por medio de la primera representación literaria sobre el ser y el hacer de los ciudadanos prósperos del país, quienes fueron a su vez representados en las acuarelas pintadas por los dibujantes contratados para tal fin.

La representación física, económica y política que por primera vez se hizo de las provincias de la República como parte del imaginario de una nación unida y centralizada, pero con particularidades sociales y culturales heredadas del período colonial, fue materializado a través de las publicaciones, exhibiciones y conferencias realizadas en Bogotá para propiciar el reconocimiento de las autoridades capitalinos de la diversidad provincial y los esfuerzos productivos comunes de los neogranadinos. Representaciones e imaginarios que fueron complementados con las crónicas y novelas de costumbres que ejemplificaron las noticias y vivencias costumbristas, desde las cuales se configuró un cuadro de similitudes, particularidades y prácticas diferenciadores entre las provincias, que sí bien habían sido unidas por los pactos entre los representantes políticos a través de los congresos y gobiernos centralistas, sus habitantes asumían a los compatriotas de las demás provincias como

foráneos o extraños. Incluso, el comercio de la panela o el azúcar en panes entre provincias se consideraba una actividad comercial de exportación e importación dentro del país.

Para reflexionar sobre esas representaciones geográficas y literarias que describieron la importancia de las haciendas paneleras de los andes nororientales resulta pertinente contrastar desde los paisajes de la caña y su beneficio en panela cuáles fueron los alcances de la primera representación geográfica de las provincias neogranadinas a través de las descripciones de M. Ancizar (1853), Y a partir de ello, evidenciar las continuidades o rupturas que la literatura contemporánea a Ancizar hizo de esas manifestaciones, para lo cual se emplean las representaciones literarias sobre los paisajes, trapiches, conflictos y abusos sociopolíticos de los hacendados realizadas por Eugenio Díaz (1858). Ese análisis de contenidos permite reconocer tipologías descriptivas sobre paisajes y prácticas productivas que si bien dan identidad a la cañicultura desde mediados del siglo XIX son a su vez reflejo de las prácticas productivas establecidas y preservadas desde la colonia.

Entre las tipologías paisajísticas identificadas por medio de citas textuales en las dos obras de mediados del siglo XIX comparadas se reconocen paisajes de colonización, de cañaverales, de trapiches, reforestados e insalubres. El paisaje de colonización y ocupación productiva de los bosques montanos de “tierra caliente” es presentado por ambos autores como las “sementeras” cultivadas en las fronteras agrícolas, en medio de condiciones malsanas que son modificadas por los colonos, aunque gradualmente son invadidas por los bosques selváticos que las rodean, a la par de la descripción de paisajes reforestados con la cañicultura al aprovecharse la calidad de los suelos. Lo cual permitía identificar la civilidad en las zonas inhóspitas.

Los paisajes de cañaverales se constituían así en una de las representaciones más recurrentes en ambos autores, así como en los novelistas costumbristas de las siguientes décadas al presentar los cambios en el paisaje térmico con las descripciones del cambio de las inclemencias del clima paramuno y frío por el brillo de las hojas largas e iluminadas de los cañaverales que considerados “jardines” formaban un paisaje cultural de prosperidad, alegría y variedad que impresionaba a los

viajeros al descender hacia los valles andinos por los caminos nacionales, cuyos habitantes usaban los trapiches como mojones de distancia y ubicación espacial. El mejor ejemplo de ello estaba en el trayecto vial rodeado por trapiches desde Moniquirá (80) hasta Barichara (40) y Zapatoca (22), pasando por Charalá (115) y San Gil (70) (Ancizar, 1853).

El papel de los cañaverales y los trapiches como espacios de producción y poblamiento en la frontera agrícola andina fueron descritos por J. Rivera (1888-1928) para el caso del piedemonte de los llanos orientales al expresar desde sus aventuras a inicios del siglo XX:

Por las afueras del pueblo [Cáqueza] pasamos a prima noche, y desviando luego hacia la vega del río, entre cañaverales ruidosos que nuestros jamelgos descogollaban al pasar, nos guarecimos en una enramada donde funcionaba un trapiche. Desde lejos lo sentimos gemir, y por el resplandor de la hornilla donde se cocía la miel cruzaban intermitentes las sombras de los bueyes que movían el mayal y del chicuelo que los aguijaba (Rivera, 2015, p. 22).

Para el caso del piedemonte hacia el valle del río Magdalena, las visitas y descripciones de los comisionados por los Andes orientales no mencionan ni resaltan el paisaje cañicultor promovido por el “brujo de Cune”, el empresario inglés Guillermo Wills (1805-1875), aliado del general José Hilario López y los reformadores liberales. Quien después de desempeñarse como empresario minero se esposó y decidió promover en el país la vida del hacendado capitalista y civilizado al asentarse como empresario productor de las mieles y aguardientes consumidos de Cundinamarca, para lo cual estableció después de 1830 el primer trapiche industrial de Colombia movido por fuerza hidráulica (Deas, 2018). La visión de ese trapiche y el paisaje que lo rodeaba al descender de Bogotá a Villeta fue descrito en 1887 por S. Camacho Roldán, promotor de la Sociedad de Agricultores de Colombia (1871), al relatar la emoción e inspiración empresarial que aún le causaban sus trapiches:

[...]La novedad que entonces despertaba esa forma de chimeneas, ahora tan familiar, quizás hizo pensar a algún bogotano que allí habitaba el gigante Caraculiambro, ya vencido por don Quijote, o algún familiar del mismo señor Wills, reputado brujo en esos tiempos en vista de la rapidez con que su trapiche exprimía centenares de cargas de caña. Entre paréntesis: ese brujo, siempre tan laborioso, a quien debemos la introducción de un gran progreso en nuestra industria azucarera y tantos escritos útiles

-entre ellos un tratado de Geología en lenguaje familiar, al alcance de nuestros más modestos agricultores-, y que dio primero el noble ejemplo de una vida agrícola civilizada, rodeado de una larga y distinguida familia, murió pobre, sin alcanzar de la suerte la recompensa de comodidad y descanso a que era acreedor. (Camacho, 2017, p. 22-23)

La creación y transformación del paisaje colonizado y dominado por los cañaduzales alcanzaba su mayor expresión transformadora al ser descritas las prácticas socio-productivas asociadas con las construcciones donde se encontraban los trapiches movidos por mulas. La vida ‘esclavizada’ de las haciendas y los hacendados se concentraba día y noche en el traslado y molienda de las cañas, la búsqueda del punto de cocido de la miel en los fondos metálicos y prevenir el cese de la producción. De allí que Díaz (1858) mencione la existencia de habitaciones dentro del trapiche para la residencia y vigilancia del hacendado donde se almacenaban los bultos de panela, aunque también se cometían maltratos físicos o abusos sexuales contra las trapicheras, mientras que los demás trapicheros dormían entre el bagazo fresco.

El cansancio y la debilidad también llevaban a que algunos trabajadores resbalaran y murieran ahogados entre los jugos calientes. Isaacs (1867) recreó desde la vivencia de los personajes de la “María” las afectaciones de los esclavos, y luego los aparceros o los trapicheros, encargados de los molinos de molienda en las haciendas de tierra caliente. Para lo cual uno de los personajes, hijo heredero de una de las haciendas justificó “el brazo seco y lleno de cicatrices” del negrito Choto al expresar que se lo había averiado: “Metiendo caña al trapiche: ¡son tan brutos estos! No sirve ya sino para cuidar caballos” (Isaacs, 2016, p. 103).

La concentración productiva dentro de los edificios o ranchos que formaban el trapiche permitía reconocer además un paisaje interno de vicios y vectores causantes de enfermedades durante las horas de ocio, a la par de los efectos físicos del consumo de guarapo y una mala alimentación durante excesivas horas laborales. Condiciones de vida al interior de las haciendas paneleras con las cuales se reafirmaba su identidad social y simbolismo productivo a los cantones, pero no eran explícitas en las recreaciones o las descripciones externas sobre el paisaje urbano de cada población panelera. En el caso de El Carmen fue descrito como un: “bello pueblo de casas de teja, iglesia decente y moradores blancos,

trabajadores y de buen talante, consagrados a la agricultura, de que ofrecen ventajosas muestras los campos vecinos cubiertos de cañaverales y sementeras bien cuidadas” (Díaz, 1858, Cap. XXXV).

A la par de la publicación de los relatos literarios sobre el cultivo y transformación de la caña en la provincia del Tequendama, en el occidente de Cundinamarca, por el trapichero de ‘tierra caliente’ Eugenio Díaz (1858) a través de personalidades feministas arquetípicas como la de trapichera “Manuela”, la producción masiva y extendida de la panela en las haciendas y minifundios de la región andina ya era contundente en el informe de la Comisión Corográfica publicado como “Geografía Física y Política de las Provincias de la Nueva Granada”. Específicamente en las seis provincias andinas más pobladas y productivas de la República (Medellín, Antioquia, Soto, Pamplona, Santander y Ocaña).

Codazzi (1858) identificó por igual en esas seis provincias la existencia de manufacturas derivadas de la caña de azúcar como eran: los bloques tradicionales de panela transportados en bultos de cien envueltos con hojas secas de caña y cordeles de fique, los panes de azúcar (morena o no refinada) de una arroba y el aguardiente artesanal con panela o miel negra. También mencionó la producción y comercialización de mieles únicamente en las provincias de Soto (Cantón de Piedecuesta) y Santander (Cúcuta). Las cuales hacían referencia a mieles de punto alto que no servían para panela o azúcar, mieles negras o con impurezas (cachaza) usadas para alimentar cerdos o desecharla como abono, cachaza cocinada y separada en la melacera (melaza) para alimentar ganados y, mieles que no secaban dentro de las hormas al formarse los panes de azúcar. Raymond (2003) la reconoció como “miel de purga” y la describió como miel escurrida que servía para “fabricar aguardientes o la alimentación del ganado” (p. 25).

5. CONCLUSIONES

El número reducido de textos literarios que hacen referencia a las haciendas andinas paneleras permite inferir desde las representaciones seleccionadas que cada una fue un espacio social y económico que sirvió como referente de estudio para los viajeros y geógrafos del siglo XIX

al representar y propiciar un imaginario colectivo de nación productiva, dedicada y autosuficiente desde los territorios provinciales más prósperos y poblados, así como para realzar por medio de los relatos literarios la civilidad y productividad que proyectaban las élites propietarias, las tradiciones y supersticiones populares. E incluso, los lazos de dependencia que las gentes del común tenían con sus patronos al asociar su identidad y visión de mundo con el trabajo cotidiano y la economía cañicultura. Una visión de mundo que con melancolía y añoranza relatan los ancianos y campesinos que migraron a los grandes centros urbanos al rememorar el significado cultural y el intercambio social que generaba una molienda, aunque las tradiciones gastronómicas “típicas” y la elaboración de alimentos de mesa aún preservan el uso de la panela endulzante esencial para las bebidas refrescantes.

En la actualidad la actividad productora de panela en Santander se redujo a algunos valles interandinos, especialmente la hoya hídrica del río Suárez en la cordillera andina-oriental, así como existen comunidades étnicas y campesinas que abastecen la demanda regional para la cordillera central desde el viejo Caldas y la cordillera occidental desde el Cauca. Sin embargo, la visión territorial y paisajística del cultivo asociada con la hacienda panelera y las grandes extensiones de cañaduzales ha cambiado al ser sustituidos esas tierras para la expansión urbana en las zonas de conurbación metropolitana. A la par de la crisis por bajos precios en la comercialización y los altos costos de la mano de obra para la producción que han conllevado a que los cañaverales del paso sean sustituidos por haciendas ganaderas o fragmentadas en centros recreacionales y fincas campestres, acordes con la visión turística dominante. Esos cambios se ven reflejados en la producción científica sobre la caña, los trapiches o la panela al ser una temática con pocas tesis y artículos en las zonas específicas donde se concentra la poca producción agroindustrial del azúcar no refinado.

El contraste documental, bibliográfico y literario permitió a los participantes en la investigación, muchos de ellos descendientes de familias cañicultoras, reflexionar sobre el papel social y político que las descripciones de los viajeros de mediados del siglo XIX y los literatos costumbristas de mediados del siglo XX tuvieron al denunciar las injusticias

laborales y las mentalidades manipuladas que caracterizaban las dinámicas internas de las haciendas. Mientras que el lector desprevenido se impresiona por la representación de diferentes tipos de paisajes descritos por los autores al rememorar las características de los “jardines” de tierra caliente. El ejercicio analítico realizado permitió además reconocer una tipología de paisajes de carácter térmico (hoyas fértiles), territorial (fronteras agrícolas), reforestado (calidad de suelos), social (cañaverales), cultural (trapiches), urbano (haciendas conurbadas). E incluso, un paisaje vital asociado con las condiciones de malnutrición de los trapicheros y sus hijos al no ser suficiente alimentarse con guarapo fermentado o miel caliente, la carencia de condiciones sanitarias o las pésimas condiciones ambientales al interior de los trapiches.

La prosperidad e identidad que inspiraban las haciendas, los hacendados y sus familias para las dinámicas locales fueron aprovechadas para reafirmar las estrategias de dominio territorial, control social, e incluso, de regulación de los hábitos y prácticas de los trabajadores al manipularse sus imaginarios y miedos colectivos sobre seres terroríficos para imponer estrategias de control productivo como: evitar que los trabajadores se salieran de la hacienda en la noche, llegaran ebrios y cansados a trabajar, o simplemente no transitaran por los caminos restringidos por el temor a la aparición de espantos, aunque en la práctica se constituían en estrategias de los patronos para cometer sus tratos y contratos ocultos. Prácticas denunciadas por los literatos al asociar la aparición de los espantos con los lugares restringidos a los trabajadores, así como la contención de la mano de obra después de ciertas horas de la noche. Con lo cual, los seres anormales y paranormales que eran divulgados como terror de los caminos y cañaduzales se constituían en medios y dispositivos para normalizar la disciplina laboral, los hábitos morales y saludables, e incluso, impedir la circulación social al restringirse la salida al pueblo y así evitar matrimonios entre la mano de obra joven y libre.

La representación vivencial, documental y literaria de las haciendas andinas paneleras permiten reconocer además las prácticas, representaciones, imaginarios y mentalidades que caracterizan las perspectivas analíticas de la historia cultural en Colombia (Hering y Pérez, 2012) al explorarse temas, métodos y fuentes de estudio que contribuyen a

profundizar e interpretar desde los relatos sobre las gentes comunes algunos de los problemas de la historia política (elites partidistas), social (gentes explotadas) y económica (productividad y rentabilidad regional).

La hacienda como medio simbólico representó la prosperidad local a través de las bonanzas de los monocultivos que producían. La ocupación de la frontera agrícola y la dedicación laboral de la mano de obra permitieron construir una identidad nacional, que desde la perspectiva de los reformadores liberales de mediados del siglo XIX, reflejaba la prosperidad material anhelada para los pueblos libres desde: la prosperidad económica al ser constante la producción de bienes, la prosperidad social al no existir gentes ociosas o mendicantes al tener todos trabajo, e incluso, al sustituirse las bebidas populares hechas con panela por las cervezas y licores hechos con azúcar. Sin olvidar la prosperidad ideológica y moral al ser más importante para los hacendados y trabajadores su feliz “esclavitud” al permanecer enclaustrados entre su cultivo de caña o la molienda en el trapiche antes que asistir a los ritos tradicionales.

6. REFERENCIAS

- Ancizar, Manuel. (1853). Peregrinación de Alpha por las provincias del Norte de la Nueva Granada en 1850 i 51. Bogotá, Imprenta de Echeverría Hermanos.
- Barona, Ayda. (2020). Evaluación de cultivares de caña de azúcar (*Saccharum spp.*) para producción de panela en el departamento de Boyacá, Colombia. *Revista U.D.C.A Actualidad & Divulgación Científica*, 23(2). <https://doi.org/10.31910/rudca.v23.n2.2020.1298>
- Barona, Ayda. (2021). Comportamiento agroindustrial de seis variedades de Caña de azúcar (*Saccharum spp.*) para Panela en Barbosa (Colombia). *Ciencia y agricultura*, 18 (3), 15-28.
- Caballero, Eduardo. (1954, 2016). *Siervo sin tierra*. Bogotá, Ministerio de Cultura – Biblioteca Nacional de Colombia.
- Centro Nacional de la Memoria histórica. (2016). *Tierras y conflictos rurales Historia, políticas agrarias y protagonistas*. Imprenta Nacional de Colombia. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/wp-content/uploads/2020/01/tierras-y-conflictos-rurales.pdf>

- Codazzi, Agustín. (Dir.). (1956; 1858). *Jeografía Física y Política de las Provincias de la Nueva Granada*. Bogotá, Banco de la República.
- Diago, Adriana. (2020). Brand management strategy for the entry of panelcauca panela to premium segments. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(4), 579-596. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8890433>
- Díaz, Eugenio. (1858; 1889). *Manuela, Novela de costumbres colombianas*. París, Librería española de Garnier Hermanos.
- Flórez, Andrea. (2018). Turismo cultural como detonante del desarrollo urbano de las ciudades medias. *Ruta de la panela en Villeta Cundinamarca (Trabajo de grado, Arquitectura)*. Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. <http://hdl.handle.net/20.500.12010/3913>
- García, Juan. (2019). Energetic analysis in traditional panelers burners. *Journal of Physics: Conference Series*, 1257 (5), 1-8
- García, Juliana. (2017). Physicochemical and sensory (aroma and colour) characterisation of a non-centrifugal cane sugar (“panela”) beverage. *Food Chemistry*, 228 (1), 7-13. <https://doi.org/10.1016/j.foodchem.2017.01.134>.
- Isaacs, Jorge. (2015). *María*. Bogotá, Ministerio de Cultura – Biblioteca Nacional de Colombia.
- Kalmanovitz, Salomón. (1982). *El desarrollo de la agricultura en Colombia*. Bogotá, Valencia Editores.
- Kalmanovitz, Salomón. (1996). *El desarrollo histórico del campo colombiano*. En Melo, Jorge (coord). *Colombia Hoy*. Bogotá, Biblioteca Presidencia de la República.
- López, Juan. y Tamayo, Álvaro. (2017). Agroindustrial performance of sugarcane varieties for panela in Antioquia, Colombia. *Revista Facultad Nacional de Agronomía Medellín*, 70(3), 8303–8310. <https://doi.org/10.15446/rfna.v70n3.66329>
- Martínez, Natalia. (2019). Value chain analysis of panela production in Utica, Colombia and alternatives for improving its practices. *Agronomía Colombiana*, 37(3), 297–310. <https://doi.org/10.15446/agron.colomb.v37n3.78967>
- Murcia, Magda. y Ramírez, Julio. (2017). Reconversión del sistema regional de producción de semilla de caña para la agroindustria panelera en Boyacá Y Santander. *Ciencia Y Tecnología Agropecuaria*, 18 (1), 75-87, [doi:10.21930/rcta.voll8_num1_art:559](https://doi.org/10.21930/rcta.voll8_num1_art:559).
- Nieto, Jhon. y Suarez, Claudia. (2020). Desarrollo de una bebida energizante con pulpa de maracuyá, cristales de aloe vera, panela y propiedades antioxidantes. *Revista U.D.C.A Actualidad & Divulgación Científica*, 23(2), e1456. <https://doi.org/10.31910/rudca.v23.n2.2020.1456>

- Nieves, Juan. (2019, 25 abril). La crisis panelera. Periódico La República. <https://www.larepublica.co/analisis/juan-manuel-nieves-r-534481/la-crisis-panelera-2855028>
- Ordóñez, Martha. y Rueda, Laura. (2017). Evaluación de los impactos socioambientales asociados a la producción de panela en Santander (Colombia). *Ciencia y Tecnología Agropecuaria*, 18 (2), 379-96, doi:10.21930/rcta.vol18_num2_art:637.
- Palacios, Eustaquio. (1886; 2010). *El Alférez Real*. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional- Panamericana.
- Pérez, Luis. (2020). *Historia del empresarismo en el nororiente de Colombia* (4 t). Bucaramanga: Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Pérez Pinzón, Luis. (2023). Regional Literature as Epicenter of the Cultural Heritage. Projections of Literary Tourism in Colombia. In López, Asun (ed.). *Critical Inquiry in Comparative Literature*. London: IntechOpen. P. 1-23. doi: 10.5772/intechopen.110818
- Polo, Sonia. (2022). Rural agroindustrial enterprises diversity: typologies of panela production in Huila, Colombia. *Agronomía Mesoamericana*, 33(2), 47969. <https://doi.org/10.15517/am.v33i2.47969>
- Quintero, José. (2019). Caña, campesinos y panela, Emergencia del territorio dulce en el oriente antioqueño. *Eutopía. Revista De Desarrollo Económico Territorial*, 15(1), 101-120. <https://doi.org/10.17141/eutopia.15.2019.3876>
- Ramírez, Carlos y Rodríguez, Holmes. (2017). Influencia de los recursos y las dinámicas del territorio en el sostenimiento de la agroindustria rural panelera de Supía, Caldas. *Luna Azul*, 44(1), 188–210. <https://doi.org/10.17151/luaz.2017.44.12>
- Ramírez, Joaquín. (2017). Characterization of traditional production systems of sugarcane for panela and some prospects for improving their sustainability. *Revista Facultad Nacional de Agronomía Medellín*, 70(1), 8045–8055. <https://doi.org/10.15446/rfna.v70n1.61763>
- Raymond, Pierre. (1997). *Hacienda tradicional y aparecería*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Raymond, Pierre. (2003). De historias y técnicas del pan de azúcar. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 50 (1), 19-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11705003>
- República de la Nueva Granada. (1850, enero 1). Contrata para el levantamiento de la Carta Geográfica de la Nueva Granada. Bogotá, Presidencia de la República. En: Caro, Fernando (comp.). (1955). *Documentos de la Comisión Corográfica 1850-1860*. Boletín de la Sociedad Geográfica de

- Colombia, XIII (45 y 46), 1-4.
https://www.sogeocol.edu.co/documentos/045_doc_de_la_comis_cor.pdf
- República de la Nueva Granada. (1850a, enero 1). Contrata adicional a la que se ha celebrado para el levantamiento de la Carta Geográfica de la República. Bogotá, Presidencia de la República. En: Caro, Fernando (comp.). (1955). Documentos de la Comisión Corográfica 1850-1860. Boletín de la Sociedad Geográfica de Colombia, XIII (45 y 46), 5-6.
https://www.sogeocol.edu.co/documentos/045_doc_de_la_comis_cor.pdf
- Ripoll, María. (2020). El desarrollo de la industria azucarera en el Valle del Cauca, Colombia, 1901 - 2015. *Economía & Región*, 13(1), 87-143.
<https://doi.org/10.32397/er.voll3.n1.3>
- Rudas, Guillermo y Forero, Jaime. (2012). La agroindustria panelera en Colombia. Pequeña producción y relaciones interempresariales. *Cuadernos De Desarrollo Rural*, 35(1).
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrolloRural/article/view/3303>
- Secretaría de Relaciones Exteriores (1850, marzo 2). Apéndice del informe. En: Caro, Fernando (comp.). (1955). Documentos de la Comisión Corográfica 1850-1860. Boletín de la Sociedad Geográfica de Colombia, XIII (45 y 46), 7-14.
https://www.sogeocol.edu.co/documentos/045_doc_de_la_comis_cor.pdf
- Sierra, Didier. (2022). Analysis of sugarcane production and transportation in Hoya del Río Suárez from a life cycle perspective. *Clean Techn Environ Policy*, 24 (1), 3303–3315 (2022). <https://doi-org.aure.unab.edu.co/10.1007/s10098-022-02380-4>
- Volverás, Belisario. (2020). Effect of the organic and mineral fertilizer on the performance of sugarcane yield in Nariño, Colombia. *Agronomía Mesoamericana*, 31 (3), 547–565. <https://doi.org/10.15517/am.v31i3.37334>

ÉCOLUDOLOGIE : IMAGINAIRES DE LA NATURE DANS LES RECITS DES JEUX VIDEO

JOSÉ MANUEL CHICO MORALES
Universidad de Granada

1. INTRODUCTION

La crise écologique, implicitement ou explicitement, est largement présente dans les imaginaires culturels contemporains, qui donnent lieu à de nombreux discours fictionnels associés à la projection d'un scénario - généralement présent et futur - qui permet de remettre en question la relation entre les êtres humains et leur environnement naturel. Les langages et les spécificités narratives du langage des jeux vidéo, ainsi que les médias expressifs plus anciens, participent également à cette configuration des nouveaux imaginaires culturels et à l'ensemble des problématiques qui leur sont inhérentes. Le philosophe et professeur Jorge Riechmann a affirmé à plusieurs reprises que les trois grandes questions de notre époque sont la crise écologique globale, l'inégalité planétaire croissante et les défis posés par la techno-science qui a émergé au XX^e siècle (2006, pp. 23-24). Nous sommes tout à fait d'accord avec cette prémisse, mais, en même temps, nous partageons la thèse du théoricien Óliver Pérez Latorre, lorsqu'il souligne que « la "révolution" ludique de ces dernières années va au-delà de l'émergence extraordinaire de l'industrie du jeu vidéo. La question n'est plus la place que les jeux vidéo occupent dans notre culture, mais le fait que notre culture est devenue ludique, dans un sens large et profond » (Pérez Latorre, 2013 p. 249)⁷³. Si nous faisons l'amalgame de ces deux points de départ, nous

⁷³ La traducción es a nous. En español: « la 'revolución' lúdica de los últimos años va más allá de la extraordinaria emergencia de la industria del videojuego. La cuestión ya no es qué lugar ocupan los videojuegos en nuestra cultura, sino el hecho de que nuestra cultura se ha vuelto lúdica, en un sentido amplio y profundo » (Pérez Latorre, 2013, p. 249).

pouvons constater, d'une part, que l'un des grands axes des imaginaires culturels contemporains est directement lié à la question écologique et, d'autre part, que les fictions qui émergent des jeux vidéo ne sont pas étrangères aux nouveaux scénarios posés par les nouvelles formes d'imaginaire. Ce faisant, nous mettons en évidence les trois éléments essentiels qui constituent la base de notre étude : les fictions vidéoludiques, les imaginaires culturels contemporains et la nécessité d'une perspective écocritique capable de rendre compte des modes de représentation de la dialectique qui se noue entre l'être humain et son environnement naturel.

À la lumière de cette étude, notre but est celui de se pencher, à partir d'une approche écocritique appliquée aux fictions vidéoludiques, sur les liens entre les imaginaires ludonarratifs et la représentation fictionnelle de la nature. Grâce à cette recherche, nous pourrions déceler la coexistence de deux discours opposés au sein de ces imaginaires vidéoludiques : le premier, que nous appellerons « nature éloignée », met en évidence les écarts entre le plan naturel et le plan artificiel ou culturel, auquel appartient le jeu vidéo ; et un second, la « nature intégrée », qui, contrairement au précédent, projetterait une plus grande harmonisation entre les deux pôles de l'axe.

Comme le rappelle Danielle Perin Rocha Pitta (1998), la production artistique est un champ privilégié pour la création d'images et de symboles à partir desquels on peut analyser et interpréter une culture (p. 267). D'autre part, Alenda Y. Chang (2019) remarque que, dans les discours contemporains, un fossé persiste entre le domaine de la nature et le domaine culturel et technologique, d'où émane le jeu vidéo (p. 3). Le but de son travail, comme elle le souligne, n'est autre que de surmonter ce fossé et d'établir des ponts entre la sphère du jeu vidéo et l'espace naturel, à partir d'une proposition théorique visant le cadre de l'écologie et le développement des sciences de l'environnement. Cette même prémisse a constitué l'un des principaux points de départ de diverses études de l'auteure (2011, 2012, 2019) et, dans notre cas, nous établissons ce même point de départ pour clarifier les bases théoriques et méthodologiques des modalités écoludiques ancrées dans nos imaginaires contemporains.

2. OBJECTIFS ET HYPOTHESES DE RECHERCHE

2.1. OBJECTIFS

- Analyser la mise en scène de la nature dans deux discours opposés appartenant au domaine des jeux vidéo : la vision d'une nature corrompue par les nouvelles réalités technologiques, représentée par des récits tels que ceux liés au cyberpunk (nature éloignée), et une vision plus unificatrice entre les sphères de la nature et de la technologie (nature intégrée).
- Proposer une nouvelle approche qui se concentre sur le point d'intersection entre la perspective écocritique et les fictions des jeux vidéo, sous le nom d'« écoludologie », en établissant avec eux les bases théoriques et méthodologiques appropriées pour l'analyse écocritique appliquée aux particularités expressives du jeu vidéo.

2.2. HYPOTHESES DE RECHERCHE

Pour atteindre ces deux objectifs fondamentaux, nous partons de deux hypothèses fondamentales :

- Les imaginaires culturelles contemporains révèlent une tension interne entre les deux côtés de l'axe nature/artéfact technique, canalisée par de multiples discours qui gravitent autour de la dialectique créée entre les sphères de la nature et de la culture.
- Les particularités expressives du jeu vidéo participent à cette configuration de l'imaginaire, étant donné que les canaux sémiotiques configurent et façonnent les attributs et les spécificités de l'imaginaire culturel.

Afin de développer de manière adéquate ces premières hypothèses, nous avons sélectionné deux jeux vidéo qui servent d'exemples paradigmatiques de la représentation des deux modèles écoludologiques décrits. *Observer* (Bloober Team, 2017), en tant que représentant de l'esthétique cyberpunk dans la sphère vidéoludique, s'inscrit dans la catégorie de la « nature éloignée », étant donné qu'il présente un discours dans lequel

les sphères de la nature et de la culture émergent dans le cadre d'une relation dichotomique. Le discours qui découle d'*Alba : A Wildlife Adventure* (Ustwo Games, 2020), au contraire, répond aux attributs et à l'archétype de la « nature intégrée », c'est-à-dire, comme un exemple discursif paradigmatique où la nature et l'artefact technologique apparaissent comme deux éléments complémentaires et non exclusifs.

3. METHODOLOGIE

L'approche méthodologique employée s'appuie sur trois domaines de la connaissance principaux. Premièrement, l'adoption d'une perspective écocritique qui nous aide à analyser comment la nature est représentée à travers les mondes fictionnels dans le domaine des jeux vidéo. Deuxièmement, nous insérons cette recherche au sein des études sur l'imaginaire, en suivant les schémas conceptuels et méthodologiques dérivés du structuralisme figuratif et des thèses de Gilbert Durand sur l'imagination symbolique (2003, 2016). À partir des préceptes tirés de ce dernier domaine, nous appliquerons les mécanismes d'une herméneutique symbolique qui nous permettra de réaliser une analyse des symboles présents dans le tissu visuel des jeux vidéo sélectionnés. Ainsi, bien que nous focalisions notre attention de manière particulière sur le niveau esthétique, nous devons associer cette analyse à l'étude du système de règles et des mécaniques du jeu vidéo, dans le but de construire une analyse basée sur les spécificités ludiques et narratives de ce moyen d'expression. À partir de cette approche herméneutique, nous identifions les éléments symboliques présents dans chaque jeu vidéo qui nous permettent d'établir les bases conceptuelles des deux catégories écolodologiques, ainsi que les divergences présentes dans chaque modèle.

Cette approche herméneutique s'appuie sur l'un des grands axes thématiques des imaginaires culturels contemporains⁷⁴, selon le philosophe

⁷⁴ Parmi la multitude de définitions de l'imaginaire qui ont été proposées depuis les thèses de Gilbert Durand, nous nous appuyons sur celle de Jacques Wunenburger (2020) : « Nous conviendrons donc d'appeler imaginaire un ensemble dynamique de productions, mentales ou matérialisées dans des œuvres, à base d'images visuelles (tableau, dessin, photographie) et langagières (métaphore, symbole, récit), formant des ensembles cohérents et dynamiques, qui ont une fonction symbolique au sens d'un emboîtement de significations expresses et

Jacques Wunenburger (2020) : l'axe nature/artefact technique (p.90). En fonction de cet axe, nous établissons les catégories écoludologiques indiquées. D'autre part, dans cette étude, nous employons la notion de « monde ludofictionnel » pour désigner les mondes fictionnels dérivés du langage du jeu vidéo, en assumant le modèle théorico-pratique d'Antonio J. Planells, qui, à travers sa « théorie des mondes ludofictionnels » (2022), nous fournit les cadres théoriques et méthodologiques pertinents pour une approche sémantico-pragmatique des particularités narratives et expressives du langage vidéoludique.

4. DISCUSSION : GAME STUDIES ET ECOCRITIQUE

L'écocritique, depuis ses origines et à partir des premières définitions de Glotfelty, vise, à un niveau général, à révéler les interconnexions et les convergences entre les sphères de la nature et de la culture dans le cadre des produits culturels de la langue et de la littérature (Glotfelty, 1995, p. xix). Cependant, dans son développement et son évolution à travers différentes vagues et décennies, il s'est diversifié et a été appliqué à des domaines culturels plus particulières, au-delà des fictions littéraires. Ce processus de diversification nous montre sa nature interdisciplinaire et que l'écocritique continue à se développer en tant que discipline. Cette ampleur du regard écocritique implique nécessairement une identité interdisciplinaire dès sa naissance (Buell, 2011, p. 103). Le jeu vidéo, en tant que moyen d'expression doté d'un langage autonome et particulier, n'est pas étranger aux questions et aux objets d'étude de l'écocritique. L'une des questions qui est restée la plus importante depuis le début des débats dans l'espace de l'écocritique, c'est la dualité entre les sphères de la culture et de la nature, ce qui est associé précisément à l'axe thématique de l'imaginaire que nous aborderons dans cette étude.

Une analyse panoramique des études qui convergent entre les sphères des Game Studies et de l'écocritique sert de radiographie des points

figuratives qui modifient ou enrichissent le réel perçu ou conçu » (p.39). Parallèlement, en raison de la valeur accordée à l'image, nous nous intéressons à la définition de Joël Thomas (1998), qui soutient que « l'imaginaire est un système, un dynamisme organisateur des images, qui leur confère une profondeur en les reliant entre elles » (p.17).

d'intersection entre les fictions vidéoludiques et l'implication des perspectives écologiques au sein de ce moyen d'expression. Le terme d'écologie, comme le rappelle Hans-Joachim Backe (2017, p. 40), est apparu avec une certaine fréquence au sein des Game Studies, mais avec des significations disparates et, pour beaucoup d'entre elles, éloignées du sens qu'il prend au sein de la perspective écocritique. Des auteurs comme Katie Salen (2008) emploieront ce terme pour se référer à l'insertion des êtres humains dans des environnements numériques. En revanche, ajoute-t-il, la plupart de ces études se sont appuyées sur des méthodologies issues de la « rhétorique procédurale » d'Ian Bogost (2007)⁷⁵, ce qui a considérablement limité le corpus d'exemples vidéoludiques. Il faudra attendre le début de la deuxième décennie pour voir les premières incursions centrées plus particulièrement sur le jeu vidéo et sa relation avec la sphère naturelle ou certains de ses éléments. Ainsi, les premières approches écocritiques centrées sur les médias numériques et, plus précisément, sur les jeux vidéo, sont entrées très timidement dans le domaine académique, à cause du manque de longévité de ces deux disciplines. L'une des premières approches écocritiques du phénomène des technologies numériques se trouve dans un chapitre de H. Lewis Ulman publié en 2001. Dans cette étude, l'auteur dissèque les frontières entre l'espace virtuel et la vie réelle dans les récits fictionnels contemporains à travers la notion d'hyperréalité de Jean Baudrillard.

Jason Begy et Mia Consalvo (2011) ont articulé dans un premier article les fondements théoriques que, en 2015, développeront plus en détail dans l'ouvrage *Players and Their Pets Gaming Communities from Beta to Sunset*, consacré au jeu vidéo MMORPG⁷⁶, *Faunasphere* (Big Fish Games, 2009)⁷⁷. Bien qu'il s'agisse d'une des premières approches sérieuses de l'étude des figures animales non humaines dans la fiction vidéoludique, leur approche s'appuie cependant, comme les études

⁷⁵ Bogost, lui-même, évoquera ce caractère exceptionnel des jeux vidéo qui abordent des thèmes ou des questions écologiques (2007, p. 54).

⁷⁶ En anglais, *massively multiplayer online role-playing game*. Nous pouvons trouver parfois la traduction en français JDRMM, jeu de rôle en ligne massivement multijoueur.

⁷⁷ En mars 2011, Big Fish a annoncé le retrait définitif du jeu vidéo, un an après sa sortie sur Facebook. L'étude de Begy et Consalvo a donc été témoin de toute la période entre la sortie du jeu vidéo et son retrait définitif.

précédentes, sur un corpus très limité de références vidéoludiques et, à notre avis, fait glisser la relation joueur/avatar animal vers la dialectique propriétaire/animal de compagnie. Deux ans plus tard, la revue *Ecozon@* publiait un numéro consacré aux jeux vidéo associés à des thèmes écologiques, sous la direction d'Alenda Y. Chang et de John Parham. Ce numéro nous offre un premier recueil théorique consacré aux points d'intersection entre les fictions de jeux vidéo et les questions écologiques. Nous y trouvons certains des auteurs qui constituent le socle théorique le plus sérieux de notre approche écologique et cette publication constitue un symptôme de l'avancée de l'écocritique dans les Game Studies. Outre la participation d'Alenda Chang, dont les thèses sont à la base d'une grande partie de cette recherche, nous trouvons les travaux de Hans-Joachim Backe, Alexander Lehner, Adena Rivera-Dundas et de Melissa Bianchi, entre autres. En 2024, sept ans après la publication du numéro susmentionné de la revue *Ecozon@*, une monographie a été publiée, *Ecogames*, sous la direction de Laura op de Beke, Joost Raessens, Stefan Werning et Gerald Farca. La nouvelle parution de ce livre, qui intègre des thèmes divers et multiples associés à l'étude des jeux vidéo et de la crise environnementale, confirme que ce domaine des Game Studies n'a pas diminué, mais continue dans un état d'évolution suggestif et profitable.

4.1. FICIONS VIDEOLUDIQUES ET ECOCRITIQUE

Benjamin Abraham et Darshana Jayemanne (2017) se sont interrogés sur le rôle que jouent les jeux vidéo dans la représentation de la nature à partir de leurs canaux sémiotiques particuliers. Selon leurs thèses, le jeu vidéo, qui, surtout au cours des dernières décennies, a accueilli divers thèmes éthiques ou moraux dans de nombreux titres, n'a pas été un moyen d'expression privilégié dans la représentation de la crise environnementale. En employant le terme *cli-fi*⁷⁸, les auteurs expliquent que la représentation du changement climatique et l'adoption d'un point de vue écocritique dans les jeux vidéo sont rares, sauf dans des cas très

⁷⁸ Un néologisme de la langue anglaise auquel nous aurons recours à de nombreuses reprises dans cette étude. Issu de l'expression anglo-saxonne *climate fiction*, nous trouvons en français le terme « climat-fiction ». En espagnol, nous trouvons également le terme « ecoficción ».

particuliers. Étant donné le manque de jeux vidéo qui abordent la crise écologique comme le noyau central de leur tissu narratif, ils observent cependant que la question du changement climatique est fortement ancrée dans notre présent et demeure de manière sous-jacente dans de nombreux discours, même si elle n'est pas explicitement manifestée dans leurs thèmes. Ils établissent ainsi quatre modèles écologiques qui décrivent les manières dont les environnements naturels ont figuré dans le design des jeux vidéo : comme toile de fond, comme ressource, comme antagoniste et comme texte (Abraham et Jayemanne, p. 77). Ces modèles ne sont pas des catégories fermées ou exclusives, mais certains jeux vidéo peuvent participer à plusieurs d'entre eux en fonction des différentes phases de leur *gameplay*. Cette typologie d'environnement est particulièrement utile pour décrire la représentation de la nature dans des cas tels qu'*Observer* ou *Alba : A Wildlife Adventure*.

Outre cette dernière étude, d'autres travaux qui nous intéressent particulièrement sont ceux de Hans Backe (2017) et de Víctor Navarro Remesal (2019). Bien que les contributions d'Abraham et Jayemanne nous fournissent un cadre de référence avec les quatre modèles d'environnement dans le jeu vidéo et les relations établies entre ce dernier et le joueur, leur analyse écocritique laisse encore peu de place à un large corpus de jeux vidéo. En ce sens, dans les travaux de Backe et de Navarro Remesal, l'attention se déplace de la conception des environnements vers les actions possibles du joueur dans les limites du *game design*⁷⁹. Cette approche nous permet d'étudier plus largement la dialectique établie entre le joueur et l'espace naturel représenté. Nous retrouvons dans ces travaux une réflexion sur les modes de relation entre l'environnement naturel et les productions culturelles. Dans le même ordre d'idée, les études de Gerald Farca et Ladevèze (2016) nous amènent à interroger les représentations dystopiques dans le champ des jeux vidéo, ce qui permet d'examiner la mise en scène de la nature à travers les imaginaires de la catastrophe.

⁷⁹ Conception de jeux. Nous employons le terme en anglais. Cette approche est essentielle dans notre cas et nous renvoie à la question des limites du design, développée et décrite notamment par Víctor Navarro Remesal (2016).

L'une des grandes théoriciennes dans ce domaine, comme nous l'avons déjà indiqué, est Alenda Y. Chang (2019). Comme elle le souligne, malgré l'évolution des produits technologiques et leur intégration indispensable dans notre quotidien, la dichotomie entre nature et technologie - dont émanent les jeux vidéo- continue de persister dans notre imaginaire contemporain, comme deux pôles antagonistes qui entretiennent une relation d'opposition. Si la première sphère nous oriente vers le domaine de l'immédiateté, des liens non médiatisés entre l'être humain et son environnement, la seconde est contaminée par une conception péjorative du médiatisé. Le caractère artificiel qui connote le jeu vidéo - comme tout autre support électronique - dans notre imaginaire social, ainsi que le caractère péjoratif associé au phénomène de la simulation, continuent de dessiner un immense fossé entre les deux sphères (Chang, 2019, p. 3). Ce constat est présent depuis le début de ses travaux et constitue le point de départ de plusieurs recherches. Comme elle le souligne dans un article publié en 2011 : « Pour la plupart des gens, la nature et la technologie sont des domaines qui s'excluent mutuellement » (p.57)⁸⁰. Cependant, en vertu de la transformation culturelle à laquelle nous assistons en ce siècle, Chang propose une communion entre les deux sphères qui, loin de s'exclure l'une l'autre comme deux pôles antagonistes, peuvent favoriser une rétroaction fructueuse sur le plan éducatif, cognitif et émotionnel.

4.2. DIALECTIQUE DE LA NATURE ET DE LA TECHNOLOGIE

Alfonso Cuadrado Alvarado (2011), dans différentes études, nous a rapprochés de manière illustrative des modèles imaginaires sur lesquels se fondent les discours sur les nouvelles technologies éducatives. Ainsi, dans le but d'identifier le contexte des discours sur les technologies numériques dans le domaine de l'éducation, l'auteur affirme que « l'imaginaire sur les médias numériques est bidirectionnel : dystopique et utopique, les deux visions sont basées sur le même concept, les techno-

⁸⁰ La traduction est à nous. En anglais: « Nature and technology are for most people mutually exclusive realms » (Chang, 2011, p. 57).

fantasmes » (p. 10)⁸¹. En ce sens, nous partageons dans notre étude la validité d'un imaginaire des nouvelles technologies partagé entre deux pôles presque antagonistes, qui oscille entre l'idéalisation des médias numériques et la peur de ceux-ci : « la bipolarité entre la diabolisation qu'implique la dystopie, qui n'est rien d'autre que la résistance et la peur de l'inconnu, et l'utopie plus ou moins fantaisiste ou habilement dirigée derrière des intérêts politiques ou industriels qui glorifie et élève la technologie comme une panacée pour les problèmes sociaux ou nos limitations physiques » (Cuadrado Alvarado, 2011, p. 8)⁸². L'auteur part des recherches menées par Umberto Eco dans *Apocalittici e integrati*, publié en 1964. Dans cet essai, le penseur italien analyse la polarisation entre les « intégrés » et les « apocalyptiques » en relation avec l'essor de la culture de masse, des mass media et des nouvelles formes technologiques dans les scénarios socioculturels contemporains, en particulier dans les nouveaux médias.

Les apocalyptiques considéraient, au milieu du XXe siècle, en pleine société industrielle, que la nouvelle culture de masse et l'apparition de nouveaux médias liés à l'essor des nouvelles technologies nous conduiraient à un scénario déshumanisé, marqué par une dégradation progressive de l'art et de la culture (2011, pp. 54- 56). Certaines de ces voix provenaient de philosophes tels que Marcuse ou Adorno et, conformément à la synthèse d'Umberto Eco, soutenaient, entre autres critiques, que les *mass media*, en vertu d'une homogénéité culturelle, pulvérisent les particularités ethniques et s'adressent à un public qui n'a pas de conscience de soi en tant que groupe social. D'autre part, les nouveaux médias n'encouragent pas le renouvellement de la sensibilité et ne représentent pas ou ne symbolisent pas les émotions, mais encouragent plutôt une attitude passive de la part du spectateur. En somme,

⁸¹ La traduction est à nous. En espagnol : «El imaginario sobre medios digitales es bidireccional: distópico y utópico, partiendo ambas visiones de un mismo concepto, las tecnofantasías » (Cuadrado Alvarado, 2011, p. 10)

⁸² La traduction est à nous. En espagnol : « La bipolaridad entre la demonización que conlleva la distopía, que no es otra cosa que la resistencia y el miedo a lo desconocido, y la utopía más o menos fantásica o hábilmente dirigida tras intereses políticos o industriales que glorifica y eleva la tecnología como panacea para los problemas sociales o nuestras limitaciones físicas » (Cuadrado Alvarado, 2011, p. 8).

l'automatisation qui définit les nouvelles sociétés industrielles a inauguré une nouvelle reconfiguration des imaginaires, notamment ceux basés sur l'axe nature/artéfact technique, où l'amélioration des conditions matérielles de la vie humaine implique une dégradation de la biodiversité et des déséquilibres climatiques (Wunenburger, 2020, p. 90).

Dans le même temps, une série de voix ont commencé à se faire entendre pour placer une confiance positive dans les nouveaux artefacts techniques, représentés par des auteurs tels que Jaron Lanier et Marshall McLuhan. Dans ce cas, ils ne perçoivent pas le processus de développement technologique comme une menace, mais ils conçoivent plutôt les nouvelles technologies comme des instruments d'émancipation qui, loin de corrompre les individus, contribueraient à une amélioration des imperfections ou des défauts inhérents à notre nature. De la même manière que pour les apocalyptiques, Umberto Eco a synthétisé les défenses les plus courantes des intégrés à l'égard du développement de la culture de masse et de l'avancée des nouveaux médias (2011, pp. 56-61). Parmi d'autres aspects de sa synthèse, nous soulignons que la proportion massive d'informations et de données qui caractérise les *mass media* n'implique pas nécessairement un appauvrissement de l'aspect qualitatif et une absence de caractère formateur. D'autre part, leur association avec le divertissement n'implique pas nécessairement une décadence du contenu. Les *mass media*, d'un point de vue culturel et stylistique, ne sont pas conservateurs, mais constituent plutôt la manifestation d'un nouveau langage, sous de nouveaux modes de discours, tels que la mécanique de la perception de l'image ou les grammaires du cinéma.

Alors que les thèses d'Umberto Eco visaient à démêler les tendances théoriques dérivées de la nouvelle culture de masse et des nouveaux médias, nous pouvons transposer cette polarisation entre les apocalyptiques et les intégrés à notre présent, sous de nouvelles coordonnées et en donnant lieu à une nouvelle bifurcation qui oscille entre technophilie et technophobie. Ces deux tendances révèlent l'un des grands axes thématiques des imaginaires culturels contemporains, le binôme nature/artéfact technique, comme le souligne Jacques Wunenburger (2020, pp.91-103). Sur la base de ce binôme, on configure toute une multitude de discours et de manifestations de l'imaginaire qui peuvent osciller

entre des positions divergentes, voire antagonistes. La catégorisation que nous montrons ici à travers les deux modèles archétypaux, entre nature distante et nature intégrée, témoigne de ce renouvellement. La première, comme nous l'avons présentée précédemment, nous renvoie à un espace de confrontation, de tension ou de polarisation entre la sphère naturelle et la sphère culturelle, d'où émanent les différentes manifestations technologiques. L'esthétique cyberpunk, née au début des années 1980 dans le domaine littéraire, continue d'avoir une présence notable dans nos productions (ludo)fictionnelles contemporaines. Par exemple, le cas d'*Observer* qui, sous une présentation de l'artefact technologique comme espace de simulation introspective, met en évidence l'écart entre le domaine de la nature et les créations issues des nouvelles technologies. D'autre part, à l'égard de la nature intégrée, dans un modèle qui contraste avec le précédent, ne présente pas l'élément technologique comme une menace ou un élément antagoniste de l'espace naturel, mais plutôt comme un outil de connaissance.

4.2.1. Observer

Le cas d'*Observer* (Bloober Team, 2017) peut servir de modèle paradigmatique de l'une des deux catégories écoludologiques décrites. Au sein de cette catégorie, nous pouvons prendre une multitude d'exemples qui mettent en évidence le fossé entre les sphères de la nature et de la culture, matérialisé sous leurs productions technologiques. La prévalence des discours dystopiques et la représentation de scénarios post-apocalyptiques dans les fictions vidéoludiques révèlent le poids de cette catégorie dans les imaginaires culturels contemporains. La présence du phénomène cyberpunk⁸³ quatre décennies après sa naissance est déjà un

⁸³ Pour un développement plus approfondi de l'histoire et de la caractérisation du mouvement cyberpunk, nous renvoyons à nos articles déjà publiés (2022, 2023). Bien que notre objectif, à cette occasion, ne soit pas tant de proposer une description détaillée du mouvement cyberpunk au sein des créations vidéoludiques, nous nous concentrons particulièrement sur la partie esthétique d'*Observer*, un jeu vidéo qui, par ses particularités ludonarratives, nous offre une exemplification fidèle des attributs caractéristiques de l'esthétique cyberpunk. Le terme cyberpunk est apparu pour la première fois en 1983, dans une histoire de Bruce Brethke publiée dans le magazine de science-fiction *Amazing Stories*. En 1984, le critique et écrivain Gardner Dozois, dans un article publié dans le *Washington Post*, utilise ce terme pour faire

symptôme de la revitalisation de ses thèmes et de son esthétique qui, malgré leur hétérogénéité et leur variété, conservent un dénominateur commun sous-jacent : la projection d'un scénario futur dans lequel l'humanité et les différentes espèces animales assistent au développement de nouvelles sociétés technologiques généralement dominées par des mégacorporations qui utilisent ces moyens pour atteindre des objectifs économiques ou politiques spécifiques. Le débat central vise donc à questionner les frontières entre le naturel et l'artificiel, entre la vie réelle et les effets de la simulation, entre la lucidité et l'hallucination, entre le corps humain et les implants cybernétiques. Dans le cas d'*Observer*, ces questions sont intégrées à son tissu ludonarratif et à sa configuration esthétique-symbolique. Partageant la mécanique d'une aventure narrative d'horreur psychologique, le seul scénario représenté dans le jeu vidéo et dans lequel le joueur peut se déplacer est l'intérieur d'un bloc d'immeubles. En ce sens, le point de départ nous introduit déjà dans l'une des dichotomies classiques du cyberpunk : le privilège des espaces urbains sur les espaces naturels. Dans la pluralité des manifestations esthétiques et thématiques du cyberpunk, *Observer* donne un poids privilégié aux espaces intérieurs et introspectifs, comme l'esprit des personnages, envahis par les effets de la simulation et de l'hallucination. Pour cette raison, nous pensons qu'il est approprié d'attribuer le qualificatif de simulation introspective au tissu ludonarratif des mondes ludofictionnels d'*Observer*. Dans la dimension ludique, le joueur devra souvent traverser des espaces appartenant aux souvenirs ou aux impressions de certains personnages.

Le design du jeu privilégie donc les environnements artificiels, projetés dans une ville polonaise fictive en 2084, et relègue les environnements naturels à des épisodes très spécifiques. Nous contrôlons, à la première personne, le détective Daniel Lazarski et l'objectif global, comme indiqué dès le début, est de retrouver son fils à l'intérieur de son appartement. Le mécanisme principal est un système neuronal artificiel qui nous permet d'accéder à l'ensemble des réalités psychologiques et émotionnelles des personnages, ce qui nous oblige à interagir avec

allusion à un nouveau courant littéraire qui, bien que partageant des caractéristiques avec la science-fiction classique, présente une série d'attributs différenciateurs et particuliers.

l'environnement et à explorer ces zones à l'aide d'une trace biologique. Cette configuration du design n'est pas aléatoire, mais répond à des logiques discursives sous-jacentes : dans ce cadre fictionnel dystopique, typique du cyberpunk, l'absence naturelle d'espaces nous présente déjà un futur dans lequel les médias numériques et l'avancée des réalités cybernétiques nous offrent un scénario dans lequel la nature a disparu ou ne subsiste que dans la mémoire des personnages. Dans les étapes successives du *gameplay*, le joueur doit accéder aux souvenirs ou aux manifestations psychiques de certains personnages. L'une de ces missions nous place dans une forêt et, sous un labyrinthe numérique, le joueur doit trouver la sortie. C'est l'un des rares espaces où la nature est présentée : une nature qui a transité d'un espace physique à un espace de simulation, d'hallucination. La configuration symbolique du design nous conduit donc continuellement à un scénario dans lequel le phénomène de simulation nous renvoie aux thèses de Jean Baudrillard (1981). Selon le philosophe français, la simulation ne nous renvoie pas à un espace référentiel réel, mais à un territoire dépourvu de toute réalité, l'hyperréalité. L'hyperréalisme qui émerge des nouvelles formes technologiques nous éloigne de la connaissance d'un savoir valide et vrai, ce qui établit une relation dichotomique entre le plan de la réalité et celui de la simulation artificielle.

La revitalisation et l'actualité du cyberpunk dans la sphère vidéoludique se manifestent dans de nombreux titres. Parmi eux, le plus représentatif sont *Cyberpunk 2077* (CD Projekt RED, 2020), mais il existe d'autres jeux qui font référence aux attributs habituellement associés au cyberpunk, comme les titres qui composent la série *Deus Ex* (Ion Storm, Eidos Interactive, Eidos Montréal, 2000-2017), *Remember Me* (Dontnod Entertainment, 2013), *NieR: Automata* (PlatinumGames, 2017), *Ghostrunner* (One More Level et Slipgate Ironworks, 2020), *The Ascent* (Neon Giant, 2021) ou le jeu vidéo espagnol *The Red Strings Club* (Deconstructeam, 2018), parmi de nombreux autres exemples. Cette dialectique nature/artefact artificiel n'est pas seulement reproduite dans le domaine du cyberpunk, mais constitue également la base narrative de nombreux récits post-apocalyptiques, comme *Horizon Zero Dawn* (Guerrilla Games, 2017) et sa suite *Horizon Forbidden West* (Guerrilla Games, 2022).

4.2.2. Alba: A Wildlife Adventure

Contrairement au modèle précédent, et malgré les observations d'Abraham et Jaymanne sur la rareté des jeux vidéo *cli-fi*, nous avons assisté ces dernières années à la floraison de certaines propositions ludonarratives axées sur la mise en scène de la nature d'une manière alternative. Parmi celles-ci, nous pouvons citer en tant que cas paradigmatique le jeu vidéo *Alba : A Wildlife Adventure*. Dans ce jeu, nous pouvons observer deux particularités notables : premièrement, et par rapport à notre objet d'étude, l'élément technologique n'est pas nécessairement présenté comme une composante antagoniste des environnements naturels, mais sert plutôt d'instrument de connaissance de l'environnement naturel. L'une des mécaniques fondamentales du jeu consiste à photographier différentes espèces animales à l'aide de notre téléphone portable. Cette tâche nous permet d'apprendre des données réelles sur les espèces appartenant à l'écosystème méditerranéen. Le caractère éducatif de ses dimensions ludonarratives est évident, mais il suggère un aspect supplémentaire que, jusqu'à présent, nous n'avions pas sérieusement envisagé dans le domaine du jeu vidéo : la mise en scène de la Méditerranée en tant qu'environnement de jeu. Les côtes méditerranéennes avaient déjà été représentées, mais dans des cas très isolés, comme dans *Tomb Raider : Underworld* (Crystal Dynamics 2008). *Alba : A Wildlife Adventure* est donc, de nos jours, la représentation la plus complète de la Méditerranée dans les mondes ludofictionnels.

L'histoire se déroule à Pinar del Mar, une île fictive. Bien qu'il soit présenté comme un lieu fictif, cet espace est un amalgame de différentes localités spécifiques de la côte méditerranéenne, un conglomerat de différents lieux réels et particuliers qui partagent le même dénominateur commun, à savoir leur appartenance à la culture et à l'imaginaire méditerranéens. Les paysages représentés n'appartiennent pas seulement à des lieux de la côte levantine, mais d'autres villes de différentes parties de la Méditerranée ont également fait partie de ce processus créatif, comme Puçol, L'Albufera, Náquera, el Palmar, Serra ou Moncada, ainsi que d'autres régions d'Italie ou de Grèce. La référence à des éléments spécifiques typiques des localités levantines permet de particulariser le paysage représenté.

L'objectif général du jeu vidéo est d'empêcher, par l'intermédiaire d'Alba, le personnage que nous contrôlons, la mise en œuvre d'un plan de développement urbain qui entraînerait la disparition de diverses espèces végétales et animales sur l'île. Par conséquent, l'une des mécaniques principales nous permet de contrôler un appareil mobile avec lequel nous devons prendre des photos des différentes espèces animales. Dans ce cas, la médiation de l'élément technologique ne se présente pas comme un élément de séparation, mais justement comme un outil d'union entre les espaces artificiels et naturels. Ces mécaniques qui révèlent un espace de jonction entre la sphère naturelle et l'artefact technologique ont été explorées dans une autre série de jeux vidéo, comme *Abzû* (Giant Squid Studios 2016), *Subnautica* (Unknown Worlds Entertainment 2014), *Koral* (Carlos Coronado, 2019) ou *Beyond Blue* (E-Line Media, 2020), où le design ne nous pousse pas à appliquer un système de combat contre les différentes espèces animales, mais plutôt à apprendre à les connaître. Cette union entre l'espace naturel et les mondes ludofictionnels commence à avoir un plus grand nombre de représentants dans nos imaginaires culturels contemporains, ce qui implique, en même temps, l'apparition de mondes fictionnels qui adoptent une considération morale envers les animaux beaucoup plus appropriée à une approche écocritique, comme dans le cas d'*Endling - Extinction is Forever* (Herobeat Studios, 2022).

5. CONCLUSIONS

À la lumière des cas analysés, nous pouvons établir une définition et une caractérisation de l'écouludologie en tant que branche de l'écocritique visant à étudier la relation entre les univers ludofictionnels et la représentation des espaces naturels. Cette relation donne lieu à une multitude de discours qui peuvent être regroupés sous deux catégories écouludologiques fondamentales : la nature éloignée, en tant que modèle représentant une relation d'opposition, voire d'exclusion, entre la sphère naturelle et la sphère technologique ; et la nature intégrée, qui, comme nous avons pu l'évaluer à l'aide de l'exemple d'*Alba : A Wildlife Adventure*, fait allusion à un espace de représentation fictionnelle où les moyens technologiques et la sphère naturelle ne sont pas présentés dans

une relation d'exclusion, mais où l'élément technologique constitue un outil complémentaire et pertinent pour la connaissance de la sphère naturelle, en s'éloignant des positions négatives du phénomène de simulation, conçu, à la manière de Baudrillard, comme un acte de tromperie, de fausseté ou de distorsion de la réalité.

Ces deux catégories écoludologiques sont étroitement liées à l'un des axes thématiques présents et caractéristiques des imaginaires culturels contemporains décrits par Wunenburger, qui résulte du binôme nature/artefact technique. De multiples manifestations et productions de l'imaginaire se configurent sur la base de ce même axe. À l'égard des fictions vidéoludiques, cette relation entre nature et culture constitue, en somme, l'objet d'étude des travaux de divers théoriciens tels qu'Alenda Chang, Backe, Abraham et Jayemanne ou Víctor Navarro Remesal. D'autre part, l'étendue de notre approche nous permet d'identifier un grand nombre de fictions vidéoludiques qui participent, implicitement ou explicitement, à cet axe de l'imaginaire. Le succès et la popularité des imaginaires de la catastrophe présentes dans de nombreux discours post-apocalyptiques ou dystopiques nous placent souvent face au questionnement des nouvelles technologies numériques au sein des écosystèmes sociaux et naturels. L'éclosion d'univers fictionnels ludiques attentifs aux problèmes dérivés de la crise écologique ou à la considération morale envers des animaux, bien que moins représentés de nos jours dans l'industrie du jeu vidéo, ouvre les horizons d'une nouvelle tendance et d'un nouveau champ d'étude pour le domaine de l'écocritique.

6. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abraham, B.; Jayemanne, D. (2017). Where are all the climate change games? Locating digital games' response to climate change, *Transformations*, 30, 74-94.
- Backe, H. (2017). Within the Mainstream: An Ecocritical Framework for Digital Game History. *Ecozon@*, 8(2), 39-55.
<https://doi.org/10.37536/ECOZONA.2017.8.2.1362>
- Baudrillard, J. (1981). *Simulacres et simulation*. Éditions Galilée.

- Bianchi, M. (2017). *Inklings and Tentacled Things: Grasping at Kinship through Video Games*. *Ecozon@*, 8(2), 136-150.
<https://doi.org/10.37536/ECOZONA.2017.8.2.1354>
- Bogost, I. (2007). *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames*. The MIT Press.
- Buell, L. (2011). *Ecocriticism. Some Emerging Trends*. *Qui Parle: Critical Humanities and Social Sciences*, 19 (2), 87–115.
- Chang, A.Y. (2011). *Games as Environmental Texts*. *Qui Parle: Critical Humanities and Social Sciences*, 19 (2), 57–84.
<https://doi.org/10.5250/quiparle.19.2.0057>
- Chang, A.Y. (2012). *Back to the Virtual Farm: Gleaning the Agriculture-Management Game*. *Interdisciplinary Studies in Literature and Environment*, 19 (2), 237-252. doi:10.1093/isle/iss007.
- Chang, A.Y. (2019). *Playing nature: ecology in video games*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Chico Morales, J.M. (2022). *Naturaleza y narraciones distópicas en el ámbito del videojuego: la interacción videolúdica en el imaginario Ciberpunk*. En Juan Cárdenas, Ángel Torres & Daniel Barredo (Eds.), *Narrativas lúdicas, infoentretenimiento, y transmedia digital* (pp.41-61). Tirant lo Blanch.
- Chico Morales, J.M. (2023). *Nostalgia virtual: el fin de la humanidad en las distopías tecnológicas*. En Montserrat López Mujica (Coord.,.), *Ecoficciones: los mitos del fin del mundo* (pp. 201-211). Grupo Editorial Sial Pigmalión
- Consalvo, M. et Begy, J. (2011). *Achievements, Motivations and Rewards in Faunasphere*. *Game Studies. The International Journal of Computer Game Research*, 11, (1), 2001,
https://gamestudies.org/1101/articles/begy_consalvo
- Consalvo, M. et Begy, J. (2015). *Players and Their Pets: Gaming Communities from Beta to Sunset*. University of Minnesota Press.
- Cuadrado Alvarado, A., (2011). *Utopías y distopías de los medios digitales para la educación*. *Revista ICONO 14. Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes*, 9 (2), 5-20. Madrid.
<https://doi.org/10.7195/ri14.v9i2.31>.
- Durand, G. (2003). *L'imagination symbolique*. Presses Universitaires de France.
- Durand, G. (2016). *Les Structures Anthropologiques de l'imaginaire : introduction à l'archétypologie générale*. Dunod.
- Eco, U. (2011). *Apocalípticos e integrados*. Penguin Random House Grupo Editorial.

- Farca, G. et Ladevèze, C. (2016). The Journey To Nature: The Last Of Us As Critical Dystopia. Digital Games Research Association and Society for the Advancement of the Science of Digital Games, 13 (1).
http://www.digra.org/wp-content/uploads/digital-library/paper_246.pdf
- Glotfelty, Cheryll (1996). Introduction: Literary Studies in an Age of Environmental Crisis. En Cheryll Glotfelty et Harold Fromm (Eds.), *The Ecocriticism Reader. Landmarks in Literary Ecology* (pp. xv-xxxvii). The University of Georgia Press.
- Lehner, A. (2017). Videogames as Cultural Ecology: Flower and Shadow of the Colossus. *Ecozon@*, 8(2), 56-71.
- Navarro Remesal, V. (2016). Libertad Dirigida. Una gramática del análisis y diseño de videojuegos. Asociación Shangrila Textos Aparte.
- Navarro Remesal, V. (2019). Pixelated nature: ecocriticism, animals, moral consideration, and degrowth in videogames. *Logos*, 26(2), 13-26.
<https://doi.org/10.12957/logos.2019.46108>
- Op de Beke, L.; Rasessens, J. ; Werning, S; Farca, G. (2024). *Ecogames. Playful Perspectives on the Climate Crisis*. Amsterdam University Press.
- Pérez Latorre (2013). Apuntes sobre la teoría de la diversión. En C. A. Scolari (Ed.), *Homo Videoludens 2.0. De Pacman a la gamification* (pp.223-252). Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona.
- Planells, A.J. (2022). *Videojuegos y mundos de ficción*. Ediciones Cátedra.
- Riechmann, J. (2006). *Biomimesis. Ensayos sobre imitación de la naturaleza, ecosocialismo y autocontención*. Los libros de la Catarata.
- Rocha Pitta, D.P. (1998). Proposition pour une méthode d'analyse des œuvres d'art d'après Gilbert Durand. En J. Thomas (Éd.), *Introduction aux méthodologies de l'imaginaire* (pp. 267-272). Ellipses.
- Salen, K. (2008). *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*. MIT Press.
- Thomas, J. (1998). Introduction. En J. Thomas (Éd.), *Introduction aux méthodologies de l'imaginaire* (pp. 15-21). Ellipses.
- Ulman, H.L. (2001). Beyond Nature/Writing: Virtual Landscapes Online, in Print, and in 'Real Life.'. En K. Armbruster y K. R. Wallace (Eds.), *Beyond Nature Writing: Expanding the Boundaries of Ecocriticism* (pp. 341–356). University of Virginia Press.
- Wunenburger, J.-J. (2020). *L'Imaginaire*. Presses Universitaires de France.

SECCIÓN III.

DIDÁCTICA DE LA LITERATURA,
LITERATURA PARA LA DIDÁCTICA

OTRA EDUCACIÓN EN MOVIMIENTO: EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL EN SECUNDARIA

MARIA TERESA CATTI
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Los docentes que estamos volcados en la difícil tarea de la educación advertimos a diario la relevancia y la fuerza que detienen las palabras: todos los cambios que una sociedad intenta llevar a cabo, “faticosamente ma necesariamente” (Gheny y Faloppa, 2021, p. 9), enraízan en el cuidado de las palabras, devolviéndoles su significado más profundo. Y quizás sean las palabras que ocupan nuestros cuerpos (Centro Dramático Nacional, 2022, 1m16s) “la cualidad más genuina y hermosamente humana”, puesto que con “estas monedillas de oro” nos educamos, comunicamos y pensamos en los demás (Olvera López, 2021, p. 141), nombramos el mundo cada día (Periodista Digital, 2022, 23m07s) para “entenderlo y hacerlo más asequible y cordial” (Gilabert y Jaén, 2021).

Así pues, se aprecia en primera instancia la derivación griega *skholè* (σχολή) que ha dado origen a la palabra escuela: su significado asienta en la idea de tiempo libre, si bien nos puede sorprender como la realidad de los contextos escolares actuales propicia el paso más a deberes y obligaciones que a momentos de agradable *ocium*, en los que disfrutar, aprendiendo.

Ante tal escenario, hemos de reconocer los docentes el imprescindible proceso de conocimiento previo del alumnado, que el primer día se presenta a nuestra clase con su “mochila emocional”, cargada de miedos que les apenan, pero también de expectativas e intereses, sueños que hablan de vidas que quieren volver a nacer: en su microcosmo cada uno

vive el propio relato narrativo, hecho de anhelos y talentos al igual que de incertidumbres. “Siamo fatti per vagare, danzare, viaggiare con l’anima diventando tutto ciò che ci stupisce per non morire di realtà”: las palabras de Stella y los cuentos de sus compañeros de bachillerato en la película teatral *L'appello* (Vacis, 2020, 30m12s)⁸⁴ impactan y emocionan a la vez. Y Romero, su profesor de ciencias, ciego como su célebre homónimo griego Homero, al escucharlos cada mañana mientras pasa lista, da rienda suelta a una sensibilidad que le permite cuidar de sus vidas con ternura, haciendo de la enseñanza un intercambio humanamente posible, un gesto de acogida gratuita.

Entendemos que hacia esta línea se encamina la docencia, al exigir “tacto”, al ser los docentes tan generosos de prestar tiempo suficiente como para encontrar sentido en todo lo conversado, leído, escrito, pensado y ensayado juntos, en las aulas (y extramuros) del colegio.

Nada más lejos de la realidad de hoy día, el pensamiento de Mariluz Escribano acerca de la docencia tiene una repercusión impresionante en la educación, al reconocer que “el conocimiento imprescindible y la belleza irrenunciable a la que, sin duda, tienen derecho los alumnos transitan por su historia personal que es la que, definitivamente, importa” (Gilabert y Jaén, 2021).

1.1. NEUROCIENCIA E INTELIGENCIA EMOTIVA

Los discentes que pasan gran parte de su tiempo diario en entornos escolares experimentan cada día aprendizajes importantes, no solo en el ámbito académico sino también a nivel socioemocional. Y es justamente allí donde los datos estadísticos del informe de la OCDE Education at a glance 2021 centran el foco de interés de una investigación que pone de manifiesto evidencias alarmantes en torno al malestar del alumnado, detectable bien en el elevado porcentaje de fracaso y abandono escolar

⁸⁴ El espectáculo se basa en el libro homónimo *L'appello* (2020), escrito por el profesor y escritor italiano Alessandro D'Avenia. Los alumnos de la Escuela de Actores del *Teatro Stabile* de Torino dan voz a las historias que el maestro recopiló durante su carrera docente. También está disponible en el canal YouTube de Mondadori Books.

bien en el desbordante coeficiente de estados de ansiedad, depresión y estrés, acrecidos de manera considerable en la fase pos pandémica.

Ahora bien, estudios en educación revelan que el bienestar del alumnado depende en gran medida del contexto educativo que le rodea (Ruiz Martín, 2020): investigaciones recientes han venido comprobando la eficacia de entornos escolares acogedores que albergan sentimientos de satisfacción vital tales de beneficiar el bienestar físico y mental de los discentes (Moreno et al., 2018). Por cierto, estamos muy acordes con el neurocientífico Mora (2021) en atribuir la excelencia educativa a una enseñanza impregnada de emoción. Además, hace décadas que los avances en psicología y pedagogía de la educación vienen proclamando la importancia del desarrollo de competencias emocionales no solo en el ámbito socio- relacional sino también en los procesos de aprendizaje.

Y a todo eso añadir el progreso de la neurociencia que ha venido aportando un cambio de dirección importante a la hora de analizar el funcionamiento cerebral en el ámbito educativo. Importantes estudios sobre los mecanismos cognitivos humanos confirman los beneficios que la educación socioemocional, al igual que el feedback formativo, genera en el proceso de aprendizaje, despertando motivación en el alumnado (Black y William, 1998a).

De ahí que hablamos de escuela como un “lugar donde lo emocional es esencial”, siendo las emociones detonantes imprescindibles del aprendizaje (Olvera López, 2021, p. 131). Entendemos por lo tanto las instituciones escolares como sistemas que - cuidando de los afectos - procuran tiempos y espacios de gran calado socioemocional, apreciados hoy día en un número importante de interacciones entre maestros y alumnos (Edizioni Centro Studi Erickson, 2015).

2. OBJETIVOS

El objetivo de esta investigación es reflexionar sobre estas estrategias metodológicas, contemplando la gestión de las emociones en el aula, de cara a activar procesos cognitivos de aprendizaje significativo que generan un clima motivacional de clase capaz de promover bienestar, tanto en el alumnado como en el equipo docente. Yendo en esa línea, la

presente investigación pretende profundizar en las múltiples interacciones entre docente y alumno que - modulando el estado emocional del discente - construyen un relato narrativo exitoso, llegando a respaldar su rendimiento académico.

Por ello, es igual de importante reconocer la trascendencia de los afectos que descansan en primeras instancias en las relaciones familiares, ya que del bienestar emocional generado a diario en el hogar familiar mucho depende el éxito académico de nuestro alumnado. Y es por ello que la incorporación de actividades transversales a programas capaces de beneficiar la convivencia escolar permite tener mejor aula, facilitando los procesos educativos de enseñanza. Por cierto, las evidencias científicas en torno al reconocido efecto Pigmalión y a la relevancia de educar sobre el éxito y el fracaso delinean un interesante cuadro de análisis acerca del empleo de enfoques metodológicos sugerentes para avanzar en los resultados de aprendizaje en clase (Weiner, 1986; Ruiz, 2020).

Para que esto se consiga, no todo tipo de enseñanza es válida y eficaz. Habrá que tener en cuenta el diseño de programas educativos que procesen el desarrollo socioemocional del discente mediante la implementación de un currículo flexible e integrado (Olvera López, 2021) que se conforme en la medida de lo posible a sus capacidades, intereses y necesidades.

3. METODOLOGÍA

En el marco de una investigación de carácter cualitativo centrada en metodologías que promueven la inclusión en las aulas, este estudio se propone recopilar un conjunto de recursos que trabajan la educación emocional en unos contextos educativos de enseñanza.

De los que siguen esta idea son los docentes de un centro de Secundaria malagueño, cuya trayectoria educativa impulsa dinámicas cooperativas que conectan la enseñanza con el mundo real (ABP), dotando de mayor sentido el aprendizaje: en línea con el enfoque vygotskiano y los principios pedagógicos de Freinet, la elaboración de un currículo formativo interdisciplinar permite trabajar en contextos educativos donde lo emocional encuentra escenarios de interacción social motivadores.

Para ello es vital el fomento de una pedagogía constructivista que reorganiza tiempos y entornos de aprendizaje creativo y cooperativo, soportados con frecuencia por el empleo de recursos tecnológicos.

Las líneas de intervención que se presentan a continuación fundamentan la parte empírica de la investigación: se trata de aportaciones didácticas -incorporadas en proyectos educativos de centro llevados a cabo durante el curso escolar 2021/22 - que corroboran la eficacia de generar espacios de soberanía expresiva más radical que las tradicionales formas orales y escritas, disfrutando entre otros del formato visual, de matices musicales, además del soporte de las herramientas tecnológicas. La clave está en averiguar mediante unas encuestas de opinión final su incidencia en las prácticas diarias de los discentes, a la hora de incentivar experiencias educativas que fomentan el bienestar del alumnado en el aula.

Quizás de las actividades que trabajamos en clase los docentes sea la lectura la que de entre todas contribuya de un modo extraordinario a la formación personal y social del individuo (Morales Lomas, 2019), debido a su indiscutible relevancia en el desarrollo cognitivo-emocional del alumno y en la construcción de cada personalidad, profundamente marcada por lo que hemos venido - y seguimos - leyendo. En especial, la narración oral de cuentos o el recitado de poesías de gran altura vital llevadas al aula van descargando sentido a lo largo del tiempo (Benegas, 2022): es por eso que les atribuiríamos el valor de ser palabras en el tiempo, cargadas de arranque y fuerza tales de posibilitar - hoy y de por vida - la reacción emotiva de su público.

En tal sentido, apreciamos la lectura por ser forma viva de comunicación social, que se enriquece de palabras nuevas al tiempo que vehicula los conocimientos (Villanueva Roa, 2022). Su fomento ahonda raíces primordiales en la infancia y quizás su relevante proyección ya se enmarque en el mismo feto durante el embarazo de la madre: estudios recientes en psicología han comprobado el desarrollo de emociones y sentidos además de habilidades cognitivas y cerebrales, motrices y sociales, que el mismo feto viene adquiriendo a través de la estimulación por la lectura ya a partir de los primeros meses de gestación (Forero Gil, 2018).

Por otra parte, nos percatamos de cuánto hoy día los profesores eludimos la verdadera esencia de la lectura, privando con suma frecuencia a nuestro alumnado de momentos de disfrute en las aulas (y fuera de ellas), en favor de comentarios y análisis textuales que solo generan en el lector-discente un fuerte sentido de desmotivación: más bien - citando a Busutil - “es importante que la lectura deje de ser una asignatura sin capacidad de encantamiento y de esfuerzo en la educación. Convertirla en un ejercicio de trabajo mental y de goce es fundamental” (Pertierra, 2023).

Al igual que entendemos la belleza que está en la lenta lectura integral de los libros y en la fluencia genuina de lo que los libros nos dan a sugerir, sobre todo en etapas de la vida como la infancia, que es cuando la educación -lejos de impartir una “enseñanza cuadriculante y asignatúresca” - tendría que “dar pie y alimento a la libertad de aprendizaje del niño” (Aprendemos Juntos 2030, 2020, 2m32s). Y aún más si consideramos que los discentes tienen una buena aptitud para reconocer y apreciar semejante belleza que invita al placer de reconstruir otra vida leyendo, de descubrir mundos lejanos, “reponernos de los naufragios de la vida y evitar ser estereotipos en las pantallas insomnes de la banalidad,...donde la identidad y las emociones carecen de ancla y de convicciones” (Pertierra, 2023). Por cierto, los estudios en el ámbito de la crítica literaria cognitiva de la académica de la Universidad de Cambridge Nikolajeva (2019), experta en literatura infantil, avalan la hipótesis en torno a los beneficios generados de la lectura de ficción entre jóvenes lectores, al “estimular [su] percepción, atención, imaginación, memoria, empatía “entre sí (p.2) con vistas a conocer sus emociones y comprender mejor el mundo.

En esta línea, dentro del Plan Lector del Departamento de Lengua y Literatura del centro educativo, se gesta la idea de un proyecto anual, bautizado con el nombre “Soy *Booktuber*. Leer es un placer que se puede compartir”, pensado para promover el hábito lector entre el alumnado del centro (y no solo) como motivo de disfrute entre los jóvenes mediante la creación de contenidos digitales que hablan de experiencias lectoras recomendables al público oyente. El estudio de caso que se propone a continuación - de corte etnográfico - centra su finalidad en el avance de unas competencias comunicativas alcanzadas de una forma

entretenida y espontánea, sirviéndose de la creación de unas video-reseñas literarias. La práctica se llevó a efecto en los cursos de I de ESO a lo largo del curso escolar 2021-22 con cadencia trimestral, aunque la propuesta fue más allá de una simple lectura trimestral: la grabación individual de un video en un canal Youtube permitió al alumnado compartir opiniones personales e impartir recomendaciones sobre un libro recién leído, convirtiendo los escenarios digitales en espacios de trabajo creativo y motivador: los alumnos, utilizando una ficha-guión (Tabla 1), se ajustaron a lo que el docente les iba pidiendo para que su video-reseña final fuera la más completa posible, con respecto tanto al libro (precisando argumento y personajes, género, referencias bibliográficas, citas textuales llamativas, además de curiosidades referenciadas al estilo de la portada y a eventuales adaptaciones cinematográficas), cuanto al autor (puntualizando bibliografía y otros libros recomendables).

TABLA 1. *Ficha-guión elaborada por el equipo docente del Departamento de Lengua y Literatura dentro del Proyecto “Soy Booktuber”*

FICHA DE RESEÑA LITERARIA	
Nombre y apellidos:	
Curso:	Asignatura:
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	
TÍTULO DE LA OBRA:	
AUTOR:	
GÉNERO:	
FECHA Y LUGAR DE EDICIÓN:	
EDITORIAL:	Nº DE PÁGINAS:
AUTOR	
Algunos datos de su biografía y obras:	
ARGUMENTO	
La obra cuenta...	
¿Qué me ha gustado más? ¿Qué me ha gustado menos?	

PERSONAJES
Descripción de protagonistas (y antagonistas): Personaje que más me ha gustado y por qué:
Personaje que menos me ha gustado y por qué:
¿Te has identificado con algún personaje? Sí (¿con quién?) o no (¿por qué?)
EL DESENLACE
¿Te ha parecido apropiado?
RECOMENDACIÓN
¿Se la recomendarías a alguien? Sí (¿a quién?) o no (¿por qué?)
PROPUESTA DE ESCRITURA (actividad de ampliación VOLUNTARIA)
Continuación de la historia / Otro final Carta de un personaje / Carta a un personaje Un poema Imaginar un diálogo con un personaje Posible sueño del protagonista Entrevista a un personaje

Fuente: Elaboración propia de centro

De todos los objetivos a evaluar recogidos en una rúbrica final de evaluación, destacan por su indudable relevancia los que referencian a la capacidad de ensayar de la manera más divertida y natural posible: por ello se le recomendó al alumnado mejorar cada video-reseña con una cabecera inicial original, cuidando el escenario y la imagen física dada a la cámara, para acabar con unas despedidas que invitaran a los receptores a dejar comentarios, suscribirse y darle a *like*. Una rúbrica de evaluación (Tabla 2) proporcionó unas pautas detalladas que guiaron a los alumnos en el proceso de preparación de los detalles necesarios, al igual que en las tareas de enriquecimiento de la grabación misma, en la valoración y recomendación personal y finalmente en la expresión oral y calidad de la edición. A modo de conclusión se les propuso elaborar la banda sonora del libro escogido - a través de una lista de reproducciones de Youtube/Spotify - y un Fandom, que propusiera un final alternativo a la historia narrada.

TABLA 2. Rúbrica de evaluación del proyecto “Soy Booktuber”

Soy booktuber				
Soy booktuber	3	2	1	0
Portada del libro 10%	Muestra al principio la imagen de la portada y el título del libro. Dice la referencia bibliográfica.	Muestra, pero no al principio, la imagen de la portada y el título del libro. Dice la referencia bibliográfica.	Falta o está mal un dato referente a la portada o la referencia bibliográfica.	No lo hace o no lo entrega.
Biografía del autor 10%	Aporta datos relevantes de la biografía y obras del autor.	Falta un dato relevante de la biografía y obras del autor.	Faltan varios datos relevantes de la biografía y obras del autor.	No lo hace o no lo entrega.
Argumento y desenlace 10%	Cuenta el argumento con claridad sin desvelar el final. Justifica de forma coherente qué le ha parecido el desenlace.	Cuenta el argumento con claridad, aunque desvela algo del final. Justifica qué le ha parecido el desenlace.	Falta de coherencia en el argumento de la obra o desvela el final de la misma. No justifica qué le ha gustado más y menos la obra. No justifica de forma coherente que las ha parecido el desenlace.	No lo hace o no lo entrega.
Personajes 10%	Descripción completa del protagonista y del antagonista.	Falta algún dato característico del protagonista o del antagonista. Podría haber dado mejores motivos en sus justificaciones.	No describe de forma correcta al protagonista ni al antagonista.	No lo hace o no lo entrega.
Valoración personal 10%	Justifica bien qué le ha gustado más y menos de la obra. Asimismo, justifica bien el personaje que más y menos le ha gustado, y con el que se siente identificado.	No justifica bien qué le ha gustado más y menos de la obra, ni tampoco el personaje que más y menos le ha gustado, y con el que se siente identificado.	Falta alguna de las justificaciones anteriores.	No lo hace o no lo entrega.
Recomendación 10%	En el vídeo, anima a la lectura y recomienda el libro indicando por qué deben leerlo y el tipo de lector al que le va a gustar más teniendo en cuenta el género al que pertenece.	Animar a la lectura y recomendar el libro indicando por qué deben leerlo. No aclara el tipo de lector al que le va a gustar más.	Animar a la lectura del libro, pero no indica por qué deben leerlo.	No lo hace o no lo entrega.
Citas del libro 10%	Extrae varias citas que le han llamado la atención y habla sobre ellas y por qué las destaca.	Extrae una cita que le ha llamado la atención y habla sobre ella y por qué la destaca.	Extrae una o varias citas, pero no explica por qué le ha llamado la atención.	No lo hace o no lo entrega.
Expresión oral 10%	Tono de voz y velocidad adecuada. El ritmo vocal capta la atención del receptor y permite seguir con comprensión la audición. Uso correcto de construcciones gramaticales.	Falta en alguna expresión gramatical, pero su tono y ritmo vocal permiten seguir con comprensión la audición.	Tono de voz y ritmo vocal inadecuados que impiden seguir con comprensión la audición. No capta la atención del receptor. Comente más de un error de alguna construcción gramatical.	No lo hace o no lo entrega.
Calidad de edición 10%	El vídeo tiene una duración de 3-4 minutos. Imagen nítida, audio claro, transición y efectos adecuados.	El vídeo dura entre 4-5 minutos. Hay algún error en el montaje, pero se ve y escucha bien.	El vídeo no llega a 3 minutos, o supera los 5. Imagen borrosa, mal sonido y montaje inadecuado.	No lo hace o no lo entrega.
Escenario 10%	El fondo de su grabación es original. Tiene un aspecto de limpieza e higiene personal. Creatividad y originalidad.	Muy simple al fondo. Tiene un aspecto de limpieza e higiene personal. Creatividad y originalidad.	El fondo es simple o no adecuado y tiene aspecto personal descuidado. Falta creatividad y originalidad.	No lo hace o no lo entrega.

Fuente: Elaboración propia de centro

Hasta ahora hemos venido enfatizando el poder de las palabras, al ser significativos vehículos de conocimiento en distintos ámbitos del saber.

Al igual que un libro, un texto literario o una poesía, también las artes escénicas, y el teatro en nuestro caso, generan emociones cargadas de expresividad y humanidad tales de atrapar a su público, llevándolo hacia mundos imaginarios (Blanco Rubio, 2001): como diría Campillo

García (2020) “el teatro es la poesía que se levanta del libro y se hace humana”. Y como pensamos que la escuela “no puede conformarse con tan solo instruir” (Olvera López, 2021, p. 129), entendemos que hace falta valorar lo suficiente las emociones y los afectos que habitan los centros educativos, dando cabida a matices artístico-literarias y musicales que dinamicen las clases, al tiempo que dan forma integral e inclusiva a la formación cultural del alumnado. Desde esta perspectiva, llevar el teatro al aula ocasiona momentos únicos en que fuerzas creativas de tipo cognitivo-emocional e instintivo se aúnan. Y es más: en las palabras de Mayorga el teatro despierta el deseo de reunión de público (Teatro, 2022, 4m40s): así pues el teatro de aula posibilita la conexión entre la comunicación virtual de la generación de jóvenes de hoy día y su necesidad de inmersión en la comunicación real - hecha de personas, palabras y emociones - convirtiéndose en un lenguaje universal capaz de motivar y emocionar al alumnado y a su público.

Procurando adaptarse a las necesidades y modalidades del entorno escolar, el teatro de aula implica la puesta en marcha de una didáctica experiencial en la que el discente llega a potenciar cualidades específicas tradicionales: la mímica, las expresiones faciales, el sentido espacial y la modulación de la voz son unos ejemplos a citar, entre otros.

No pocas veces a lo largo de mi trayectoria profesional he tenido la oportunidad de asistir a talleres de teatro dirigidos al alumnado e impartidos en horario extraescolar por monitores especializados. Quedo siempre pasmada frente a la total inmersión de los alumnos implicados - incluso quienes suelen ser menos interesados en clase - durante una dramatización teatral llevada a la práctica en el aula: y es que el ensayo celebra un sencillo ritual de confianza en sí mismos que permite disolver cualquier forma de inhibición (Blanco Rubio, 2001). También sorprende la carga de energía que anima una representación teatral, al tocar las cuerdas emocionales tanto del público como de los pequeños actores.

Las que a continuación se comentan son las fases de un proyecto de Micro-teatro, que lleva por título “Parodias barrocas”, calado en la práctica en un 3º de ESO. La manera de vivir el texto teatral en su carne, metiéndose en la piel más cómica de los personajes, ha permitido al alumnado -

de edad comprendida entre los 14 y 16 años - jugar un papel activo: involucrar el mismo cuerpo a la palabra ha hecho más llevadero e interesante un tema que suele aburrir a los alumnos en las horas de Lengua y Literatura, además de posibilitar un aprendizaje más divertido y motivador.

TABLA 3. Rúbrica de evaluación del proyecto de Micro-teatro “Parodias barrocas”: Texto teatral

Fase 1: Texto teatral				
Fase 1: Texto teatral	Genial 1.7	Bien 1.2	Regular 0.7	Insuficiente 0
Extensión 10%	El texto tiene una extensión de 3/4 páginas escritas con fuente Arial 12.			No se ajusta a las indicaciones.
Título 10%	Título muy sugerente y totalmente relacionado con el argumento.	Título bastante sugerente y relación clara con el argumento.	El título es poco original y/o no guarda relación con el argumento.	No hay título.
Argumento de la obra 30%	El argumento es muy original , refleja con exactitud el siglo XVII y la vida de los personajes y está perfectamente estructurado: introducción, nudo y desenlace.	El argumento es original, incluye elementos del siglo XVII y la vida de los personajes y se distinguen introducción, nudo y desenlace.	El argumento no es original y no incluye elementos del siglo XVII, pero sí se ve reflejada la vida de los personajes y se distinguen introducción, nudo y desenlace.	El argumento no es original, no incluye elementos del siglo XVI y no se ve reflejada la vida de los personajes y se distinguen introducción, nudo y desenlace.
Acotaciones 10%	Hay una acotación inicial con indicaciones acerca del tiempo, espacio y personajes; y al menos 6 acotaciones intermedias con referencias a actitudes, tono de voz y movimientos de los personajes.	Hay una acotación inicial con indicaciones acerca del tiempo, espacio y personajes; y acotaciones intermedias con referencias a actitudes, tono de voz y movimientos de los personajes.	Hay una acotación inicial con indicaciones acerca del tiempo, espacio y personajes; pero falta alguna intermedia con referencia a actitudes, tono de voz y movimientos de los personajes.	No se ajusta a las indicaciones.
Diálogos 30%	Los diálogos son fáciles de recordar, muy graciosos y originales y se usa un registro que se adecúa al siglo XVII y la personalidad de quién habla.	Los diálogos son fáciles de recordar, tienen sentido, son graciosos y se adecúan al lenguaje del siglo XVII.	Los diálogos tienen sentido, pero no son graciosos ni tampoco se adecúan al lenguaje del siglo XVII.	No se ajusta a las indicaciones.
Ortografía 10%	Las acotaciones y los diálogos se escriben con la tipografía adecuada. No hay faltas de ortografía o puntuación.	Las acotaciones y los diálogos se escriben con la tipografía adecuada. Hay un máximo de 5 faltas de ortografía o puntuación.	Las acotaciones y los diálogos tienen algún fallo en la tipografía. Hay un máximo de 5 faltas de ortografía o puntuación.	Hay errores en la escritura de acotaciones y diálogos y se superan las 5 faltas de ortografía.

Fuente: Elaboración propia de centro

En especial, se propuso dar a conocer al alumnado las biografías y obras de algunos de los escritores más significativos que vertebran la literatura del Siglo de Oro, llegando incluso a profundizar en el registro del siglo XVII, mediante la puesta en práctica de un taller de escritura de sonetos. Sucesivamente, tras visitar en persona los corrales de comedia

de Almagro, cada grupo elaboró sus propias obras de micro-teatro, una serie de parodias en torno al tema “¿Por qué razón reuniríamos a Cervantes, Quevedo, Góngora y Lope de Vega en un mismo sitio?” (Tabla 3). De lo que se trató fue planificar un guión teatral, eligiendo un título llamativo y un argumento original en torno a la obra que ensayar, elaborando acotaciones y creando diálogos graciosos y fáciles de memorizar, además de usar un registro adecuado al siglo XVII y a la personalidad del autor elegido.

En una fase sucesiva se recopiló la escenografía de la representación y se fabricaron vestuarios y decorados necesarios para que el público se sumergiera en la historia representada (Tabla 4).

TABLA 4. Rúbrica de evaluación del proyecto de Micro-teatro “Parodias barrocas”: Escenografía

Fase 2: Escenografía			
Fase 2: Escenografía	Genial ⁴	Suficiente ³	Insuficiente ²
Documento 20%	El documento está bien completado. Se especifica todo lo necesario para la obra, los materiales y el responsable.	El documento incluye todo lo necesario para la representación, pero falta alguna información.	No se ajusta a lo que se pide.
Atrezzo 20%	Se incluyen TODOS los objeto que aparecen en el texto y son necesarios para la representación. Se incluye fotos.	Se incluyen los objetos esenciales, pero falta alguno o no se incluyen fotos.	No cumple los requisitos.
Decorados Escenarios y audios 20%	Se realizan TODOS los decorados audiovisuales necesarios para la representación. Son creativos y graciosos.	Se realizan los decorados audiovisuales esenciales para la representación.	No cumple los requisitos.
Vestuario 20%	Se recopila la lista del vestuario de los personajes. Se incluyen fotos.	El personaje tiene su vestuario, aunque falta algún elemento o no se incluyen fotos.	No cumple los requisitos.
Responsabilidad 20%	Cumple con las tareas de las que es responsable. Trabaja en equipo.	Cumple con las tareas asignadas. Le cuesta trabajar en equipo.	No cumple con todas las tareas asignadas y/o no trabaja en equipo.

Fuente: elaboración propia de centro

Finalmente, se le pidió al alumnado diseñar mediante Canva un cartel y un programa de mano, lo más atractivos posible, que dieran a conocer la obra, acorde también al contenido y a los elementos de la plantilla establecida por el docente (Tabla 5).

TABLA 5. Rúbrica de evaluación Micro-teatro “Parodias barrocas”: Cartel y Programa de mano

Fase 3: Cartel y programa de mano				
Fase 3: Cartel y programa de mano	Genial 2	Bien 1.5	Suficiente 1	Insuficiente 0
Cartel: diseño 20%	El diseño es muy llamativo y atractivo. Ilustra a la perfección el tema de la obra y el siglo XVII.	El diseño es muy llamativo y atractivo. Ilustra bien el tema de la obra.	El diseño llamativo y atractivo. Ilustra el tema de la obra.	No se ajusta.
Cartel: contenido 20%	Incluye el título de la obra, el lugar, fecha y hora de la representación y el nombre de la compañía teatral.	Falta uno de los elementos.		No se ajusta.
Programa de mano: diseño 20%	Respeto todos los elementos de la plantilla y los elementos que utiliza son muy llamativos y atractivos. Muestra a la perfección el tema de la obra.	Respeto todos los elementos de la plantilla y los elementos que utiliza son atractivos. Muestra bastante bien el tema de la obra.	No respeta algún elemento de la plantilla, pero los elementos que utiliza son atractivos. Muestra bien el tema de la obra.	No se ajusta.
Programa de mano: contenido 20%	Se completan todos los apartados de la plantilla. El contenido muestra el proyecto con exactitud. Los textos son atractivos y están bien resumidos.	Se completan todos los apartados de la plantilla. El contenido resume muy bien el proyecto. Los textos están bien resumidos.	Se completan todos los apartados de la plantilla. El contenido resume el proyecto. Los textos están bien resumidos.	No se ajusta.
Ortografía 20%	No hay faltas de ortografía.	Hay un máximo de 5 faltas de ortografía o puntuación.	Hay máximo 10 faltas de ortografía o puntuación.	No se ajusta.

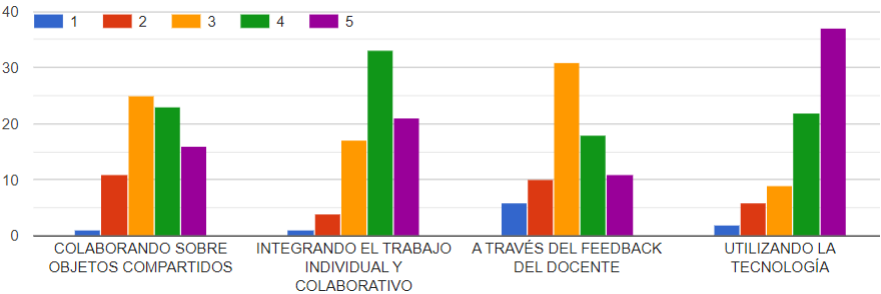
Fuente: Elaboración propia de centro

4. RESULTADOS

Los resultados de un diseño de encuestas dirigido a una muestra de 76 participantes nos dieron a conocer la personal percepción del alumnado sobre distintas variables relacionadas con dimensiones de escala que bien atañen al presente estudio.

En primer lugar, de cara a indagar sobre la motivación al estudio, se averiguó cuánto eficaz y significativo se hace el aprendizaje en el aula al integrar el trabajo individual y cooperativo y colaborando sobre objetos compartidos (Gráfico 1): evidentemente, compaginar el trabajo en equipo con unas actividades individuales es más estimulante y procura una mejora dentro del proceso de elaboración del producto final.

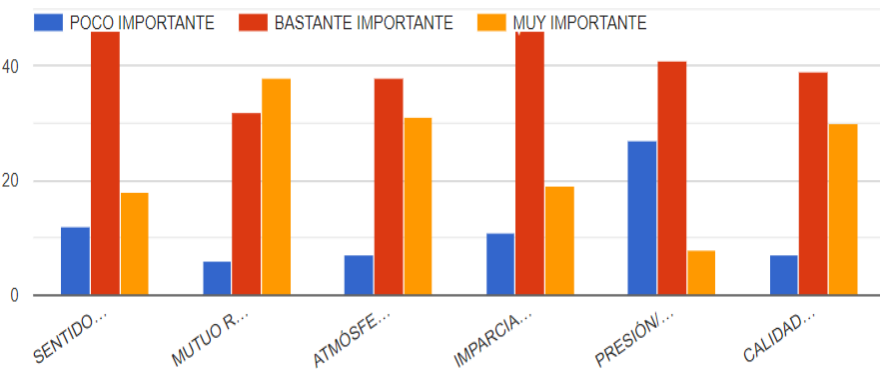
GRÁFICO 1 Sobre variables que facilitan la capacidad de aprendizaje en el aula: siendo 1 el nivel inferior y 5 el máximo relativo a la capacidad de aprender en el aula



Nota. El gráfico muestra los resultados de la encuesta de opinión administrada en torno a la experiencia de teatro de aula llevada a cabo en el centro

Otros datos de interés confirmaron los efectos provechosos derivados de un entorno afectivo-relacional placentero que beneficia las relaciones humanas vividas en el centro al igual que va fortaleciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gráfico 2).

GRÁFICO 2 Sobre variables que benefician el aprendizaje en contextos educativos escolares



Nota. El gráfico muestra los resultados de la encuesta de opinión administrada al finalizar las experiencias de práctica lectora y teatro de aula

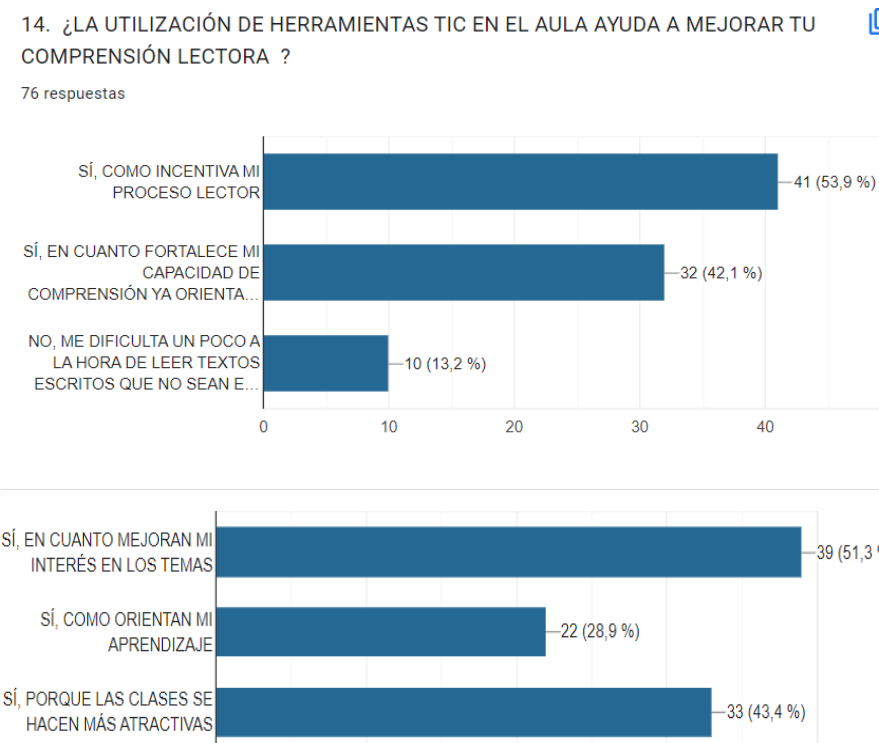
- Sentido de pertenencia
- Mutuo reconocimiento y colaboración
- Atmosfera placentera
- Imparcialidad
- Presión/competición
- Calidad de la propuesta didáctica

Por otro lado, del análisis de las video-reseñas subidas a la plataforma classroom del centro en línea con el Proyecto “Soy *Booktuber*”, se aprecian los avances derivados de la implementación de nuevos contextos de lectura que amplían la consideración de las competencias de lectura tradicional, permitiendo al alumnado familiarizarse en prácticas de lectoescritura innovadoras, dentro de un escenario educativo cambiante, en el que Internet viene generando transformaciones significativas.

Además, teniendo conciencia de que hoy día la lectura se diluye en clara mayoría entre las tablets y los ebooks y a tenor de la enorme influencia que están teniendo los *youtubers* en los hábitos de lectura juvenil, la encuesta referenciada anteriormente da fe de una mejora de la comprensión lectora de textos escritos a la hora de trabajar los contenidos pluridisciplinarios mediante el uso de herramientas informáticas empleadas en el centro (Gráfico 3), ya que las TIC incentivan y orientan el proceso lector (según un 53,9% de los encuestados), facilitan el aprendizaje y mejoran el interés en los temas tratados (de acuerdo con el 51,3% de los encuestados), además de volver las clases más atractivas (según lo que piensa el 43,4% de los encuestados). En este marco reflexivo, estudios recientes sobre experiencias lectoras a través de los nuevos medios digitales han venido detectando transformaciones de gran calado en el hábito lector de los más jóvenes que no deberían pasar desapercibidas: “queda demostrado la potencialidad didáctica de estos fenómenos que [...] revierten en una mejor formación crítica de los discentes y favorecen tanto su aprendizaje autónomo con TIC como herramienta de divulgación como la adquisición de competencias y habilidades expresivas de forma creativa y eficaz” (Morales-Sánchez et al., 2021, pp.69-70); al igual que se viene arrojando luz acerca del empleo de recursos tecnológicos para crear contenido propio en torno a las lecturas juveniles: su uso “genera nuevas prácticas de socialización lectora que

contribuyen al fomento de la lectura”, como señalan Paladines-Paredes y Margallo (2020) en su aproximación a los hábitos lectores de jóvenes *booktubers* (pp. 56-57).

GRÁFICO 3. Sobre TIC y mejora de la comprensión lectora



Nota. El gráfico muestra los resultados de la encuesta de opinión administrada en torno a la experiencia de lectura “Soy *Booktuber*”

Los resultados de otro cuestionario pendiente abren camino a una nueva línea de investigación con vistas a replicar el mismo proyecto de lectura también en otros cursos del centro, lo que permitiría, entre los objetivos, seguir delineando y actualizando el perfil general del joven lector que parece, de momento, entretenerse principalmente con novelas juveniles de aventura, comics y sobre todo novela gráfica, ilustrada con viñetas y/o dibujos. En definitiva, como afirma Busutil (2022), en papel o en tableta lo importante es que la lectura siga despertando y adiestrando nuestras emociones, instruyendo la imaginación (Vigorra, 2022, 11m25s).

Finalmente, los resultados de una encuesta de opinión administrada a finales del proyecto de Micro-teatro “Parodias Barrocas” a una muestra de 13 participantes valoraron con sumo aprecio la experiencia teatral presentada, al posibilitar contextos de aprendizajes amenos, tanto respecto a la biografía y obras de los escritores propuestos como en torno al arte de la actuación.

También consideramos oportuno asumir como resultado relevante la valoración de una gran mayoría de comentarios alrededor de variables tales como el esfuerzo y las ganas que animaron a los alumnos como actores, su consideración respecto a las dificultades encontradas a la hora de ensayar por primera vez delante del numeroso público del auditorio de la Tenencia de Alcaldía de la Estación de Cártama, al igual que el entusiasmo y la satisfacción derivados del aprender a desenvolverse en un escenario, poniéndose en la piel de personajes de una obra creada por ellos mismos (Tabla 6).

TABLA 6. *Reflexión Proyecto*

	Genial 2	Suficiente 1	Insuficiente 0
Introducción + tesis 20%	Deja clara su opinión sobre el proyecto en 3-4 líneas.	Explica brevemente el proyecto, y aunque no lo dice claramente, se intuye su opinión. Extensión 3/4 líneas.	No explica su opinión y/o supera o no llega a las 3/4 líneas.
Cuerpo argumentativo 20%	Utiliza un nuevo párrafo. Incluye información sobre cada aspecto preguntado. Darazones y ejemplos que justifican lo que dice. Extensión 10 líneas.	No usa un nuevo párrafo. Incluye información sobre cada aspecto preguntado dando razones. Extensión 5/8 líneas.	No se ajusta.

A todo eso referenciar, en última instancia, a la buena percepción del alumnado en torno a la validez del proyecto teatral de cara a aumentar la confianza y la complicidad en la clase, posibilitar la cooperación, además de favorecer una convivencia agradable entre los compañeros, necesaria para trabajar en equipo, bajo presión de un público:

Conclusión + tesis 20%	Utiliza un nuevo párrafo. Resume en 4/5 líneas lo dicho anteriormente. Deja clara su opinión sobre el proyecto.	No utiliza un nuevo párrafo. Resume lo dicho anteriormente. Dice su opinión sobre el proyecto en 2/3 líneas.	No se ajusta.
Rasgos de la argumentación 20%	Utiliza la 1ª persona, usa léxico valorativo y numerosos conectores del discurso para unir las ideas (de esta forma, en conclusión..).	Utiliza la 1ª persona y algunos conectores del discurso para unir las ideas (de esta forma, en conclusión..).	No se ajusta.
Ortografía 20%	No tiene faltas de ortografía ni puntuación.	Tiene máximo 5 faltas de ortografía y/o puntuación.	Tiene más de 5 faltas de ortografía.

Fuente: Elaboración propia de centro

De esa manera, los alumnos aprendieron a acomodarse a las necesidades del grupo, conformándose a unas normas consensuadas por todos, llegando a valorarse con más autoestima. En el marco de una evaluación formativa, el teatro de aula dota de sentido la experiencia compartida de los grupos, generando un proceso educativo que da pie a una sugerente mejora de la calidad del aprendizaje.

Supuestamente entendemos el trabajo colaborativo implicado a la hora de poner en marcha talleres de teatro una estrategia que consolida los aprendizajes, ya que aprender interactuando (aún más si de manera interdisciplinar) es mucho más motivador que estudiar a solas y abre camino a un diálogo que dota de sentido a los contenidos tratados (Ruiz Martín, 2020). Para que esto ocurra hace falta despertar lo emocional en las diferentes dinámicas grupales, poniendo el acento en aspectos didáctico-pedagógicos que dejan aflorar las emociones en “cualquier manifestación, bien lingüística, bien artística y tecnológica... como expresión singular de cada persona” (Olvera López, 2021, p.21): la seguridad adquirida al soltarse más en el escenario y la pérdida de miedo a cualquier forma de inhibición son solo unos ejemplos a citar que contribuyeron a generar lo que Blanco Rubio (2001) define “una obra coral” (p.10), capaz de poner “énfasis tanto en la voz como en el cuerpo, importantes canales comunicativos asociados a las palabras” (p.10). Y todo esto hay que valorarlo, aunque “lo dejaremos para el *currículum* oculto, personal e íntimo de cada uno” (p.19).

5. DISCUSIÓN

Las narraciones experienciales analizadas en el presente estudio rescatan el poder generador de las palabras en los centros educativos, haciendo posible la educación de los talentos, para que estos últimos no caigan en el vacío emocional sino que, más bien, lleguen a brotar. Retomando el hilo de partida en torno al poder beneficioso de las palabras, coincidimos con el lingüista italiano Serianni (2014) quien en un artículo de periódico online afirmaba que “scrivere bene implica leggere bene... E’ un processo tutt’ altro che facile e il luogo di elezione in cui deve continuare a svolgersi resta ancora una volta la scuola”. Y eso tiene que pasar inevitablemente por el esfuerzo de los discentes, aunque la sociedad en la que vivimos a menudo huye de la dedicación y la constancia: es por ello que consideramos imprescindible crear una Cultura de centro que promueva la implicación y persistencia de los alumnos, a la hora de sacar progresivos éxitos que estén al alcance de cada uno realizar.

Por otra parte, es innegable reconocer que el alumnado se esfuerza más cuando valora el sentido que está detrás de una actividad. Por eso es preciso centrar la reflexión en lo que tendríamos que hacer las administraciones educativas y los docentes para que valiera la pena esforzarse más en clase. Por cierto, el *setting* de las aulas juega un papel determinante a la hora de rehabilitar los espacios, creando entornos de enseñanza-aprendizaje agradables, donde las emociones encuentran su espacio ideal para “convertirse en el meollo de nuestro quehacer educativo” (Blanco Rubio, 2001, p. 3). Tal y como ocurrió en los estudios de caso presentados.

También queda patente la extraordinaria proyección socio-educativa de unas experiencias de animación a la lectura centradas en educar en valores: se trata, entendemos, de unas herramientas de formación (individual y colectiva también) altamente impactantes, como viene señalando en su trabajo de investigación la científica jordana Rana Dajani: las evidencias científicas avaladas en su estudio dan fe del éxito conseguido de la organización de clubs de lectura compartida en voz alta en plazas públicas, a la hora de transmitir la pasión por la lectura infantil. Lo que viene incentivando “el pensamiento creativo, la tolerancia e

inteligencia emocional” de los infantes con vistas a empoderarlos para liderar cambios futuros” (Castillo-Campos, 2023, p. 2). Y quizás, en este sentido, la visión más certera al respecto la diera Serianni (2021) quien llegó a afirmar que “leggere e’ uno dei bisogni fondamentali umani, [...] un modo per rafforzare il senso di appartenenza a una comunità, [...] in senso ampio, civile”. Para que esto ocurra “hay que ahondar en una trama de emociones y circunstancias que termina por cambiar al lector: el poder de la tinta y de la Palabra hace que el Yo-lector, enriquecido de los Yoes de la escritura, vaya doblando la imaginación al vuelo” (Periodista digital, 2022, 5m54s), ideando mundos nuevos, pensando en alternativas al presente y soñando con re-diseñar espacios y tiempos nuevos que cuiden seres y entornos. Por cierto, años de experiencia de muchos docentes de la escuela Infantil dejan constancia de la eficacia de sembrar poesía y literatura en las fases educativas más tempranas, dado el enorme interés que los infantes nutren por la lectura, y por literatura oral en especial (Gahete Jurado, 2022), capaz de enriquecer su pensamiento, respaldar su genuina frescura, fomentar su creatividad e impulsar su agilidad mental, sin poner límites a su libertad de aprendizaje (Lledó, 2020).

Y supuestamente cuanto más enamorado esté el maestro del libro, más fácil será transmitir su pasión por la lectura: es innegable que los profesores que presentan mayor hábito lector ya tienen camino adelantado, debido a que llevarán al aula múltiples estrategias didácticas capaces de fomentar la motivación intrínseca del alumnado hacia la lectura y que “mantendrán al lector de por vida” (Morales Lomas, 2019, p.200). De ahí la importancia de tener docentes que sean ellos mismos lectores formados y bien informados sobre un canon literario escolar que dé a conocer a autores y obras revisadas, que sean bien de interés al discente bien fundamentados en calidad literaria. En las palabras de Guerrero Rodríguez (2011) se halla resumida la idea que pivota la imprescindible necesidad de formar al docente, convirtiéndolo en “emprendedor poli alfabetizado, capaz de transformar su entorno en espacios favorables a la lectura y la escritura” (Guerrero Rodríguez et al., 2011, p.95). Y, puesto que despertar el gusto de la lectura no es nada fácil, ya que todo lo que se impone - al tener mucha menos carga de amor - difícilmente

cala, reconocemos en el perfil del alumno y de su entorno familiar mucha envergadura: por ello será desempeño del docente prestarle suficiente cuidado como para centrarse cuanto antes en los intereses del alumno/lector -aunque no cumplan en calidad- de cara a acercarse a sus inclinaciones con vistas a comprender mejor su universo lector ideal.

6. CONCLUSIONES

Generar interés y motivación por el estudio resulta desde siempre un arte complicado, ya que cada alumno merece un trato especial. El estudio de investigación presentado pretende concienciar sobre la vital importancia que viene cubriendo el componente emocional en educación, no solo para conseguir éxitos escolares sino también para impregnar los conocimientos de valores y de aprendizaje significativo: fundamentarlo en cada enseñanza constituye un horizonte al que no podemos nunca renunciar, por mucho que esto suene a utopía, ya que “la curiosidad es la llave que abre las ventanas de la atención, el aprendizaje y la memoria” (Mora, 2021, p. 17). Para que se genere este chispazo que es la curiosidad en el aula, entendemos necesario elaborar currículos flexibles que ahonden en la trayectoria personal de cada alumno, buceando entre sus intereses y talentos para cuidar de las reales emociones que lo habitan: de esa manera introducir la alfabetización emocional en los centros propiciará el bienestar de la entera comunidad educativa, a la hora de convertir emociones y afectos comunitarios en materias de enseñanza cooperativa (Goleman, 2011).

El escritor y poeta estadounidense Raymond Carver quiso que en su tumba se escribiera lo que él había dejado escrito en su último poema *Late fragment* (1996): “(I wanted) to call myself beloved, to feel myself beloved on the earth”. Y coincidimos con él, reconociendo nuestro legado y nuestra historia que se dotan de sentido, siempre y cuando sepamos en nuestra vida cuidar a nosotros mismos y a los demás, ya que ser valorados y amados es vital para el bienestar de cada cual. Por ende, nos sumamos una vez más a quienes se atreven a articular propuestas

educativas rompedoras que - “sin perder de vista el componente cognitivo- hagan compatibles el aprendizaje y el bienestar emocional de todos los alumnos” (Echeita, 2006, p.21) y posibiliten escenarios educativos sugerentes en contextos de enseñanza inclusivos (Bordin et al., 2021, p.21), donde la inteligencia emocional “es a la vida lo que la sal a los alimentos” (Goleman, 2011, p. 101).

Por todo esto necesitamos tiempo para interiorizar el cambio. Hace falta animar a los docentes a que se impliquen en un *iter* formativo cuanto más necesario, implementando una nueva misión pedagógica que extienda la cultura incluso por los pueblos más pequeños, contribuyendo a que realmente haga parte del estado de bienestar no solo individual sino también social.

En definitiva, sirva este estudio llevado a cabo en unas aulas de Secundaria de reflexión para iniciar nuevas investigaciones en cualquier nivel de enseñanza que tengan como punto de partida las aportaciones mencionadas y otras narraciones más que - aunque no estén contempladas en el marco de este estudio - apuesten a diario por poner en juego procesos colectivos de aprendizaje, donde la interacción y el compromiso entre las palabras y las emociones generen propuestas provechosas de enseñanza: sería pensar procesos de transformación educativa que nos enseñen a amoldar el alma al cuerpo y la razón al corazón, permitiendo a cada discente “ir abriendo el mundo como posibilidad” (Aprendemos Juntos 2030, 2020, 3m21s).

7. AGRADECIMIENTOS

Mi agradecimiento va al alumnado del centro por la provechosa colaboración y al equipo docente por compartir el fruto de numerosos años de trabajo cooperativo.

También quiero agradecer al profesor Dr. Francisco Morales Lomas, director del trabajo de investigación en que se enmarcan las

narraciones experienciales presentadas. Gracias por enseñarme el arte de los pequeños pasos.

8. REFERENCIAS

- Aprendemos Juntos 2030. (2 de septiembre de 2020). “La esencia de la educación es mostrar el mundo como posibilidad”. Emilio Lledó, filósofo y profesor. [Archivo de Video]. You tube. <https://youtu.be/qq1SHZiF2xU>
- Barberio, P. (13 de septiembre de 2021). Luca Serianni: Scuola, la parola chiave è cambiamento. Left. Un pensiero nuovo a sinistra.
<https://left.it/2021/09/13/luca-serianni-scuola-la-parola-chiave-e-cambiamento/>
- Benegas, N. (2022, 27-29 de junio). Ellas tienen la palabra. Canon y poesía escrita por mujeres en España [Conferencia Inaugural]. III Congreso Internacional La palabra silenciada “Las Olvidadas”: poetas andaluzas en el canon escolar del siglo XXI. Congreso Internacional, Granada.
<https://www.lasolvidadas.com/presentacion/>
- Black, P. y Wiliam, D. (1998a). Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5 (1), 7-74.
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Blanco Rubio, P. J. (2005). El teatro de aula como estrategia pedagógica - Proyecto de innovación e investigación pedagógica. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcdb8c1>
- Bordin, M., Coiro, A., Fontana, G., Iannaccone, N., Langer, S., Maldifassi, G., Meiani, A. y Sala, A. (2021). La scuola sconfinata. Proposta per una rivoluzione educativa. Feltrinelli.
- Campillo, García, G. (1 de junio de 2020). El teatro es la poesía que se levanta del libro y se hace humana. Facebook.
https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=pfbid02hFe9B1lwCS3mUz1uojW3MybPkCCfLtivxZEVw7NFnlgNrGTwfVVazNGVJJ5RhXvPl&id=100000283837039
- Carver, R. (1996). All of Us: The Collected Poems. Harvill.
- Castillo-Campos, Mar (2023). Que las niñas y niños amen la lectura... ¿puede cambiar el mundo? El efecto mariposa de We Love Reading. Alabe, 27, 1-8. DOI:10.25115/alabe27.878

- Centro Dramático Nacional. (1 de marzo de 2022). Entrevista a Juan Mayorga, autor de “El Golem”. [Archivo de Video]. You tube.
<https://youtu.be/TH8s5VhQIXw>
- D’Avenia, A. (2020). L’appello. Mondadori.
- Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Narcea.
- Edizioni Centro Studi Erickson. (2015). Pillole di qualità. Il cortocircuito delle emozioni di Daniela Lucangeli. [Archivo de Video]. You tube.
<https://www.youtube.com/watch?v=hfRKsYbt4S0>
- Escribano Pueo, M. (2017). Esbozo para una poética imposible. En Sánchez García, M.R. y Gahete Jurado, M. (Coords.). La palabra silenciada: voces de mujer en la poesía española contemporánea 1950-2015, (Editorial Tirant lo Blanch, ISBN 978-84-1706- 993-3, pp.441-446).
- Forero Gil, Á.N. (2018). Programa de promoción de lectura para madres gestantes de la Fundación Social Crecer [Trabajo de Grado-Pregrado, Universidad de Bogotá].
https://ciencia.lasalle.edu.co/sistemas_informacion_documentacion/254
- Gahete Jurado, M. (2022, 27-29 de junio de 2022). La función de las instituciones públicas. El lugar de las poetas andaluzas [Ponencia]. III Congreso Internacional La palabra silenciada “Las Olvidadas”: poetas andaluzas en el canon escolar del siglo XXI. Congreso Internacional, Granada.
[https:// www.lasolvidadas.com/presentacion/](https://www.lasolvidadas.com/presentacion/)
- Gamelli, I. (2019). Bisogna innanzitutto essere corpo. La proposta della pedagogia del corpo nella formazione dell’educatore. Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva, 3 (4), 27-34.
<https://doi.org/10.32043/gsd.v3i4.148>
- Ghenó, V. y Faloppa, F. (2021). Trovare le parole. Abecedario per una comunicazione consapevole. Edizioni Gruppo Abele.
- Gilabert, J. y Jaén, F. (abril de 2021). Mariluz Escribano: «Ahora es tiempo de paz. De paz y de memoria». SecretOlivo.
<https://secretolivo.com/index.php/2021/04/08/mariluz-escribano-ahora-es-tiempo-de-paz-de-paz-y-de-memoria/>
- Goleman, D. (2011). Intelligenza emotiva. BUR Rizzoli.
- Guerrero Rodríguez, M., Campos Fernández, M., Martos García, A.E. y Vázquez Rafael, M.J. (2011). Cartografías de las prácticas lectoras. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 5 (1), 95-104.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832343009>
- Mora, F. (2021). Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama. Alianza Editorial.

- Morales Lomas, F. (2019). Modelos infames, magia y adoctrinamiento. Estudios sobre literatura infantil y juvenil. Anthropos Editorial.
- Morales-Sánchez, M. I., Martín-Villarreal, J. P. y Coca-Ramírez, F. (2021). Booktubers en el aula: experiencias didácticas alrededor de las dinámicas de crítica literaria en red. *Ocnos*, 20 (2), 68-79. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2426
- Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Sánchez-Queija, I., Jiménez-Iglesias, A., García-Moya, I., Moreno-Maldonado, C., Paniagua, C., Villafuerte-Díaz, A., Ciria-Barreiro, E., Morgan, E. y Leal-López, E. (2018). La adolescencia en España: salud, bienestar, familia, vida académica y social. Resultados del estudio HBSC. https://colegionazaret.es/sites/colegionazaret.es/files/files/blogorientacion/informe_hbse_2018.pdf
- Murakami, H. (2005). Tokio blues. Norwegian Wood. Feltrinelli.
- Nikolajeva, M. (2019). Leer ficción es bueno para el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños. *Álabe*, 20, 1-18. <https://doi.org/10.15645/Alabe2019.20.12>
- OECD (2021). Education at a Glance 2021: OECD Indicators. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Olvera López, F. (2021). Educar es amar. Experiencias y ensayos sobre Educación. Publicaciones del MCEP (Movimiento cooperativo de Escuela Popular).
- Paladines-Paredes, L.V. y Margallo, A.M. (2020). Los canales booktuber como espacio de socialización de prácticas lectoras juveniles. *Ocnos*, 19 (1), 55-67. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.1975
- Periodista Digital. (2 de julio de 2022). Guillermo Busutil y Rafael Soler, con la educación y la cultura frente a la barbarie tecnológica. [Archivo de Video]. Youtube. <https://youtu.be/mowgOA9zoDA>
- Pertierra, T. (12 de mayo de 2023). Una revolución silenciosa. La Nueva España. <https://www.lne.es/cultura/2023/05/12/revolucion-silenciosa-87271185.html>
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>
- Ruiz Martín, H. (2020) ¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza. Graó.
- Serianni, L. (febrero de 2014). Scrivere bene significa leggere bene. L'indice dei libri del mese. <https://www.lindiceonline.com/lettere/scrivere-bene-significa-leggere-bene/>

- Teatro. (28 de octubre de 2022). “Discurso de Juan Mayorga, Premio Princesa de Asturias de las Letras 2022”. [Archivo de Video]. You tube.
https://youtu.be/P2lRe_cQWTY
- Vacis, G. (Director). (2020). L'appello [Película]. Mondadori. Mismaonda s.r.l. Productions.
- Vigorra, J. (Anfitrión). (13 de julio de 2022). Guillermo Busutil nos presenta Papiroflexia [Podcast]. Canal Sur.
<https://www.canalsur.es/multimedia.html?id=1844678>
- Villanueva Roa, J. de D. (2022, 27-29 de junio). La función de las instituciones públicas. El lugar de las poetisas andaluzas [Ponencia]. III Congreso Internacional La palabra silenciada “Las Olvidadas”: poetisas andaluzas en el canon escolar del siglo XXI. Congreso Internacional, Granada.
<https://www.lasolvidadas.com/presentacion/>
- Weiner, B. (1986). An attributional theory of motivation and emotion. Springer.

USING ANCIENT MYTH TO ADDRESS SEXUAL VIOLENCE IN THE 21ST-CENTURY CLASSROOM: AN ANALYSIS OF TWO SPANISH TEXTBOOKS

BENJAMIN ADAM JERUE
Universidad San Jorge

1. INTRODUCTION

Drawing inspiration from previous legislation as well as the United Nations' Sustainable Development Goals, current educational legislation in Spain not only acknowledges the existence of gender discrimination and sexual violence but also actively seeks to combat and reduce these serious and persistent social ills and injustices. This, however, is no simple task, and solving it requires the concerted efforts of many members from across society. Even within the school context, such a goal cannot be accomplished by a single teacher or administrator but requires a sustained interdisciplinary approach. Within this overarching framework, this paper contributes to debates about how the teaching of ancient literature and culture can contribute to achieving the priorities of eradicating violence against women and ensuring equality for all members of society (McClure, 2002; Gloyn 2013; Hong, 2013; Lauriola 2013; Hunt 2016; Marturano 2020). The debate within the field of Classics finds parallels in larger debates about confronting and combating sexual violence in humanities and social science education (de la Cruz Redondo and García, 2018). In particular, the present analysis focuses on the course *Cultura Clásica*, which is offered as an elective in mandatory secondary school (ESO henceforth) in Spain. The paper examines how recently published textbooks present classical mythology to secondary school students in the third year of ESO and asks whether these teaching and learning resources draw students' attention to the myriad instances of abduction and sexual violence that permeate the

Greco-Roman literary tradition. The topic is not trivial: these stories, in one form or another, remain culturally relevant and are immensely popular among young audiences, being retold in audiovisual productions and serving as the inspiration for new narratives (Pelegrín Campo, 2020). Furthermore, contemporary fiction writers continue to retell these stories for teenagers and young adults in quite different ways: sometimes recent literature hews rather closely to ancient source and, arguably, reproduces their androcentric perspective (e.g., Fry, 2018), whereas in other instances authors offer a new take on these stories from a female perspective (e.g., Miller, 2018).

Despite ancient myth's continued popularity and cultural relevance, it has also become the subject of serious scrutiny, leading students and educators to ask what place it should have in our curricula. As Kahn (2004) long ago recognized, reading a work like Ovid's *Metamorphoses* can appear to tacitly endorse and normalize sexual violence against women. As more recent research has stressed (James, 2014; Thakur, 2014; Libatique, 2021), it is important to address the issues of rape and abduction in mythology in a direct and appropriate way if we wish to combat and question—rather than reinforce—misogynistic beliefs. According to Marturano's recent study on Ovid and toxic masculinity (2020, p. 149),

We can ensure that the poet's works do not uncritically perpetuate misogyny in our worlds by illuminating them from a feminist perspective, being forthright with our students about the often misogyny-nist[ic] goals of his texts, and refusing to turn away from how the nice-guy phenomenon and other strands of misogyny have persisted [up to the present day].

In short, recent research has stressed the importance and potential advantages of addressing the misogynistic aspects of ancient mythology head on, instead of ignoring or overlooking them.

Within the secondary school context, one of the fundamental tools for addressing issues and facilitating debate is the textbook. Even in the digital age where students can access infinite amounts of information online, textbooks remain a fundamental repository and transmitter of sanctioned knowledge (Gómez Carrasco and Gallego Herrera, 2016; Rodríguez Pérez and Solé, 2018). However, a substantial body of empirical research into the history textbooks used in secondary schools has revealed

alarming trends in which women often remain invisible or are banished to the domestic realm, leading to a pernicious “androcentric” view of the past (Blanco García, 2000; Gutiérrez and Ibáñez, 2013; Gómez and Tenza Vicente, 2015; González-Monfort, Pagès and Santisteban, 2015; López Navajas, 2015; Minte and González, 2015; Díaz López and Puig Gutiérrez, 2020; Álvarez Sepúlveda, 2021). This trend remains prevalent despite new and involving approaches to studying the classical past (Cid López, 2015). Accordingly, it remains important to subject school materials to a detailed analysis and thus to encourage broader reflection on how the past is presented to secondary school students.

This chapter begins with a brief review of Spain’s current educational law, LOMLOE, and the curriculum for Cultura Clásica in Aragón⁸⁵. This review underscores the commitment to promoting gender equality and fighting discrimination (LOMLOE) as well as the recognition that students must critically analyze the past in order to separate the noble and inspiring elements of antiquity from those that are base and problematic (Cultura Clásica curriculum). In other words, these official documents that orient and structure our educational system are compatible and aligned with the ideas discussed above in relation to the teaching of mythology from a feminist perspective.

After specifying the paper’s overarching objective and explaining its methodology, it turns to an analysis of two recent Cultura Clásica textbooks, published by SM and Santillana for the third year of ESO. Due to space limitations, the analysis can only focus on the books’ chapters dedicated specifically to mythology. The paper then provides a discussion of the results and ends with a conclusion.

1.1. GENDER EQUALITY, THE SPANISH CURRICULUM AND CULTURA CLÁSICA

The current educational legislation in Spain, *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3*

⁸⁵ Not all Autonomous Communities in Spain offer the exact same electives for *Cultural Clásica* or Latin and Greek for that matter. For the purposes of the present study, I focus on Aragón and use its curriculum for *Cultura Clásica* as a representative example.

de mayo, de Educación (LOMLOE for short), clearly lays out its priorities for the educational system. Among these priorities is achieving equality between men and women and eradicating gender discrimination. As the Preface to the law explains,

[La ley] adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, introduciendo en educación secundaria la orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista (Ley Orgánica 2020, p. 122871).

This priority in LOMLOE finds a basis in the *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*, which recognizes, defines and condemns the persisting problem of violence against women in our society. As explained in the 25th additional disposition of LOMLOE, combatting violence against women is not just a matter of responding to incidents of violence, but actively educating students about the issue so as to eliminate it from our culture and society. In other words, the law advocates for the use of both reactive and proactive strategies to address the problem. As explained in the 41st additional disposition of the same law, this can be accomplished by giving specific attention to the issue of gender equality in the curriculum. As seen in the second descriptor for the Citizenship Competence for ESO, the idea of promoting gender equality is clearly included as a crucial priority in the curriculum that must be addressed by students of different ages and in different classes.

If we turn to the curriculum for Cultura Clásica in Aragón, Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, there is no direct mention of violence against women or gender equality. That said, the first Specific Competence for the class is clearly relevant to these issues:

La valoración del papel de la civilización grecolatina [...] supone no solo recibir información expresada a través de fuentes escritas, sino también analizarla y contrastarla. La adquisición de esta competencia contribuirá a activar las estrategias adecuadas para poder reflexionar

sobre la permanencia de aspectos de la civilización grecolatina en nuestra sociedad y entender su cultura, extrayendo sus elementos fundamentales [...] Abordar ese análisis [...] implica ser capaz de discernir aquella parte del legado clásico que nos hace crecer como sociedad, distinguiéndola de aquella que ya no tiene cabida en el mundo moderno (Orden ECD, 2022, p. 27948).

Though gender is not mentioned directly, the curriculum's awareness of the importance of highlighting antiquity's problematic aspects "that find no place" in our society jibes with more critical approaches to teaching the classical past (Lauriola 2013; Marturano 2020): we do not simply teach the past to idolize it, but rather to learn to think critically and reflect on the origins and long history of social ills and injustices that still plague us today (Hunt, 2016). One cannot doubt that violence against women permeated the ancient world, not only as a basic aspect of warfare (Gaca 2010; Reeder 2017) but also appears constantly in mythology, where, for example, the god Zeus, whom Lauriola has aptly dubbed "the master rapist" (2022, p. 60), rapes a staggering number of people, most of whom are young women. To stress the obvious, history and warfare as well as literature and mythology are two elements of the classical past that cannot easily be ignored in the classroom. This would seem to suggest that avoiding sexual violence against women would be rather difficult and that it should indeed be identified as something that should have no place in the 21st century. The curriculum, however, does not make this connection explicit. Thus, textbook publishers and authors (not to mention teachers) must exercise their own judgment when deciding how they will prepare students to master this competence and to what extent it is necessary to address rape and violence against women when teaching ancient literature.

A review of recent academic research provides orientation about how educators can directly and productively address issues of sexual violence in their classrooms. While having these conversations is not always easy, preparing and selecting materials with care, establishing ground rules, providing time to reflect before and after class can make them productive and meaningful (Gloyn, 2013; Hong 2013; Lauriola, 2013). While much research has focused on higher education (Kahn, 2004; James 2014), recent studies on secondary education have shown

that these same techniques are also productive with slightly younger students (Hunt 2016; Marturano 2020). Of particular interest, Marturano (2020) has also stressed the importance of connecting classroom discussions of sexual violence and misogyny to other classes as well as the school's professed values and mission.

2. OBJECTIVE

Given the lack of specificity in the Cultura Clásica curriculum, publishers and textbook authors are not provided with any specific orientation about how to teach ancient literature and mythology in relation to sexual violence and misogyny. Accordingly, they must exercise their own judgment and discretion in this matter. The present study seeks to provide initial insights into how publishers and textbook authors have addressed these issues by providing an analysis of two recently published textbooks for Cultura Clásica. This analysis will allow us to determine whether—and if so to what degree—textbooks address the presence of sexual violence (rape and abduction) and misogyny more generally in their chapters dedicated to classical mythology. Furthermore, the paper examines whether students are encouraged to reflect on and promote gender equality and strive for a society without sexual violence while learning about classic mythology.

3. METHODOLOGY

This paper consists of a qualitative analysis of two different textbooks for Cultura Clásica: *Cultura Clásica*, written by M. Agudo et al. and published by Santillana in 2022 (Santillana henceforth), and *Cultura Clásica I*, written by P. Cañizares, Ó. Martínez and M. Adrio and published by SM in 2022 (SM henceforth). In addition to the printed book, the study has considered the corresponding online resources that can be accessed through the students' version of SM. These two books have been chosen since they reflect and enact the changes dictated by LOM-LOE and the curriculum for Cultura Clásica. Though neither book is labeled for a specific Autonomous Community, both are currently being used in secondary schools in Zaragoza (Aragón). The analysis focuses particularly on the material found in the chapters dedicated to

Greco-Roman mythology, though there will be brief references made to other sections of the book as possible lines of future research.

Given the objective of this paper, the analysis first studies the different examples of sexual violence found in each textbook. To do so, the following six themes have been defined:

- Myths narrated: to be narrated, the books cannot simply name certain individuals (e.g., Helen) or refer to events (e.g., the Trojan War), but rather must—in greater or lesser detail—give the outlines and basic contours of a story. Secondary School textbooks are known for their economy: in certain instances, a myth can be narrated over an entire paragraph, whereas in other cases it can be narrated in a mere sentence or two.
- Myths that explicitly deal with instances of abduction and/or rape: these two actions frequently go hand in hand in mythology, with the former often serving as a euphemism for the latter (Lauriola, 2022). A comparison of themes 1 and 2 provides one simple way to gauge the presence and importance of sexual violence within a given textbook.
- Passing references to abduction or rape: this category is different from the previous one in so far as the act of violence is not foregrounded: simply mentioning that Europa had been abducted is not the same as telling the story in full, since it does not force students to reflect on the act of violence in the same depth. Furthermore, books may make more general allusions to a particular god's sexual activity, without telling a particular story.
- Images depicting acts of abduction.
- Book activities that require or encourage students to engage with the topic of sexual violence: these activities sometimes ask students to reflect on material that is present in the book and, at other times, ask students to do their own research.
- Other relevant aspects: these include references to misogyny or discrimination in general.

The number of examples of each theme is tallied and presented visually, before being discussed in further detail.

A second phase of the analysis turns to the language used to describe acts of abduction and sexual violence. Scholars have identified the prevalent trend of “sanitizing” different myths, a process that involves taking away specific references to violence and, in some cases, recasting a myth as a love story (Lauriola, 2022). This tactic often makes a story more palatable to a modern audience, though it does not address crucial problems of consent inherent in abduction. Furthermore, translations of mythology often further the process of sanitization, obscuring acts of violence against women (McCarter, 2018). Accordingly, the analysis documents the language used to describe examples of rape and abduction in each book. The results are given in a table and then discussed in further detail.

4. RESULTS

The results of the analysis are presented in the following subsections. We begin with an outline of the two relevant chapters on Greco-Roman mythology, before turning to an analysis of each book’s treatment of sexual violence.

4.1. OUTLINE OF SANTILLA

The chapter, entitled “Mitología clásica. Dioses, diosas y héroes”, begins by asking students to reflect on the characteristics of polytheistic religions (pp. 36-37). Furthermore, the book, which links each chapter to different Sustainable Development Goals from the 2030 Agenda, tells students to reflect on issues of mental health as they learn about mythology (p. 37). The book next turns to providing a genealogy of the gods, providing a sort of family tree (pp. 38-39). The second topic (p. 40) turns to the first generations of gods, telling the stories of the usurpation of Uranus and then Kronos; this section also introduces students to the stories of Prometheus and Pandora. Section three (pp. 41-44) deals specifically with the Olympian gods and provides a significant amount of relevant material for the present study. This extended section

introduces the Olympian gods individually, lists their main characteristics and attributes and briefly narrates or alludes to various myths, several of which involve abduction and sexual violence. Section 4 (pp. 45-46) turns to heroes, introducing students to Perseus, Achilles, Theseus, Jason and Heracles, as well as a series of fantastic creatures and monsters that these heroes had to confront.

The chapter then transitions to a series of activities and reflections. The first (p. 47) deals with philosophy, science and myth. The second (pp. 48-49) links contemporary superheroes to their ancient counterparts and discusses the way that myth has served as an inspiration for contemporary art and narrative fiction, including an activity about the sculpture *Medusa* by Luciano Garbati, in which Medusa is depicted holding the severed head of Perseus. The next section (pp. 50-51) contains several basic review activities as well as other tasks that require students to apply their knowledge, reflect on ideas and exercise their creativity. The final section of the chapter (pp. 52-53) turns to mythology and psychology. Accordingly, the chapter ends by returning to SDG 3 and asks students what could be the “Ariadne’s thread” to help teens deal with mental health issues and suicidal thoughts in general.

4.2. OUTLINE OF SM

The chapter in the SM book, entitled “¿Qué dicen los mitos de nosotros?”, is significantly shorter (10 pages compared to 18 pages in Santillana), even if it is buttressed with several online resources⁸⁶. In addition to signposting the unit’s contents, the chapter begins (p. 102) by sparking students’ interest with questions about the music video for *Nadie nunca pudo volar* by La casa azul, which alludes to the myth of Icarus. The first section (p. 103) defines myth and explains the first generation of gods. The second section (104-105) explores what each Olympian god represents and introduces their identifying attributes. In different audio files, students hear a dramatic telling of the usurpation of Kronos and then a dialogue between Zeus and Hephaistos about the

⁸⁶ These include worksheets, audio files with dramatic readings and music videos. For the present study, the students’ version of the book was consulted and, according to SM, there are additional resources that can only be accessed by registered teachers.

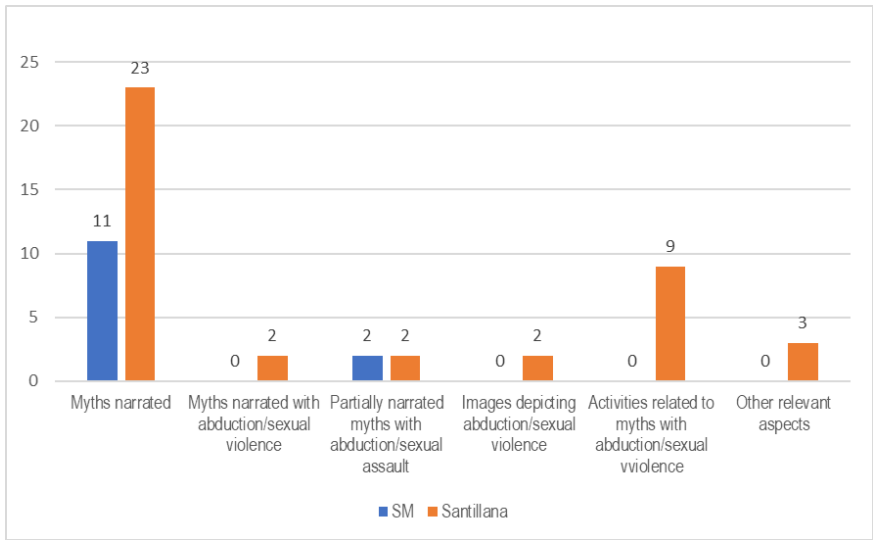
birth of Athena. The third section (p. 106) turns to heroes, contrasting ancient and modern conceptions and introducing the different epic cycles. The fourth section (p. 107) deals with myth and the geography of the Iberian Peninsula, while section 5 (pp. 108-109) tackles the relationship between myth, philosophy and science, introducing famous Greek philosophers and some of their noteworthy ideas and discoveries. In section 6 (p. 110), students focus on the story Prometheus, Epimetheus and the creation of mankind.

To close the chapter, students are first provided with the challenge of writing a rap about a myth of their choosing (p. 111), before being presented with a summary of the unit (p. 112) and several review activities (p. 113).

4.3. MYTHOLOGY AND DISCUSSIONS OF SEXUAL VIOLENCE IN THE TEXT-BOOKS

The present section presents the findings on the inclusion of sexual violence and misogyny in each textbook. To begin, the following graph summarizes the relevant content of SM and Santillana.

GRAPH 1. *Summary of each textbook's content.*



Source: prepared by the author

The analysis has found that the number of myths narrated in some form is significantly greater in Santillana than in SM, with the former presenting the narrative outline of 23 different myths and the latter narrating 11. That said, thanks to the inclusion of audio files, some of the myths that are told in SM contain much more detail.

In neither book do we find many narrated myths that deal with sexual assault: 2 in Santillana (roughly 9.5%) and 0 in SM (0%). Santillana narrates the abduction of Persephone and tells the story of Daphne and Apollo. Similarly, the number of passing references in the textbooks to incidents of sexual violence is low. In Santillana there are two examples: a general acknowledgment of Zeus' sexual activity and, second, the possibility that the birth of Ares was revenge for Zeus having had sex with other females besides his wife. As will be discussed in further detail below, the language used when discussing these myths does not necessarily signal to the reader that in ancient literature these acts were often depicted as violent abductions. In SM, there are two examples of a passing reference to sexual violence: within the narration of the birth of Athena, Hephaestus asks Zeus if he can marry Athena as a reward for releasing her from her father's head; when the king of the gods replies that he cannot marry her because Athena wishes to remain a virgin, Hephaestus responds that he will attempt to abduct her (*raptarla*), provoking Zeus' uproarious laughter. Give it a try, he says⁸⁷. The second example of a passing reference to sexual violence is in the context of Herodotus' discussion of the abduction of Helen.

When it comes to images depicting acts of sexual violence, SM contains no instances, whereas Santillana has two examples: we find the reproduction of Rupert Bunny's *Rape of Persephone* (1913) as well as Andrea Appiani's *Apollo and Daphne* (1795-1800).

Regarding the number of activities that ask students to reflect on mythology and sexual violence, the analysis found that there are no instances in SM, whereas there are 9 examples in Santillana. The activities are summarized in Table 1.

⁸⁷ Hephaestus' subsequent attempt to rape Athena is not narrated.

TABLE 1. Description of activities related to abduction and sexual assault in Santillana

Number	Location in book	Brief description
1	p. 41	Students are asked to research Zeus' "lovers" and the ways that he "seduced" them.
2	p. 41	Students are asked to reflect on the fact that the continent Europe is named after an "abducted" woman.
3	p. 42	Students are asked to look at the painting by Rupert Bunny and identify the myth depicted.
4	p. 42	Along with the myth of Orpheus, students are asked what the meaning of the myth of Persephone is.
5	p. 43	Students are asked to find information about Apollo and Daphne and then make a comic telling the story.
6	p. 45	Students are asked to do a small project dealing with different women involved in the Trojan War and are asked whether they think the Iliad is misogynistic.
7	p. 50	Students are asked to sequence the events in the myth of Persephone.
8	p. 51	Students are asked about the metamorphoses of Zeus for "seducing" six different women.
9	p. 51	Students are asked to read and comment on a passage from Garcilaso de la Vega that narrates the Apollo and Daphne story.

Source: prepared by the author

Nearly half of these activities (1, 5, 6 and 8) require students to find information outside of the textbook, a fact which helps explain the large numbers of activities that touch on instances of sexual violence.

In terms of the final category related to other relevant aspects, the analysis identified no examples in SM and 3 in Santillana. In the case of Santillana, there are several aspects of the book do not deal directly with sexual violence but do require students to think about misogyny more broadly. The examples from Santillana are the following:

- A photograph of Luciano Garbati's *Medusa* (2008) is included. In an activity, students are asked to research what the statue represents. It seems likely that such a search will lead students to learn about Ovid's version of Medusa's story in the *Metamorphoses* where she is raped by Poseidon and then punished by Athena, who turns her beautiful hair into snakes. An analysis of the statue, then, is likely to lead students to see

a familiar story from a new perspective and identify Medusa as a victim herself.

- An activity asks students to learn about the story of Polyphemus and Galatea and then find images depicting it. While neither Ovid nor Theocritus directly depict Polyphemus as trying to abduct Galatea—though there are some hints of this in Ovid—the story is deeply misogynistic, containing clear reflections of toxic masculinity (Marturano, 2020).
- The book presents a detail of Maarten van Heemskerck’s *Vulcan showing the gods his capture of Venus and Mars* (c. 1540) and, among other things, asks students why we find more representations of female adultery in art than images of husbands betraying their wives.

The analysis of the two books also included the compilation of the different language used to refer to sexual violence, abduction, the victim, the aggressor and their relationship. The results of this phase of the analysis are presented in Table 2.

TABLE 2. *Language used to refer to abduction, sexual violence as well as the victims and perpetrators*

Language used to refer to acts of abduction/sexual assault	SM	Santillana
Engañar (of Zeus’ metamorphoses)	0	1
Forms of raptar or rapto	3	4
Victims referred to as amantes	0	3
Abductions referred to as amoríos/amores	0	3
Seducir (of Zeus’ actions)	0	2
Unirse (for sex)	0	1
Victims referred to as esposas or abductors referred to as esposos	0	2
Abduction as daño	0	1

Source: prepared by the author

The analysis shows that explicit vocabulary referring to sexual assault is not included in either textbook (e.g., *violar* or *violación*). However, both books use language that specifically refers to the forceful

abduction of women (*rapto/raptar*) and Santillana refers to abduction as a harmful act (*daño*) in an excerpt from Garcilaso de la Vega in Santillana (p. 51). Furthermore, abduction is described as requiring trickery/deception on one occasion (*engañar*). However, on other occasions the same book uses the language of seduction (*seducir*) to refer to acts of abduction and sexual violence as well as the rather euphemistic *unirse* to refer to sex⁸⁸.

Santillana uses a reduced set of language to refer to the characters of these myths, who can be described as spouses (*esposa/esposo*) or lovers (*amantes*). Likewise, the whole act can be referred to through the language of love (*amoríos/amores*).

5. DISCUSSION

An analysis of the results demonstrates a significant difference between the two books included in this study. The book published by SM contains only a few passing mentions of sexual violence in its discussion of Greco-Roman mythology and no visual depictions of it. Furthermore, there are no activities in SM that force or even encourage students to reflect on issues related to misogyny in general or abduction and rape specifically. Furthermore, one of the passing mentions to sexual violence (the dialogue between Zeus and Hephaestus) seems to make a joke out of the latter's desire to forcefully abduct a female (Athena) against her will. This somewhat shocking aspect of the dialogue, which is adapted from Lucian, could be explained and dealt with or, more simply, cut out. As it stands, the passing reference and joking nature could be construed as normalizing violence against women.

SM also avoids narrating in any detail some basic myths found in many other textbooks, such the myths of Europa, Persephone or Daphne. One gets the impression that the publisher preferred to ignore these difficult and problematic stories. This approach however, is not unparalleled, since there are some older Cultura Clásica textbooks written before

⁸⁸ According to the *Real Academia Española's Diccionario de la lengua española* (s.v. *unir* 6), the verb can mean to 'marry' or 'wed'.

LOMLOE that also avoid or minimize these stories (e.g., Crespo Losada et al., 2007).

The activities analyzed in SM also seem unlikely to steer students towards these issues in their independent research. In short, the book has found a strategy to largely ignore or sidestep the prevalence of sexual violence in ancient mythology. This is achieved through the selection of stories and images and the choice to focus students' attention on other issues, such as philosophy and science or geography. As mentioned above, the length of the SM chapter is much shorter than the other book analyzed in this study, meaning that there was less room to include additional myths or tell them in greater detail⁸⁹. That said, it is worth mentioning that the chapter is not completely void of violent/graphic content, since the castration of Uranus is dealt with in some depth (p. 104).

The case of Santillana is more complex. The book does not shy away from discussing stories centered on the abduction of women, though the violence of these acts is not underscored. This is seen both through the narration of the myths of Persephone and Daphne as well as the inclusion of images that explicitly depict the moment of abduction. It is the book's activities, however, which are the most noteworthy. At times they directly ask students to turn their attention to questions related to abduction (e.g., activities 1, 3 and 9). This provides a clear context in which students, both with their peers and teachers, can grapple with issues related to gender equality and sexual violence. Other activities point students in a certain direction and ask them to find more information on their own. The activity about Garbati's *Medusa*, for example, is likely to lead students to the passage in Ovid's *Metamorphoses* where the poet tells us that Medusa was not a monster from birth but was raped in a sanctuary and then turned into a monster as a punishment. This would provide the opportunity for students to discuss her as a survivor rather than a monster. However, the book does not provide access to any relevant materials and hence requires the teacher to prepare and/or

⁸⁹ Again it is worth stressing that the analysis is based on the materials available to students, not the teacher's edition of the book, which, perhaps, contains additional material that could be of interest.

guide the students. This typifies an interesting aspect of the book: by asking students to go and look for information about rape and abduction, the publisher does not need to explicitly include this material. As a result, a teacher's judgment is of paramount importance: while some may take these activities as an opportunity to deal with an important and difficult topic, others may simply skip a given activity and hence avoid talking about misogyny and sexual violence.

The language used in Santillana is also noteworthy: while its choices in content and activities push students towards addressing the issue of sexual violence in Greco-Roman mythology, the actual language used in the book does not further this mission. In large part, the book follows the established practice of using sanitized language as discussed by Lauriola (2022). Words like *seducir*, *esposo/a*, *amor* and *amantes* could give the impression that these are instances of a consensual relationship or that there was some sort of happy ending that could compensate for an initial act of violence. It is important to stress that the use of this type of language is widespread in contemporary versions of ancient mythology (e.g., Fry, 2018), a trend that has been criticized for various reasons (Lauriola, 2022). In short, the book does provide many chances and opportunities to discuss sexual violence and gender inequality, but it could easily go further by, for example, reflecting on the language used to tell a particular story, introducing the idea of consent or asking students whether they would categorize certain acts in these myths as rape. As we have seen with the example of *Medusa*, the book can open up space for these debates and reflections but stops short of requiring them. As a result, the teacher is left to make several important decisions and prepare any needed materials to make those sorts of conversations as safe, respectful and productive as possible, all of which is no small task (Hong, 2013; Gloyn, 2013). Furthermore, instead of just linking the mythology chapter to SDG 3, the book could easily include SDG 5 (gender equality), which is used as a framing element in several other chapters of Santillana (chapter 4 on the family and women in antiquity; chapter 5 on men's role in ancient societies; chapter 8 on ancient art).

To return to an issue raised in the introduction of this paper, both textbooks successfully put into practice the requirements and

recommendations found in the curriculum. Surely the best way to have textbooks focus more explicitly on gender equality when teaching mythology, something that is recommended by many experts in the field, would be for our educational laws and curricula to give publishers, textbook authors and teachers further orientation.

6. CONCLUSIONS

This chapter has been inspired by recent research into classics and feminist pedagogy that has argued that the study of ancient literature provides an important opportunity to teach students about gender equality and sexual violence in both ancient and modern societies. This growing tendency to teach myth and literature in this manner matches certain priorities enshrined in current Spanish educational law and the curricula. Since the curriculum for *Cultura Clásica* stresses the importance of separating the noble and base elements of the past and also stresses the importance of studying mythology as a source of inspiration for later artistic and literary masterpieces, this study has asked whether the emerging generation of *Cultura Clásica* textbooks use mythology as an opportunity to promote gender equality and fight for the eradication of sexual violence in our society.

To begin to answer these questions, this study has provided a close reading of two recent textbooks, focusing on the chapters dedicated explicitly to Greco-Roman mythology. The analysis has found that within the broad limits set in the current curricular framework, publishers can address mythology in rather different ways. While the book published by SM does not place emphasis on stories of abduction or sexual violence, Santillana's book does, though further steps could certainly be taken to draw even more sustained and critical attention to the issue.

The present study has several important limitations that ought to be outlined and underscored. In the first place, the analysis has focused on only a single chapter from each book. As we have seen, other chapters also contain relevant content that could be used to promote gender equality through the study of Greco-Roman societies. Accordingly, a fuller analysis of these two textbooks is in order. Additionally, the present study has only focused on two books, which—though published by

important and prominent presses in Spain—may not be representative of the strategies and priorities of all new books for Cultura Clásica. Accordingly, as new books are published, the sample should be increased to better capture the broader picture. The final limitation to stress involves the study’s methodology. The analysis analyzes the stories that are fully narrated or partially alluded to in each book. However, it does not take into account omissions or places where the textbooks appear to have decided to avoid the topic of sexual violence. To give a single example from each book, SM mentions Heracles and Pyrene, but does not touch upon abduction or pursuit. Likewise, Santillana mentions that Metis is Athena’s mother, but does not allude to Zeus’ pursuit of her. Although hard to quantify and measure, these silences and omissions nevertheless reflect interesting choices on the part of different publishers and could constitute a line of future research.

Despite these limitations, this exploratory study does provide important results about how Cultura Clásica is presented to teachers and students through the medium of the textbook. Furthermore, it provides a framework for studying the issue in the future and suggests further lines of research that can only deepen our knowledge of how mythology is taught to promote gender equality and address violence and discrimination against women.

7. BIBLIOGRAPHY

- Álvarez Sepúlveda, H. A. (2021). Género y textos escolares: El caso de las mujeres de la Antigüedad Clásica. Mendive. *Revista de Educación*, 19(1), 41–50.
- Agudo Estanislao, M., Capellà Soler, M., Magaña Orúe, E., Marco Gascó, R., Martínez Cossent, E., Pellicer Mor, J. L., & Pont Gallego, C. (2022). *Cultura clásica*. Santillana.
- Blanco García, N. (2000). *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Instituto Andaluz de la Mujer.
- Cañizares, P., Martínez, O., & Adrio, M. (2022). *Cultura clásica I*. SM.
- Carrasco, C. J. G., & Vicente, S. T. (2015). Un género invisible. Análisis de la presencia de las mujeres en los libros de textos de Historia de 4o de la ESO. In A. M. Hernández Carretero, C. R. García Ruiz, J. L. de la Montaña Conchiña (Eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro. Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, 781–791.

- López, R. M. C. (2015). El género y los estudios históricos sobre las mujeres de la Antigüedad. Reflexiones sobre los usos y evolución de un concepto. *Revista de Historiografía*, 22, 25-49.
- Crespo Losada, M. J., López Santamaría, F. J., Ruiz Vila, J. M., Rodríguez Rodríguez, P., & Caerols Pérez, J. J. (2007). *Cultura clásica 3º ESO*. Edelvives.
- de la Cruz Redondo, A., & Luque, A. G. (2018). Educar contra la violencia de género: Detección de ideas previas y estrategias coeducativas en la formación inicial del profesorado. In E. López Torres, C. R. García Ruiz & M. Sánchez Agustí (Eds.). *Buscando formas de enseñar: Investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales*, 171-186.
- Díaz López, M., & Puig Gutiérrez, M. (2020). Educación sexista en los libros de texto de Historia: Análisis de la vigencia de una educación sexista en los libros de texto de Historia de 4º de ESO. *Social and Education History*, 9(1), 38-64.
- Fry, S. (2018). *Mythos: The Greek myths retold*. Penguin.
- Gaca, K. L. (2010). The andrapodizing of war captives in Greek historical memory. *Transactions of the American Philological Association*, 140(1), 117-161.
- Gloyn, E. (2013). Reading rape in Ovid's *Metamorphoses*: A test-case lesson. *Classical World*, 106(4), 676-681.
- Gómez-Carrasco, C. J., & Gallego-Herrera, S. (2016). La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-28.
- González, N., Pagès, J., & Santisteban, A. (2015). ¿Quién protagoniza la Historia? Análisis de los relatos históricos del alumnado de educación primaria y secundaria. In A. M. Hernández, C. R. García, J. L. de la Montaña (eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, 801-812.
- Gutierrez Esteban, P., & Ibáñez Ibáñez, P. (2013). ¿Cómo se transmiten los estereotipos culturales y sexistas a través de las imágenes de las TIC en los libros de texto? Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Hong, Y. (2013). Talking about rape in the classics classroom. *Classical World*, 106(4), 669-675.
- Hunt, S. (2016). Teaching sensitive topics in the secondary classics classroom. *Journal of Classics Teaching*, 17(34), 31-43.
- James, S. (2014). Talking rape in the classroom: Further thoughts. In N. Sorkin Rabinowitz & F. McHardy (Eds.). *From abortion to pederasty*, 171-186.

- Kahn, M. (2004). "Why are we reading a handbook on rape?" Young women transform a classic. *Pedagogy*, 4(3), 438–459.
- Lauriola, R. (2013). Teaching about the rape of Lucretia: A student project. *Classical World*, 106(4), 682–687.
- Lauriola, R. (2022). *Brill's companion to episodes of 'heroic' rape/abduction in classical antiquity and their reception*. Brill.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género. *Boletín Oficial del Estado*, no. 313, 42166–42197.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, no. 340, 122868–122953.
- Libatique, D. (2021). Ovid in the #metoo era. *Helios*, 48(1), 57–75.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: Una genealogía de conocimiento ocultada. Ministerio de Educación.
- Marturano, M. (2020). Ovid, feminist pedagogy, toxic manhood, and the secondary school classroom. *The Classical Outlook*, 95(4), 147–151.
- McCarter, S. (2018, 1 May). Rape, lost in translation. *ELECTRIC LIT*. <https://electricliterature.com/rape-lost-in-translation/>
- McClure, L. (2000). Feminist pedagogy and the classics. *The Classical World*, 94(1), 53–55.
- Miller, M. (2018). *Circe*. Little Brown and Company.
- Minte, A. R. & González, E. (2015). Discriminación y exclusión de las mujeres en los textos escolares chilenos y cubanos de historia. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 321–333.
- Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 27832–29022.
- Pelegrín Campo, J. (2020). Introduction: A contemporary antiquity for children and young audiences in films and cartoons. In I. Cisneros Abellán, M. C. de la Escosura Balbás, E. Duce Pastor, M. de M. Rodríguez Alcocer, D. Serrano Lozano, & N. Tarancón Huarte (Eds.). *Happily ever ancient: Visions of antiquity for children in visual media*, 1–17.
- Reeder, C. A. (2017). Wartime rape, the Romans, and the first Jewish revolt. *Journal for the Study of Judaism*, 48(3), 363–385.

- Rodríguez Pérez, R. A., & Solé, M. G. P. S. (2018). Los manuales escolares de historia en España y Portugal: Reflexiones sobre su uso en educación primaria y secundaria. Editorial CSIC.
- Thakur, S. (2014). Challenges in teaching sexual violence and rape: A male perspective. In N. Sorkin Rabinowitz & F. McHardy (Eds.). *From Abortion to Pederasty*, 152–170.

LA DIDÁCTICA DE LA METÁFORA COMO PROCESO LITERARIO Y EVALUATIVO

JUAN VELA BERMEJO
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

El procedimiento metafórico, cuyo estudio a lo largo de la historia ha ocupado un lugar destacado en diversos campos como la Retórica, la Filosofía del Lenguaje, la Crítica Literaria o la Literatura en general, ha sido analizado fundamentalmente fuera de la norma lingüística, es decir, como un uso desviado de la misma (Moreno, 2005, p.15). La Filosofía clásica relaciona la metáfora con el lenguaje figurado y, del mismo modo, este fenómeno ocupa un lugar privilegiado en el tratamiento de los tropos dentro de la Retórica (Mortara, 1991, p.183). Las principales líneas de investigación filológica consideran este recurso como un tropo o figura literaria que exige un alto grado de elaboración; sin embargo, la metáfora actúa en procesos esenciales en el desarrollo y la producción del lenguaje, por lo que resulta un hecho irrefutable que dicho procedimiento discursivo funcione como un recurso habitual en el uso cotidiano de la lengua. Por lo tanto, este tipo de fenómeno de carácter retórico impregna el lenguaje cotidiano, formando así un entramado complejo e interrelacionado donde coexisten creaciones nuevas con expresiones “fossilizadas”; además, la existencia de esta red tiene un papel esencial en las representaciones internas, es decir, en la visión del mundo que posee el hablante.

2. OBJETIVOS

Hasta el momento, los análisis planteados respecto a la valoración en el discurso se han basado fundamentalmente en muestras de la lengua

escrita, hecho que ha derivado en un enfoque determinado en el tratamiento de los índices lingüísticos englobados en la modalización de un texto; sin embargo, dichas unidades funcionan y adquieren valores en la conversación, a veces de una forma involuntaria y espontánea, por lo que consideramos “lo coloquial” en la conversación como la vertiente discursiva idónea en cuanto a la libertad del interlocutor en la creación enunciativa (Briz, 1998, p. 33-34), es decir, en la capacidad del mismo en plasmar sus emociones, sentimientos o contenidos evaluativos y actitudinales mediante la modulación espontánea del sistema lingüístico y atendiendo siempre a finalidades comunicativas específicas.

Una vez centrado nuestro interés en la actitud como estrategia de evaluación en el discurso oral mediante la expresión de emociones, juicios o apreciaciones, dentro de la amplísima serie de recursos que pueden expresar valoración en el texto nos hemos decantado por el lenguaje figurado, adoptando una perspectiva nueva en el enfoque de estos procedimientos a partir de la “actitud” dentro de la Teoría de la Valoración (Halliday y Hasan, 1989; Martin y White, 2005; Halliday, 2009). Mecanismos como la metáfora, la metonimia, la hipérbole o el lenguaje prefabricado evidencian ya de por sí una intencionalidad del locutor que juega con el lenguaje para acercarse a su interlocutor. En nuestro caso, hemos centrado el análisis en la metáfora, procedimiento intrínsecamente cargado de subjetividad que, en el ámbito de las estrategias actitudinales de valoración y los significados interpersonales en la interacción oral, nos ofrecerá una nueva e interesante visión alejada de las concepciones de los mecanismos tropológicos basados en la retórica clásica y fundamentados, principalmente, en textos escritos (Díaz, 1990, p.155).

3. METODOLOGÍA Y ANÁLISIS

El objeto de estudio principal del presente artículo es la metáfora como mecanismo de valoración en la interacción oral. La función básica del lenguaje como instrumento social es la comunicación; por lo tanto, el discurso no representa solo un estado de cosas o una descripción de hechos, situaciones o acontecimientos, sino que está influenciado

directamente por el tipo de interacción entre emisor y receptor en un contexto determinado. En el marco de esa interacción, las emociones desempeñan un papel fundamental ya que recogen los pensamientos y valoraciones del hablante hacia otros individuos o entidades, situación que evidencia en mayor o menor medida la actitud del emisor que desembocará en diversas reacciones por parte de los restantes interlocutores.

Para llevar a cabo dicho trabajo, se analizará una muestra representativa de diez ejemplos provenientes de un inventario de 234 intercambios orales de los siguientes corpora del español: el *COVJA* (Azorín y Jiménez, 1997), el *Corpus de conversaciones coloquiales* de Briz y el grupo Val.Es.Co. (2002) y el *CREA*. A la hora de tratar cada uno de estos fragmentos, se ha utilizado un modelo de análisis para abordar el tratamiento de la metáfora con relación al cotexto inmediato, a los valores transmitidos y a los interlocutores que participan en el proceso evaluativo. Los criterios que conforman este modelo son los siguientes: la situación o localización, el tópico conversacional, la meta, la estrategia discursiva, los recursos lingüísticos, el proceso metafórico y la adscripción de este a la dimensión evaluativa. Esta plantilla de análisis para el tratamiento de la metáfora con base valorativa nos permite señalar cómo hemos abordado de un modo minucioso cada una de las ocurrencias extraídas del corpus y, consecuentemente, cómo hemos obtenido información útil en relación con la relevancia de la valoración en la interacción conversacional.

3.1. LA DIMENSIÓN VALORATIVA DEL AFECTO

El afecto como primer estadio de la actitud es el tipo de evaluación que el hablante emplea para mostrar su disposición emocional o transmitir las respuestas emocionales de terceros hacia personas, cosas, situaciones o eventos (Eggins y Slade, 1997; Eggins, 2002).

En (1) se representa un fragmento conversacional donde se discute qué tipos de actividades practican los hablantes en su tiempo libre, fuera de la vida académica y no necesariamente dentro del entorno universitario:

(1)

<H3>: Pues que somos los dos miembros de <siglas> U.P. </siglas>, júntales de la faculta<(d)> (—>) y (—>)... y (—>)... eso, que estamos en la comisión <ruido>.

<H4>: Yo además, a (—>) además <ruido>, no sé si esto se tiene que de <palabra cortada> será extraescolar, supongo que sí, estoy en un grupo de poesía y de teatro, no sé si (—>).

<E1>: Sí, sí, claro, todo lo que hagas fuera que (—>)... **que te llene** o que te sirva de algo <simultáneo> se puede considerar como extraescolar.

Uno de los interlocutores, H4, especifica que se encuentra en un grupo de poesía y teatro, aunque duda del carácter "extraescolar" de tal actividad ya que se aleja notablemente de las aficiones prototípicas entre los jóvenes. Es por ello que el entrevistador, mediante una afirmación contundente e insistente (repetición léxica total y reafirmación en "sí, sí, claro, todo...") da por válida dicha actividad englobándola en un conjunto donde "todo lo que hagas fuera *que te llene* se considera puramente extraescolar". Por lo tanto, es el propio entrevistador el que sitúa como meta del proceso evaluativo tanto a E1 como a los participantes de la conversación, mediante una sentencia casi globalizadora donde el aparato deíctico personal adquiere un matiz inclusivo ("todo lo que hagas fuera"; "que te llene"; "que te sirva de algo") y apoya la definición de este tipo de actividades ("se puede considerar como extraescolar"). Este recurso parte del campo conceptual LAS PERSONAS SON OBJETOS [RECIPIENTES] que, por supuesto, se deben llenar de conocimientos, ideas o nuevas prácticas que satisfagan emocional e intelectualmente al individuo. En definitiva, la realización de una práctica poco común en un colectivo joven universitario como es pertenecer a un grupo de poesía y teatro puede cumplir el cupo de deseos del individuo entrevistado; por lo tanto, este recurso metafórico simbólico y semánticamente transparente se adscribe notablemente a la vertiente positiva de "satisfacción completa" en la dimensión evaluativa analizada.

(2)

<H5>: <fático = afirmación> Estoy de acuerdo, claro y (—>)... vamos, desde el punto de vista ese, de que (—>)... que (—>)... a mí me han educa<(d)>o como cristiano (—>)... desde luego que llega un momento en el que ya te pregun <palabra cortada>... te pasas a la pregunta de (—

>) <estilo directo> ¿realmente yo estoy aquí porque quiero seguir y no porque (—>)... mis padres me hayan dicho <estilo directo> tal </estilo directo>? ¿Qué debo y quiero hacer? Entonces yo tengo que seguir en esto </estilo directo>. O sea, yo a<(h)><(o)><(r)>a mismo estoy porque (—>)... porque pienso así (—>), porque creo que ese es el camino y porque (—>)... de alguna (—>)<(u)> otra forma (—>) me da la oportunidad<(d)> de (—>)... **realizarme como persona**.

El hablante comparte en (2) su importante vinculación con el cristianismo. La oposición de guiones semánticos se muestra a lo largo de dicho acto de habla mediante la confrontación "ser creyente/cristiano" o "ser ateo". En este caso, es destacable la sentencia prefabricada *realizarme como persona*, la cual parte de la metáfora CONCEPTUAL LA VIDA ES UNA TAREA y, consecuentemente, se completa de un modo satisfactorio con la propia labor religiosa. Apreciamos dicho proceso metafórico de carácter conclusivo insertado en un breve monólogo con tintes poéticos, donde abunda un cargado aparato deíctico personal subjetivo ("yo tengo, estoy, pienso así"), interrogaciones de corte retórico ("¿realmente yo estoy aquí...?"; "¿qué debo y quiero hacer?") y recursos nominales metafóricos que adscriben la trayectoria personal de un ser humano con un "camino" deliberadamente trazado ("yo creo que ese es el camino"). Es por ello que este procedimiento sitúa a H5 como única meta del proceso evaluativo en un marco semántico evidente de "satisfacción" y "plenitud emocional" gracias a la vinculación continua con el cristianismo.

(3)

<E2>: Pero (—>)... </simultáneo> pero, por ejemplo, yo tengo el caso de mí, de mi hermana que <ininteligible> pero, si <ruido> <ininteligible> ocho horas al día, y la <sic> han pagado cuarenta mil pesetas.

<H4>: Eso es una, eso es <simultáneo> para denunciarlo.

<E2>: O sea, </simultáneo> cuarenta, no sé si han sido cuarenta, **y me destroza**irme por lo alto y (—>)... no, sí, me estoy yendo por lo alto. Y (—>)... y el caso es que ella decía que <estilo indirecto> el novio estaba trabajando... y que (—>)... vamos, para estar en casa, pues que ella quería ganar dinero y (—>)... si se quería comprar ropa (—>) </estilo indirecto>... pos <sic> por lo que lo hacemos to<(d)>o el mundo, ¿no? Y, nada, y eso ¿estar ocho horas trabajando... cuarenta mil pesetas?

La temática en (3) se centra en la negligencia a la hora de establecer contratos laborales en épocas estivales, sobre todo en el caso de la fijación de los sueldos en base a la cantidad de horas trabajada. En este caso, E3 ejemplifica este hecho mediante una secuencia narrativa donde se relata el caso de la hermana del interlocutor que, tras tomar la decisión de trabajar para poder subsanar determinadas situaciones arquetípicas (ejemplificado mediante discurso indirecto en "ella decía que el novio está trabajando y que, vamos, para estar en casa, pues que ella quería ganar dinero y si se quería comprar ropa"), sufre una fuerte complicación como es la ínfima percepción de un sueldo de cuarenta mil pesetas mensuales, a pesar de la realización de un trabajo de ocho horas diarias. Ya de por sí el entorno de crítica e indignación se introduce con la aseveración hiperbólica de H4 al recibir la noticia: "eso es para denunciarlo". El receptor responde a dicha intervención enfatizando una duda con respecto a la cantidad escasa de salario recibido; repetición léxica y marcadores explicativos que implican duda ("o sea, no sé), mecanismos que exacerban la confirmación de la sentencia posterior ("y me estoy yendo por lo alto y, no, sí, me estoy yendo por lo alto"). La locución verbal fija en *me destroza irme por lo alto* se fundamenta, por un lado, en la metáfora hiperbólica que equipara al individuo con objeto que se puede destruir, es decir, *me destroza* como un modo intensificado de evidenciar un estado afectivo bajo (LAS PERSONAS SON OBJETOS); por otro, mediante la metaforización orientacional ALTURA ES GRAN CANTIDAD se reincide aún más en la idea de que el sueldo propuesto por el interlocutor, ya de por sí tremendamente escaso, es un máximo hipotético, ya que de un modo más que probable la cantidad percibida sea menor a la establecida como una idea aproximada en la conversación (cabe destacar como este apunte queda de nuevo expuesto a través de una interrogación retórica fundamentada en la elipsis verbal "¿estar ocho horas trabajando [para ganar]... cuarenta mil pesetas?" que reincide a modo de conclusión en la crítica defendida a lo largo del intercambio). Es por ello que el uso de una locución con base metafórica de carácter orientacional (para graduar una cantidad) adquiere una connotación de "insatisfacción" o "indignación" que convierte a E2 en la meta del entorno valorativo y que puede incluirse en una escala negativa con valor de "disconformidad" dentro de la dimensión semántica tratada.

3.2. LA DIMENSIÓN VALORATIVA DEL JUICIO

Las metáforas que expresan evaluaciones de juicio incluyen esos significados que potencian la distinción entre valoración positiva o negativa del comportamiento humano, en relación directa con un conjunto de normas más o menos institucionalizadas (Cisneros y Muñoz, 2012, p. 491). Dentro de estos valores de juicio, existen unos que apelan a la denominada “estima social”, es decir, conllevan evaluaciones sin implicaciones legales o morales donde una persona será juzgada con mayor o menor estima dentro de la comunidad a la que pertenezca, mientras que en otros valores relacionados con la “sanción social” si entrara en juego un determinado conjunto de reglas o regulaciones y, por lo tanto, las evaluaciones podrán tener implicaciones legales y morales (Bednarek y Caple, 2012, p. 111).

(4)

<E2>: ¿Problemas de salud (—>)... o algo?

<H7>: Pues, aparte de las lesiones que tengo, que **soy como el mapa de <nombre propio> España (—>) </nombre propio>...** ninguno, o sea, ningún problema de momento. Bueno, la vista... que **estoy más ciego que un caballo**, pero (—>)...

En (4) el hablante H7 se describe como *soy como el mapa de España* por la gran cantidad de lesiones físicas sufridas y la consecución continua de marcas o cicatrices. La metáfora prefabricada UN CUERPO GOLPEADO / MARCADO ES UN MAPA evidencia un valor apreciativo del cuerpo de H7 como irregular, amorfo o asimétrico. También en esta caracterización física general del interlocutor, destaca una parte específica como es la visión, mediante la comparación hiperbólica y animalizadora *estoy más ciego que un caballo*. La metáfora conceptual LAS PERSONAS SON ANIMALES [CABALLO] enfatiza que la persona ya goza de una vista irregular, incluso peor que la de dicho animal que, ya de por sí, resulta bastante deficiente.

(5)

<H1>: Viene, viene de ahí </simultáneo>, o sea, eso viene de todo eso, porque para eso tiene que darte una libre (—>) competencia y todo eso, y la libre competencia está bien, pero también está metida dentro de

unas pocas cosas, porque, por ejemplo, **las grandes empresas se comen a las pequeñas**, los pequeños empresarios tienen to<(d)>as las de perder...

El hablante H1 en (5) critica la situación laboral de España enfocada en la jerarquía existente a nivel empresarial. Partiendo del campo conceptual LAS EMPRESAS SON ALIMENTOS, el recurso metafórico, simbólico y transparente, visto en *las grandes empresas se comen a las pequeñas* reincide en este orden jerárquico a la par de injusto, donde determinados negocios de mayor magnitud o presupuesto son superiores en términos de poder que otro tipo de empresas de menor renombre o incidencia en el mercado. La oposición de guiones semánticos *grandes empresas / pequeñas empresas*, ya establecida de un modo explícito dentro del propio procedimiento metafórico, queda resuelta en detrimento del primer grupo, el cual recibe un valor de juicio en un ámbito de castigo o sanción social como entramados tiranos, intransigentes o, incluso, dictatoriales

(6)

<H2>: Mira... <risas> ya... yo no sé qué decir, ya después de lo que he escucha<(d)>o de la droga, ya no sé, no sé que más decir, porque si el punto de hoy era como <ruido = sillas> erradicar la droga cómo veo aquí... cómo erradicaría la droga y la solución es no erradicarla sino expandirla...

<H3>: Pues a mí, es lo que más me mola.

<H2>: Me quedo con una cara tonto, increíble.

<H3>: Normalmente, ¿no? <risas> Vamos a ver... siguiente tema... panorama político actual. Yo creo que... **todos son unos ladrones** <simultáneo>.

A través de la metáfora conceptual LAS PERSONAS (POLÍTICOS) SON LADRONES y mediante esta evaluación global e hiperbólica, este colectivo queda marcado como meta de la valoración en términos de juicio de sanción social e integridad moral, ya que se les caracteriza por individuos corruptos, encargados de apropiarse de bienes ajenos y, del mismo modo, aprovecharse de los demás para su propio beneficio. La aparición de este recurso juega un importante papel desde un punto de vista relacionado con la progresión conversacional; tras una discusión incisi-
siva sobre qué efectos produce la droga en la sociedad y cuáles serían

los mejores métodos para erradicarla, los interlocutores no se ponen de acuerdo, hecho que queda evidenciado en la oposición de guiones semánticos explícita mediante la exposición de puntos de vista ampliamente distantes: " porque si el punto de hoy era cómo erradicar la droga como veo aquí... cómo erradicaría la droga y la solución es no erradicarla sino expandirla...", "pues a mí, es lo que más me mola" y "me quedo con una cara de tonto, increíble". Puede apreciarse que H3 intenta desviar una temática de unanimidad imposible (en cuanto a opiniones) con la introducción rápida de otro tópico distinto y una tesis directa, sin ningún tipo de argumentación conjunta, lo que da pie y genera un giro discursivo inmediato.

3.3. LA DIMENSIÓN VALORATIVA DE LA APRECIACIÓN

La apreciación como subsistema de la actitud engloba los sentimientos humanos hacia productos, procesos y entidades (Martin y White, 2005). Con este tipo de valor se evalúan artefactos, textos, constructos abstractos como planes y políticas, así como objetos naturales o manufacturados, además de a las personas cuando se perciben como entidades, y no como humanos con conducta propia (López, 2008, p. 6).

(7)

U: Ha sido una mala pata, que no ha sido culpa de un defecto de la casa, ni ha sido culpa del usuario, de mal uso, sino que se han salido de la guía, esa guía que lleva, y tal. Pero el problema que tiene es que la avería es tonta, ¿no?

V: Tienen que montar toda la máquina. U: Claro.

V: Y claro, **puede valer un riñón**. ¿Sabes?

En (7) el hablante U relata en la primera intervención del intercambio la causa por la cual se ha averiado el coche familiar, recientemente adquirido, por un problema casual e inoportuno (véase la metaforización nominalizada "ha sido una mala pata" que introduce la descripción de la avería). El receptor V complementa la intervención anterior mediante la alusión a una reparación completa del automóvil, requerida por el tipo de daño causado en el vehículo ("Tienen que montar toda la máquina"). El hablante inicial U está de acuerdo con la sentencia de V; es

aquí cuando este último añade una valoración apreciativa que sitúa la reparación mencionada como objetivo de la evaluación, gracias a la metáfora prefabricada o idiomática *puede valer un riñón*. De nuevo encontramos la metáfora conceptual UNA DEMANDA ECONÓMICA ELEVADA ES UNA DEMANDA DE UNA PARTE DEL CUERPO, por lo que una reparación del vehículo supone entregar una parte básica para el funcionamiento vital de una persona, es decir, el "riñón". En definitiva, con esta locución se intensifica la cantidad abundante y desmesurada de dinero que se deberá pagar para conseguir que el vehículo familiar vuelva a un estado óptimo y funcional.

(8)

<E2>: Pues mira, yo quejas, hablando de todo un poco, tengo un montón. Yo, a mí me suelen salir unos herpes, que **no son herpes, son herpazos, porque se me pone toda la boca así y no hay quien me mire la cara porque se me desfigura la cara totalmente y soy un Gremlin** (—>)... siempre lo típico, que te vas a urgencias porque no puedes más del dolor; estás tiritando y te vas a urgencias, pues las dos horas que estoy yo en urgencias esperando, puedo estar en mi casa tumbada, con una mantita o lo que sea, pues te pasas dos horas, para mandarte una cremita y te ponen un pinchazo, porque eso es psicológico, a ver si se te pasa <simultáneo> o lo que sea.

El hablante E2 explica en (8) una de sus dolencias personales más graves: los herpes. La apreciación negativa de tal dolencia física como la instauradora de una irregularidad física en la cara de la interlocutora parte de un marco hiperbólico o de exageración fundamentado en procedimientos como la repetición léxica de *herpes*, sufijo superlativo *-azo* o hechos inusuales como una posible desfiguración de la cara, además de la metaforización LAS PERSONAS SON PERSONAJES DE FICCIÓN / MONSTRUOS basada en el conocimiento compartido de los interlocutores *soy un Gremlin* (recuérdese la figura del "Gremlin" como un monstruo o criatura malévola propia de la mitología o tradición de los países de habla inglesa, y la traslación de la misma a dos películas muy exitosas a mediados de los ochenta y en los inicios de la siguiente década).

(9)

<E>: En ese momento tu madre hace un huequecito y saca el objeto estrella del verano y las vacaciones que es la nevera... Esa nevera cuadrada de diez por quince, con los bordes azul, la tapa azul, el asa

abierto-cerrado, rota por la mitad, cogida con cinta aislante, es la puta nevera homologada de los últimos veinte putos años de este puto país, no hay otra [...] Esa nevera donde cabe de todo, **es un búnker donde caben hasta nórdicos del invierno.**

<H>: Ahí, de todo <risas>

A través de la proforma léxica de carácter generalizador “objeto” (aunque caracterizada mediante *estrella* con claro valor adjetival), el interlocutor E introduce el tópico de la típica nevera de playa de todas las familias españolas. Podríamos considerar incluso a este objeto como un hiperónimo del cual se va a desarrollar una encadenación de elementos prototípicos que lo caracterizan:

Esa nevera cuadrada de diez por quince, con los bordes azul, la tapa azul, el asa abierto-cerrado, rota por la mitad, cogida con cinta aislante, es la puta nevera homologada de los últimos veinte putos años de este puto país, no hay otra...

Se creará el humor entre los participantes de la conversación a través de la enunciación progresiva de estos elementos a una velocidad elevada; además, observamos el claro proceso de elipsis cohesiva con el fin de evitar la redundancia e ir insertando progresivamente la información nueva sin apenas soporte temático. Es aquí cuando aparece la metáfora hiperbólica y conclusiva a la secuencia descriptiva sobre la “nevera de playa”: *cabe de todo, es un búnker donde caben hasta nórdicos del invierno*. Con esta exageración humorística (véase las risas generadas) se pretende focalizar que en tal recipiente, el cual funciona como meta evaluativa, se puede disponer de una abundancia y diversidad de objetos relevante, dada su gran amplitud de espacio. Resulta curiosa la creación de la metáfora LOS OBJETOS [LA NEVERA DE PLAYA] SON CONSTRUCCIONES [BÚNKER], combinada con el proceso hiperbólico *donde caben hasta nórdicos de invierno*, conjunción de recursos retóricos apreciativos que intensifican la utilidad del objeto descrito vinculada a la abundancia de objetos que se pueden depositar en el mismo, además de generar un contexto humorístico que favorece una fluida progresión conversacional.

(10)

444 <H3>: En ciencias tenemos un microbiblioteca, de (—>) <fático = duda> cincuenta puestos <simultáneo> de estudio para.

445 <H4>: Sin libros, sin un puto libro </simultáneo>.

446 <H2>: Sin un puto libro.

447 <H3>: Hay veinte libros, de hace ochenta años, **hay dos ordenadores que creo que del** <nombre propio> **Jurásico** </nombre propio> <risas> en comparación.

El hablante H3 introduce en la intervención inicial del intercambio (210) el emplazamiento que recibirá la posterior evaluación: *en ciencias tenemos una microbiblioteca*. El uso de la prefijación diminutiva mediante *micro-* posee cierto valor catafórico que será resuelto con posterioridad mediante la aclaración de H4 y H2 *sin un puto libro* y la secuencia descriptiva consecuente de H3: *hay veinte libros de hace ochenta años* y *hay dos ordenadores que creo del Jurásico*. Nos encontramos, evidentemente, ante dos procesos hiperbólicos que remarcan la antigüedad de los útiles de tal biblioteca, donde se aprecia la vertiente antonímica en los numerales cardinales (*veinte libros* para una cantidad reseñable de alumnos y *de hace 80 años*, en contraposición a la bibliografía más reciente) y la metáfora conceptual libre LOS OBJETOS [ORDENADORES] SON ELEMENTOS PREHISTÓRICOS, esquema que exagera los sistemas informáticos para el trabajo en la biblioteca como antiguos y obsoletos. En definitiva, la apreciación de ambas entidades (libros y ordenadores) como útiles antiguos y escasamente funcionales fijan la pésima situación de la biblioteca de la facultad de Ciencias y su escasa validez para el correcto aprovechamiento del alumnado.

4. RESULTADOS

Las metáforas prefabricadas, que se esconden en estructuras idiomáticas o lexicalizadas conforman metaforizaciones frecuentes en el ámbito oral y coloquial, (y, sobre todo, juvenil) y permanecen institucionalizadas por su uso constante en un campo discursivo propicio para ello. Esto se explica porque, en un registro como el oral y coloquial donde prevalece un lenguaje claro y sin ambigüedades, no se necesitan metáforas que impliquen ambigüedad en la comprensión de los mensajes por parte de los interlocutores, sino recursos que faciliten (desde una

perspectiva semántica) la progresión conversacional (Briz, 1998, p. 99; Ruiz Gurillo, 2001, pp. 27-28).

El uso de la hipérbole como elemento valorativo conforma un procedimiento discursivo esencial en la gestión de metáforas evaluativas; en especial, la exageración se hace realmente evidente en evaluaciones de crítica o queja ante una situación no propicia para los intereses del emisor.

Las metáforas simbólicas y semánticamente transparentes con función valorativa destacan mayoritariamente por su aparición mediante núcleos verbales capaces de transmitir valoraciones que atañen al propio emisor, desde un marco afectivo hasta una vertiente de juicio propio o personal.

Las creaciones metafóricas libres ocupan también un puesto relevante a la hora de transmitir contenidos evaluativos. Esto evidencia el ingenio o poder de creación de algunos interlocutores, los mismos que se valen de estos procedimientos libres con relación a estrategias conversacionales particulares.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Proponer el análisis de la metáfora como mecanismo de valoración en la interacción oral se justifica por dos razones fundamentales: el discurso oral y coloquial ofrece muestras discursivas donde los diversos procedimientos lingüísticos referidos tanto a la metáfora como a otros recursos discursivos (la hipérbole, los juegos de palabras, la polisemia o, en un estado global, los mecanismos de cohesión), aparecen de un modo libre e inesperado, justificado por el nivel de gestión y creación lingüística del interlocutor junto al progreso conversacional particular (Briz, 1996: 29); por otro, la elección de la metáfora como recurso transmisor de significados evaluativos se fundamenta por su propia naturaleza y su relevancia en el marco oral y coloquial (Sanmartín, 2000: 138), es decir, conforma un proceso que impregna el lenguaje cotidiano por su capacidad explicativa y por permanecer vinculado, en la amplia mayoría de ocasiones, a las estrategias comunicativas del interlocutor (persuadir, convencer, amenazar, avisar, etc.)

6. REFERENCIAS

- Azorín, D. y Jiménez, J.L. (1997). Corpus oral de la variedad juvenil universitaria del español hablado en Alicante. Universidad de Alicante.
- Bednarek, M. (2009). Language patterns and Attitude. *Functions of Language*, 16/2, 165-192.
- Bednarek, M. y CAPLE, H. (2012). Value added: Language, image and news values. *Discourse, Context & Media*, 1, 103-113.
- Briz, A. (1998). El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática. Ariel.
- Briz, A. y VAL.ES.CO (2002). Corpus de conversaciones coloquiales. Arco-Libros.
- Cisneros, M. y Muñoz, C. (2012). El afecto, la apreciación y el juicio en el habla de las telenovelas. *Lenguaje*, 40 (2), 481-505.
- Eggins, S. y Slade, D. (1997). *Analysing casual conversation*. Cassell.
- Eggins, S. (2002). *Introducción a la lingüística sistémica*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de la Rioja.
- Halliday, M. y Hasan, R. (1989). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press.
- Halliday, M. (2009). Methods-techniques-problems. En M. Halliday y J. Webster (Eds.), *Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics* (pp. 59-86). Continuum Companions,
- López, C. (2008). La valoración y la emoción en español en discursos especializados. En A. Moreno (Ed.), *Actas del VIII Congreso de Lingüística General* (pp. 1-14). Universidad Autónoma de Madrid.
- Martin, J.R. y White, P.R. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- Moreno, M. (2005). La metáfora conceptual y el lenguaje político periodístico: Configuración, interacciones y niveles de descripción. Universidad de la Rioja.
- Mortara, B. (1991). *Manual de retórica*. Cátedra.
- Real Academia Española (2021). Corpus de referencia del español actual. <https://www.rae.es/banco-de-datos/crea>
- Ruiz Gurillo, L. (2001). *Las locuciones en español actual*. Arco Libros.
- Sanmartín, J. (2000). La creación léxica (I). Neologismos semánticos: las metáforas de cada día. En A. Briz y Grupo VAL.ES.CO (Eds.), *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* (pp. 125-142) Ariel Practicum.

EL TALLER DE TEATRO ESPAÑOL CONTEMPORÁNEO PARA ESTUDIANTES NORTEAMERICANOS DE NIVEL B2: UNA EXPERIENCIA DE *STUDY ABROAD* EN LA UCM

EDUARDO GONZALO DE ÁGREDA COSO
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En el marco del consorcio aprobado por la Universidad Complutense de Madrid y varias universidades norteamericanas asociadas (Winsconsin, Tulane, California, Florida, etc.) los estudiantes de estas universidades tienen la oportunidad de cursar un semestre o un año académico en la Universidad Complutense de Madrid. Dentro de este semestre o curso, los alumnos pueden cursar distintas asignaturas del propio programa o de las Facultades de la UCM asociadas, como Filología, Filosofía o Historia. Una de estas asignaturas propias es la del Taller de Teatro Español Contemporáneo cuya duración es de un cuatrimestre. Esta asignatura se divide en una parte teórica (revisión del panorama del teatro español contemporáneo más representativo del siglo XX y principios del siglo XXI y estudio de autores como Benavente, Valle-Inclán, García Lorca, Mihura, Alonso de Santos, Mayorga, Caballero, Paloma Pedrero, Lola Blasco, Ana Diosdado, etc.) y una parte práctica (que consiste en la realización de sesiones prácticas con ejercicios teatrales, la redacción de una escena teatral y, en último lugar, la puesta en escena de una obra en el Paraninfo de Filología de la UCM, actividad con que se cierra la asignatura).

1.1. LAS UNIVERSIDADES NORTEAMERICANAS REUNIDAS: GÉNESIS E IDEA DEL PROYECTO

Desde 1967 la Facultad de Filosofía y Letras de la UCM firma un consorcio con distintas universidades norteamericanas para acoger estudiantes de sus licenciaturas y que puedan cursar un año académico de estudios en Madrid. Recogiendo el espíritu de los antiguos Campus universitarios estadounidenses en los que se estudiaba la lengua española (recordemos todo el impacto que se produjo en distintos Campus estadounidenses como el de Vermont con la llegada de varios escritores y profesores españoles que huían de la guerra civil y posterior posguerra); esta práctica pretendía ofrecer una experiencia inmersiva completa para los estudiantes donde, a través de un plan de estudios atractivo, pudieran cursar asignaturas de cultura, historia, política, arquitectura, etc. y por supuesto de lengua. Son cientos los estudiantes que han pasado por la UCM gracias a este acuerdo, llegando al millar fácilmente. A día de hoy, las Facultades colaboradoras son la de Filosofía, Filología y Geografía e Historia y los estudiantes pueden cursar asignaturas de estas facultades y de varias otras. En la actualidad, las universidades norteamericanas que envían a sus estudiantes a la UCM son Boston College, California State University, Georgetown University, Stetson University, Indiana University, Purdue University, University of Wisconsin, Universidad de Florida y Tulane University. Los alumnos, además, pueden optar a realizar asignaturas en el programa específico de las Universidades Norteamericanas Reunidas. Algunas de ellas son: Análisis Político y Economía Comparada de la España Actual, Cambios Sociales en la España Actual, Composición Avanzada para Hablantes Bilingües, Filosofía Española Contemporánea, Historia General de España: 1492-1808, Introducción a la Lingüística, Literatura Española S. X-XVII, Literatura Española S. XVIII-XX, Literatura Hispanoamericana: S. XV-XIX, Madrid: Cultura y Sociedad, Obras Maestras del Museo del Prado: Luz y Color Relaciones Internacionales y Política Exterior de España Sintaxis Comparada inglés/español: la Descripción, etc. Y también nuestra asignatura, Taller de Teatro Español Contemporáneo, en la que se enmarca esta experiencia.

1.2. TALLER DE TEATRO ESPAÑOL CONTEMPORÁNEO

1.2.1. ASPECTOS GENERALES DE LA ASIGNATURA

Esta asignatura de carácter cuatrimestral, desde el mes de septiembre al de diciembre, tiene una duración de cuarenta y ocho horas. El horario oficial es los jueves y viernes de 13.00 a 14.30 pero esta asignatura exige que haya ensayos posteriores a las horas de clase para la posterior realización del espectáculo con la que se cierra la asignatura. La materia se compone de la parte teórica (el estudio de los dramaturgos y dramaturgas más representados en los SS. XX y XXI en España) y una parte práctica que se completa en las siguientes tareas:

- Escritura de una escena dramática: consistente en una escena corta (unas cuatro caras de documento a 1,5 espacio). Para esta escena, el profesor aporta a los alumnos herramientas sobre cómo escribir una pequeña escena dramática. Factores como el conflicto, los objetivos, las acciones, los personajes, el entorno, aspectos estilísticos, etc. son planteados para la creación de una escena cómica o dramática. Se les da un periodo de dos semanas para la creación de este ejercicio y una vez corregidas, cabe la posibilidad de que alguna de las escenas puedan ser llevadas a escena en el espectáculo final (siempre en función de los alumnos que haya en clase, personajes, temática, etc.).
- Ejercicios teatrales y técnicas dramáticas: los viernes se realizan distintos ejercicios con base en distintas técnicas performativas para que los alumnos puedan conocer algunos aspectos de la técnica actoral en general. Ejercicios relacionados con la dramatización, la representación teatral, el mimo, la *commedia dell'Arte*, el karaoke y otras técnicas para potenciar los segmentos suprasegmentales como la entonación, pronunciación, etc. son practicados en clase de manera dinámica. El profesor siempre se pone como ejemplo para que los alumnos puedan llegar al resultado requerido.
- Espectáculo final de la asignatura: con esta tarea se cierra la asignatura. En este espectáculo, realizado generalmente en el

Paraninfo de la Facultad de Filología y Filosofía de la UCM, los alumnos representan varias de las escenas y autores estudiados en la parte teórica. La selección de las escenas que se realizan corresponden tanto a la elección de los alumnos como a la del propio profesor. El espectáculo suele tener una duración de una hora y media. Para este espectáculo, y como hemos comentado más arriba, se precisan de más horas de ensayo fuera del horario oficial de la asignatura.

Los objetivos de la asignatura se resumen en acercar al alumno al panorama teatral español contemporáneo a través de una serie de lecturas obligatorias en las que se incluyen los hitos del teatro más representativos del teatro del siglo XX –personajes y obras– y los autores y obras más importantes de la actualidad (finales del S.XX y principios del S.-XXI). La selección de los textos sirve de fundamento a la teoría teatral. Así se podrá practicar la comprensión lectora. Además, se pretende ofrecer al alumnado las herramientas básicas para comentar obras teatrales y crear pequeñas piezas dramáticas o sketches.

Y desde un punto de vista práctico, se persigue que el alumnos ejerza sus competencias artísticas a través del teatro. Se enseñarán ejercicios teatrales teniendo como referencia una técnica teatral- actoral definida. El alumno potenciará el uso del castellano (a través de ejercicios de pronunciación, dramatización, pragmaticidad –con base en la práctica de la lengua española–) y su mejora a través de dichos ejercicios orales y escritos. Para el espectáculo final los estudiantes participarán como actores, escenógrafos, gestores de vestuario y maquillaje, etc. Generalmente, y a mitad de la asignatura, los alumnos junto al profesor dedican tres horas más semanales para la realización del espectáculo final pues la creación de este conlleva memorización de textos, acciones, tonos, etc.

1.2.2. CALIFICACIÓN

El resultado de la evaluación se establece según los siguientes porcentajes:

- Espectáculo final de la asignatura: 40%
- Examen parcial teórico: 25%

- Redacción de la escena teatral: 20%
- Participación en la asignatura (ejercicios teatrales, dramatizaciones, etc.): 15%

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Describir la materia Teatro Español Contemporáneo del Programa de Universidades Reunidas y sus posibilidades desde el aprendizaje de español como L2, la representación teatral, etc.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar la elección de muestras representativas de autores del S.XX y S.XXI y registrar, desde un análisis cualitativo, el impacto que las escenas escogidas tienen en el desarrollo estudiantil del español como L2.
- Estudiar la selección de muestras para la representación teatral del espectáculo con el que cierra la asignatura efectuada a lo largo de los últimos diez años.
- Describir las etapas teórico- prácticas de la asignatura para proponer un itinerario docente que permita trabajar la técnica performativa de la representación teatral como técnica didáctica.
- Comentar algunos ejercicios de las distintas técnicas performativas realizadas en el curso para plantear distintos procedimientos de uso en el aula de ELE o Español como L2.

Para poder testar estos objetivos, tendremos en cuenta tanto los resultados cualitativos (comentarios de los alumnos en relación a la materia) como los cuantitativos (resultados de aprendizaje, dificultad de la asignatura, etc.), desde el año 2017 hasta el año 2024 más tres testimonios cualitativos ofrecidos por otros alumnos de las promociones del 2012 y del 2013 (pues la asignatura se imparte por el profesor desde el año 2012 hasta la actualidad).

3. METODOLOGÍA

La metodología general que se ha seguido en esta investigación es de corte cualitativo-interpretativo, ya que el análisis realizado tiene el objetivo de comprender la realidad abordada desde el entorno de aprendizaje y a través de las técnicas performativas utilizadas con fijación en la representación teatral o taller de teatro. Para la recogida de datos cualitativos, el instrumento utilizado ha sido la observación directa, el análisis de las sesiones y los comentarios en las encuestas anuales que realizaron los alumnos y que nos permitió verificar el tipo de experiencia recibida, posibles mejoras, ventajas de la asignatura, etc.. Se recogen también resultados cuantitativos con relación a la evaluación de la asignatura, del profesor, etc. realizados por los alumnos desde el año 2017 hasta el año 2024.

Como hemos comentado anteriormente, el curso se estructura en tres grandes bloques: parte teórica (donde se estudian los autores más representativos de los SS.XX y XXI), parte práctica (creación de una escena y ejercicios teatrales variados prácticos) y preparación del espectáculo.

3.1. CONTENIDO DE LA ASIGNATURA

3.1.1. DESARROLLO DE LA PARTE TEÓRICA

En la parte teórica se estudian como hemos mencionado los autores más relevantes de los SS. XX y XXI como son Jacinto Benavente, Ramón M^a del Valle- Inclán, Federico García Lorca, Rafel Alberti, Miguel Migura, Enrique Jardiel Poncela, José Luis Alonso de Santos, Juan Paloma Pedrero, Ana Diosdado, Juan Mayorga, Sergi Belbell, Ernesto Cabañero, Lola Blasco, etc. Las explicaciones teóricas se apoyan en presentaciones de power point y el análisis y lectura expresiva de varias escenas importantes de las obras de estos autores.

3.1.2. DESARROLLO DE LA PARTE PRÁCTICA

Cada sesión de práctica (los viernes durante hora y media), anterior a los ensayos del espectáculo, se estructura de la manera siguiente:

- Calentamiento: 10 minutos.

- Ejercicios de dramatización y elementos suprasegmentales: 50 minutos.
- Ejercicios de técnica actoral con relación al espectáculo: 30 minutos.

La relación de ejercicios que se plantean en clase es muy variada pasando de ejercicios de dramatización, de representación teatral y técnica actoral estándar a otros ejercicios relacionados con la potenciación de aspectos suprasegmentales, etc. Exponemos aquí algunos de ellos:

DRAMATIZACIÓN

- **Zas, Boing, Pum:** juego relacionado con movimientos de palmadas y distintos sonidos (zas, Boing y pum) de los alumnos en círculos que sirve tanto para calentamiento como para hacer juegos de frases, creación de conversaciones, etc.
- **Palomitas:** se pide a los alumnos que imaginen que están en una sartén con aceite caliente y ellos imaginan que son palomitas de maíz. El profesor dice un número y los alumnos se tienen que juntar según el número intentando no quedarse sin grupo.
- **Números:** escenas que han de realizar los alumnos en parejas con números en lugar de palabras. Los demás estudiantes han de adivinar de qué trata la escena y qué conflicto se plantea entre los personajes que interpretan los alumnos.
- **Las puertas del castillo:** se les comenta a los alumnos que han de cruzar los pasillos de un castillo imaginario. El profesor elegirá de qué están llenos los pasillos del castillo y los alumnos tendrán que cruzar el pasillo caminando como si tuvieran que hacerlo con lo que se encuentren en el pasillo (condiciones climatológicas, objetos esparcidos por el suelo, etc.). Ejemplo: “Se abren las puertas del castillo y los castillos están llenos de cerillas y vosotros vais descalzos”.
- **Animalización:** los alumnos van caminando por el aula como si estuviesen en una ciudad. A cada uno se le da una profesión

(policía, abogado, jardinero, etc.) y cada uno se comporta según la profesión designada. Luego, poco a poco y sin perder el rol del trabajo, se van convirtiendo en algún animal que decidan, transformando su cuerpo de manera progresiva según las instrucciones del profesor.

- **Improvisaciones:** se les ofrece a los estudiantes un lugar por el que realizar una interacción (supermercado, aeropuerto, etc.). Deben comportarse con normalidad según el lugar en el que se encuentren. Después de unos instantes se introduce un conflicto en el que tendrán que reaccionar.

TÉCNICA Y ESTILOS ACTORALES

- ***Commedia dell'Arte*:** los alumnos aprenden los aspectos generales de este arte teatral como la interpretación de los personajes (Arlequino, Polichinela, el viejo enamorado, El capitano, etc.), los distintos gags, la improvisación aplicada a este estilo, etc. Se usan máscaras italianas originales de este arte teatral.
- **Técnica actoral:** los alumnos aprenden a sostener un conflicto y a realizar acciones teatrales con un por qué y un para qué. Se aprenden otros conceptos como la contingencia actoral, el entorno, el texto como forma de acción, la urgencia, etc.

ELEMENTOS SUPRASEGMENTALES

- **Karaoke:** se escogen algunas canciones españolas, explicando un poco el contexto y los patrones entonativos así como los tonemas, etc. y se realiza junto a los alumnos el karaoke de ellas para trabajar aspectos de la entonación, el ritmo, la fluidez, la pronunciación, las pausas, etc. Otro ejercicio que se realiza con esta técnica es la de que cuenten algo de su vida (cómo fue su fin de semana, qué hacen en el día, etc.) con la melodía con la que han realizado la canción.
- **Taller de doblaje:** se escogen fragmentos de algunas escenas y se preparan pequeños guiones que luego los alumnos

realizarán a través de doblaje. Se intenta que si se escoge una escena triste los alumnos la transformen en cómica y viceversa.

La estructura de las sesiones se regula a través de los preceptos constructivistas de Vygotsky (1978): interacción social, mediación, memoria lógica, papel social del aprendizaje guiado, lenguaje como herencia cultural, el desahogo emocional y búsqueda de contacto social gracias al uso de las herramientas (es decir, las acciones físicas), las repeticiones “mecánicas” que lejos de serlo suponen un afianzamiento de los exponentes comunicativos (pues a mayor repetición y realización física y pragmática de las estructuras, con los factores que implican ambas dimensiones, mayor sentido de las mismas encuentra el estudiante de ELE.), la despreocupación excesiva del uso de reglas y convenciones de la lengua que hace que el alumno se cohiba en sociedad, la autorregulación junto a la expresión gestual para liberar sentimientos, emociones y temas de dificultad de expresión en la lengua, la interacción entre el individuo y el marco social y cultural, la relación con el profesor como facilitador y mediador- guía y no como “regente” del salón de clases, la zona de desarrollo próximo (ZDP) referida a la distancia entre lo que puede hacer solo el alumno y lo que puede hacer en sociedad, etc. El aprendizaje se construye en sociedad y posteriormente el alumno internaliza todo el conocimiento adquirido creando un desarrollo de aprendizaje autónomo e innovador. Pensamos que gracias a las técnicas performativas se potencian y se consiguen todos estos aspectos. Perseguimos la idea ya investigada en estudios anteriores sobre que

El deseo del estudiante extranjero de pertenecer a la cultura meta para poder definir cada concepto en la nueva lengua se favorece ampliamente gracias a los procesos relacionados con el teatro: la memoria, la expresión corporal y la mímica para definir conceptos desconocidos en la LE, la improvisación (relacionada con la capacidad del individuo para adaptarse a las nuevas circunstancias ambientales que lo rodean), etc. (Ágreda, 2015, p. 15)

Muchas de las actividades trabajadas en estas sesiones se basan en investigaciones anteriores vinculadas a las teorías de Schewe (2013) y su enfoque de prisma de técnicas teatrales que aglutina todos los enfoques performativos (Performative Fremdsprachendidaktik o didáctica performativa) y en trabajos anteriores publicados recientemente (Ágreda,

2020 y 2021), Como hemos comentado más arriba, durante los años 2017 al 2024, la respuesta de los alumnos es muy positiva. En relación a la observación de las sesiones prácticas, se contempla en la mayor parte del alumnado una integración y participación muy positivas. Los ejercicios que se realizan en torno a las técnicas performativas son muy variados y la participación es muy activa. De los más de 100 alumnos que han cursado la asignatura durante estos años solo existió un caso de una alumna algo renuente a hacer los ejercicios y se debía a una gran timidez que, sin embargo, pudo superar en el espectáculo final.

3.1.2. DESARROLLO DEL ESPECTÁCULO TEATRAL

Esta parte del curso es la que caracteriza completamente la asignatura. A mediados de diciembre, los alumnos del Taller de teatro ponen en escena un espectáculo que han ido preparando durante semanas con una temporalización de tres horas semanales fuera del horario oficial. Los ensayos comienzan a mitad de la asignatura, más o menos a finales de octubre y terminan con el estreno del espectáculo. Los alumnos se encargan de la promoción del espectáculo así como de la realización del póster del espectáculo para la publicidad. Antes de comenzar los ensayos, se le pregunta al estudiantado si habría alguna escena que les gustaría representar o interpretar algún papel dramático de las obras estudiadas.

Para esta selección se suelen seguir varias directrices, similares a las que propone Wessels (1987, pp. 115-116): 1) Que sea una obra escrita en español actual⁹⁰, 2) Que no incluya monólogos extensos, 3) Que tenga muchos personajes y papeles, 4) Que su trama sea entendible, 5) Que sea cómica y amena⁹¹ 6) Que sea breve, 7) Que trate sobre contenidos concretos y 8) Que esté escrita para ser leída por nativos, pero accesible lingüísticamente para estudiantes de L2. El lugar de los ensayos es el mismo que el aula pues las mesas y las sillas no están fijadas

⁹⁰ Esta característica no siempre es respetada pues entendemos que puede haber textos (como los de Lorca o Valle-Inclán) que, a pesar de no estar escritos en lengua española actual, tienen un peso literario que no puede ser desperdiciado en relación a llevar este tipo de textos a escena. En muchas ocasiones, son los alumnos los que los seleccionan.

⁹¹ Igualmente, en ocasiones y a pesar de su dramatismo muchas de las escenas seleccionadas por los alumnos son dramas.

en el suelo y se puede dejar el espacio casi diáfano para la representación de las escenas y juegos teatrales.

Una vez realizada la selección de papeles y escenas (con la inclusión de alguna de las escenas escritas por ellos mismos), se estructura la figura-personaje de uno o varios narradores. Estos narradores, al no representarse una obra entera sino escenas de varias obras, harán las funciones de los anfitriones que van relatando al público lo que van a ver en cada momento de transición o cambio de escena. En esta tabla adjuntamos los personajes elegidos como narradores cada año en la asignatura:

TABLA 1: *Personajes- narradores de cada espectáculo*

AÑO DEL CURSO	NARRADOR O NARRADORES
2012-13	Federico García Lorca y Ramón María del Valle- Inclán
2013-14	Estudiantes de la asignatura
2014-15	Sin narradores (se representó la obra corta Amor de Don Perlimplín con Belisa en su Jardín por tener pocos alumnos)
2015-16	Señor Teatro (personaje al estilo de cabaret)
2016-17	Una estudiante
2017-18	Profesor con sus estudiantes como si estuvieran en clase explicando las escenas que se van a ver
2018-19	Tragedia y Comedia (los personajes griegos)
2019-20	Margarita de Austria, la Maja vestida, el Caballero de la mano en el pecho y El bufón el Primo (todos pintados en distintos cuadros del Museo del Prado)
2021-22	Personajes de Futuro y Pasado
2022-23	Presidentes de EEUU antiguos
2023- 24	Barbie y Ken

Cada estudiante suele realizar de dos a tres papeles (es decir, está presente en dos o tres escenas) y en la mayoría de los espectáculos se hace algún número musical con baile de canciones de todo tipo: españolas, de musicales estadounidenses conocidos como *Hamilton*, etc. El espectáculo se realiza, como ya dijimos, en el Paraninfo de la Facultad de Filología y Filosofía de la UCM aunque algunos años, por no disponibilidad del espacio, se buscaron otros lugares. Las encuestas para calificar la asignatura se proporcionan a los estudiantes al final de la asignatura.

A continuación, mostramos algunas imágenes relacionadas con el espectáculo de la asignatura: diferentes pósters de distintos años, el Paraninfo de Filología y Filosofía de la UCM y una imagen de los alumnos en el espectáculo final.

IMAGEN 1: *Pósters del espectáculo de la asignatura*



IMAGEN 2: Paraninfo de Filología y Filosofía- UCM



IMAGEN 3: Alumnos realizando una escena de la obra Doña Gramática en el espectáculo final.





3.2. SELECCIÓN DE ESCENAS

Desde el año 2012 hasta el año 2024 son muchas las escenas que se han trabajado en la asignatura. A continuación, presentamos la relación de las obras y alguna/a de su escena/s trabajada/s y el número de veces que se han realizado por parte de los alumnos:

TABLA 2: Escenas de autores teatrales españoles realizadas en el espectáculo de la asignatura, 2012- 2024

ESCENAS	Nº DE VECES
La casa de Bernarda Alba (Federico García Lorca)	5
Don Perlimplín con Belisa en su jardín (Lorca)	4
Los intereses creados (Jacinto Benavente)	3
El Retablillo de Don Cristóbal (Lorca)	3
Bajarse al Moro (José Luis Alonso de Santos)	3
Comedia Multimedia (Álvaro Tato)	3
Yerma (Lorca)	2
Bodas de sangre (Lorca)	2
Luces de bohemia (Ramón María del Valle- Inclán)	2
Los cuernos de Don Friolera (Valle- Inclán)	2
Doña Gramática (Enrique Casaldueiro, Pedro Salinas y VVAA)	2

Tres sombreros de copa (Miguel Mihura)	2
Pic- Nic (Fernando Arrabal)	2
El buen vecino (Juan Mayorga)	2
Cuadros de amor y humor al fresco (Alonso de Santos)	2
La Malquerida (Benavente)	2
La Llamada (Los Javis)	2
Romance de Lobos (Valle- Inclán)	1
¡Viva el Duque, nuestro Dueño! (Alonso de Santos)	1
La venganza de Don Mendo (Pedro Muñoz Seca)	1
Asamblea popular (Lauro Olmo)	1
Los títeres de cachiporra (Lorca)	1
El Crédito (Jordi Galcerán)	1
Palabras encadenadas (Galcerán)	1
Método Grönholm (Galcerán)	1
Burundanga el final de una banda (Galcerán)	1
Resguardo Personal (Paloma Pedrero)	1
Atraco a las tres (José María Forqué)	1
La taberna fantástica (Alberto Sastre)	1
Siete hombres buenos (Mayorga)	1
Unamuno: Venceréis pero no convenceréis (José Luis Gómez)	1
Asesinos (Álvaro Tato)	1
La estanquera de Vallecas (Alonso de Santos)	1
Squash (Ernesto Caballero)	1
No hay mejor defensa que un buen tinte (Juanma Pina)	1
La vida es sueño (Calderón de la Barca)	1
El retablo de las maravillas (Miguel de Cervantes)	1
La Celestina (Fernando de Rojas)	1
Don Juan o la fuerza del sino (Duque de Rivas)	1

Como se puede ver en la tabla, el autor más representado es Lorca representado diecisiete veces. Después le siguen autores como Benavente, Valle- Inclán, Galcerán o Alonso de Santos que no llegan a la decena de representaciones (los dos primeros con cinco y los dos últimos con seis y siete respectivamente). La mayor elección de los dramas se seleccionan desde los años 50 hasta nuestros días excepto los ejemplos ya citados de Valle- Inclán o Lorca que murieron en los años 30 del siglo XX.

3.2.1. INPUT LINGÜÍSTICO DE LAS ESCENAS

Gracias al trabajo con las distintas escenas se trabajan infinidad de exponentes comunicativos que son de poca presencia dentro de los manuales de ELE. Algunos de estos contenidos son:

- La completa gama de fraseología española.
- Los signos de puntuación dialógicos, el imperativo (estándar y lexicalizado).
- Las perífrasis modales.
- El sustantivo.
- La interjección.
- Las oraciones con: aserción, exhortación, deseo, duda y posibilidad, exclamación, interrogación, etc.
- Los usos del presente.
- Los marcadores- conectores discursivos de la oralidad.
- Las onomatopeyas.
- Los coloquialismos.
- Las repeticiones enfáticas.
- Los diminutivos.
- El discurso directo e indirecto.
- Las comparaciones.
- Las elipsis.
- Las muletillas.
- Las locuciones de todo tipo.
- Los grupos lexicalizados.
- Los diferentes deícticos.
- Los modos del español.
- Los adverbios de tiempo y lugar. La connotación.
- Los elementos no verbales.
- Las hipérboles.
- Las anáforas.
- Las frases hechas.

A esta lista se suma toda la variedad de deícticos personales, temporales y espaciales por el uso del discurso directo que se dan las obras. El uso frecuente del metalenguaje como los índices de recepción al interlocutor y de dirección al receptor (terminaciones verbales de primera

persona, el uso ya citado de los adverbios, o las frases interrogativas, exclamativas, de exhortación, etc.) también se encuentra en estas obras como nos indica Regueiro (2011, 2004).

Al memorizar estas escenas, los alumnos son plenamente conscientes del significado de estos inputs comunicativos pues las repeticiones del texto, lejos de ser mecánicas lo son en varios niveles del lenguaje (pragmático, lenguaje no verbal, fonético fonológico, escrito, etc.) que hacen que los aprendientes comprendan plenamente el sentido de lo que están comunicando.

4. RESULTADOS

4.1. ANÁLISIS DE LAS ENCUESTAS

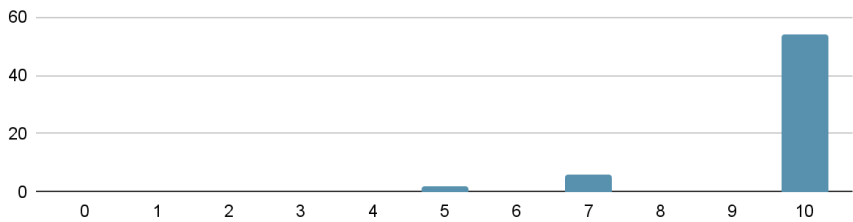
Las encuestas finales que se entregan a los alumnos tienen como objetivo ofrecer una panorámica completa de lo que significa la asignatura en el aprendizaje y la labor del profesor. Dentro de estas encuestas se evalúan los siguientes ítems:

- El/La profesor/a cumple con los horarios establecidos
- El/ la profesor/a informa de manera clara sobre el sistema de calificaciones y notas (trabajos, exámenes, etc.)
- El profesor organiza bien las clases e informa de manera clara sobre los objetivos de la asignatura
- El profesor explica la materia de forma clara y comprensible
- El profesor resuelve dudas y ayuda a los estudiantes cuando lo necesitan
- Recomendaría este profesor a otros estudiantes

Por último, las encuestas se cierran con los comentarios de los estudiantes. Los participantes totales de las encuestas desde 2017 hasta el año 2024 (descontando el año 2020 por la pandemia) fueron 62. Veamos a continuación las respuestas a los ítems cuantitativos:

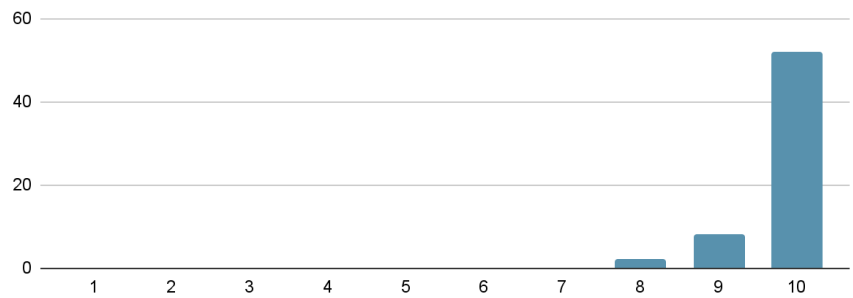
PREGUNTA 1: De 62 participantes 54 dieron la puntuación máxima, 6 la puntuación de 7 y 2 la de 5. Estas dos últimas puntuaciones se deben, por alguno de los comentarios recibidos en la parte cualitativa, por los ensayos extra comentados anteriormente.

GRÁFICO 1: *El/La profesor/a cumple con los horarios establecidos*



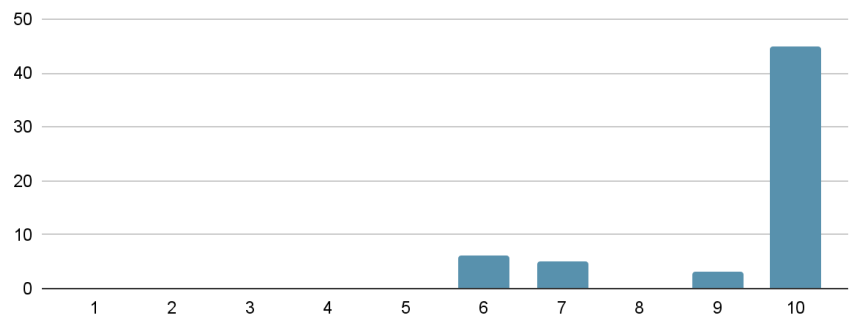
PREGUNTA 2: De 62 participantes 52 dieron la puntuación máxima, 8 la puntuación de 9 y 2 la de 8.

GRÁFICO 2: *El/ la profesor/a informa de manera clara sobre el sistema de calificaciones y notas (trabajos, exámenes, etc.)*



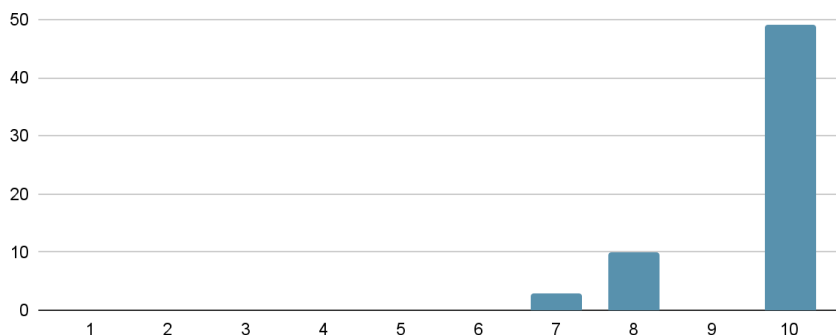
PREGUNTA 3: De 62 participantes 45 dieron la puntuación máxima, 3 la puntuación de 9, 5 la puntuación de 7 y 9 la de 6.

GRÁFICO 3: *El profesor organiza bien las clases e informa de manera clara sobre los objetivos de la asignatura*



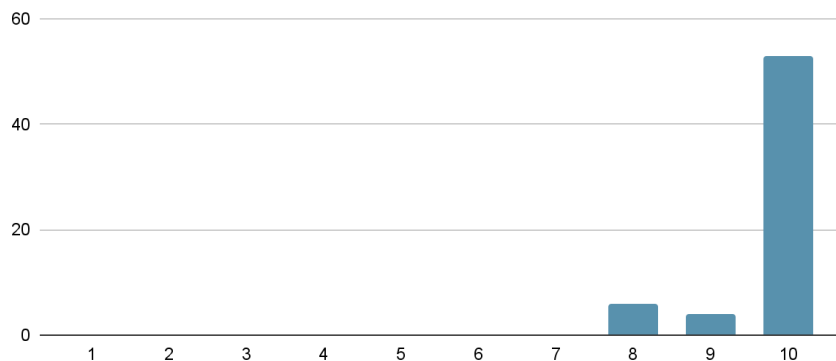
PREGUNTA 4: De 62 participantes 49 dieron la puntuación máxima, 10 la puntuación de 8 y 3 la puntuación de 7.

GRÁFICO 4: *El profesor explica la materia de forma clara y comprensible*

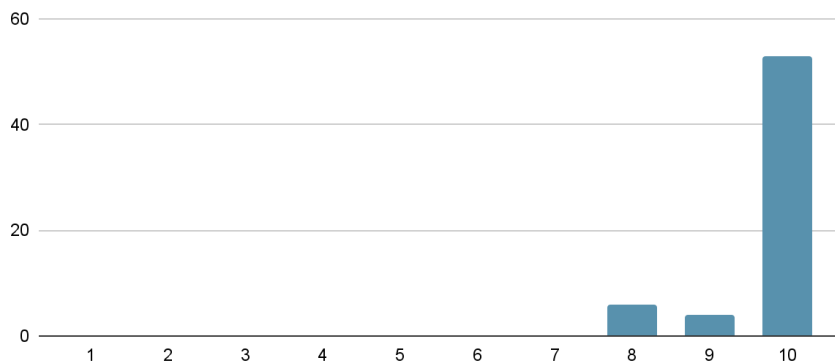


PREGUNTA 5: De 62 participantes 60 dieron la puntuación máxima, 10 la puntuación de 9 y 1 la puntuación de 8.

GRÁFICO 5: *El profesor resuelve dudas y ayuda a los estudiantes cuando lo necesitan*



PREGUNTA 6: De 62 participantes 53 dieron la puntuación máxima, 4 la puntuación de 9 y 6 la puntuación de 8.



4.2. COMENTARIOS CUALITATIVOS DE LA ASIGNATURA

En este epígrafe comentaremos la naturaleza de los comentarios y recogeremos algunos de ellos de manera concreta. Se recibieron en total 42 testimonios. De estos, 34 fueron totalmente positivos, 2 son positivos con petición de algún cambio en la asignatura y 6 son poco positivos.

Los poco positivos se refieren sobre todo a la dedicación extra de horas, la organización de clases y las altas expectativas del curso. Los positivos comentan sobre todo el alto aprendizaje de español gracias a la asignatura, la cohesión social de grupo, el dinamismo y las clases divertidas.

Adjuntamos a continuación algunos de los comentarios:

1. Definitivamente esta fue mi asignatura favorita. El profesor siempre nos contagiaba de energía al comenzar la clase. Si pudiera, volvería a tomar esta clase ya que fue una de las mejores experiencias que he vivido en España. ¡Simplemente magnífica!
2. Esta clase fue una de las más divertidas clases que había tomado en toda mi vida. El profesor Eduardo me enseñó no sólo de teatro pero además sobre mi miso. Esta clase fue una de las clases que me tenía ganas de ir cada vez. Me admiré su dedicación a la clase, nunca podríamos hecho el espectáculo

sin el esfuerzo y energía de Eduardo. Me sacó de mi zona de confort, agradezco todo que él había hecho por nosotros.

3. Ha sido una experiencia increíble y he mejorado tanto mi entendimiento de teatro y actuación como mi nivel de español. El profesor Eduardo ha sido muy amable y siempre esta trabajando de mejorar el entendimiento de sus estudiantes. Me recomendaría la clase para todos los estudiantes de Reunidas, en cualquier caso si tiene experiencia en teatro o no.
4. Me encanta la segunda parte de la clase. Fue lo más divertido. Me gusta lo que leímos para la primera parte pero la segunda parte fue más divertido.
5. Esta clase fue mi clase favorita del semestre. Aprendí mucho sobre el teatro y tuve la experiencia de jugar papeles diferentes por la primera vez desde 2018.
6. Me encantó esta clase y profesor. Él es muy amable, siempre tenía energía, y es super emocionado sobre enseñar y el teatro en general. Estoy agradecida para esta clase porque no hay habían otras opciones para clases de artes/creativas. La única cosa fue que había muchas horas de ensayo que no sabíamos antes de empezar la clase. No me molesta el ensayo, es solo que me gustaría tener más organización. Todo de nosotros estábamos en ensayo todo el día, pero casi todo el tiempo no hicimos nada porque solo estábamos en ciertas escenas.
7. Esta asignatura requiera mucho tiempo después de clase para preparar para el espectáculo de teatro.

4. DISCUSIÓN

Los objetivos quedan satisfechos, en la medida en que se documenta un impacto positivo desde los objetivos relacionados con la asignatura así como el punto de vista de la mejora del español como L2. El estudio de las distintas obras u escenas escogidas a lo largo del tiempo prueba la preferencia por una serie de autores seleccionados (Federico García Lorca, Valle- Inclán, Alonso de Santos, Álvaro Tato, Jordi Galcerán, etc). Se concluye que las técnicas performativas, en suma, pueden ser un motor

esencial para aprender un modelo de competencia comunicativa real gracias a los comentarios vinculados a la experiencia de los estudiantes.

Además, se valora la importancia de los objetivos alcanzados y su relevancia en relación con la didáctica de la literatura: los estudiantes no solo estudian varias obras de los dramaturgos contemporáneos más sobresalientes de los SS.XX y XXI sino que tienen la oportunidad de representar los textos en un gran escenario y ante una nutrida audiencia.

5. CONCLUSIONES

Durante todos estos años hemos podido comprobar todas las ventajas y potencialidades del teatro no solo como motor de aprendizaje sino como impulsor de la L2 para estudiantes norteamericanos de nivel B2. Todas las ventajas que hemos comentado anteriormente (cohesión de grupo, dinamismo, aprendizaje significativo, refuerzo de la competencia comunicativa, actividades lúdicas, etc.) hacen que la experiencia teatral no solo sea significativa sino positivamente memorable como así muestran tanto los resultados cuantitativos como cualitativos.

Quedan abiertas líneas de investigación abiertas como la realización del espectáculo haciendo uso de otras técnicas performativas: la exclusiva creación del guion para el espectáculo por parte de los alumnos o el taller de doblaje, la creación de escenas teatrales para representar o hacer lecturas expresivas a través de la IA, etc. En los próximos años, esperamos seguir indagando en estos tan sugerentes caminos para la práctica teatral y espectáculo final de la asignatura.

Por último, agradecemos tanto a las Universidades Norteamericanas Reunidas de la UCM su confianza como a los alumnos que han pasado durante más de una década por la asignatura.

6. REFERENCIAS

- De Ágreda Coso, E. (2016). La representación teatral como técnica didáctica para la enseñanza de la gramática en el texto dialógico en ELE (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- De Ágreda Coso, E. (2020). Técnicas teatrales en ELE. Arco Libros.
- De Ágreda Coso, E. (2021). Teatro aplicado en el aula de ELE. EnClave-ELE.
- Regueiro Rodríguez, M. L. (2004). Lenguaje verbal y lenguajes no verbales en la comunicación humana. En Relaciones en lengua y literatura. Temario para profesores de secundaria y bachillerato (Cap. 4). Magister.
- Regueiro Rodríguez, M. L. (2011). La compleja y rica relación entre el texto y el tipo de lectura. En Y. Ruiz de Zarobe & L. Ruiz de Zarobe (Eds.), La lectura en lengua extranjera (pp. 32-100). Portal Education.
- Schewe, M. (2013). Taking stock and looking ahead: Drama pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture. Scenario: Journal for Performative Teaching, Learning and Research, 7(1), 5-21.
- Schewe, M. (2017, septiembre). The state of the art. Keynote address at the University of Padova Summer School: The role of drama in higher and adult language education – from theory to practice, Padua, Italy.
- Vygotsky, L. S. (1978). Pensamiento y lenguaje (Ed. Paidós, 1995). Paidós.
- Wessels, C. (1987). Drama (Resource Books for Teachers). Oxford University Press.

I LEONI DI SICILIA: EL TEXTO LITERARIO Y SU TRADUCCIÓN COMO HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA DEL ITALIANO COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

NICOLA FLORIO
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Con la implantación definitiva en 2010 de los grados universitarios en el sistema educativo de España, las antiguas licenciaturas en Filología Italiana han ido progresivamente desapareciendo del panorama universitario para dar paso a los grados en Lenguas Modernas. El único bastión de todo el país donde todavía se mantiene el Grado en Estudios Italianos es la Universidad de Salamanca. Las modificaciones en el sistema universitario español han tenido como consecuencia directa la reducción del número de horas de enseñanza de la literatura italiana en las universidades, para centrar la atención en el aprendizaje de la lengua, que sigue formando parte del plan de estudios de numerosos centros universitarios de toda España, tanto en las facultades de Filología y Traducción, como en las facultades de Turismo y Economía, aunque en menor medida. La reforma impulsada en la formación universitaria no solo ha afectado a España, sino también a otros países europeos, donde la enseñanza del italiano y el perfil de los alumnos que eligen esta lengua han cambiado en las últimas décadas. Actualmente, los estudiantes de italiano a nivel universitario no cuentan necesariamente con una formación lingüística previa en lenguas clásicas como el latín, ni siquiera en otras lenguas románicas como el francés, y, en muchos casos, no han recibido una vasta formación literaria europea con anterioridad en la que pueda integrarse la literatura italiana (Schulz-Buschhaus, 1995). La consecuencia directa de este nuevo panorama en

la enseñanza del italiano en las universidades españolas y, en general, en los centros universitarios europeos, es que el foco está puesto fundamentalmente en el aprendizaje de la lengua y no tanto en la literatura.

Tradicionalmente, la educación literaria se ha percibido como una disciplina conectada, pero, al mismo tiempo, independiente de la enseñanza de lenguas (Lavinio, 1986). De hecho, en general, la formación lingüística suele plantearse como un paso previo a la lectura de obras literarias, con el objetivo de dotar a los alumnos de competencia lingüística, mientras que la formación literaria se concibe como una fase posterior que tiene como meta la decodificación e interpretación de textos literarios. Esta separación entre lengua y literatura se percibe también a nivel universitario, donde lo habitual es que haya, por un lado, especialistas de lengua y, por otro, docentes expertos en literatura. No obstante, en la actualidad resulta incuestionable plantear que la literatura es perfectamente compatible con la enseñanza de una lengua extranjera, y que, además, el texto literario representa un recurso didáctico extraordinario, no solo por su contenido lingüístico, comunicativo y estilístico, sino también porque es un vehículo idóneo para transmitir a los alumnos aspectos culturales y sociales de un país y su comunidad de hablantes.

La educación literaria se ha enfocado de maneras diferentes en función de los objetivos perseguidos y los conocimientos y competencias que se pretenden adquirir. Autores como Adriano Colombo proponen cinco tipologías diferentes de unidades didácticas basadas en textos literarios en función del foco de atención, que puede estar centrado en el género literario, el autor, la obra, el contexto socio-cultural o la temática (Colombo, 1996), y otros autores incluyen una categoría adicional con la atención puesta en el lector. En este capítulo presentamos una propuesta didáctica llevada a cabo en la Universidad de Salamanca, concretamente en la facultad de Filología y en la facultad de Traducción y Documentación, que incorpora los textos literarios en el aula como recurso didáctico para la enseñanza a nivel universitario de la traducción y del italiano como lengua extranjera, intentando aunar los diferentes enfoques de educación literaria mencionados, a través de una amplia variedad de actividades centradas, principalmente, en el texto literario, el autor de la obra, el contexto socio-cultural y los lectores.

La obra seleccionada para esta propuesta didáctica es la novela italiana *I leoni di Sicilia*, de la autora Stefania Auci, así como su traducción al español, titulada *Los leones de Sicilia*, a cargo de César Palma Hunt. La primera edición de la novela se publicó en 2019 y desde entonces se ha convertido en un auténtico fenómeno editorial, tanto en Italia como fuera de sus fronteras, publicada o en fase de publicación en más de 37 países, y traducida en varias lenguas como español, francés, inglés, portugués o alemán. En 2021 se publicó la segunda y última parte de la novela, con el título original en italiano *L'inverno dei leoni. La saga dei Florio*, que también ha sido traducida al español por César Palma Hunt, con el título *El invierno de los leones. La saga de los Florio, los reyes sin corona de Sicilia*.

La novela *I leoni di Sicilia* está ambientada en los últimos años del siglo XVIII y principios del siglo XIX, y en ella se narran las vivencias de los Florio, una familia de comerciantes que se traslada desde Bagnara, una pequeña localidad de Calabria, a la ciudad de Palermo, en Sicilia, huyendo de las penurias y los terremotos que azotan su tierra natal. En Sicilia intentan construir un futuro nuevo e inician su actividad económica con una tienda de especias, pero los comienzos no son fáciles y tienen que luchar por abrirse camino en la sociedad siciliana de la época. La autora de la novela es Stefania Auci, profesora de origen siciliano, que se ha consagrado en los últimos años como escritora en Italia y ha logrado reconocimiento internacional. Con la segunda parte de la historia de la familia Florio, *L'inverno dei leoni*, ha sido galardonada con el premio literario italiano Bancarella 2022, y más recientemente, en octubre de 2023, se ha estrenado en plataformas digitales una serie inspirada en ambas novelas, con el título *I leoni di Sicilia* y dirigida por Paolo Genovese. Se ha elegido esta obra literaria para la propuesta didáctica que presentamos aquí porque la novela ha tenido muy buena acogida entre los lectores en Italia y en otros países, ha recibido muy buenas críticas literarias, como demuestra el premio otorgado a su autora, y, además, en la actualidad cuenta con una adaptación cinematográfica, lo cual suele ser muy motivador para los alumnos y, además, puede resultar muy interesante para la integración de la literatura y el cine en el aula.

2. OBJETIVOS

El objetivo fundamental de la propuesta didáctica que se presenta aquí es fomentar el uso de la literatura italiana en las universidades españolas como herramienta para la enseñanza de la traducción y del italiano como lengua extranjera a estudiantes hispanófonos, y como vehículo de difusión de contenidos históricos, culturales y sociales de Italia. Son muchos y muy diversos los motivos que justifican la introducción de los textos literarios en el aula universitaria. Por un lado, resulta muy enriquecedor como recurso didáctico y lingüístico, puesto que las obras literarias van dirigidas a hablantes nativos y, por tanto, permiten a los alumnos familiarizarse con diferentes usos de la lengua escrita y con recursos lingüísticos y estilísticos como la narración, la descripción o la ironía, al mismo tiempo que introducen aspectos culturales e históricos de gran relevancia que fomentan un aprendizaje integral del idioma (Collie y Slater, 1987, p. 4). Además, el lenguaje presente en la literatura ofrece mayor variedad y riqueza que el lenguaje habitual que podemos encontrar en otro tipo de textos, algo que no podemos pasar por alto en la enseñanza de una lengua extranjera, especialmente a nivel universitario, donde es necesario que los alumnos profundicen en el conocimiento y dominio de aspectos morfosintácticos y retóricos de la lengua (Spaliviero, 2020, p. 73). Paralelamente, la literatura contribuye al enriquecimiento léxico, ofreciendo a los alumnos contextos memorables que favorecen la creación de conexiones intralingüísticas, interlingüísticas y extralingüísticas en las que alojar nuevo vocabulario de manera significativa. La lectura de textos literarios potencia en los alumnos las habilidades de comprensión escrita mediante la puesta en práctica de estrategias deductivas e inferenciales a partir de contextos lingüísticos muy diversos. Por otro lado, la literatura fomenta la imaginación y la creatividad, lo que permite a los alumnos alejar su foco de atención del proceso en ocasiones más técnico y mecanizado del aprendizaje de una lengua extranjera, para dejarse llevar por la historia y los personajes que componen las obras literarias (Collie y Slater, 1987, p. 5). Por último, el uso de la literatura en el aula permite activar y movilizar recursos cognitivos y emocionales en los alumnos para entrenar y mejorar la competencia lingüística (Giusti, 2018, p. 46), y favorece la

autorreflexión, no solo a nivel lingüístico sino también a nivel personal, puesto que en los textos literarios suelen abordarse temas trascendentales y asuntos vinculados a la cotidianidad de la vida de los alumnos, y los personajes suelen reflejar conductas y modelos sociales con los que pueden sentirse identificados.

Es importante aclarar que nuestra propuesta de introducción de textos literarios en el aula universitaria no es incompatible con la metodología basada en el enfoque comunicativo que suele imperar en la enseñanza de lenguas extranjeras. De hecho, aunque aquí presentamos una pequeña muestra de las actividades que se han llevado a cabo en el aula universitaria con fragmentos de obras literarias, hay otras muchas propuestas didácticas que pueden realizarse a partir de la literatura, como la escritura creativa, el debate o incluso los *role plays*, que encajan perfectamente dentro del enfoque comunicativo. La clave, en cualquier caso, está en la variedad de las actividades, con un planteamiento metodológico ecléctico y significativo, centrado en el alumno.

3. METODOLOGÍA

La propuesta didáctica que presentamos no plantea la lectura de la obra completa de *I leoni di Sicilia*, sino una cuidadosa selección de pasajes representativos de la misma para trabajar en el aula aspectos lingüísticos, culturales e históricos importantes de Italia, con el deseo último de despertar el interés de los alumnos hacia la novela, creando un vínculo personal con la historia y los personajes, para que en algún momento elijan, de manera voluntaria y por interés propio, leer la obra completa. Para la selección de los fragmentos hemos tenido en cuenta varios factores. Por un lado, hemos intentado elegir extractos interesantes y representativos del estilo literario de la obra, con los que los alumnos puedan llegar a identificarse o que estén vinculados a sus intereses. Otro criterio fundamental en la selección de los fragmentos ha sido la valoración de su potencial pedagógico, es decir, sus posibilidades didácticas para elaborar, a partir de ellos, una amplia variedad de actividades en el aula. Por último, por lo que respecta a la extensión de los fragmentos, se ha

tenido en cuenta la duración de las clases y las horas de trabajo asociadas a la asignatura para ajustarnos a una temporalización adecuada.

Con el propósito de recuperar la presencia de la literatura italiana en las aulas universitarias españolas, presentamos aquí una propuesta didáctica que hemos llevado a cabo en la Universidad de Salamanca, por un lado, en la facultad de Filología y, por otro, en la facultad de Traducción y Documentación, utilizando la literatura como recurso didáctico para la enseñanza de la traducción y del italiano como lengua extranjera con grupos de estudiantes hispanófonos de nivel B2 de italiano. La propuesta está basada en la explotación del mismo texto literario desde dos enfoques diferentes. En la Facultad de Filología, planteamos el uso de la novela original en italiano como recurso textual para el aprendizaje de una lengua extranjera, mientras que en la Facultad de Traducción y Documentación proponemos el uso del texto original en italiano junto con la obra traducida al español por César Palma Hunt, con el objetivo de trabajar la obra literaria a partir del análisis de las estrategias traductológicas.

3.1. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA FACULTAD DE FILOLOGÍA

Para los alumnos de la Facultad de Filología, hemos seleccionado varios fragmentos breves de la novela original *I leoni di Sicilia*, en italiano. Con el objetivo de trabajar la comprensión lectora y el análisis lingüístico a partir de textos literarios, se proponen actividades de lectura de los fragmentos extraídos de la novela. Por un lado, se trabaja en el aula el texto seleccionado a través de preguntas para comprobar la comprensión del contenido del mismo por parte de los alumnos. Se han seleccionado pasajes de la novela que incluyen referencias interesantes a aspectos históricos, culturales y sociales de Italia, que nos permiten activar un proceso de reflexión y comparación con las propias referencias culturales de los alumnos, a través de la puesta en común de ideas y el debate. A continuación, se incluye uno de los fragmentos seleccionados para nuestra propuesta didáctica, extraído de la novela original (Auci, 2019, p. 31):

Cannella, pepe, cumino, anice, coriandolo, zafferano, sommacco, cassia... No, non servono solo per cucinare, le spezie. Sono farmaci, sono cosmetici, sono veleni, sono profumi e memorie di terre lontane

che in pochi hanno visto. Per raggiungere il bancone di una rivendita, una stecca di cannella o una radice di zenzero deve passare per decine di mani, viaggiare a dorso di mulo o di cammello su lunghe carovane, attraversare l'oceano, raggiungere i porti europei. Ovviamente i costi lievitano a ogni passaggio. Ricco è chi può acquistarle, ricco è chi riesce a venderle. Le spezie per la cucina – e ancor di più quelle per le cure mediche e per i profumi – sono cosa per pochi eletti. Venezia ha fondato la sua ricchezza sul commercio delle spezie e sui dazi doganali. Ora, all'inizio del XIX secolo, a commerciarle, sono gli inglesi e i francesi. Dalle loro colonie d'oltremare, arrivano navi cariche non solo di erbe medicinali, ma anche di zucchero, e tè, e caffè, e cioccolato. Il prezzo scende, il mercato si diversifica, i porti si aprono, la quantità di spezie aumenta. Non solo Napoli, o Livorno, o Genova. A Palermo gli aromateri fondano una corporazione. Hanno persino una loro chiesa, Sant'Andrea degli Amalfitani. E cresce anche il numero di coloro che possono permettersi di venderle.

Como vemos, en este fragmento se incluyen referencias a ciudades italianas vinculadas al comercio y a la actividad portuaria, como Génova, Livorno, Nápoles, Venecia o Palermo, que los alumnos deben localizar geográficamente en el mapa de Italia. También aparecen en el texto pinceladas sobre la situación político-económica de Italia, Reino Unido y Francia a principios del siglo XIX, de su economía y la explotación de las colonias de ultramar, que sirve como punto de partida para la reflexión y la comparación con la situación española en esa misma época, e incluso con el proceso de globalización actual para acercar el texto a la realidad de los estudiantes.

Por otro lado, se explotan los fragmentos literarios desde el punto de vista lingüístico, trabajando aspectos de léxico, estructuras gramaticales relevantes, e identificando estrategias y recursos literarios característicos de la autora, como la metáfora, la ironía o la hipérbole, entre otros. En el caso concreto del pasaje anterior, se utiliza el fragmento para introducir en el aula léxico relacionado con las especias y la comida. También analizamos y comentamos con los alumnos algunos rasgos estilísticos que aparecen en el fragmento y que hemos marcado en el texto, como el uso de la anáfora, para potenciar la expresividad mediante la repetición de elementos; el uso del polisíndeton, para aportar dinamismo a las enumeraciones a través de la repetición innecesaria de conjunciones; o, con el mismo propósito expresivo, el uso del recurso contrario, es decir, del asíndeton, que observamos en la supresión de las conjunciones en

algunas enumeraciones. Una vez trabajados todos estos aspectos, se culmina la propuesta con una actividad de comentario de texto.

3.2. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA FACULTAD DE TRADUCCIÓN Y DOCUMENTACIÓN

En la Facultad de Traducción y Documentación, la novela *I leoni di Sicilia* se trabaja con los alumnos desde el punto de vista traductológico. Seleccionamos varios fragmentos representativos de la obra y se pide a los estudiantes que los traduzcan desde el italiano hacia el español. El objetivo es llevar a cabo posteriormente un análisis comparativo de las principales estrategias traductológicas utilizadas por los propios alumnos y compararlas con las empleadas por César Palma Hunt en su traducción oficial *Los leones de Sicilia*. Con esta propuesta se busca ayudar a los alumnos a realizar un análisis crítico de sus traducciones, comparando sus producciones con las del traductor oficial de la novela, e identificando diferentes estrategias y recursos traductológicos, como las adaptaciones culturales, los calcos y traducciones literales, las compensaciones, generalizaciones o particularizaciones, transposiciones de categorías gramaticales o variaciones pragmáticas, entre otras, con lo que se fomenta el aprendizaje desde el análisis y la autorreflexión. El uso del texto literario en la formación de traductores a nivel universitario favorece el desarrollo de técnicas de análisis y comprensión textual a través del estudio comparativo y contrastivo, y la lectura intensa y minuciosa de los fragmentos seleccionados (Nannoni, 2018, p. 76).

Proponemos un análisis sintáctico detallado de los pasajes elegidos, para identificar periodos largos y complejos, así como oraciones simples y de estructura sencilla, con el objetivo de analizar el efecto expresivo que logra la autora eligiendo un tipo de sintaxis u otro. Se comparan posteriormente los fragmentos originales con su traducción en español, se analiza si se han mantenido las mismas características sintácticas presentes en el texto original italiano, y se observan los efectos estilísticos y expresivos alcanzados en español. Por otro lado, es importante trabajar con los alumnos el léxico en las dos lenguas de trabajo, a través de la búsqueda de sinónimos y antónimos, con el fin de analizar con detenimiento los posibles matices que aporta cada uno de ellos.

Esta actividad ayuda a los alumnos posteriormente a seleccionar los términos más adecuados para sus traducciones, puesto que contarán con las herramientas necesarias para elegir con criterio el léxico que más se ajusta al contexto literario y a la intención pragmática, expresiva y estilística de la autora. Como afirma Basso, en el proceso de traducción hay que dar tiempo a los alumnos para que reflexionen, y hay que esperar a que las palabras lleguen (Basso, 2010, p. 7).

Entre los fragmentos seleccionados para la propuesta didáctica de la facultad de Traducción y Documentación, se ha elegido el siguiente pasaje (Auci, 2019, p.165):

Un leone ferito che beve a un ruscello. A poca distanza, le radici di un albero si allungano nell'acqua, liberando le loro proprietà curative. È questa l'immagine che segna l'attività dei Florio: dall'insegna dell'aromateria fino alla statua di Benedetto De Lisi posta davanti alla loro tomba di famiglia, nel cimitero di Santa Maria del Gesù, a Palermo. L'albero che immerge le radici nel torrente è l'albero della china e la sua corteccia ha probabilmente salvato milioni di vite umane. Delle sue potenti proprietà febbrifughe si rendono conto anzitutto gli indios – del Perù e della Bolivia – ma non sfuggono ai gesuiti che, nel XVII secolo, portano quella corteccia in Spagna: essiccata e chiusa in sacchi, viene poi venduta nei più importanti porti d'Europa. La chiamano cortice. Tuttavia, quando in Europa ci si rende conto dei suoi usi officinali, si capisce pure che si tratta di un farmaco per pochi eletti: perché costoso, perché viene da molto lontano, perché la corteccia deve essere triturata a mano. E poi quella polvere rende gli ammalati privi di forze, pur togliendo loro la febbre, una cosa che, alla gente semplice, sembra talvolta più grave della febbre stessa. Nel XIX secolo, la svolta: grazie alle mole meccaniche, in poco tempo è possibile ottenere quantità enormi di cortice raffinato. Il prezzo diminuisce. Nel 1817, Pierre Joseph Pelletier e Joseph Bienaimé Caventou estraggono da quella corteccia il chinino. Ma solo alla fine del secolo si dimostrerà in modo incontrovertibile il legame tra malaria e parassiti e solo agli inizi del XX secolo, in Italia, quando ancora muoiono quindicimila persone all'anno a causa della malaria, lo Stato accetterà di vendere il chinino negli spacci di sali e tabacchi.

Hemos marcado en el texto algunas cuestiones traductológicas interesantes que se trabajan en el aula con los alumnos para analizar posteriormente las estrategias utilizadas por el traductor César Palma Hunt y compararlas con las elegidas por ellos. Destacamos el uso de formas de gerundio y participio en el texto original y las comparamos con la

traducción al español. Observamos que César Palma Hunt opta por el gerundio *bebiendo* para la estructura original *che beve*, mientras que elige la construcción *que hay* para el participio *posta* del texto original, pero mantiene la forma de gerundio original *liberando* en su traducción al español con la forma *irradiando*. En cuanto al uso de formas verbales, analizamos con los alumnos el uso del presente histórico en el texto original en italiano (*si rendono conto, non sfuggono, portano o viene poi venduta*), y lo comparamos con las alternancias observadas en la traducción en español, donde aparecen algunos verbos en presente histórico y otros en tiempos verbales de pasado (*las conocieron, no se les escaparon, llevaron o se vendía*). Debatimos también con los alumnos las elecciones traductológicas presentes en el texto en español para las palabras originales *aromateria, Santa Maria del Gesù, indios, svolta, incontrovertibile* y *spacci di sali e tabacchi*, que aparecen traducidas respectivamente como *herbolario, Santa Maria del Gesù, indios, gran avance, inequívoca y estancos*, y las comparamos con las elecciones terminológicas y con las decisiones tomadas por los propios alumnos en sus traducciones. Por último, analizamos y comentamos con los alumnos algunas estrategias traductológicas utilizadas por César Palma Hunt para determinadas estructuras presentes en el texto original italiano, como la eliminación del adjetivo *potente* en la construcción original *potenti proprietà febbrifughe*, que traduce simplemente como *propiedades febrífugas*; la omisión del adverbio *solo* en la segunda parte de la estructura anafórica original *solo alla fine del secolo y solo agli inizi del XX secolo*, que en español aparece traducida como *solo a finales de siglo y a principios del siglo XX*; y se reflexiona sobre otras decisiones traductológicas en español, como la elección de traducir la forma reflexiva del verbo *capire* por *caer en la cuenta*, o la construcción *privi di forze* simplemente por *sin fuerzas*, la necesidad de añadir un adjetivo potenciador en *gran avance* como traducción del término original italiano *svolta*, o la selección del verbo *autorizar* en español como traducción para el verbo italiano *accettare*.

Presentamos, a continuación, la traducción oficial en español realizada por César Palma Hunt, en la que también hemos marcado los aspectos que se trabajan en el aula con los alumnos (Auci, 2020, p. 191):

Un león herido bebiendo en un arroyo. A poca distancia, las raíces de un árbol se prolongan en el agua, irradiando sus propiedades curativas. Esa es la imagen que indica la actividad de los Florio: del cartel del herbolario a la estatua de Benedetto De Lisi que hay delante de la tumba de la familia, en el cementerio de Santa Maria del Gesù, en Palermo. El árbol que hunde sus raíces en el torrente es el árbol de la quina, y su corteza probablemente ha salvado millones de vidas humanas. Sus propiedades febrífugas las conocieron primero los indios –de Perú y Bolivia–, pero no se les escaparon a los jesuitas, quienes, en el siglo XVII, llevaron esa corteza a España: una vez seca y guardada en sacos, se vendía en los puertos más importantes de Europa. La llaman «corteza». Sin embargo, cuando en Europa se descubren sus usos officinales, se cae al mismo tiempo en la cuenta de que es un fármaco para unos pocos elegidos: porque es caro, porque llega de muy lejos, porque la corteza ha de ser triturada a mano. Y además ese polvo deja a los enfermos sin fuerzas, aunque les quita la fiebre, algo que, para la gente sencilla, resulta a veces más grave que la propia fiebre. En el siglo XIX, el gran avance: gracias a la muela mecánica, en pocos segundos pueden conseguirse cantidades enormes de corteza refinada. El precio disminuye. En 1817, Pierre Joseph Pelletier y Joseph Bienaimé Caventou extraen de esa corteza la quinina. Pero solo a finales de siglo se demostrará de manera inequívoca la relación entre la malaria y los parásitos, y a principios del siglo XX, en Italia, cuando todavía mueren quince mil personas al año a causa de la malaria, el Estado autorizará que se venda quinina en los estancos.

Por otro lado, debatimos con los estudiantes la forma más adecuada de traducir al español los fragmentos del texto original italiano escritos en dialecto siciliano o calabrés. Estas expresiones en dialecto de la obra original aparecen en la traducción en español escritas en letra cursiva. La diferencia fundamental sobre la que debe reflexionarse en el aula es que, aunque en la obra original estas oraciones en dialecto también aparecen en cursiva, el lector percibe una clara diferencia entre el uso del dialecto y el uso del italiano estándar, mientras que en la obra traducida al español los fragmentos originales escritos en dialecto quedan difuminados entre el resto del texto, puesto que todo está escrito en español y únicamente aparecen resaltados mediante el uso de letra cursiva. Uno de los pasajes con los que se trabaja esta cuestión en el aula se muestra aquí, extraído de la obra original (Auci, 2019, p. 75):

«Come vi vanno le cose, *voscenza? I carti vi passano?*»

«Abbastanza bene, grazie.»

«Eh. Buone le cose vi girano a *vuatri*.» Saguto si era avvicinato alla scrivania, aveva sbirciato la cifra. «*Mii! Tutti 'sti picciuli?*»

L'impiegato aveva assentito. «Lavorano, i Florio. Dovreste dire a vostro suocero di guardarsi le spalle.»

«*N'hanno di manciare pani e cipudda* prima di arrivare dove sono i Canzoneri. Con rispetto parlando, eh?» aveva aggiunto un altro scrivano.

Los alumnos lo comparan con la traducción en español, para analizar las diferencias en cuanto al efecto estilístico y expresivo logrado, y se plantea el debate sobre otras posibles alternativas para compensar las carencias en el texto en español (Auci, 2020, p. 87):

-¿Cómo le van las cosas, señor mío? *¿Le aceptan la documentación?*

-Estupendamente, gracias.

-Ah. Las cosas les van estupendamente a *ustedes*. –Saguto se acercó a la mesa y ojeó la cifra-. *¡Caray! ¿Todos estos dineros?*

El empleado asintió:

-Los Florio trabajan mucho. Debería decirle a su suegro que se cuide las espaldas.

-*Mucho pan y cebolla tienen que comer aún* antes de llegar donde están los Canzoneri. Dicho con respeto, ¿eh? –añadió otro escribano-.

4. RESULTADOS

La propuesta didáctica presentada en este capítulo para fomentar el uso de los textos literarios como herramienta para la enseñanza de la traducción y del italiano como lengua extranjera en las universidades españolas con estudiantes hispanófonos de nivel B2 ha recibido una acogida excelente por parte de los alumnos con los que se ha puesto en práctica en la Universidad de Salamanca. Con el propósito de recopilar información objetiva y cuantificable sobre la adecuación y utilidad de introducir la literatura en la facultad de Filología y en la facultad de Traducción y Documentación como recurso didáctico, se han realizado encuestas a los grupos de alumnos participantes para conocer su grado de satisfacción con la metodología empleada en el aula. Los resultados obtenidos han sido extraordinarios y se han recibido comentarios muy

positivos por parte de los estudiantes. Uno de los aspectos mejor valorados en cuanto a la propuesta metodológica utilizada ha sido el gran interés que se ha despertado entre los alumnos por la literatura italiana. Algunos estudiantes han decidido leer la obra completa original en italiano, porque se habían interesado por la historia y los personajes de la novela, y no descartan continuar, más adelante, con el segundo volumen. En líneas generales, el uso de fragmentos literarios breves en las clases de lengua y traducción ha animado a muchos estudiantes a leer obras literarias originales en italiano, en muchos casos, pasando por la petición de sugerencias y propuestas sobre autores y obras adecuadas a su nivel de dominio de la lengua y ajustadas a sus intereses y gustos. Asimismo, en la mayoría de los casos, los alumnos han mostrado interés por la adaptación cinematográfica *I leoni di Sicilia*, que algunos han comenzado a seguir en versión original para continuar con la historia presentada en el aula.

Por otro lado, las encuestas realizadas muestran un alto grado de satisfacción entre el alumnado en cuanto a la metodología de incorporación de textos literarios en las clases de lengua y traducción, ya que parece que se ha logrado combinar de una forma motivadora la enseñanza de la lengua italiana y los contenidos lingüísticos que forman parte del plan de estudios, con otros aspectos socioculturales e históricos de Italia que ofrecen un aprendizaje más significativo e integral para los alumnos y que, además, fomentan el interés de los estudiantes por seguir conociendo en mayor profundidad la lengua y la cultura italianas.

5. CONCLUSIONES

Como se ha podido comprobar a lo largo de este capítulo, el uso de textos literarios como recurso para la enseñanza de la traducción y del italiano como lengua extranjera es una estrategia didáctica valiosa, eficaz y enriquecedora para los alumnos, del mismo modo que lo es plantear la educación literaria a través del análisis y la reflexión lingüística. Los resultados obtenidos y el elevado grado de satisfacción transmitido por los alumnos que han participado en esta propuesta metodológica llevada a cabo en la Universidad de Salamanca demuestran la importancia y la

idoneidad de integrar la literatura en la enseñanza de la traducción y de lenguas extranjeras en las universidades españolas. Los textos literarios, cuidadosamente elegidos en función de las necesidades, intereses y el nivel de dominio de la lengua de nuestros alumnos, son muestras lingüísticas extraordinariamente ricas y motivadoras, que ofrecen un gran potencial didáctico para el aula, y son un vehículo óptimo para la transmisión de la cultura de un país, así como un instrumento fundamental para el aprendizaje integral de una lengua extranjera.

6. REFERENCIAS

- Auci, S. (2019). *I Leoni di Sicilia*. Editrice Nord.
- Auci, S. (2020). *Los leones de Sicilia*. Traducción al español de C. Palma Hunt. Grijalbo.
- Basso, S. (2010). *Sul tradurre. Esperienze e divagazioni militanti*. Mondadori.
- Collie, J. y Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities*. Cambridge University Press.
- Colombo, A. (1996). *La letteratura per unità didattiche. Proposte e metodi per l'educazione letteraria*. La Nuova Italia.
- Eco, U. (2003). *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*. Bompiani.
- Giusti, S. (2012). *Saperi per contare. Imparare dalla Letteratura*. Loescher Editore.
- Giusti, S. (2018). *Le risorse della letteratura per l'insegnamento della lingua*. En B. Ivancic, P. Puccini, M.J. Rodrigo Mora y M. Turci (eds.), *Il testo letterario nell'apprendimento linguistico: Esperienze a confronto* (pp. 39-49). CeSLiC.
- Hill, J. (1986). *Using Literature in Language Teaching*. MacmillanPublishers.
- Ivancic, B (2018). *Le parole e le memorie. Per una didattica della traduzione attraverso il testo letterario*. En B. Ivancic, P. Puccini, M.J. Rodrigo Mora y M. Turci (eds.), *Il testo letterario nell'apprendimento linguistico: Esperienze a confronto* (pp. 50-60). CeSLiC.
- Lavinio, C. (1986). *Per una educazione linguistica e letteraria nella scuola superiore*, en L.Coveri (ed.), *Insegnare letteratura nella scuola dell'obbligo* (pp. 120-124). La Nuova Italia.
- Nannoni, C. (2018). *La sfida dell'eterolinguismo in didattica della traduzione: l'esempio di Rue des Italiens*. En B. Ivancic, P. Puccini, M.J. Rodrigo Mora y M. Turci (eds.), *Il testo letterario nell'apprendimento linguistico: Esperienze a confronto* (pp. 75-86). CeSLiC.

- Perini, N. (1984). Sviluppo della competenza testuale e traduzione. En *La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere* (pp. 119-124). La Scuola.
- Schulz-Buschhaus, U. (1995). L'insegnamento della letteratura italiana nelle Università austriache. Quaderni 1: Dipartimento di italianistica e discipline dello spettacolo (pp. 21-29). Universidad de Graz.
- Spera, L. (2020). Educare al molteplice: la letteratura per l'insegnamento della lingua italiana agli stranieri. *Versants*, 67(2), 25-33.
- Spaliviero, C. (2020). *Educazione letteraria e didattica della letteratura*. Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing.
- Stibbard, R. (1998). The Principled Use of Translation in Foreign Language Teaching, en K. Malmkjaer (ed.), *Translation and Language Teaching* (pp. 69-76). St. Jerome.

CONTANDO EL *QUIJOTE*: FICCIÓN INTERTEXTUAL Y EDUCACIÓN

LAURA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ
Universidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

La materia de Lengua Castellana y Literatura tiene como uno de sus objetivos básicos que el alumno desarrolle su competencia literaria, es decir, hacer que nuestros estudiantes puedan disfrutar de la experiencia de la lectura literaria tanto en sus aspectos temáticos como formales y que consoliden un hábito lector que les permita continuar formándose como lectores y ampliar los horizontes de su experiencia literaria durante toda la vida.

La competencia literaria resulta muy compleja pues, aunque es esencialmente práctica (saber leer Literatura), se sustenta en un andamiaje de saberes teóricos y procedimentales que hace que la experiencia literaria sea fructífera y significativa para el lector. La competencia literaria, definida por Culler (1978, p. 169) como el conocimiento del “conjunto de convenciones para leer textos literarios” implica, según Mendoza y Pascual (1988),

Un proceso de descodificación y comprensión que asigna valores especiales a las unidades lingüísticas, en virtud de unos convencionalismos concretos, entre los que hay que señalar: 1) el condicionante socio-cultural que permite el reconocimiento de la marca + *literario*; 2) la propia experiencia del mundo; 3) el aprendizaje de los códigos literarios y las relaciones de intertextualidad; 4) la particular competencia literaria (Mendoza y Pascual, 1988, p. 31).

Por ello, para que nuestros alumnos desarrollen su competencia literaria, el profesorado de Lengua Castellana y Literatura debe atender a múltiples aspectos, tales como proporcionar a los estudiantes tanto los

saberes lingüísticos, textuales y discursivos requeridos para descifrar el código lingüístico como los conocimientos pragmáticos necesarios para desenvolverse en la comunicación literaria; familiarizar al alumnado con ciertos elementos básicos de Teoría de la Literatura (género, figuras retóricas, tópicos etc.) que mediatizan la producción, transmisión y recepción de la literatura; proporcionar un bagaje mínimo de saberes básicos acerca de las principales características de los periodos y movimientos de la historia de la Literatura que permitan establecer relaciones entre diversos textos literarios o entre una obra literaria y otras manifestaciones artísticas; consolidar el hábito de la lectura y promover la forja de una identidad lectora; integrar al alumnado en una comunidad de lectores; mostrar la potencialidad de la literatura como vía de expresión artística e individual a través de la creación de textos con intención literaria; o contribuir a que la lectura sea concebida por los estudiantes como una fuente de placer estético y artístico y una vía de enriquecimiento cultural, personal y vital.

Asimismo, a lo largo de su periodo escolar los estudiantes deben iniciar su acercamiento a los clásicos de la literatura, para conocer su significado y valor y prepararse para leerlos en el futuro:

La formación humanística debe sustentarse, entre otros pilares, en la lectura de los clásicos, porque en sus historias y en sus textos está contenida buena parte de la cultura y la tradición del mundo, porque son modelos de escritura literaria y porque son una herencia dejada por nuestros antepasados (Cerrillo, 2010, p. 67).

En efecto, el conocimiento acerca de los clásicos es necesario para que los alumnos se formen como lectores, para que conozcan el universo de referentes y convenciones compartidas por nuestra comunidad lectora y sean capaces de establecer relaciones intertextuales entre las obras de la historia literaria y franquear así las puertas a los grandes textos de nuestro patrimonio cultural (Navarro Durán, 2006).

Sin embargo, esta cuestión supone un desafío para los educadores, pues “obligar” a los alumnos a leer obras complejas temática y formalmente, muy alejadas lingüística y culturalmente de su realidad, puede llegar a disuadirlos de la lectura, tal como exponen Colomer (2006, pp. 15-36) o Navarro Durán (2006):

las páginas de estas obras están cerradas para los aprendices. Imponerles la lectura del *Quijote* o del *Cantar de mio Cid* —o del *Guzmán de Alfarache* o del *Conde Lucanor*— es hoy un imposible o un camino hacia el fracaso, o incluso peor: una forma de que tengan una experiencia tan negativa que nunca más quieran oír hablar de estas extraordinarias obras y que vivan la lectura como un suplicio (Navarro Durán, 2006, p. 18).

El problema de cómo acercar a niños y jóvenes a los clásicos literarios ha encontrado su ejemplo más paradigmático dentro del sistema educativo español con la obra más universal de nuestra literatura, *Don Quijote de la Mancha*. En palabras de Rodríguez Almodóvar (2004):

Lo malo es qué hacer con el *Quijote* y los niños. No nos engañemos. Si ya resulta complicado arrimarles lecturas más livianas, cómo introducirlos en el *tocho*. La verdad es que ingenio no falta, y ediciones más o menos a su alcance, tampoco. Más parece que falta la necesaria convicción entre los adultos de que el *Quijote* es un libro perfectamente capaz de encandilar a los peques y a los cadetes, sin necesidad de sucedáneos ni purpurinas. Y me sigue pareciendo que a lo mejor tendríamos que hacer campaña para que los adultos, incluidos los maestros, se volvieran a enamorar de la novela de Cervantes (Rodríguez Almodóvar, 2004).

Una posible vía de acercamiento a los textos clásicos para los jóvenes lectores es la literatura infantojuvenil que establece marcadas relaciones de intertextualidad con las grandes obras de la literatura universal. El concepto de intertextualidad fue acuñado por Julia Kristeva (1978) a partir de los estudios de Bajtín y el hecho de que “todo texto se construye como un mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto”. Si bien la intertextualidad es común a todas las creaciones literarias (toda obra establece un diálogo con la tradición literaria), ciertos textos explicitan la relación entre hipertexto e hipotexto (según terminología de Genette, 1962) de modo muy marcado, hasta convertirla en el eje de la construcción creativa. Paralelamente, Díaz Armas (2003a), al analizar los fenómenos de transtextualidad (nombre con el que Genette se refiere a la intertextualidad de Kristeva) en la literatura infantil menciona “ejemplos de intertextualidad consciente y explicitada por el autor” (p. 64) entre los que señala diversas tipologías. Una de ellas es la intertextualidad en la que el hipotexto es reconocible para el niño, pero no leído ni legible por él:

El hipotexto reconocible es una obra teóricamente no leída e ilegible para un receptor infantil. No pertenece a su experiencia lectora ni puede

haber, en el autor que la cita, una invitación a su lectura, al menos inmediata y en su versión original; sin embargo, su existencia puede ser conocida por el niño: el *Quijote*, por ejemplo. El hipotexto reconocible es, en suma, una referencia de tipo cultural relacionada con obras literarias o artísticas en general, con autores o motivos que no están al alcance de sus capacidades comprensivas o su experiencia receptiva. Cuando un hipotexto de este tipo es aludido en una obra infantil, se trata de un recurso conscientemente usado por el autor, que pretende movilizar el precario conocimiento cultural de un niño (Díaz Armas, 2003a, pp. 65-66).

En este estudio nos centraremos precisamente en aquellas obras dirigidas a niños y jóvenes en las que la intertextualidad respecto a un texto clásico no es anecdótica, ni un elemento secundario dentro de la trama, sino que se constituye como el eje que sustenta la construcción del texto, por lo que podemos considerarlas reescrituras de la obra original o, siguiendo la terminología de Fernández Lage (2005, p. 35), adaptaciones basadas en la inclusión del protagonista en otros argumentos o tramas. Sotomayor Sáez (2005) también considera estas obras un tipo particular de adaptación:

Se justifican tales adaptaciones por la necesidad de ajustar el texto al nivel de competencia literaria de unos receptores de edad y circunstancias distintas de aquéllos a quienes iba dirigido el texto original. El sistema de convenciones culturales, especialmente educativas, es el gran argumento para justificar unas reescrituras que van desde la reducción simplificadora a la transformación completa del contenido. Sin ánimo alguno de establecer comparaciones indebidas ni de simplificar la cuestión, se puede afirmar que el mecanismo de transformación que utiliza Joyce a partir de *La Odisea* es semejante al empleado por Carmen Martín Gaité para escribir su *Caperucita en Manhattan*: trasladar los personajes a otra época y otro tiempo, transformar las situaciones conservando el significado esencial del personaje y la estructura del relato (...).

Se trata en estos casos de reescrituras que parten de un texto para crear otro muy distinto. ¿Se puede hablar entonces de adaptación? Quizá no en el sentido habitual del término, pero sí si consideramos que se hace corresponder lo esencial de un mundo de ficción previamente creado con un revestimiento argumental y formal adecuado a las condiciones de otro tiempo (Sotomayor Sáez, 2005, pp. 231-232).

En estas obras de ficción intertextual para niños y jóvenes subyace un evidente propósito didáctico que se revela ya en sus títulos. Si bien constituyen un caso de literatura infantojuvenil instrumentalizada, pueden resultar útiles en las aulas para desarrollar la competencia literaria

en varias vertientes, pues permiten acercar a nuestros alumnos a los clásicos literarios a la vez que fomentan el hábito lector a través de textos adecuados a su nivel de competencia lectora y a sus intereses. No obstante, estas obras no están exentas de polémica, en tanto ofrecen una versión “adulterada” del texto clásico:

La adaptación “infiel” de un clásico causaría más daños que aportaría beneficios; si se modifica la vida de los entes de ficción, si se miente, por tanto, sobre su historia, el niño que está haciéndose suyo tal mundo de fantasía, podría no aceptar luego la verdadera vida de esos seres imaginarios, o se daría cuenta de que la versión “fácil” era mentirosa y se sentiría engañado (Navarro Durán, 2006, pp. 19-20).

Sin embargo, tal como plantea González Marín (2001), a propósito de las reescrituras de mitos clásicos, a menudo, este tipo de textos constituyen la única vía para que los niños y jóvenes conozcan las grandes obras de nuestra tradición literaria:

Respecto a los recelos que puede suscitar en ciertos sectores, creo que conviene mantener una actitud realista. Reconozco el gran peligro que se corre de sustituir la lectura del original por el sucedáneo, pero hoy en día es una de las pocas maneras de acercar determinadas obras a los niños, de proporcionar algún tipo de información sobre ellas, de comunicarles al menos que existen. Dado el panorama actual, la opción es cero; es decir, la sustitución es el mal menor. Ahora bien, hay que ser conscientes (...) de que las modificaciones son (...) trascendentes (...). Así pues, han de ser muy vigilados sus mensajes y su calidad (González Marín, 2001, p. 14).

De este modo, el *Quijote*, el clásico español por antonomasia, ha servido de inspiración para múltiples obras de ficción infantojuveniles y es, por tanto, la obra de nuestra literatura sobre la que existe un mayor número de reescrituras dirigidas a niños y adolescentes. Sobre ellas opina Ortiz Ballesteros (2005), docente de Lengua Castellana y Literatura en Secundaria:

No pretendemos desde luego garantizar que quien lea estas obras tenga asegurado el acercamiento exitoso a la lectura de la obra cervantina, pero sí creemos que los lectores disfrutarán con los textos, apreciarán la literatura, madurarán en sus gustos y, si se acercan finalmente a las aventuras de nuestra pareja manchega, establecerán una serie de conexiones emotivas y racionales con otras obras que les harán disfrutar en mayor grado (Ortiz Ballesteros, 2005, p.9).

2. OBJETIVOS

El objetivo básico de nuestra investigación ha sido determinar, desde una perspectiva didáctica, en qué medida las obras de literatura infantil y juvenil sobre *Don Quijote de la Mancha* pueden resultar útiles para proporcionar a nuestro alumnado saberes básicos del ámbito de la Educación Literaria, brindarle una experiencia de lectura placentera y, en consecuencia, consolidar su hábito lector.

3. METODOLOGÍA

Nuestra investigación se configura a partir de un análisis cualitativo de varias obras de LIJ cuya temática está centrada en *Don Quijote de la Mancha* que hemos realizado basándonos en criterios de diversas disciplinas, como la Literatura Comparada y la Didáctica de la Literatura. Así, hemos evaluado, a través de un instrumento elaborado específicamente para ello, tanto la calidad de estos textos en cuanto obras literarias dirigidas a niños y jóvenes como su utilidad didáctica para acercar al lector al clásico cervantino y su capacidad para fomentar y consolidar el hábito lector entre niños y adolescentes.

Las obras analizadas han sido *Kika Superbruja* y *Don Quijote de la Mancha*, de Knister; *El club de los caníbales se zampa a don Quijote*, obra de Gabriel García del Oro; *Las aventuras de Alonso y Sancho*, novela escrita por Daniel Hernández Chambers; y la novela de Fernando Lalana y Chus Castejón galardonada en 2023 con el XX Premio Anaya de Literatura Infantil y Juvenil, *El manuscrito Sancho Panza*.

Hemos escogido estos títulos teniendo en cuenta que son publicaciones recientes y representativas de un amplio número de obras intertextuales infantojuveniles cuya temática se centra en el *Quijote*. De hecho, en el ámbito hispánico, *Don Quijote de la Mancha* es el clásico literario sobre el que se publica más literatura infantil y juvenil.

Debido a limitaciones de extensión, en esta investigación nos hemos centrado únicamente en cuatro novelas sobre el *Quijote* dirigidas a un público infantojuvenil dejando de lado otras muchas reescrituras del clásico para niños, obras de otros géneros literarios que tratan del

Quijote, las adaptaciones más o menos libres de la novela cervantina, las biografías de Cervantes o las novelas intertextuales sobre el *Quijote* destinadas a un lector adulto.

4. RESULTADOS

La siguiente tabla muestra esquemáticamente los ítems que hemos analizado en cada una de las obras estudiadas, divididos en tres categorías (calidad literaria de la novela, utilidad didáctica para transmitir conocimientos acerca del Quijote y capacidad como herramienta de fomento de la lectura) y los resultados que hemos obtenido:

TABLA 1.

	Kika Superbruja y Don Quijote de la Mancha	El club de los caníbales se zampa a don Quijote	Las aventuras de Alonso y Sancho	El manuscrito Sancho Panza
Criterios relacionados con la calidad literaria de la obra				
Estructuración de la trama.	Final deus ex machina	Muy buena	Episódica. Final abrupto	Errores de construcción (cabos sueltos)
Complejidad y evolución de los personajes.	Personajes planos	Personajes redondos	Personajes planos	Personajes redondos
Ambientación.	Correcta	Buena	Correcta	Múltiple y compleja
Uso literario de la lengua.	Lengua sencilla	Imitación de la lengua del lector	Lengua sencilla	Ambición literaria
Criterios relacionados con la capacidad de la obra para dar a conocer el Quijote				
La relación intertextual se explicita en el título de la obra.	X	X	X (Quizá la relación no sea evidente para el lector infantil)	X
Referencias a personajes y episodios del Quijote.	X	X	X	X
Los personajes son lectores del Quijote o de otras obras cervantinas.	X	X	X	X

Explicación de las referencias intertextuales.		X		
Ambientación similar a la del Quijote.				X
Imitación de la lengua del Quijote.	X	X	X	X
Imitación de los paratextos del Quijote.	X		X	X
Criterios relacionados con la capacidad de la obra para fomentar la lectura				
La obra tiene un formato muy llamativo.		X		
La obra se apoya en ilustraciones.	X	X	X	
La obra forma parte de una saga.	X	X		
La obra integra al lector en una comunidad lectora.		X		
Los protagonistas de la obra son lectores.	X	X	X	X
La obra incluye actividades en torno a la lectura.		X		
La obra reivindica la lectura como medio de conocer otras realidades y enriquecer la experiencia vital.		X		X

Fuente: elaboración propia

4.1. KIKA SUPERBRUJA Y DON QUIJOTE DE LA MANCHA (2004), DE KNISTER

Kika Superbruja y Don Quijote de la Mancha forma parte de la conocida saga de novelas infantiles protagonizada por Kika, una niña capaz de hacer magia. Esta novela se vincula a otras de esta misma serie en la que Kika se relaciona con personajes de clásicos literarios universales (*Kika Superbruja en el castillo de Drácula*, *Kika Superbruja en el país de Liliput* o *Kika Superbruja y Dani y el burrito encantado*), por lo que

el propósito didáctico de transmitir conocimientos acerca de los clásicos de la Literatura es evidente.

Desde el punto de vista de su calidad literaria, *Kika Superbruja y Don Quijote de la Mancha* resulta una novela de construcción demasiado sencilla y personajes planos. Todos ellos, además, son esencialmente bienintencionados y, por ello, el conflicto se halla en el desorden provocado por un hechizo de Kika que trae a nuestra época a un don Quijote trastornado que siembra el caos. La historia, sin embargo, se resuelve fácil y felizmente recurriendo nuevamente a los poderes mágicos de la protagonista.

Aunque existe un claro propósito por parte de Knister de que su novela sirva para acercar el *Quijote* a sus jóvenes lectores (se titulan los capítulos al estilo del Siglo de Oro y Kika explicita que lee el *Quijote*), el tratamiento que hace de la obra cervantina resulta muy superficial. Es cierto que el personaje de Don Quijote se presenta caracterizado como en el texto clásico (incluso emplea la lengua arcaizante propia de los libros de caballerías) y que se integran en la historia abundantes recreaciones de los episodios más conocidos de la novela de Cervantes (como el de la bacía, el de los molinos, el de Clavileño...) pero la locura del Don Quijote de *Kika Superbruja* carece, salvo en el episodio del tiovivo, de la motivación ética de defensa de los desfavorecidos que sustentaba los delirios del personaje cervantino, por lo que se produce, siguiendo la terminología de Genette, una transvaloración o alteración de los valores fundamentales de los personajes (1962, p. 460). De esta manera, la condición de “loco” del personaje se descontextualiza y adquiere un cariz negativo y peyorativo, pues es la causa última del conflicto de la obra. Por ello, cuando don Quijote es devuelto a su libro, se recupera el orden establecido. La novela ofrece, en consecuencia, una interpretación errónea de la locura quijotesca, convirtiéndola en un elemento antagónico que hay que erradicar.

Además, la obra incurre en una incoherencia bastante grave y es que cuando don Quijote, sumido en su alucinación, no ve la realidad de nuestro mundo del siglo XXI, Sancho se la explica tranquilamente, sin extrañarse de sus diferencias respecto a las tierras manchegas del Siglo de Oro donde, según la novela de Cervantes, transcurrió su existencia.

La novela resulta, en suma, un tanto simple, y su propósito didáctico se desdibuja ya que presenta una visión equivocada de la locura de don Quijote.

4.2. EL CLUB DE LOS CANÍBALES SE ZAMPA A DON QUIJOTE (2015), DE GABRIEL GARCÍA DEL ORO

El club de los caníbales se zampa a don Quijote es una propuesta ambiciosa en la que una novela de ciencia ficción integra de manera impecable múltiples episodios del *Quijote* (como el de los molinos, el del león, el de Clavileño o el del bálsamo de Fierabrás, entre otros) y los explica de modo explícito a los lectores. Así, siguiendo la terminología de Genette (1962), esta novela contiene fragmentos metatextuales, es decir, de explícita crítica literaria. Desde esta perspectiva resulta muy interesante que sea la única de las novelas analizadas que explique la relación intertextual que establece el *Quijote* con los libros de caballería. La obra combina además las referencias intertextuales dirigidas a los jóvenes lectores (por ejemplo, cuando el personaje de Octavio se transforma en don Quijote como consecuencia de la lectura del clásico, adquiere la apariencia del hidalgo manchego y emplea sus característicos arcaísmos) con pequeños guiños o hipotextos de difícil reconocimiento (Díaz Armas, 2003a, p. 73) destinados al adulto mediador (el profesor de los niños se apellida Carrasco, al igual que el Bachiller de la novela de Cervantes).

Esta novela resulta particularmente atractiva para los jóvenes lectores por su temática (la deuda con *El planeta de los simios* de Pierre Boulle es evidente), su ritmo trepidante, basado en la acción constante, y la buena caracterización de sus personajes, que evolucionan según avanza la novela. Además, los protagonistas de la obra se expresan como lo hacen los lectores, con modismos juveniles, lo que promueve la empatía hacia los personajes. Por otra parte, García del Oro se esfuerza en crear una experiencia lectora significativa proporcionando a sus lectores actividades lúdicas (“Test caníbal”) en torno a la novela y fomentando la creación de un club de lectura análogo al de los protagonistas. Ello se refuerza gracias a la temática de su trilogía *El club de los caníbales*, que versa sobre diversas obras literarias (junto a este título se han publicado otras dos novelas relacionadas, respectivamente, con *Drácula*

y con *La isla del tesoro*). Por otro lado, el diseño de la obra, con abundantes ilustraciones y un llamativo “mordisco” en una esquina, motiva sin duda a los lectores más jóvenes a interesarse por este libro.

4.3. *LAS AVENTURAS DE ALONSO Y SANCHO* (2016), DE DANIEL HERNÁNDEZ CHAMBERS

Las aventuras de Alonso y Sancho es, quizás, la obra de las analizadas en la que el propósito didáctico es más evidente. Hernández Chambers escribe una versión actualizada del Quijote, protagonizada por dos niños, Alonso y Sancho. Alonso, cuyo libro favorito es *Don Quijote de la Mancha*, considera al hidalgo manchego su héroe preferido y decide imitarlo, tanto en su atuendo como en su modo de hablar. A lo largo de la obra, los protagonistas se ven inmersos en aventuras que no son sino actualizaciones de algunos de los episodios más famosos del *Quijote* como el de los molinos, el de la bacía, el del enfrentamiento con el mago Frestón o el del gobierno de la ínsula Barataria por parte de Sancho. Esta relación intertextual, que es clara para un adulto que conozca la obra de Cervantes, puede no resultar comprensible para los lectores a los que se destina *Las aventuras de Alonso y Sancho*. Recordemos, tal como plantea Díaz Armas (2003a) que

Aunque existan estrategias que subrayen la presencia de un hipotexto, mediante, por ejemplo, la redundancia o la insistencia, no siempre podrán llegar a movilizar por sí solo los saberes con que cuenta el lector infantil (Díaz Armas, 2003a, p. 75).

Así, el comportamiento del protagonista no aparece demasiado bien fundamentado, no queda claro si distingue la ficción de la realidad y contradice en ciertos aspectos el significado de la obra cervantina (como cuando Alonso no cesa de referirse a Don Quijote como un “héroe”). La obra, no obstante, transmite algunos aspectos esenciales del clásico, como la bondad consustancial al personaje de don Quijote que, en este caso, se traslada a su *alter ego* infantil, Alonso. La voluntad de imitación del clásico cervantino se refleja también en la manera de nombrar los capítulos de la novela, empleando los usos propios del Siglo de Oro.

La construcción de *Las aventuras de Alonso y Sancho* es, por otra parte, episódica, basada en aventuras independientes cuya conexión, salvo por

la coincidencia de sus protagonistas, es bastante débil. Sus personajes son planos y no se observa evolución en su comportamiento a lo largo de la obra. Esta posee, además, un final abrupto, que afecta a la calidad estructural de la novela. No obstante, su estilo, aunque sencillo, es claro y coherente, adecuado para jóvenes lectores.

Las aventuras de Alonso y Sancho constituye un intento de reescribir y actualizar *Don Quijote de la Mancha* que da lugar a una novela con escaso valor intrínseco y cuyas referencias intertextuales, al ser muy abundantes y no estar explicadas, quizás no cumplan la función didáctica para la que fueron creadas.

4.4. EL MANUSCRITO SANCHO PANZA (2023), DE FERNANDO LALANA Y CHUS CASTEJÓN

El manuscrito Sancho Panza es la única de las obras analizadas dirigida a un público adolescente (a partir de 13 o 14 años) y fue galardonada con el Premio Anaya Juvenil 2023.

Fernando Lalana y Chus Castejón construyen una obra con marcada voluntad de estilo, en la que abundan recursos literarios de todo tipo, y de construcción compleja, pues se basa en la alternancia de tiempos (la juventud de Cervantes, la época en la que Cervantes conoce a los niños Alonso y Sancho y la actualidad) y de narradores (externo e interno). Asimismo, se emplean elementos de cierta complejidad técnica, como la ruptura del pacto de ficcionalidad cuando los propios autores de la novela intentan comunicarse con la editora protagonista. Estas complicaciones constructivas dan lugar, no obstante, a algunos errores, como el hecho de que la obra deje ciertos elementos de la trama sin resolver o que se produzcan ciertas confusiones en el tratamiento de la voz narradora.

El manuscrito Sancho Panza se dirige a un lector joven al que se supone cierto conocimiento, al menos en un plano teórico, sobre el *Quijote* y la figura de Cervantes. De este modo, gran parte de la novela se plantea como una biografía ficcional de Cervantes, en la que confluyen hechos históricos con sucesos novelescos. Por otra parte, la utilidad de la obra para acercar a los jóvenes lectores al *Quijote* es limitada, pese a que la novela contenga numerosas referencias intertextuales que serán

perceptibles únicamente para el lector que ya conoce el Quijote. Así, la obra presenta a aquellos personajes que pudieron inspirar a Cervantes para crear su gran clásico, como un abuelo hidalgo “loco” que habla en verso, los niños Alonso y Sancho (con caracteres similares a los de Don Quijote y Sancho Panza) y un bachiller. De la misma manera, los capítulos del manuscrito se titulan a la manera habitual en las obras del Siglo de Oro y uno de los ejes constructivos de la obra es el tópico del manuscrito encontrado, en un claro homenaje a Cervantes. Pero se trata, en todo caso, de guiños al lector y no parece haber el propósito específico por parte de Lalana y Castejón de ahondar en la explicación o en la recreación del clásico cervantino a través de esta novela.

5. DISCUSIÓN

Las cuatro novelas infantojuveniles analizadas, reescrituras de *Don Quijote de la Mancha*, basan su construcción en una fuerte relación de intertextualidad y dependencia del hipertexto respecto a su hipotexto, lo que hace que, en algunos casos, presenten dificultades para constituirse como obras autónomas. De hecho, un experto en LIJ de la talla de Rodríguez Almódovar ya abjuraba en 2005 de las reescrituras infantojuveniles del de temática quijotesca:

Empezaré por descalificar todas las reescrituras de la novela que ya circulan. Es decir, todos los textos escritos *ex novo*, con lenguaje actual, sobre las anécdotas, el argumento de la obra cervantina. Un empeño que sólo un escritor de la misma talla que Cervantes podría acometer, y no es obviamente el caso (Rodríguez Almódovar, 2005).

En efecto, en algunos casos (como en *Las aventuras de Alonso y Sancho*) parece que el didactismo se ha impuesto a la calidad literaria de la obra y la imitación servil del clásico cervantino perjudica a la construcción de la trama de la novela. En otras ocasiones, las referencias quijotesecas resultan muy superficiales (tal como ocurre en *Kika Superbruja y Don Quijote de la Mancha*) y quizás no proporcionen a nuestro alumnado un conocimiento veraz de la obra cervantina.

El manuscrito Sancho Panza, por su parte, es una obra de cierta calidad literaria, pero en la que las referencias a *Don Quijote de la Mancha* son

breves y dirigidas a un lector que ya conoce el clásico, por lo que no cumple la función didáctica de acercar a los jóvenes a la obra de Cervantes.

Sin embargo, encontramos algunas obras LIJ sobre el *Quijote* que pueden ayudar a nuestros estudiantes a conocer un gran clásico de nuestra literatura a la vez que desarrollan su competencia literaria. Es el caso de *El club de los caníbales se zampa a don Quijote*, una novela de ciencia ficción en la que encontramos una acertada integración de los episodios de *Don Quijote* que, además, son convenientemente explicados a los jóvenes lectores. Esta obra no imita estrictamente el clásico, sino que dota a los referentes intertextuales de una funcionalidad clara dentro de una trama bien construida que puede ser atractiva para sus lectores.

Quizás, tal como plantea Vouillamoz (2022) siguiendo a Heureux (2009) sea necesario

superar la noción tradicional de adaptación como una versión desmejorada respecto del original, para pasar a entenderla como resultado de un proceso de “lectura”, “interpretación” y “reescritura” (...). [No en vano] “leer” una adaptación significa “releer” la obra evocada, en un juego de reciprocidad en el que la nueva obra reactualiza y reinventa el texto fuente, otorgándole una nueva coherencia (Vouillamoz, 2022, p. 14).

Vale la pena destacar que todas las obras analizadas cuentan con protagonistas lectores, con el claro propósito de que el niño se identifique con ellos y fomentar así el hábito de la lectura. Esta circunstancia es bastante habitual en la LIJ, tal como ha destacado Díaz Armas (2003b):

En paradójica contradicción con la situación real de la lectura en nuestro entorno, los personajes de la Literatura infantil (LIJ) parecen tener hábitos lectores arraigados, tal y como nos los presentan los textos y las ilustraciones. Mostrar libros, lectores y distintas situaciones de lectura en los textos dirigidos a los más pequeños es una manera de incitar a leer (...). Autores e ilustradores subrayan la presencia de un libro de distintas maneras, insistiendo en el aprecio de determinado personaje por su libro favorito, por ejemplo (...). Así vistos, los personajes de la LIJ son “nuevos mediadores”, que unen sus esfuerzos a los de bibliotecarios, docentes y familias (Díaz Armas, 2003b, 26).

6. CONCLUSIONES

La LIJ de construcción intertextual es un recurso útil para fomentar la lectura y el conocimiento de las obras clásicas por parte del alumnado cuando este todavía no ha alcanzado el grado de competencia lectora y literaria requerido para disfrutar directamente de ellas. Sin embargo, el docente debe seleccionar cuidadosamente aquellos textos que no sacrifiquen la calidad y construcción literarias debido a un exceso de didacticismo y que tampoco incurran en un uso meramente superficial de la intertextualidad con la obra clásica. Obras infantojuveniles que nuestro alumnado pueda disfrutar, que posean valor literario en sí mismas y que consoliden el hábito lector; pero que, paralelamente, contribuyan a explicar los aspectos fundamentales de los clásicos para incentivar que, en un futuro, nuestros jóvenes lectores lean, sin temores ni prejuicios, grandes obras de nuestra historia literaria como *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*.

7. REFERENCIAS

7.1. FUENTES PRIMARIAS

- García del Oro, G. (2015). *El club de los caníbales se zampa a don Quijote*. Anaya.
- Knister (2004). *Kika Superbruja y Don Quijote de la Mancha*. Bruño.
- Hernández Chambers, D. (2016). *Las aventuras de Alonso y Sancho*. Edelvives.
- Lalana, F. y Castejón, Ch. (2023). *El manuscrito Sancho Panza*. Anaya.

7.2. FUENTES SECUNDARIAS

- Cerrillo, P. C. (2010). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Octaedro.
- Culler, J. (1978). *La poética estructuralista*. Anagrama.
- Colomer, T. (2006). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Armas, Jesús (2003a). Aspectos de la transtextualidad en la literatura infantil. En A. Mendoza y P. A. Cerrillo (Coord.). *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico* (pp. 61-98). Universidad de Castilla-La Mancha.

- Díaz Armas, Jesús (2003b). El libro dentro del libro: aspectos de la metaficción en la Literatura infantil y juvenil. ANILIJ, 1, 25-51.
- Dotras, A. (2011). El impacto en la literatura infantil y juvenil del IV Centenario del Quijote. En R. Ramos y A. Fernández (Eds.). Literatura Infantil y Juvenil y Diversidad Cultural (pp. 137-148). ANILIJ / CIEC – Universidade do Minho,
- Fernández Lage, J. J. (2005). La aventura de Don Quijote en la escuela. CLIJ, 182, 34-36.
- Genette, G. (1962). Palimpsestos. La literatura en segundo grado. Taurus.
- González Marín, S. (2001). Las adaptaciones de relatos mitológicos. CLIJ, 139, 7-14.
- Heureux, M.-C. L. (2009). Intertextualité et médiation dans le roman québécois pour la jeunesse: au-delà des dualismes. En L. Guillemette y L. Hebert, (Eds.). Intertextualité, interdiscursivité et intermédialité (pp. 193-203). Université Laval.
- Kristeva, J. (1978). Semiótica. Fundamentos.
- Navarro R. (2006). ¿Por qué adaptar a los clásicos?. TK, 18, 17-26.
- Ortiz Ballesteros, A. M. (2005). Preparar para el Quijote: aportaciones de la narrativa juvenil española. Centro de Profesores y Recursos de Cuenca.
- Pascual, S. y Mendoza, A. (1988). La competencia literaria: una observación en el ámbito escolar. Tavira, 5, 25-54.
- Rodríguez Almódovar, A. (2004). Don Quijote y los niños. Mercurio, 80.
- Rodríguez Almódovar, A. (2005). Cuidado con el Quijote. Mercurio, 82.
- Sotomayor Sáez, M. V. (2005). Literatura, sociedad y educación: las adaptaciones literarias. Revista de Educación, Nº extra 1, 217-238.
- Vouillamoz, N. (2022). Reescrituras subversivas y literatura infantil. Cuando el libro-álbum da voz a personajes de cuentos clásicos. Ocnos, 21(1), 1-16.

LAS BICICLETAS SON PARA EL VERANO:
UNA BUENA PRÁCTICA PARA LA MEJORA DE
LA EXPRESIÓN ORAL A TRAVÉS DE LA LECTURA
DRAMATIZADA EN CUARTO DE ESO

COVADONGA SAN MIGUEL LLORENTE
Universidad Internacional de la Rioja

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de Lengua Castellana y su Literatura se ha basado durante años en el conocimiento de la lengua y los textos literarios más relevantes de las distintas épocas de la literatura española. Muchos docentes han trabajado porque sus alumnos escriban sin faltas de ortografía, con un vocabulario variado y estructuras sintácticas correctas. Sin embargo, no se le ha dado la misma importancia a ser capaces de expresarse oralmente de la misma manera que lo hacen por escrito. Para verlo más claro, no hay más que fijarnos en la forma de evaluación, donde, en la mayoría de los casos, no hay pruebas específicas que valoren la expresión oral y le den la importancia que le corresponde dentro no solo de esta materia, sino de todo el currículo.

Con la introducción de las competencias clave en educación, se han producido ciertos cambios para poder trabajar la competencia lingüística de manera distinta. No obstante, en la materia de Lengua Castellana y Literatura no siempre se han presentado situaciones de aprendizaje donde la expresión oral fuera la protagonista, sino un accesorio más: leer en voz alta, algún debate, corrección de ejercicios, presentaciones orales; todos ellos de forma integrada en el aula, pero esporádicamente.

Teniendo todo lo anterior en cuenta, se considera que los docentes de lenguas deben incluir en sus clases actividades estimulantes para facilitar la labor comunicativa y, de ahí, surge la idea de crear una buena

práctica en el aula de cuarto de educación secundaria obligatoria (en adelante, ESO) para la materia de Lengua Castellana y Literatura, donde, a través del Plan Lector, y con las TIC como uno de los recursos a utilizar, se anima al alumnado a prepararse para llevar a cabo la lectura dramatizada de una obra de teatro, en este caso, *Las bicicletas son para el verano*, de Fernando Fernán Gómez.

Así pues, la idea es trabajar primero el contexto histórico-literario y el texto en sí, para culminar la situación de aprendizaje con la puesta en marcha de la lectura dramatizada, con la participación de la totalidad de la clase. Se pretende presentar una actividad teatral que permita al alumnado comunicarse con mayor seguridad, corrección y fluidez, pero a la vez que les permita ser capaces de interpretar y entender de manera crítica cualquier tipo de texto.

1.1. LENGUA Y LITERATURA

Dentro del currículo establecido por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), la materia de Lengua Castellana es una de las que todo el alumnado debe cursar en la etapa de secundaria.

Tal y como señala la citada ley, el eje de esta materia son las competencias específicas relacionadas con la interacción oral y escrita. Asimismo, apunta que “el fomento del hábito lector, la interpretación de textos literarios y la apropiación del patrimonio cultural” (LOMLOE, 2020) son parte importante de su desarrollo.

Si bien es cierto que durante años la puesta en práctica de la lectura en el aula se hacía considerando obras literarias, no se puede negar que el alumno del siglo XXI no solo ejercita la lectura con libros, sino también navegando por Internet. Por ello, se hace necesario que sepan navegar y buscar en la web de forma adecuada, sabiendo qué es válido y fiable y qué no, y haciendo una lectura profunda y significativa de la información que encuentra en la web.

Con respecto esto último, la lectura en internet, Chávez et al. (2020) apuntan que “La búsqueda de información en internet o en una fuente impresa implica la lectura obligatoria, con un determinado nivel de

análisis que conduciría a una lectura crítica” (p. 4), luego no solo estaríamos hablando de navegar para buscar información, sino que también se dotará al alumnado de hacerlo de forma crítica y a través de texto escritos, usando la biblioteca del centro.

1.2. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

Las competencias comunicativas son indispensables para la vida en general, por lo que deben serlo también dentro de la vida académica. Como señala Navarra (2020), entendemos por competencia comunicativa como “la capacidad de comprender y formular enunciados en el contexto concreto. Regula cómo se ha de usar el lenguaje para ser apropiado a la situación y al interlocutor. Se dirige al uso, es práctica” (p.28).

Si tenemos en cuenta esta definición, está claro que la enseñanza de la lengua no puede centrarse solo en la gramática, sino también en el uso de esta de forma adecuada. Según se recoge en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: “para la realización de las intenciones comunicativas, los usuarios de la lengua o los alumnos ejercen sus capacidades generales [...] junto con la competencia comunicativa más específicamente relaciona con la lengua” (2002, p. 106). De ahí que se deba tener en cuenta los tres componentes de esta competencia en el aula: las competencias lingüísticas, las sociolingüísticas y las pragmáticas.

1.2.1. Competencias lingüísticas

Como su nombre indica, estas competencias incluyen componentes que permiten articular mensajes coherentes, cohesionados y significativos.

Una obra de teatro permite trabajar todos los contenidos de carácter lingüístico, desde la gramática y la ortografía, hasta el léxico y la semántica. Para realizar una lectura de forma adecuada, el alumnado ha de ser capaz de movilizar todos sus recursos lingüísticos.

1.2.2. Competencias sociolingüísticas

Según se recoge en el MCRL, estas competencias abarcan tanto el conocimiento como las destrezas que permiten abordar la dimensión social de la lengua.

Los elementos que comprende estas competencias se relacionan de forma directa con el uso de la lengua y no se estudian de otra manera. Estos elementos van desde las relaciones sociales a los dialectos y acentos, pasando por normas de cortesía, expresiones populares o diferentes registros dependiendo del contexto (Instituto Cervantes, 2002). Todos ellos han de tenerse en cuenta en el aula de Lengua Castellana y Literatura porque la lengua es un fenómeno sociocultural y como tal ha de tratarse y estudiarse.

1.2.3. Competencias pragmáticas

Estas competencias hacen referencia al conocimiento que se tiene sobre los principios por los que un mensaje se organiza, se utiliza y se secuencia, o lo que es lo mismo, abarca las competencias discursiva, funcional y organizativa (CVC, 2002, p. 129).

Es importante tener en cuenta que la lectura dramatizada de una obra de teatro va más allá de la comprensión lectora. La organización de los diálogos, la forma en la que se debe ejecutar, las acotaciones, etc. es importante como el propio texto.

1.3. PLAN LECTOR

El Plan Lector forma parte del currículo desde hace años y los centros educativos tienen la obligación de desarrollarlo y trabajarlo. Hasta la llegada de la LOMLOE a las aulas, las leyes educativas anteriores hacían hincapié en la necesidad de dedicar un tiempo diario de lectura en clase tanto en infantil como en primaria, no así en secundaria. Este es uno de los cambios que la LOMLOE ha traído: se ha dedicado tiempo a la lectura y, además, es necesario que todo centro cuente con una biblioteca escolar.

Si bien es cierto que durante años la puesta en práctica de la lectura en el aula se hacía considerando obras literarias, no se puede negar que la elección de textos muchas veces se reduce a aquellas obras que han pasado a la historia por su significación. Sin embargo, siguiendo las palabras de Jesús Herrán en su artículo “El fomento de la lectura en la LOMLOE” (2022), no solo debemos ceñirnos a ese criterio. El autor

propone que para implantar correctamente la nueva legislación se ha de tener en cuenta cuatro puntos:

- El catálogo: facilitar a los estudiantes con un amplio y variado abanico de obras.
- La autonomía: hacer que los estudiantes sean protagonistas y el centro del plan lector.
- La mediación: el papel del profesor a ser el de acompañante, orientadora y mediador.
- El clima: es indispensable crear actividades diversas y transversales con las lecturas para crear una cultura lectora entre los estudiantes.

Todos estos puntos se han tenido en cuenta en la propuesta que es motivo de este artículo. La obra seleccionada no es la única trabajada y se ha optado por teatro porque es lo que más han disfrutado los alumnos con anterioridad en el aula. Hemos tenido en cuenta sus gustos y se ha hecho partícipes y protagonistas de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

A todo esto, se debe añadir que la lectura de una obra de teatro da pie a incluir otros aspectos de carácter cultural al aula de Lengua Castellana y Literatura. Como señala Pavis (1998):

Leer un texto dramático no consiste simplemente en seguir al pie de la letra un texto tal como leeríamos un poema, una novela o un artículo de periódico, es saber ficcionalizar o crear un universo ficcional (o un mundo posible). La lectura del texto dramático presupone todo un trabajo imaginario que ponga en situación a los enunciadores. ¿Qué personajes?, ¿en qué lugar y tiempo?, ¿en qué tono?, son algunas de las preguntas indispensables para la comprensión del discurso de los personajes (p. 272).

Asimismo, la lectura dramatizada se presenta como un gran recurso para trabajar en el aula porque facilita el trabajo de habilidades lingüísticas:

Desde el punto de vista del desarrollo de habilidades lingüísticas, la lectura dramatizada es un medio de ejercitar la dicción y la entonación, aplicadas a las características del personaje que se representa (Porro y Mireya, 2003, p. 36).

Por ello, se considera que la obra escogida para llevar a cabo la propuesta, que además se enmarca en un periodo histórico que trabajan en la materia de Geografía e Historia, es una buena elección para lograr los objetivos que se exponen en el apartado 2 de este artículo.

1.4. RECURSOS

Para llevar a cabo esta propuesta, nos hemos valido en primer lugar de la obra literaria señalada, pero además de fuentes de información variadas, muchas accesibles online, otras en la biblioteca colegial.

1.4.1. Obra literaria

Las bicicletas son para el verano es una obra teatral escrita por Fernando Fernán Gómez en 1977; un año más tarde recibirá el Premio Lope de Vega y su estreno fue en 1982 en el Teatro Español de Madrid. Es una obra corta, dividida en dos partes (siete cuadros la primera y ocho la segunda), un prólogo y un epílogo.

Se podría decir que la obra es un drama histórico, pero Fernán Gómez la definió como una comedia de costumbres. En ella, se cuenta el devenir de la guerra civil española a través de la vida de una familia de clase media en Madrid, desde unos pocos días antes del inicio de la contienda hasta que esta ha finalizado.

Con respecto a la temática, se debe señalar que, aunque la guerra civil está de fondo durante toda la obra, lo principal es la descripción del día a día de una familia cualquiera, con sus relaciones, problemas, etc. Puede decirse que se parte de la incredulidad antes el conflicto armado, junto con la alegría y los planes de futuro de todos los miembros de la familia y sus vecinos, hasta las penurias que la guerra va a provocar en todos.

Finalmente, en cuanto a los protagonistas, la obra presenta uno principal, en este caso Luisito, el hijo menor de la familia en plena adolescencia. Esto es importante porque es un personaje con el que los alumnos pueden identificarse, no solo por la edad, sino por sus preocupaciones académicas (ha suspendido física para el verano) o sus intereses (quiere una bicicleta para pasar las vacaciones con amigos).

1.4.2. Las TIC

Sin duda las TIC forman parte de nuestra vida y de nuestra sociedad (La Hanisi, 2018). La llegada de las TIC a las aulas se produjo hace varios años, pero más aún si cabe tras la pandemia provocada por el COVID 19. Son muchas las herramientas que están a disposición de docentes y estudiantes para trabajar en el aula de Lengua Castellana y Literatura. De hecho, hay estudios que apuntan que el uso de las TIC puede ofrecer muchos beneficios, entre los que está “el fortalecimiento de competencias comunicativas como la lectura, las escritura, la comprensión y la expresión oral (Chirinos, et al. 2020, 163).

Por otro lado, la relación con las TIC y la lectura es estrecha en la sociedad del siglo XXI, según apuntan Martos y Martos (2018) al afirmar que la educación lectora ya no se puede separar de la cultura mediática digital.

Por su parte, Elche y Yubero (2019) señalan que la lectura digital es en su esencia muy similar a la lectura tradicional en papel, por ello “no pueden separarse los usos de la lectura digital de los hábitos lectores” (p. 54).

Asimismo, como apuntan Carrera y Jofré (2019), el uso de las aulas virtuales como complemento de las clases presenciales favorecen el desarrollo de la competencia digital (Carrera y Jofré, 2019). Para el desarrollo de la primera parte de la propuesta que se presenta en este estudio, se hará uso de las herramientas de Google Suit para educación, en concreto, el Google Classroom y Formularios Google.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que se propusieron al inicio de la situación de aprendizaje fueron los que se exponen a continuación.

2.1. MEJORAR LA EXPRESIÓN ORAL DEL ALUMNADO

- Perfeccionar la lectura del alumnado.
- Desarrollar habilidades para la expresión oral del alumnado.

2.2. OPTIMIZAR LA COMPRESIÓN LECTORA DEL ALUMNADO

- Facilitar experiencias que ayuden al alumnado a ser conscientes de lo que leen.
- Mejorar la comprensión del alumnado al leer textos nuevos y/o desconocidos

2.3. POTENCIAR EL GUSTO POR LA LECTURA DEL ALUMNADO

- Enriquecer la selección de lecturas del Plan Lector.
- Facilitar al alumnado una experiencia lectora diferente.

2.4. INCREMENTAR EL CONOCIMIENTO LITERARIO DEL ALUMNADO

- Acercarse a la lectura conociendo el contexto en el que se produjo y/o en el que se ambienta.
- Facilitar búsqueda de información apropiada al contexto académico.

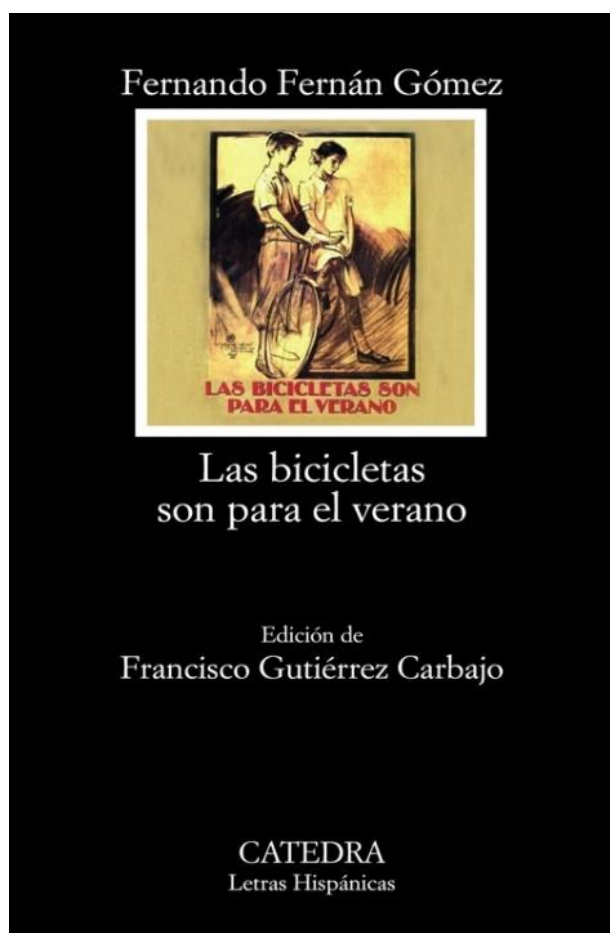
3. METODOLOGÍA

En primer lugar, se ha de señalar que la propuesta se llevó a cabo en un centro de educación concertada del Principado de Asturias. El grupo con el que se trabajó fue cuarto de secundaria. El Plan Lector forma parte de los planes que el centro desarrolla todos los años, como el plan Tictacs, que fomenta el uso de herramientas TIC en el aula. Ambos planes se desarrollan en esta propuesta desde la materia de Lengua Castellana y literatura, sin embargo, se hace más hincapié en el primero por la propia naturaleza de la materia.

Desde el Departamento de Lenguas del centro, en conjunto con todas las etapas educativas, se trabaja por hacer una selección de obras de lectura que permitan al alumnado conocer más la literatura española y les acerque temas diversos que puedan ser de su interés, a la vez que les ayuda a desarrollar sus competencias.

Como ya se ha señalado, en primer lugar, se dedicó una sesión de clase a la presentación de la obra literaria y su contexto. Se les explicó a los alumnos que han de hacer al menos una vez la lectura en casa para familiarizarse con la obra y ver qué personajes intervienen en ella. Para ello, se les facilitó una versión de esta en papel, por si querían comprarla o sacarla de la biblioteca, y también se les indicó dónde podían encontrarla en formato pdf online, para aquellos que prefieren hacer la lectura con un e-book o imprimir en folios el documento.

FIGURA 1.



Fuente: <https://bit.ly/3SF04Wr>

Tras esta primera sesión, se les pasó un documento usando el Google Classroom con unas preguntas para la reflexión sobre la obra. La idea es que llevaran a cabo una investigación online que los llevase a profundizar en el desarrollo de la obra, los temas tratados en esta y su relación con el contexto histórico. Para facilitar la labor, se permitió que los alumnos trabajen en grupos de dos tres personas, previo acuerdo con el profesorado, y dedicaron hasta tres sesiones de clase para resolver las cuestiones planteadas. Las preguntas planteadas fueron sobre la obra, su autor y el contexto en el que se desarrolla la acción. Se presentan a modo de ejemplo las siguientes:

Preguntas sobre la obra

1. ¿Cuáles son los temas que se tratan?
2. ¿Cuáles son los personajes? ¿Cuál dirías que es el principal?
3. ¿Cómo está dividida la obra?

Preguntas sobre el autor

1. Busca información sobre la biografía del autor.
2. Se considera que la obra tiene rasgos autobiográficos, ¿por qué?

Preguntas sobre el contexto

1. ¿Cómo era la vida en España en los años anteriores a la guerra?
2. ¿Cómo fue la contienda en Madrid?
3. ¿Cómo cambió la vida de la gente de a pie tras la guerra?

Asimismo, se facilitó a los estudiantes una guía de lectura con preguntas sobre lo que sucede en la obra para su comprensión. Algunos ejemplos:

PRÓLOGO

1. ¿Qué puntos de vista defienden Luis y Pablo sobre la novela y el cine?
2. ¿Por qué piensa Pablo que no puede haber una guerra? ¿Y Luis?
3. ¿Cómo van a ser las vacaciones de Luis y Pablo en principio?

PRIMERA PARTE

1. ¿Cuál era la comida típica de los domingos en casa de Luis? ¿Y ahora?

2. ¿De qué se ha librado el hijo mayor de Doña Antonia? ¿Por qué? ¿De qué viven ella y su familia?
3. ¿Cuáles son los argumentos de Luis para que le compren la bicicleta y los de su padre para no comprarla?

PRIMERA PARTE (cuadro II)

1. ¿Qué no le ha gustado del poema de Luis a Charito? ¿Cómo lo justifica él?
2. ¿Por qué Luis no quiere ir de excursión?

EPÍLOGO

1. En qué sentido se puede decir que la obra termina igual que empieza.
2. ¿Qué quiere decir Don Luis cuando afirma que no ha llegado la paz, sino la Victoria?
3. ¿Qué significa que a uno lo “depuren”?
4. ¿Por qué dice Don Luis “Sabe Dios cuándo habrá otro verano?”

Una vez llevada a cabo la lectura en casa y la investigación, se realiza una puesta en común en el aula. La idea es que reciban un *feedback* de su trabajo, pero también poner en común los datos recabados por todos para crear un debate en clase y poder aclarar dudas que hayan podido surgir con respecto a los puntos expuestos más arriba (autor, obra, temática, personajes, etc.).

A partir de aquí, lo que queda es volver a leer el libro ya en el aula. Se dedicaron cuatro sesiones (no enteras, para poder seguir con el temario marcado por programación) donde tuvieron la posibilidad de sentarse por grupos e ir practicando su lectura en voz alta. Se aprovechó estos momentos para aplicar una evaluación formativa, donde el alumnado fue consciente de sus errores o puntos débiles y así pudo interiorizar las recomendaciones del profesorado para ir mejorando de cara a la parte final de la intervención, donde se llevó a cabo la evaluación sumativa.

Finalmente, se dedicaron otras cuatro sesiones de clase para llevar a cabo la lectura dramatizada en el salón de actos del colegio. La agrupación del alumnado fue realizada por el profesorado, así como la elección de escenas. Se les dio unos minutos de lectura personal para evitar

los nervios y hasta dos oportunidades de lectura antes de aplicar la rúbrica para la formación sumativa.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos tras la puesta en práctica de la propuesta son muy positivos. Quizá el más gratificante de todos fue el interés que numerosos estudiantes mostraron por seguir leyendo obras similares a la escogida. Se analizan a continuación los resultados obtenidos:

1. Alta implicación del alumnado

No todas las lecturas que se incluyen en el Plan Lector son leídas por el alumnado. Muchas veces, la lectura está fuera de sus gustos como acto en sí y otras, por la temática que se trata en las obras.

Siguiendo las indicaciones de Herrán (2020), en esta propuesta se intentó acercar los temas y el contexto para favorecer que el alumnado sí hiciera la lectura y, además, comprendiera lo que estaba leyendo.

El 100% de los alumnos leyeron la obra por su cuenta, así como en el aula. Además, participaron activamente en las discusiones y debates que surgieron de la investigación previa y en la lectura dramatizada final.

Todos los estudiantes coincidieron en que era una experiencia que repetir en todos los cursos porque resultaba atractiva y gratificante para ellos.

2. Mejora de la comprensión lectora

Es difícil saber si a largo plazo la comprensión lectora del alumnado mejoró, porque esta propuesta se hizo en el último trimestre del curso. Lo que sí se puede concluir es que en las lecturas posteriores a esta que se realizaron en clase, la comprensión general de la clase mejoró con respecto al inicio de curso.

No obstante, aunque este es un resultado positivo, tal vez no se debe tomarse como muy significativo, dado que, al llevarse a cabo a final de curso, es mucho el trabajo que durante los distintos trimestres se ha llevado a cabo para la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes. Para comprobar si efectivamente el impacto de la actividad es significativo, tal vez debería hacerse al inicio de curso teniendo en cuenta los resultados de las pruebas iniciales o hacer un seguimiento el curso siguiente al de la propuesta.

3. Mejora de la producción oral

Antes de llevar a cabo esta actividad, las intervenciones orales de los alumnos, tanto las que preparaban como las que se hacen esporádicamente en el transcurso de las clases, no dieron tan buenos resultados como esta.

Como apuntan Porro y Mireya (2003), la lectura dramatizada que se ha puesto en práctica contribuye a la formación integral de los alumnos, porque se deben desarrollar diferentes habilidades lingüísticas como la entonación o la dicción. Los estudiantes se comprometieron con la prueba final y trabajaron a conciencia para que los resultados fueran positivos.

El 100% de los discentes aumentaron al menos un punto en la nota relativa a su producción oral en la evaluación sumativa de esta propuesta.

4. Aumento de la participación activa del alumnado en clase

La timidez, el miedo escénico o al fracaso, la ansiedad o el nerviosismo son algunos de los factores negativos que pueden afectar al alumnado a la hora de fomentar la adquisición de una lengua (Rivera, 2023). Esto es algo que puede extenderse al aula de lengua castellana, dado que, aunque esta sea la propia de los discentes, los factores negativos siguen afectando a su proceso de enseñanza-aprendizaje. Según señala Hernández (2011), a través del trabajo con algunas técnicas escénicas, como el debate o la exposición en la primera parte de la propuesta, se puede disminuir ese miedo escénico, lo que favoreció la puesta en marcha de la lectura dramatizada.

Pero más allá de los buenos resultados en la prueba sumativa de la propuesta, lo que se aprecia es una mejora en la participación activa en el día a día del aula tras llevar a cabo la experiencia. De ahí que la mejora no solo se perciba en los resultados académicos, sino en la forma de trabajar a diario en clase.

5. Aumento de la autoestima de los discentes

Este es uno de los resultados que se esperaba lograr con los alumnos de necesidades educativas. En el grupo con el que se puso en marcha la propuesta, había alumnos con dislexia que presentan problemas no solo a la hora de leer en público, sino a la hora de hablar también. Se pensó que esta experiencia podría ayudarles a tener más confianza en sí mismos y así fue.

Lo significativo, sin embargo, es que en la autoevaluación de la propuesta que todos los alumnos llevaron a cabo, la mejora de la autoestima es uno de los resultados más positivos y valorados por parte de

todo el alumnado participante, no solo aquellos para los que se pensó en un principio.

6. Incremento del interés por la lectura

Finalmente, se vio un incremento del interés por seguir leyendo por parte del alumnado. No suele ser habitual que los alumnos pregunten por la biblioteca del centro, pero aún menos que pidan recomendaciones para leer más en verano.

Tras la puesta en práctica de la propuesta, un nutrido grupo de estudiantes pidió una lista de libros que leer una vez acabado el curso y que les ayudara a preparar la materia de cara al curso siguiente. Fue llamativo el hecho de que les interesara sobre todo el teatro, dado que no es el género que más éxito suele tener entre los lectores más jóvenes, donde la narrativa sigue siendo el más demandado.

6. CONCLUSIONES

Tras el desarrollo de la propuesta y el análisis de los resultados, se puede concluir que el objetivo de mejorar la expresión oral del alumnado se ha logrado. Por un lado, se ha visto una mejora significativa en forma de leer y de expresarse y, por otro, los propios discentes apuntan en su autoevaluación que son capaces de afrontar mejor los textos que se les presentan en clase. Además, también se sienten más cómodos a la hora de expresarse de forma oral, sin tanto miedo al error como antes de llevar a cabo la propuesta.

Se ha optimizado la comprensión lectora del alumnado también, no solo porque se les ha pedido leer una obra teatral, sino porque se les dotó de diversos materiales de forma previa para que conocieran mejor el contexto en torno a ese texto teatral.

El gusto por la lectura es quizás el objetivo más ambicioso de toda la propuesta. No es fácil que tras una única experiencia un grupo de jóvenes con diversos intereses se motiven por empezar a leer más. Sin embargo, sí que se dieron numerosos casos de alumnos que se interesaron por el préstamo bibliotecario en el centro, así como otros que pidieron recomendación al profesorado para seguir leyendo durante el verano obras similares a la trabajada.

Finalmente, trabajar el contexto de la obra previamente a su lectura, hizo que su comprensión fuera mejor por parte del alumnado. Esto afectó positivamente a sus conocimientos en literatura, dado que la investigación y debates previos incluían datos que después se trabajarían en las clases de la materia dedicadas a la literatura. Lo que se vio fue una mejora importante en los exámenes de esta parte, por lo que el último objetivo de la propuesta se considera así mismo conseguido.

No cabe duda, por tanto, que el trabajar con los discentes la lectura va más allá de facilitar una lista de libros y ejercicios o exámenes que se relacionen con ellos. La lectura dramatizada ha demostrado ser un recurso educativo positivo que permite crear situaciones de aprendizaje en el aula para motivar y enriquecer al alumnado.

Se deben dedicar tiempo a ayudar a comprender y apreciar mejor el patrimonio cultural de nuestro idioma en el aula de Lengua Castellana y Literatura y a la vez facilitar experiencias donde sean capaces de expresarse de tú a tú o frente a una audiencia, sin las pantallas o redes sociales de por medio.

8. REFERENCIAS

- Carrera, P.A., Jofré, C. (2019). El uso de herramientas digitales para fomentar el aprendizaje actividad y autónomo en los alumnos de lengua inglés. En Gargiulo, H. Sajoza Juric, V. y Cad A.C. V Jornadas internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas. Rumbo al CILE 2019 Aprender y enseñar lenguas en la sociedad digital, 62-65.
- Chávez Márquez, I. L., Flores Morales, C. R., Ordóñez Parada, A. I., & Sánchez Acosta, L. R. (2020). Nativos digitales: internet y su relación con la lectura en estudiantes universitarios. *Apertura* (Guadalajara, Jal.), 12(2), 94-107.
- Biset, E. (2011). Ontología política. Esbozo de una pregunta. *Revista de Filosofía*, 27 (1), 121-136. Universidad Nacional de Córdoba
- Chirinos, M. P., Olivera, N. A. G., & Cerra, D. C. (2020). En tiempos de coronavirus: las TIC S son una buena alternativa para la educación remota. *Boletín Redipe*, 9(8), 158-165.

- Elche Larrañaga, M. y Yubero Jiménez, S. (2019). La influencia del hábito lector en el empleo de internet: un estudio con jóvenes universitarios. *Investigación Bibliotecológica*, 33(79), 51-66.
<http://dx.doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2019.79.57985>
- Hernández, M. (2011). *Técnicas de expresión oral*. Colombia: Sena.
- Herrán, J. (2022). Fomento de la lectura en la LOMLOE. *Educación* 3.0.
<https://legiland.club/es/articulos/fomento-lectura-lomloe/>
- Instituto Cervantes. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Centro Virtual Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 340, 122868-122953.
- La Hanisi, A., Risdiany, R., Dwi Utami, Y., & Sulisworo, D. (2018). The use of WhatsApp in collaborative learning to improve English teaching and learning process. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 7(1), 29-35.
- Martos Núñez, E. y Martos García, A. (2018). Categorizaciones de la lectura y praxis cultural en la era digital: distant reading vs. close reading. *Investigación Bibliotecológica*, 32(74), 19-33.
<http://dx.doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2018.74.57904>
- Navarra, J. M. (2020). Aprendizaje transversal a partir del área de lengua y literatura. *Innovación educativa*, (30), 21-39.
- Pavis, P. (1998). *Diccionario del Teatro*. Paidós.
- Porro Rodríguez, M. y Báez García. (2003). *Práctica del idioma español*. Pueblo y Educación.
- Rivera De los Santos, P. Y. (2023). Filtro afectivo y expresión oral en el idioma inglés en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Ventanilla, 2023

ENFOQUES PARA LA ENSEÑANZA DE LITERATURA EN EL AULA DE INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA Y COMO LENGUA EXTRANJERA: REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LOS ENFOQUES DISPONIBLES

MANUEL MACÍAS BORREGO

Universidad Autónoma de Madrid

Universidad Camilo José Cela

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de los últimos años, se han llevado a cabo muchas investigaciones para plantear cuestiones relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje de este aspecto lingüístico en el aula de Inglés como segunda lengua y como lengua extranjera (L2 y LE) (Garrote, 2009; Macías, 2023; Tonia, 2015; Radzuwan Abdul Rashid, Vethamani, & Shireena Basree, 2010).

Con el fin de fomentar la competencia lingüística durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, a los alumnos se les prescriben múltiples géneros de materiales de lectura, como cuentos, obras de teatro, novelas gráficas, poemas y novelas, como materiales para enriquecer sus habilidades de lectura. Además, la incorporación de la literatura en las lecciones de segunda lengua puede mejorar e inculcar habilidades de pensamiento entre los alumnos (Garrote, 2009).

Además, la autenticidad de los textos literarios permite a los lectores ampliar su vocabulario para utilizarlo en situaciones de la vida real, lo que fomenta la mejora del lenguaje y el desarrollo de otras destrezas lingüísticas como la expresión oral y escrita y la comprensión oral (Kaowiwattanakul, 2021).

Sin embargo, la incorporación de la literatura en el aula de inglés sigue siendo objeto de debate entre los responsables políticos, los estudiantes,

los profesores y los padres (Radzuwan *et al.*, 2010). Una de las razones que conducen a esta situación es la incompatibilidad de los enfoques de los profesores en la enseñanza de los textos literarios con las actuales estrategias de aprendizaje de los alumnos.

A este respecto, según San José y Galang (2015), quienes siguen metodológicamente el trabajo de Garrote (2009), es imposible elegir un único enfoque de enseñanza que se adapte a las necesidades de todos los tipos de estudiantes, ya que los alumnos constituyen dinámicas motivacionales diferentes en las que responden de manera diferente durante la clase.

Así pues, la adopción de un método basado en tareas en el proceso de aprendizaje podría favorecer a los alumnos activos y desanimar a los tímidos. Ellis (2003) afirma que el enfoque basado en tareas hace hincapié en la capacidad de los alumnos de utilizar la lengua para transmitir mensajes comprensibles a través de la comunicación. Así, el aprendizaje de las formas y principios lingüísticos es el objetivo secundario de la clase. Esta circunstancia demuestra que este enfoque es más práctico para los alumnos extrovertidos que para los introvertidos. Esto demuestra que este enfoque no tiene en cuenta las necesidades de los alumnos, ya que cada uno de ellos tiene sus propios estilos de aprendizaje e intereses (Ellis, 2003).

Sin embargo, la multiplicidad de perspectivas en el uso de los enfoques de enseñanza en el aula a veces también provocaría desinformación entre los alumnos. Esta situación se debe a varios factores, como la falta de reflexión y transformación en las prácticas docentes, así como la incapacidad de los alumnos para comprender y adaptarse al enfoque aplicado por los profesores en el aula. Las diferencias en las expectativas de los profesores con respecto a los resultados del aprendizaje y el contexto de los alumnos pueden provocar frustración durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Este argumento concuerda con el de Kirschner, Sweller y Clark (2006) y Macías (2022), quienes sugieren que tanto los profesores experimentados como los noveles recurren con frecuencia al uso de estrategias poco guiadas e intuiciones poco fiables basadas en sus prácticas

anteriores, que siempre resultan menos eficaces durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, es importante que este estudio aborde las cuestiones relativas a los enfoques de la enseñanza de la literatura en el contexto de una segunda lengua para que los profesores tengan más ideas sobre cómo llevar a cabo adecuadamente las clases de literatura con enfoques que se adapten a las necesidades de sus alumnos. De este modo, los estudiantes estarán más interesados en leer y comprender los textos literarios que se les ofrecen.

2. MARCO TEÓRICO DEL TRABAJO

Los investigadores en este campo han debatido ampliamente las preocupaciones relativas a las metodologías en la enseñanza de la literatura y, debido a esta situación, se han incorporado muchos textos literarios y técnicas de enseñanza en las aulas de inglés como segunda lengua y como lengua extranjera, ya que demuestran que ayudan a los estudiantes a desarrollar su progreso emocional e intelectual (Garrote, 2009; Macías, 2022). Todos ellos parecen coincidir en otorgar un rol prominente a los métodos y técnicas docentes descritas por Carter y Long (1991).

Por lo tanto, en esta sección se describirán los fundamentos de los enfoques de enseñanza de la literatura introducidos por Carter y Long (1991). En concreto, existen tres modelos principales de enseñanza de la literatura que son (1) el modelo lingüístico (2) el modelo cultural y (3) el modelo de crecimiento personal.

2.1. EL ENFOQUE LINGÜÍSTICO

Esta técnica hace hincapié en las perspectivas lingüísticas de los materiales de lectura. Básicamente, este enfoque está relacionado con el progreso del conocimiento de los alumnos a medida que interactúan con el vocabulario familiar, la gramática, así como el discurso de los textos (Carter y Long, 1991).

Además, Arafah (2019) también añade que este enfoque permite a los alumnos explorar las funciones del lenguaje a través de los textos literarios.

Por otra parte, Radzuwan *et al* (2010) afirman que, este enfoque permite a los profesores aplicar múltiples estrategias de enseñanza de idiomas para interpretar materiales de lectura literaria con el objetivo de alcanzar ciertos objetivos lingüísticos. Además, este método también ayudará a mejorar la competencia y el dominio de los estudiantes en el aprendizaje de idiomas, ya que los textos literarios actúan como un canal para mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes (Garrote, 2009). Además, los aprendientes expuestos a este método también se benefician de esta técnica, ya que pueden adquirir los valores estéticos del texto a través de la calidad de la comunicación y la expresión de la literatura.

El enfoque basado en el lenguaje es una estrategia de aprendizaje centrada en el estudiante que expone a los alumnos a los elementos de sintaxis, semántica y fonología, ya que su principal objetivo es crear conciencia lingüística en el proceso de lectura (Carter y Long, 1991). Esto significa que, los textos literarios funcionaron como medios o materiales para llevar a cabo actividades en lugar de utilizarlos como fuentes de información.

Por tanto, este enfoque ayuda a mejorar el rendimiento lingüístico de los estudiantes, ya que implementa el uso de habilidades lingüísticas y literarias durante la lectura (Garrote, 2009; Macías, 2022).

2.2. EL ENFOQUE BASADO EN LA INFORMACIÓN

Según Carter y Long (1991), este enfoque se centra en proporcionar a los alumnos información y conocimientos sobre la lengua meta. Se trata principalmente de un proceso de aprendizaje centrado en el profesor, en el que los alumnos reciben información directamente de los profesores sobre los textos que se les proporcionan. Asimismo, se espera que los profesores desempeñen un papel activo como referencia principal en la clase. La información facilitada a los alumnos refleja el trasfondo cultural, político y social de los textos estudiados.

2.3. EL ENFOQUE CULTURAL

Por su parte, atendiendo a Carter y Long (1991) el modelo cultural de enseñanza de la literatura hace hincapié en la utilización de los textos como

principal fuente de información y datos. Específicamente, este enfoque puede ser considerado como un método centrado en el profesor, ya que los profesores desempeñan el papel de la principal fuente de conocimiento.

Además, Mustakim *et al* (2018) afirman que este enfoque es transdisciplinar, ya que se centra en el conocimiento cultural e ideológico de un país más que en un canal para la adquisición del idioma. En resumen, esta estrategia explora más la identidad de una nación que las características estructurales de la lengua.

Por otro lado, Garrote (2009) sugirió que se espera que los alumnos analicen el texto teniendo en cuenta la historia, la política, así como su contexto social y sus características.

Por su parte, Savvidou (2004) considera que el modelo cultural es un método tradicional de enseñanza de la literatura. Aunque se dice que este enfoque conduce a una interacción unidireccional en el aula, el modelo cultural permite a los alumnos comprender diferentes representaciones culturales o ideologías dentro del texto relacionándolas con sus propias perspectivas. De un modo u otro, puede decirse que este modelo puede ampliar la universalidad de pensamientos e ideas entre los alumnos.

2.4. EL ENFOQUE PARAFRÁSTICO

Según Carter y Long (1991), el enfoque parafrástico podría definirse como un método en el que los profesores explican o elaboran textos literarios con palabras más sencillas. Este enfoque implica procesos de reformulación, traducción directa o cambio de código para que los alumnos puedan captar el contenido de los textos de forma adecuada.

Al igual que el enfoque basado en la información, también es una estrategia de enseñanza centrada en el profesor, ya que éste debe proporcionar información o antecedentes del texto para ayudar a los alumnos a comprender los materiales de lectura literaria que se les proporcionan.

Por lo tanto, este enfoque es adecuado para los alumnos principiantes, ya que les proporciona una plataforma más fácil para generar hipótesis o interpretaciones de los textos (Macías, 2022).

2.5. EL ENFOQUE ESTILÍSTICO

Específicamente, este enfoque implica el análisis del lenguaje y lingüístico, así como implica la crítica literaria de los materiales de lectura. Según Garrote (2009) y Wang (2003), los alumnos son capaces de crear conocimiento y conciencia lingüística, ya que este enfoque se centra en la comprensión del significado y el análisis de los elementos de los textos.

2.6. EL ENFOQUE BASADO EN LAS RESPUESTAS PERSONALES

El enfoque de respuesta personal motiva a los alumnos para que intenten relacionar su propia experiencia de la vida real con los temas de los textos estudiados. Este enfoque es el opuesto al enfoque basado en la información, ya que trata de obtener la opinión y los comentarios de los alumnos sobre el material de lectura.

Indirectamente, el uso de este enfoque ofrece a los alumnos la oportunidad de debatir sobre determinadas cuestiones basándose en sus propias perspectivas y les ayuda a disfrutar y disfrutar personalmente durante el proceso de lectura (Divsar, 2014; Savvidou, 2004). Al mismo tiempo, se puede desarrollar la competencia lingüística y literaria de los alumnos, ya que este enfoque combina el uso del modelo lingüístico y el modelo cultural en la enseñanza de la literatura. En particular, se hace hincapié en el uso de la lengua dentro de un contexto cultural específico. De este modo, se espera que los alumnos se comprometan con el texto a través de su capacidad intelectual y emocional para comprender los mensajes, así como de las actividades de lectura.

De este modo, los alumnos pueden utilizar la lengua de forma óptima en el proceso de comprensión de los textos literarios, lo que también los llevará a desarrollar otras destrezas lingüísticas como la escritura, la expresión oral y la comprensión auditiva (Fisher, 2003). Este modelo permite a los alumnos conectar y responder a los materiales de lectura en relación con su propia experiencia de la vida real.

De este modo, se fomenta el desarrollo lingüístico, emocional y del carácter de los alumnos (Divsar, 2014). Además, este modelo de enseñanza de la literatura enseña a los alumnos a estudiar los textos a través de su estilo y del vínculo entre las formas lingüísticas y el contenido (Garrote, 2009).

2.6. EL ENFOQUE MORAL-FILOSÓFICO

En comparación con los otros enfoques de enseñanza de la literatura que se han discutido anteriormente, este enfoque hace hincapié en la conciencia de los alumnos hacia los valores filosóficos y morales de los textos durante el proceso de lectura (Divsar, 2014; Garrote, 2009). Esto significa que los alumnos deben interpretar el significado de las obras literarias más allá del nivel del texto, ya que deben ser capaces de hacer inferencias sobre los aspectos morales y filosóficos de los materiales de lectura.

Además, este enfoque también ayudará a inculcar buenos valores y la autorrealización entre los alumnos durante el proceso de dar sentido a los textos. Según Fisher (2003) y Sii & Chen (2016), este enfoque es paralelo al objetivo del Ministerio de Educación en la especificación curricular, que es inculcar buenos valores y moralidad para una mejor ciudadanía.

3. METODOLOGÍA

Con el fin de cumplir los objetivos de la investigación, se llevó a cabo un enfoque de revisión sistemática de la literatura sobre los artículos académicos relacionados siguiendo el marco de procedimiento de investigación propio de una revisión sistemática académica, atendiendo a los criterios señalados por Ridoutt *et al.* 2016.

El marco determinó los criterios de inclusión y exclusión de los posibles artículos de investigación para mantener el enfoque del estudio. Para ello, las fuentes de lectura que se revisarán se establecen en criterios específicos que se enumeran en la Tabla 1 (*Metodología*).

En primer lugar, la búsqueda de artículos se realiza mediante el uso de dos bases de datos académicas principales que son Scopus, Redalyc y Google scholar. Estos recursos académicos en línea se han elegido referencia principal para este estudio por su reputación a la hora de proporcionar numerosas cantidades de artículos válidos y fiables sobre el tema de investigación.

Se propone, por tanto, una revisión sistemática mediante el análisis temático de veintidós (22) trabajos científicos publicados en revistas especializadas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la

literatura en entornos en los cuales se aprende y enseña inglés como segunda lengua y como lengua extranjera.

Para dar cumplimiento a la metodología propuesta, se aplican criterios específicos de inclusión y exclusión de muestras durante el proceso de selección de la búsqueda de artículos y las principales plataformas para la recogida de muestras son Scopus, Redalyc y Google Scholar. La distribución del año para el muestreo de artículos se establece entre los años 2003 y 2022.

Durante la selección de la muestra se utilizaron palabras clave importantes como estrategias de enseñanza de ESL (*English as a second language*), enfoques de enseñanza de literatura, retos en la enseñanza de literatura, enseñanza y aprendizaje de EFL (*English as a foreign language*) y pedagogía de segundas lenguas para buscar muestras relevantes.

TABLA 1. *Metdología*

Criterio / Descriptorº	Datos descriptivos	Inclusión	Exclusión
BASE DE DATOS	Scopus, Google Scholar, Redalyc	X	
PALABRAS CLAVE	Teaching strategies, literature teaching approaches, challenges in teaching literature, ESL teaching and learning	X	
PUBLICACIÓN	Artículo científico	X	
	Comunicaciones en Congresos.	X	
	Informe de investigación	X	
	Disertaciones		X
	Libros	X	
TIPO DE ACCESO SE- LECCIONADO	Libre	X	
	No libre		X
RANGO TEMPORAL	2003 - 2022	X	
IDIOMA DE PUBLICA- CIÓN	Inglés	X	
TIPO DE ESTUDIO SE- LECCIONADO	Empírico	X	
	Teórico	X	

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En primer lugar se presentan los resultados obtenidos en torno a los enfoques disponibles para el docente a la hora de la inclusión del texto literario en el aula de inglés como segunda lengua y como lengua extrajera.

En un estudio realizado por Ling y Chen (2016), se demuestra que los modelos de enseñanza de la literatura de Carter y Long (1991) han sido ampliamente adaptados y utilizados como referencia principal en la enseñanza de idiomas. Dado que los modelos se encuentran entre los primeros modelos establecidos para la enseñanza de la literatura en el aula de idiomas, actúa como base para los últimos enfoques de enseñanza de la literatura (Garrote, 2009; Ridoutt *et al* 2016; Wang, 2003; Nair et al., 2012).

Los ejemplos de nuevos enfoques de enseñanza de la literatura que se han derivado de los modelos de enseñanza de la literatura de Carter y Long (1991) son (i) el enfoque basado en la información, (ii) el enfoque parafrástico, (iii) el enfoque estilístico, (iv) el enfoque basado en el lenguaje, (v) el enfoque de respuestas personales y (vi) el enfoque moral-filosófico.

A este respecto, los hallazgos más significativos son. Por un lado, el enfoque basado en la información: Según Carter y Long (1991), este enfoque se centra en exponer a los alumnos a información y conocimientos sobre la lengua meta. Se trata principalmente de un proceso de aprendizaje centrado en el profesor, en el que los alumnos reciben información directamente de los profesores sobre los textos que se les proporcionan. Además, se espera que los profesores desempeñen un papel activo como referencia principal en la clase. La información facilitada a los alumnos refleja el trasfondo cultural, político y social de los textos estudiados.

Por otro lado, el enfoque parafrástico: Según Sii y Chen (2016), el enfoque parafrástico es un método en el que los profesores explican o elaboran textos literarios con palabras más sencillas. Este enfoque implica procesos de reformulación, traducción directa o cambio de código para que los alumnos puedan comprender el contenido de los textos de forma adecuada. Al igual que el enfoque basado en la información, también es una estrategia de enseñanza centrada en el profesor, ya que éste debe proporcionar

información o antecedentes del texto para ayudar a los alumnos a comprender los materiales de lectura literaria que se les proporcionan.

Asimismo, el enfoque estilístico: Este enfoque conlleva el análisis del lenguaje y lingüístico, así como implica críticas literarias (Sii & Chen, 2016) de los materiales de lectura. Según Wang (2003) los alumnos son capaces de crear conocimiento y conciencia lingüística, ya que este enfoque se centra en la comprensión del significado y el análisis de los elementos de los textos.

De igual modo, el enfoque basado en el lenguaje: El enfoque basado en el lenguaje es una estrategia de aprendizaje centrada en el estudiante que expone a los alumnos a los elementos de sintaxis, semántica y fonología, ya que su principal objetivo es crear conciencia lingüística en el proceso de lectura (Garrote, 2009). Esto significa que, los textos literarios funcionaron como medios o materiales para llevar a cabo actividades en lugar de utilizarlos como fuentes de información.

Por su parte, el enfoque basado en las respuestas personales: El enfoque de respuesta personal motiva a los alumnos para que intenten relacionar su propia experiencia de la vida real con los temas de los textos estudiados. Este enfoque es el opuesto al enfoque basado en la información, ya que trata de obtener la opinión y los comentarios de los alumnos sobre el material de lectura (Hwang & Embi, 2007). Indirectamente, el uso de este enfoque ofrece a los alumnos la oportunidad de debatir sobre determinadas cuestiones basándose en sus propias perspectivas y les ayuda a disfrutar y disfrutar personalmente durante el proceso de lectura (Divsar, 2014).

Finalmente, el enfoque moral-filosófico: Hace hincapié en la conciencia de los alumnos hacia los valores filosóficos y morales de los textos durante el proceso de lectura (Radzuwan *et al.* 2010). Esto significa que los alumnos deben interpretar el significado de las obras literarias más allá del nivel del texto, ya que deben ser capaces de hacer inferencias sobre los aspectos morales y filosóficos de los materiales de lectura.

En segundo lugar, el segundo gran nodo de hallazgos significativos gira en torno a los retos de aplicar los enfoques de la enseñanza de la literatura en el aula de inglés como segunda lengua y como lengua extranjera.

Existen múltiples enfoques didácticos que pueden promover una comprensión satisfactoria y desarrollar los conocimientos lingüísticos de los alumnos (Arafah, 2019). Además, según Ur (1991), la diversidad de recursos y metodologías de enseñanza de la literatura ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades interpersonales e inferenciales que luego mejoran sus habilidades cognitivas y lingüísticas (hablar, escribir y escuchar).

Sin embargo, estos enfoques pueden restringir de alguna manera a los profesores de inglés como lengua extranjera a la hora de aplicar de forma óptima posibles enfoques de enseñanza de la literatura en las clases debido a varios retos.

El primer reto propuesto por Ling y Chen (2016) se refiere al sistema orientado a los exámenes. En una investigación realizada por Nair *et al.* (2012), los estudiantes aprenden principalmente literatura con el fin de aprobar el examen de inglés en lugar de apreciar el aspecto estético de los textos. El estudio cuenta con el apoyo de Ling y Chen (2016), que sugieren que los lectores no tienen ningún interés en leer por placer, ya que su único objetivo es obtener buenos resultados.

El segundo reto se debe al gran tamaño de las aulas. El número de alumnos en una clase afecta a la forma en que los profesores optan por un enfoque específico. Un aula de gran tamaño dificulta a los profesores la organización de actividades de enseñanza interactivas (Divsar, 2014).

Un estudio realizado por Yelkpieri *et al.* (2012), muestra que el gran tamaño del aula afecta a la calidad de la enseñanza, ya que limita el progreso de las actividades y ejercicios durante el aprendizaje. Además, también es difícil para los profesores controlar el flujo de la clase, ya que los alumnos varían en cuanto a estrategias de aprendizaje y personalidad. Esta afirmación está respaldada por Sii y Chen (2016), que concluyen que una mayor capacidad de la clase es un factor problemático en el aula de cualquier entorno, ya que afecta a la gestión y el control del aula. Como resultado, los alumnos estarían menos atentos a los textos proporcionados.

La competencia lingüística de los alumnos y sus actitudes hacia el aprendizaje de la literatura también son factores que pueden plantear dificultades a los profesores a la hora de adoptar un enfoque didáctico

adecuado en el aula. En determinadas circunstancias, puede resultar muy difícil para los profesores aplicar variaciones en su técnica de enseñanza debido a la falta de dominio de la lengua meta por parte de los alumnos. Según Perfetti et al. (2005) y Perfetti y Stafura (2014), el proceso de lectura es complejo y requiere la combinación de habilidades lingüísticas y cognitivas para alcanzar el estado de comprensión.

5. CONCLUSIONES

En resumen, los enfoques de la literatura didáctica pueden conceptualizarse como un conjunto de creencias interrelacionadas sobre la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas que determinan las técnicas y actividades de aula que pueden aplicar los profesores mientras enseñan (Anthony, 1963). Paulston y Bruder (1976) consideran que un enfoque es el fundamento teórico basado en una metodología sistemática concreta. La variabilidad y singularidad de la actitud y los estilos de aprendizaje de los alumnos hace que sea vital que los profesores conozcan y comprendan las funciones de las técnicas de enseñanza para lograr un buen ambiente en el aula (Macías, 2022).

Esta revisión sistemática elabora sobre los enfoques que pueden ser aplicados por los profesores de inglés como lengua extranjera y como segunda lengua para enseñar literatura en los entornos descritos anteriormente. Brevemente, podemos señalar que parece haber seis enfoques de la enseñanza de textos literarios para estudiantes de segunda lengua que son la información basada, parafrástica, estilística, basada en el lenguaje, la respuesta personal, así como el enfoque filosófico moral.

Todas estas técnicas de enseñanza están relacionadas con los modelos de enseñanza de la literatura propuestos por Carter y Long (1991). Asimismo, las estrategias de enseñanza son fundamentales en el contexto del aprendizaje de idiomas, ya que actúan como plataforma para que los alumnos adquieran conocimientos a partir del contenido de aprendizaje (San José y Galang, 2015).

Esta revisión sistemática no está exenta de limitaciones, ya que revisa solo 22 artículos de revistas recopilados de diversas fuentes de bases de datos académicas en línea. Dado que las muestras de artículos abarcan desde el año 2003 hasta el 2021, es posible que el estudio no cubra ciertas teorías y hallazgos de investigaciones excluidas de la cronología.

Por último, el análisis de esta investigación se centra en el contexto inglés como segunda lengua y como lengua extranjera, con un especial interés en el aula universitaria. Por lo tanto, puede que los hallazgos presentados no sean aplicables para representar a toda la población del aprendizaje de inglés como segunda lengua y como lengua extranjera. No obstante, se espera que los resultados de este estudio puedan ser beneficiosos para profesores y alumnos en el campo correspondiente.

6. REFERENCIAS

- Anthony, E. M. 1963. Approach, Method and Technique. *English Language Teaching*. 17: 63-67.
- Arafah, B. 2019. The Idol: A Model for Incorporating Literature in ELT. *KNE Social Sciences*. 43-59.
- Carter, R. & Long, M. 1991. *Teaching Literature*. London: Longman.
- Divsar, H. 2014. A Survey of the Approaches Employed in Teaching Literature in an EFL Context. *Modern Journal of Language Teaching Methods*. 4(1): 74.
- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Fisher, R. 2003. *Teaching Thinking*. London: Continuum.
- Garrote, M. (2009). *Didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Paraninfo.
- Hwang, D., & Embi, M. A. 2007. Approaches Employed by Secondary School Teachers to Teaching the Literature Component in English. *Malaysian Journal of Educators and Education*. 22: 1-23.
- Kaowiwattanakul, S. 2021. CEFR Based Learning Approach: Using Literature to Enhance EFL Students' Reading Skills and Critical Thinking Skills. *English Language Teaching*. 14(11): 66-79.
- Kirschner, P., Sweller, J., & Clark, R. E. 2006. Why Unguided Learning Does Not Work: An Analysis of the Failure of Discovery Learning, Problem-based Learning, Experiential Learning and Inquiry- Based Learning. *Educational Psychologist*. 41(2): 75-86.
- Ling, S., Chen, S., E. 2016. Approaches to the Teaching of English Literature Preferred by Students in Selected International Secondary Schools. *International Journal of Language Education and Applied Linguistics*. Retrieved from <https://doi.org/10.15282/ijleal.v4.481>.
- Macías, M. (2022). Computer-Assisted Language Learning (CALL) and multiple intelligences theory: Curricular design in vocational formation in Spain. *Journal of Digital Educational Technology*, 3(2), ep2306. <https://doi.org/10.30935/jdet/13237>

- Macías, M.. (2023). Innovation and ICTs in ESL: Exploring the Role of the Podcast as a Learning Enhancing Tool in Innovation Projects. *Integrated Journal for Research in Arts and Humanities*, 3(2), 70–77.
<https://doi.org/10.55544/ijrah.3.2.12>
- Nair, G. K. S., Roszainora Setia, Siti Norliana Ghazali, Sabapathy, E., Razita Mohamad, Myshithah Mohamad Ali, & Nor Syamimi Iliani Che Hasan. 2012. Can Literature Improve English Proficiency? The Students' Perspective. *Asian Social Science*. 8(12): 21.
- Perfetti, C. A., & Stafura, J. 2014. Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*. 18: 22-37.
Doi:10.1080/10888438.2013.827687.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. 2005. The Acquisition of Reading Comprehension Skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.). *The Science of Reading: A Handbook* Malden, MA: Blackwell. 227- 247.
- Radzuwan Abdul Rashid., Vethamani, M. E., & Shireena Basree. 2010. Approaches Employed by Teachers in Teaching Literature to Less Proficient Students in Form 1 and Form 2. *English Language Teaching*. 3(4): 87-99.
- Ridoutt, B.G., Pfister, S., Manzardo, A. et al. Area of concern: a new paradigm in life cycle assessment for the development of footprint metrics. *Int J Life Cycle Assess* 21, 276–280 (2016). <https://doi.org/10.1007/s11367-015-1011-7>
- San Jose, A. E., & Galang, J. G. 2015. Teaching Strategies in Teaching Literature: Students in Focus. *International Journal of Education and Research*. 3(4): 41-50.
- Savvidou, C. 2004. An Integrated Approach to Teaching Literature in the EFL Classroom. *The Internet TESL Journal*. 10(12): 1-6.
- Sii, L., & Chen, S.E. 2016. Types of English Literature Teaching Approaches Preferred by Teachers in Secondary Schools. *International Journal of Language Education and Applied Linguistics*. 4: 1-14
- Tonia, Grace-Ganta. 2015. The Strengths and Weaknesses of Task Based Learning (TBL) Approach. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*. 3(16): 2760-2771.
- Ur, P. A. 1991. *Course in Language Teaching*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Wang, E. 2003. Integrating Moral Education in the Study of Literature. *English Quarterly*. 35: 38. Toronto: Canadian Council of Teachers of English Language Arts.

INNOVACIÓN PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE LA LITERATURA: UN PROYECTO CENTRADO EN ESTUDIANTES ERASMUS

PABLO NÚÑEZ DÍAZ
Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

El estudiantado del programa Erasmus+ supone una oportunidad de enriquecimiento cultural para el alumnado del país receptor y, al mismo tiempo, un reto estimulante para el profesorado, especialmente en aquellas asignaturas que demandan un dominio alto de la lengua española. La dimensión que ha adquirido esta iniciativa europea para la movilidad internacional hace que resulte de indudable interés la reflexión y la investigación sobre la misma en el ámbito de la innovación docente. El programa Erasmus se desarrolló por primera vez en el curso 1987-1988, exclusivamente para la educación superior, con 3.244 estudiantes participantes en 11 países en esa primera edición (Malet Calvo, 2017, p. 17). La iniciativa se amplió en 2014 a otros ámbitos educativos y, a finales de 2022, tras 25 años de funcionamiento, se calculaba que 13,7 millones de personas se habían beneficiado ya de la oferta de movilidad (European Commission, 2023, p. 23) (para una selección de experiencias de españoles que disfrutaron del programa, *vid.* VV. AA., 2012).

En el contexto de estas movilidades, las instituciones docentes han desarrollado acciones para favorecer la integración del estudiantado internacional, como es el caso, por ejemplo, del programa a-*DUO*, de la Universidad de Oviedo, que pone en contacto a un estudiante internacional con un estudiante nativo, preferentemente de su mismo campus,

que le dará orientación en sus primeras semanas en Asturias⁹². Partiendo de una preocupación relacionada con esta, e incidiendo en el beneficio mutuo que pueden suponer acciones de este tipo, surge el interés de ofrecer algunas ideas para la implementación de acciones que se centren en la colaboración académica entre estudiantes nativos y no nativos dentro y fuera del aula.

En este sentido, en el primer cuatrimestre del curso 2023-2024 se llevó a cabo una acción específica en la asignatura de Literatura e Historia Política en Hispanoamérica impartida en la Universidad de Oviedo, bajo el título “Literatura contemporánea y estudiantado internacional: una estrategia intercultural de enseñanza-aprendizaje”. El procedimiento estuvo motivado por la realidad de la composición del estudiantado de dicha asignatura. En esta se matricularon 18 estudiantes, cinco de ellos procedentes de universidades de Alemania, Francia y Polonia. En la clase, ambas cifras se aproximaban todavía más, al ser mayor el porcentaje de asistencia de los estudiantes internacionales. Esta realidad propició la realización de un proyecto de innovación con un enfoque motivador para favorecer el aprendizaje tanto del estudiantado español como del estudiantado internacional.

La génesis del proyecto se encuentra en una experiencia de aula que desarrollé en el curso 2021-2022 en la Universidad de Valladolid. En ese caso, se trató de una acción específica en la asignatura de Narrativa Hispanoamericana del Siglo XX. En esta asignatura se matricularon 35 estudiantes, 15 de ellos procedentes de universidades con las que hay convenios Erasmus+ (en concreto, Alemania, Argelia, Italia, Grecia, Rumanía y Trinidad y Tobago). De nuevo, en la clase ambas cifras se aproximaban más, por haber mayor asistencia de los estudiantes erasmus. Por esta razón, una de las prácticas de aula previstas tuvo que ser replanteada, de tal manera que se ensayó, por primera vez, la estrategia

⁹² En la página web de la Universidad de Oviedo pueden consultarse el anuncio del programa y el formulario de inscripción: <https://www.uniovi.es/estudia/movilidad/extranjeros/ayuda/aduo>

que dos cursos académicos después se configuraría como proyecto de innovación docente⁹³.

Para enfocar el trabajo, se tomaron como base las investigaciones que consideran “el pluralismo cultural como algo consustancial a las sociedades actuales y que se contempla como riqueza y recurso educativo” (Aguado Odina, 2004, pp. 39-40). Además, se partió de distintos estudios que constatan la importancia de la diversidad en el aula (Arroyo González, 2013), porque la heterogeneidad de los grupos enriquece la educación (Benítez-Gavira, Aguilar-Gavira y Sánchez Calleja, 2019). Se trata de considerar “el espacio universitario como ámbito desfronterizado, enriquecido por el aporte cultural de cada miembro” (Rodríguez Torres, 2018). De ahí que la acción aquí propuesta afronte la diversidad como una oportunidad para el conjunto del grupo. Todo ello está en consonancia con los objetivos de Erasmus+, el programa de la Unión Europea “en los ámbitos de la educación, la formación, la juventud y el deporte para el período 2021-2027”⁹⁴ —sigo la información de la página web de la Comisión Europea—. Así, puede destacarse el primer objetivo específico del programa:

Promover la movilidad para el aprendizaje de las personas y los colectivos, así como la cooperación, la calidad, la inclusión y la equidad, la excelencia, la creatividad y la innovación a nivel de las organizaciones y las políticas en el ámbito de la educación y la formación⁹⁵.

⁹³ Los resultados de aquella iniciativa piloto se dieron a conocer en la comunicación “La evaluación en el aprendizaje autónomo y por proyectos: dos experiencias de aula en la literatura hispanoamericana para alumnos no nativos en la universidad”, XXIII Congreso Internacional de la SEDLL 2022 (Universidad de Oviedo, 23 a 25/11/2022). Se trató de una comunicación conjunta con el profesor Xaquín Núñez Sabarís, de la Universidade do Minho, con quien tuve la oportunidad de poner en común estrategias de trabajo con el estudiantado internacional en una estancia de investigación que disfruté, a lo largo de 2022, en el Departamento de Estudios Románicos de su institución. También resultaron de mucho interés los diálogos mantenidos con Ana María Cea Álvarez y Pedro Dono López, profesores del mencionado departamento.

⁹⁴ Erasmus+. *EU programme for education, training, youth and sport*, “Parte A. Información general acerca del Programa Erasmus+”, <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es/programme-guide/part-a> [01/02/2024]

⁹⁵ Erasmus+. *EU programme for education, training, youth and sport*, “¿Cuáles son los objetivos del programa Erasmus+?”, <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es/programme-guide/part-a> [01/02/2024]

Por otra parte, en las “Prioridades del Programa Erasmus+” se dedica un apartado a la “Inclusión y diversidad”, y se señala que “[e]l Programa aspira a promover la igualdad de oportunidades y acceso, la inclusión, la diversidad y la equidad en todas sus acciones”, y se reconoce que “[l]a exposición a lenguas extranjeras y a diferencias culturales al participar en cualquier tipo de actividades del Programa puede disuadir a algunas personas y limitar de algún modo los beneficios de su participación”⁹⁶. Por último, en la sección de “Participación en la vida democrática, valores comunes y compromiso cívico”, se afirma que este programa “apoya la ciudadanía activa y la ética en el aprendizaje permanente; impulsa el desarrollo de competencias sociales e interculturales, el pensamiento crítico y la alfabetización mediática”⁹⁷.

Como puede observarse, el propósito mismo del programa Erasmus+ incide en cuestiones como la cooperación, la inclusión, la innovación o la interculturalidad, esenciales para el enfoque que ha tratado de desarrollarse en el proyecto que nos ocupa.

2. OBJETIVOS

Dado que esta iniciativa ha formado parte de una convocatoria de proyectos de innovación docente de la Universidad de Oviedo, sus objetivos están relacionados con dos de las líneas prioritarias de dicha convocatoria: la línea prioritaria 1, “Innovación en el ámbito de la metodología docente” y la línea prioritaria 2, “Innovación docente en materia de igualdad, atención a la diversidad y emprendimiento”.

⁹⁶ Erasmus+. *EU programme for education, training, youth and sport*, “Parte A. Información general acerca del Programa Erasmus+”, <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es/programme-guide/part-a> [01/02/2024]

⁹⁷ “Prioridades del Programa Erasmus+”, Erasmus+. *EU programme for education, training, youth and sport*: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es/programme-guide/part-a/priorities-of-the-erasmus-programme>

2.1. LÍNEA “INNOVACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA METODOLOGÍA DOCENTE”

Dentro de esta línea prioritaria de la convocatoria, el proyecto ha atendido a los siguientes aspectos (no incluyo los aspectos de la convocatoria que no se han trabajado en este proyecto concreto):

2.1.1. “Fomento de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje activas que contribuyan a favorecer un cambio metodológico centrado en el estudiantado”⁹⁸.

Así, este proyecto ha fomentado una nueva estrategia de enseñanza-aprendizaje activa, consistente en sumar a la asignatura algunas perspectivas distintas sobre los escritores estudiados, produciendo un cambio metodológico notable 1) al tener en cuenta la recepción de importantes escritores hispanoamericanos en otros países europeos, 2) al ser los propios estudiantes quienes llevaron la iniciativa de la investigación, trabajando juntos los alumnos españoles y los alumnos erasmus, y 3) al completarse la práctica con las presentaciones colaborativas en el aula, con el mismo sistema de pareja de estudiante español y estudiante internacional.

2.1.2. “Impulso de la innovación docente en la enseñanza híbrida mediante la integración de nuevos recursos y estrategias didácticas”

El profesorado explicó en el aula y a través del Campus Virtual en qué iba a consistir el proyecto. Los estudiantes utilizaron presentaciones en PowerPoint y recurrieron a YouTube para mostrar una adaptación cinematográfica de una novela de unos de los escritores estudiados. La encuesta se cumplimentó a través de un QR. El vídeo elaborado en el marco del proyecto se subió a la plataforma de YouTube, y el proyecto se completó con la difusión en Instagram y en Facebook de la práctica desarrollada. Dicha difusión se llevó a cabo en colaboración con la revista *Anáfora. Creación y Crítica* (editorial Impronta), por lo que se

⁹⁸ Para una mayor concreción, ordeno los objetivos de acuerdo con los epígrafes que incluye cada línea prioritaria en la convocatoria pública de ayudas para el desarrollo de proyectos de innovación docente (2024-2025), publicada en el *Boletín Oficial del Principado de Asturias (BOPA)*, núm. 184, 25/09/2023. Disponible en: <https://sede.asturias.es/bopa/2023/09/25/2023-08267.pdf> [02/02/2024]

podieron aprovechar dos canales que se dirigen al público objetivo (escritores, profesores y estudiantes de literatura, lectores interesados en la literatura contemporánea). De igual modo, se invitó al estudiantado a participar voluntariamente con comentarios en dichas publicaciones de las redes sociales.

2.1.3. “Fomento de la participación activa del alumnado en la formación presencial, semipresencial o virtual”

Se fomentó la participación activa del estudiantado tanto en el ejercicio inicial a distancia como en el aula (discusión general de las ideas expuestas) y mediante el trabajo final. Los participantes practicaron además una herramienta transversal de gran importancia para su futura profesión de docentes, comunicadores, etc.: hablar en público. Practicar esta destreza ya supone un reto cuando se trata de hacerlo en el idioma materno. Evidentemente, utilizar un idioma distinto supone un ejercicio más exigente, y, por ello, más enriquecedor para el alumno.

2.1.4. “Desarrollo de acciones de innovación docente destinadas a la creación de contenidos y/o materiales digitales y cursos en línea”

El mencionado trabajo final se basó en la elaboración de un PowerPoint explicativo, lo que favoreció la familiarización del estudiantado con este soporte digital, así como su posible difusión en línea. Asimismo, los PowerPoint dieron lugar a contenidos para las redes sociales del proyecto.

2.2. LÍNEA 2, “INNOVACIÓN DOCENTE EN MATERIA DE IGUALDAD, ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EMPRENDIMIENTO”

En lo que respecta a la línea prioritaria 2, “Innovación docente en materia de igualdad, atención a la diversidad y emprendimiento”, el proyecto ha partido con la siguiente finalidad:

2.2.1. “Desarrollo de iniciativas docentes orientadas a la igualdad de género, la interculturalidad, la inclusión y la atención a la diversidad”

La atención a la diversidad ha sido fundamental en esta iniciativa, hasta el punto de que precisamente surgió para enriquecer la asignatura aprovechando la diversidad de perspectivas del estudiantado internacional. La innovación ha permitido aprovechar los enfoques y las dinámicas de trabajo de los estudiantes internacionales, para beneficio de todo el grupo. A la vez, ha permitido que los propios estudiantes internacionales se integraran más en la clase, al trabajar por parejas con los españoles y al ver que su país y su lengua estaban más representados (por la investigación sobre la recepción de uno de los escritores hispanoamericanos en su país).

3. METODOLOGÍA

Se ha establecido una metodología innovadora, que enriqueciera el acercamiento a los escritores hispanoamericanos estudiados en la asignatura mediante un enfoque distinto: al estudio ya tradicional de dichos autores, se han sumado las investigaciones realizadas por parejas (un estudiante español + un estudiante internacional) sobre la recepción que un determinado escritor ha tenido en el país de origen del estudiante erasmus.

Una vez desarrollada la investigación, cada pareja de estudiantes preparó un PowerPoint y realizó su presentación en la clase, en una sesión especial que contó con la presencia de Virginia Gil Amate, codirectora del proyecto, que es profesora de otra asignatura muy vinculada al trabajo realizado, Literatura Hispanoamericana Contemporánea. Asimismo, dicha sesión contó con un diálogo con la profesora sobre la evolución de literatura hispanoamericana en el ámbito académico internacional. En este encuentro se abordaron cuestiones que potenciaron los contenidos de la asignatura de manera novedosa, especialmente al contar con preguntas realizadas por los propios estudiantes sobre sus temas de mayor interés. En toda la sesión práctica participó el Servicio de Audiovisuales de la Universidad, que preparó un reportaje fotográfico y grabó imágenes tanto del diálogo como de las presentaciones del estudiantado para la elaboración de un vídeo, lo que favoreció su motivación.

Todos los aspectos indicados se han implementado por primera vez en la asignatura y han supuesto un enfoque nuevo que viene a completar el trabajo que se desarrollaba habitualmente en los cursos anteriores, sin interrumpir en ningún caso la impartición de los contenidos programados y ampliando positivamente las perspectivas de estudio de los mismos.

El hecho de involucrar a los profesores de dos asignaturas diferentes supuso el diseño estratégico y la puesta en común sobre contenidos que afectan a ambas asignaturas, si bien el trabajo práctico del estudiantado se consideró pertinente programarlo solo para el estudiantado de la segunda asignatura.

La metodología ha sido la siguiente:

1. En las primeras semanas de clase, una vez que ya se conocía el perfil de los estudiantes que integraban el grupo, y que estos tenían una idea clara de los contenidos de la asignatura, de las dinámicas de las clases y de la forma de evaluación, se propuso el proyecto de innovación docente. A pesar del carácter voluntario del mismo, cuatro de los cinco estudiantes erasmus decidieron participar, junto a cinco estudiantes españoles.
2. Cada pareja de estudiantes investigó de manera conjunta cuestiones como las siguientes: las principales traducciones del autor elegido a la lengua del alumno erasmus, la repercusión editorial, la presencia de sus obras en las bibliotecas, la recepción crítica, si hubo adaptaciones cinematográficas o televisivas de sus obras en el país en cuestión, las influencias en autores relevantes de ese país, etc. La elección de los aspectos abordados quedó a elección libre de cada pareja de alumnos.
3. En concreto, las investigaciones las realizaron nueve estudiantes:
4. Una estudiante francesa y una estudiante española, que abordaron el tema “Rubén Darío en Francia”.
5. Un estudiante alemán, y un estudiante y una estudiante españoles, que trataron el tema “Gabriel García Márquez en Alemania” (la presentación incluyó, entre otras cosas, una reflexión sobre los temas de las cubiertas de las ediciones alemanas de sus libros).

6. Una estudiante francesa y un estudiante español, que investigaron sobre “Gabriel García Márquez en Francia”.
7. Una estudiante polaca y una estudiante española, que profundizaron sobre “Gabriel García Márquez en Polonia”.
8. Los directores del proyecto programaron una sesión para desarrollar las presentaciones y para llevar a cabo un diálogo sobre la literatura hispanoamericana contemporánea. A los estudiantes se les informó de que participaría la profesora Gil Amate y que el Servicio de Audiovisuales realizaría una grabación para elaborar un vídeo, lo que favoreció la motivación de todos los participantes.
9. En el diálogo con la profesora Gil Amate se abordaron cuestiones que precisaron algunos contenidos de la asignatura de manera novedosa, especialmente al contar con preguntas realizadas por los propios estudiantes sobre sus temas de mayor interés.
10. Cada pareja de estudiantes (en uno de los casos, eran tres estudiantes, en lugar de dos) preparó un PowerPoint y realizó su presentación en la mencionada sesión especial ante toda la clase.
11. Al concluir las presentaciones, los directores del proyecto ofrecieron sus puntos de vista sobre los trabajos expuestos.
12. Los estudiantes dejaron constancia de sus valoraciones e impresiones en una encuesta anónima que se podrá tener en cuenta en futuros proyectos. De este modo, cada grupo de estudiantes ayuda a mejorar el proyecto y beneficia a los estudiantes de futuros cursos.
13. Como cierre de la sesión, el equipo del Servicio de Audiovisuales de la Universidad de Oviedo realizó las entrevistas para completar el vídeo.
14. Por último, se llevó a cabo la difusión en el Facebook y el Instagram de la revista *Anáfora. Creación y Crítica*, dirigidos a un público cuyos intereses están muy relacionados con el proyecto. El primero tiene 2.830 seguidores, y el segundo 1.130.

El planteamiento específico de trabajo puede ser ampliado o reenfocado sin mayor dificultad en cursos futuros, manteniendo la estructura y la metodología básicas del proyecto. Por ejemplo, podría abordarse la

tarea a partir de unidades didácticas como las propuestas en Núñez Sabarís, 2019. La posibilidad de que el enfoque de la tarea sea susceptible de cambios en función del profesor, del alumnado, etc., favorece la implementación del proyecto por parte de instituciones diversas.

4. RESULTADOS

Las encuestas (con respuestas basadas en la escala de Linkert⁹⁹) permiten conocer la percepción del estudiantado participante. En cuanto a los estudiantes internacionales que participaron (4 respuestas, es decir, todos los participantes), al 100 % le pareció una práctica enriquecedora, con el 50 %, completamente de acuerdo y el 50 %, de acuerdo. Asimismo, el 75 % estuvo completamente de acuerdo en que les resultó enriquecedor escuchar las presentaciones de los otros alumnos (un 25 %, ni de acuerdo ni en desacuerdo). En cuanto a si realizar la práctica les ayudó a sentirse más integrados en la clase, al estar representados, de algún modo, su país y su lengua, el 75 % contestó que totalmente de acuerdo, y el 25 % que de acuerdo. Y la mayoría coincidió en que la presentación oral en español ante sus compañeros fue una práctica positiva para su formación como futuros profesores, filólogos, comunicadores, etcétera. Por último, el 100 % estuvo completamente de acuerdo en que resultó una buena idea que la presentación fuera por parejas, trabajando juntos un estudiante internacional y otro español.

Para una comprensión más cualitativa, puede ser revelador mencionar los comentarios que los estudiantes escribieron en la encuesta. Los estudiantes internacionales mencionaron que les resultaría de interés hacer más iniciativas “semejantes a esta” en el futuro, incluso también en el segundo semestre, “porque también es un buen final de curso”. La percepción del profesorado fue que, desde el inicio del trabajo por parejas, y de manera muy clara cuando tuvo lugar la sesión de presentaciones, pudo observarse una mayor cercanía entre los estudiantes

⁹⁹ Valore del 1 al 5 las siguientes afirmaciones según esta escala de concordancia: 1: completamente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 4 de acuerdo; 5: completamente de acuerdo.

españoles y los estudiantes erasmus. El trabajo en equipo favoreció una dinámica de clase muy positiva. También pudo constatarse un interés personal por los temas abordados. Como muestra de la implicación alcanzada, uno de los estudiantes internacionales contactó *motu proprio* con Dagmar Ploetz, traductora de Gabriel García Márquez al alemán.

De las respuestas de los estudiantes españoles (cinco respuestas, es decir, todos los participantes), puede destacarse que el 100 % estuvo de acuerdo en que la práctica resultó enriquecedora (60 % completamente de acuerdo y 40 % de acuerdo). También el 100 % reconoció haber descubierto aspectos nuevos sobre los escritores en cuestión en dichos países (80 % completamente de acuerdo y 20 % de acuerdo). A todos les pareció buena idea que las presentaciones fueran por parejas (80 % completamente de acuerdo y 20 % de acuerdo). Cabe destacar que este es uno de los aspectos que se cambió respecto a la experiencia de aula que tuvo lugar en el curso 2021-2022, y el cambio fue debido al hecho de tener presentes las sugerencias del estudiantado en las encuestas. Ahora, una vez concluida la primera edición del proyecto, las encuestas dan la razón a aquella propuesta de los alumnos que desarrollaron la edición piloto de esta iniciativa en la Universidad de Valladolid.

Por último, este proyecto de innovación docente ha permitido abrir líneas de trabajo futuro en cuanto al estudio de la recepción de los mencionados escritores en países como Alemania, Francia, Polonia..., que podría concretarse en trabajos fin de grado, trabajos fin de máster, comunicaciones, artículos, etc. A su vez, la reflexión teórica realizada aportó ideas que pueden desarrollarse en estudios sobre el peso que tienen las obras de los escritores hispanoamericanos en el interés por la lengua y la literatura españolas que se ha producido a nivel internacional. El proyecto ha permitido tomar conciencia de ello, y, de igual modo, que el estudiantado lo tenga presente para futuros trabajos en etapas académicas más avanzadas.

El proyecto desarrollado ya cuenta, en febrero de 2024, con las siguientes aportaciones:

1. Se ha impartido la ponencia “Literatura contemporánea y estudiantado internacional: una estrategia intercultural de enseñanza-aprendizaje”, en el I Congreso Internacional de Estudios Literarios “Leer e interpretar la literatura en el siglo XXI”, organizado por grupos de investigación de la Universidad de Córdoba y de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, y por Egregius (online, 25 y 26 de enero de 2024).
2. Un resumen de dicha ponencia se publicará en el libro *Leer e interpretar la literatura en el siglo XXI. Libro de resúmenes del I Congreso Internacional de Estudios Literarios* (Egregius).
3. Se ha escrito el presente capítulo de libro a partir de los resultados.
4. Ya se ha preparado un póster que se presentará en las XVI Jornadas Internacionales de Innovación Docente de la Universidad de Oviedo, previstas para la primavera de 2024.
5. Asimismo, se ha elaborado el mencionado vídeo divulgativo, de 5 minutos, que se publicará en la página web de las jornadas, con grabación y edición del Servicio de Audiovisuales de la institución académica.

Por otra parte, en el congreso internacional se sugirió que los directores del proyecto podríamos impulsar una red para favorecer la implementación de esta iniciativa en otras universidades. Sin duda, por medio de una red de instituciones se podrían coordinar actividades de este tipo para favorecer una mejor integración del estudiantado erasmus y para lograr que toda la clase se beneficie del enriquecimiento cultural (y académico) que pueden aportar los alumnos internacionales. Las posibilidades que abre una posible coordinación interuniversitaria son múltiples, y el objetivo no sería solo llevar el proyecto a otras instituciones, sino que todas las universidades participantes puedan aportar ideas para que el proyecto crezca. En un primer momento, se intuye que sería de interés mantener la literatura hispanoamericana como ámbito de estudio, con el fin de que el trabajo en las distintas instituciones permita una mayor vinculación, e incluso que se puedan valorar colaboraciones estratégicas entre el profesorado de las universidades participantes.

5. CONCLUSIÓN

El proyecto de innovación docente “Literatura contemporánea y estudiantado internacional: una estrategia intercultural de enseñanza-aprendizaje” ha favorecido la participación y la integración del estudiantado internacional. La acción también ha beneficiado a los estudiantes españoles, y ha propiciado el enriquecimiento intercultural del conjunto de la clase, aportando perspectivas diferentes y más internacionalizadas sobre los escritores estudiados.

Por otro lado, se demuestra una vez más que los resultados de una innovación docente pueden abrir vías para futuras investigaciones, no solo desde la perspectiva de la didáctica, sino también del área de conocimiento implicada, especialmente si la metodología dota de suficiente peso a la reflexión conjunta y a la indagación proactiva del estudiantado.

En definitiva, el proyecto ha sido enriquecedor para la asignatura en la que se ha desarrollado. La creación de una red interuniversitaria puede ser el siguiente paso para el fortalecimiento de la iniciativa.

6. REFERENCIAS

- Aguado Odina, T. (2004). Investigación en Educación intercultural. *Educatio*, 22, 29-57. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/98/83> [07/02/2024]
- Arroyo González, M. J. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4335836.pdf> [07/02/2024]
- Benítez-Gavira, R., Aguilar-Gavira, S. y Sánchez-Calleja, L. (2019). Una experiencia para atender a la diversidad en la universidad. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0, 76-96. <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/6230> [07/02/2024]
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2023), Erasmus+ annual report 2022. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/211791> [02/02/2024]
- Malet Calvo, D. (2017). Globalización e internacionalización educativa. Una historia institucional del Programa ERASMUS, 1987-2014, *Ler História*, 71. <https://doi.org/10.4000/lerhistoria.2885> [02/02/2024]

- Núñez Sabarís, X. (2019). Enseñar literatura en la universidad del siglo XXI. De la lección a la unidad didáctica en tres clásicos hispánicos del XX. ACCI.
- Rodríguez Torres, L. R. (2018). Interculturalidad y promoción de la ciudadanía: retos y posibilidades de la universidad pública en México. REencuentro. *Análisis de Problemas Universitarios*, 29(75), 89-110.
<https://www.redalyc.org/journal/340/34060766005/html/> [07/02/2024]
- VV. AA. (2012). Erasmus. 25 años cambiando vidas, un antes y un después. OAPEE. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/erasmus-25-anos-cambiando-vidas-un-antes-y-un-despues_176427/ [02/02/2024]

AULA INVERTIDA Y LITERATURA EN EL AULA DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA Y COMO SEGUNDA LENGUA: ESTUDIO DE CASO

MANUEL MACÍAS BORREGO

Universidad Autónoma de Madrid

Universidad Camilo José Cela

1. INTRODUCCIÓN

Tal y como han probado y demostrado la investigación y los investigadores, Flipped Classroom sirvió como una herramienta eficaz para transformar la educación en entornos más interactivos y en línea durante la pandemia COVID-19 (Manganoska & Giannakos, 2019; Hoshang et al. 2021).

Podríamos afirmar que el aula invertida puede ser descrita como una herramienta metodológica y un enfoque didáctico que puede ser utilizado en situaciones muy diferentes (como la descrita anteriormente) porque es una de las herramientas más orientadas al estudiante disponibles en la actualidad (Defour, 2013; Taha, 2014; Yunus, 2021) así como una de las herramientas más flexibles disponibles para que los profesores mejoren la participación y las motivaciones de sus estudiantes (Yunus, 2021; González-Zamar & Abad-Segura, 2022; Divjak et al., 2022).

Sin embargo, al abordar el estudio académico del *Flipped Classroom*, debe tenerse en cuenta que no se trata de un concepto nuevo nacido a raíz de la pandemia, aun cuando la mayor parte de su desarrollo teórico e implementaciones prácticas se produjeron durante los cierres pandémicos descritos anteriormente.

También se ha enfatizado en interesantes investigaciones recientes que muchas instituciones educativas bajaron sus expectativas hacia el desempeño de sus estudiantes ya que los profesores e instructores

identificaron una falta de motivación que tuvo un impacto muy negativo en su proceso de enseñanza aprendizaje y, como resultado, la adquisición de nuevos conocimientos fue significativamente menor de lo esperado en el aprendizaje presencial (Campillo-Ferrer & Miralles-Martínez, 2016 en línea con Nouri, 2016) significativamente esta situación coincidió con la implementación de Flipped Classroom como metodología dominante y la investigación y los investigadores parecen no tener suficientes datos para sacar conclusiones.

El patrón tradicional de enseñanza ha sido asignar a los estudiantes la tarea de leer libros de texto y resolver problemas fuera de la escuela, mientras escuchan conferencias y realizan exámenes en clase (Crawford *et. al* 2020).

En la instrucción invertida, los estudiantes primero estudian el tema por sí mismos, generalmente utilizando lecciones en video preparadas por el maestro o por terceros. En clase los estudiantes aplican los conocimientos resolviendo problemas y realizando trabajos prácticos. El maestro asesora a los estudiantes cuando se quedan estancados, en lugar de impartir la lección inicial en persona. Las técnicas complementarias incluyen instrucción diferenciada y aprendizaje basado en proyectos (Macías, 2023).

Los profesores están combinando las ventajas del aprendizaje invertido con las clases tradicionales en clase a través de herramientas que mantienen a los estudiantes responsables de las lecciones en video en casa a través de evaluaciones formativas integradas en el tiempo (Tucker, 2012).

Las aulas invertidas ofrecen tiempo de clase libre para trabajos prácticos. Los estudiantes aprenden haciendo y haciendo preguntas. Los estudiantes también pueden ayudarse entre sí, un proceso que beneficia tanto a los estudiantes avanzados como a los menos avanzados.

Invertir, en este sentido, el aula también cambia la asignación del tiempo del maestro. Tradicionalmente, el profesor interactúa con los estudiantes que hacen preguntas, pero aquellos que no las hacen tienden a necesitar la mayor atención. Este modelo, *flipped classroom*, cambia a los profesores de “sabios en el escenario” a “guías al margen”, lo que

les permite trabajar con individuos o grupos de estudiantes durante toda la sesión (Baral, 2021; Rosenberg, 2013).

La razón esencial que motiva este método docente es que los profesores pueden dedicar tiempo a trabajar con los estudiantes que necesitan su ayuda en el aula y los estudiantes pueden trabajar juntos para resolver problemas en lugar de quedarse solos en casa con un trabajo que tal vez no entiendan y sin nadie a quien pedir ayuda (Nolan, 2021; Strelan, 2020).

Presentamos aquí un estudio de caso que pretende determinar hasta qué punto el modelo del aula invertida (*Flipped Classroom*, en su denominación original en el inglés según Sams y Bergmann, 2013) es una forma válida de introducir textos de lectura difícil y exigentes en el aula de inglés como segunda lengua e inglés como lengua extranjera a nivel universitario.

Para evaluar el cumplimiento del objetivo propuesto en este caso del estudio se testará el éxito del modelo mediante la introducción de pasajes de lectura de *Macbeth*, escrito por William Shakespeare, en un curso universitario especializado de estudiantes de inglés de nivel C1.

En experiencias anteriores con alumnos de perfil similar, la introducción de textos exigentes y difíciles ha supuesto un obstáculo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por esa razón pretendemos explorar las posibilidades que el aula invertida puede ofrecer para superar las dificultades experimentadas anteriormente, las cuales habían entorpecido considerablemente el proceso de aprendizaje y enseñanza de los contenidos de lengua y cultura con textos difíciles y exigentes.

3. REVISIÓN TEÓRICA

La educación como cualquier otra actividad humana se ha visto beneficiada con la llegada de las TIC (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones). El beneficio que las TIC pueden tener en la Educación ha sido muy estudiado, discutido y finalmente demostrado ser efectivo (Adam & Metjack, 2021; Azmi, 2017; Duo-Terrón *et. al*, 2022; Lidström & Hemmingsson, 2014; Marín-Marín, 2022).

La llegada y el impacto de las TIC ayudaron a implementar nuevas estrategias didácticas y enfoques pedagógicos de la enseñanza. En este contexto, Sams y Bergmann fundaron e introdujeron el término Flipped Classroom. Estos dos expertos sostienen que la llegada de las TIC a los estudios de Educación podría poner fin a siglos interminables de profesores pidiendo a sus alumnos que estuvieran preparados para sus clases. En su opinión, el objetivo final de Flipped Classroom es minimizar el tiempo de enseñanza tradicional maximizando el potencial que los alumnos deben adquirir conocimientos fuera de la clase, lo que inevitablemente conduce a un uso menos tradicional del tiempo en clase.

Así, Flipped Classroom –o Aula Invertida– tiene como objetivo superar los desafíos que el tiempo y el espacio contribuyen a crear en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Du, 2018).

Du (2018) define Flipped Classroom centrándose en su carácter transformador e innovador: el núcleo tradicional del aula, centrado en el profesor, se invierte y se invierte en una lección central centrada en el estudiante cuando a los estudiantes se les proporcionan materiales y recursos con los que pueden aprender antes de que tenga lugar la clase efectiva, en otras palabras, la transferencia de conocimiento ocurre mediante la aproximación e investigación –relacionado con el aprendizaje haciendo – esto siguiendo algunas investigaciones recientes permite utilizar el tiempo de clase de una manera más efectiva tal y como han demostrado investigaciones posteriores (Carhill-Poza, 2019).

Como sostienen investigaciones muy relevantes como las de Du (2018) y Carhill-Poza (2019), podemos atribuir la popularidad de las metodologías de enseñanza a distancia, semipresencial e invertida a las posibilidades que ofrecen a la hora de intentar superar las dificultades y fracasos tradicionales de los más métodos de enseñanza tradicionales; Estas metodologías innovadoras parecen estar libres de problemas de limitaciones de tiempo, ya que permiten asignar el aprendizaje de contenidos fuera del aula (Muldrow, 2013; Rahman et al. 2019; Zainuddin 2017).

De ese modo, asignar el aprendizaje de contenidos fuera del aula también tiene importantes beneficios para las posibilidades de moldear un proceso de aprendizaje más individual: profesores, instructores y

alumnos se benefician de la reducción de los grupos de estudio y trabajo (Kwan Lo & Foon Hey, 2017).

Una de las muchas ventajas de *Flipped Classroom* es la de invertir la secuencia tradicional en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el contenido tradicional de la clase ya no se presenta en forma de charla; se puede presentar directamente mediante lecciones grabadas en vídeo, o se puede esperar que los alumnos descubran el contenido explorando e investigando a través de actividades de tarea (Basal, 2015). Esto conduce a una utilización no tradicional del tiempo de clase, que puede utilizarse para discusiones, preguntas, dudas, experimentos o cualquier otra actividad complementaria que mejore el proceso de aprendizaje de los contenidos ya explorados por los alumnos y estudiantes (Amresh *et. al* 2013).

Todas las características y procedimientos anteriores sobre Flipped Classroom como enfoque pedagógico de la enseñanza como método de enseñanza eficaz se recogen en la definición más aceptada de Flipped Classroom:

Un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa pasa del espacio de aprendizaje grupal al el espacio de aprendizaje individual y el espacio grupal resultante se transforma en un entorno de aprendizaje dinámico e interactivo donde el educador guía a los estudiantes mientras aplican conceptos y se involucran creativamente en la materia (Bergman & Sams, 2013, p. 15).

También se ha afirmado que otra gran ventaja del Flipped Classroom es que puede provocar un cambio de mentalidad en estudiantes y alumnos: si se aplica y sigue correctamente, el objetivo ya no es completar la tarea sino comprenderla. (Bergmann y Sams, 2013). Esto tiene implicaciones pedagógicas interesantes, ya que sugiere que Flipped Classroom puede vincularse efectivamente con perspectivas modernas de andamiaje pedagógico como las propuestas por Gao (2016) y Rajaram (2019), entre otros académicos y teóricos dedicados a los estudios educativos.

Estos nuevos modelos alternativos proponen que el aprendizaje efectivo sólo ocurre en un contexto en el que los educadores y profesores acompañan y guían a los alumnos, pero no los instruyen. Por el contrario, deben servir como figura guía en el proceso de aprender haciendo y descubriendo, potenciando sus capacidades e imaginación pero evitando la instrucción formal y las conferencias tradicionales.

Sin embargo, en investigaciones recientes también se ha afirmado que Flipped Classroom, aunque puede resultar muy beneficioso, no está exento de riesgos. Algunos investigadores argumentan que la metodología confía demasiado en el proceso de aprendizaje a los propios alumnos y no toma en consideración las diferencias entre diferentes individuos que pueden pertenecer al mismo grupo pero que pueden no tener las mismas capacidades y habilidades para explorar el contenido objetivo. con la misma profundidad (Sakulprasertsri, 2017) o con los mismos recursos, algunos pueden incluso no tener acceso personal a los requisitos mínimos de TIC (Yavuz & Ozdemir, 2019). Esta investigación prepanidémica llega a las mismas conclusiones y hallazgos que las encuestas de las Naciones Unidas (2021) y la OCDE (2020) realizadas durante los confinamientos por el Covid-19.

El modelo del aula invertida también puede verse como un elemento con capacidades de dinamizar la educación y las situaciones educativas. Estudios de investigación recientes han llegado a una conclusión clara: cuando se aplica correctamente en el entorno correcto, Flipped Classroom tiende a ser una de las herramientas más flexibles disponibles para que los docentes mejoren la participación y la motivación de sus estudiantes (Abad -Segura, 2022; Divjak et al., 2022; González-Zamar, 2020; Yunus, 2021).

2. OBJETIVOS

Presentamos aquí un estudio de caso que tiene como objetivo determinar en qué medida (si es que lo es) *Flipped Classroom* es una forma válida de introducir textos de lectura difíciles y exigentes en el aula de inglés como segunda lengua y de inglés como lengua extranjera en nivel universitario. En el caso del estudio, el objetivo de contenido es la introducción de la lectura de pasajes de Macbeth escritos por William Shakespeare en un curso universitario especializado de estudiantes de idioma inglés.

En experiencias anteriores con estudiantes de perfil similar, la introducción de textos exigentes y difíciles ha sido un obstáculo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y pretendemos explorar las posibilidades que Aula Invertida puede ofrecer para superar las dificultades

experimentadas anteriormente que habían dificultado considerablemente el proceso de aprendizaje y enseñanza con textos difíciles y exigentes.

Para alcanzar los objetivos antes mencionados en este estudio, nos hemos planteado las dos siguientes preguntas de investigación, que guían y limitan la naturaleza del estudio:

- ¿El rendimiento de los estudiantes expuestos a *Flipped Classroom* es mejor que el de aquellos que siguen una metodología más tradicional?
- ¿Está relacionado el Aula Invertida con la efectividad percibida de un programa de estudios y la motivación de los estudiantes para participar en él cuando es un desafío?

Al responder a estas preguntas, esperamos no sólo cumplir los dos objetivos principales de este estudio de caso, sino también comprender mejor la dimensión de Flipped Class como metodología activa. Esto nos permitirá explorar también la percepción de los estudiantes sobre las posibilidades de implantar *Flipped Classroom* como una metodología estable en su sistema educativo, no sólo como recurso o combinada con otros enfoques pedagógicos dedicados a ayudar a potenciar sus competencias y habilidades.

Inevitablemente, dado que este estudio de caso tiene un enfoque empírico para aplicar e implementar Flipped Classroom como una herramienta para mejorar la competencia lectora de los estudiantes universitarios, también nos ayudará a comprender la percepción de los profesores sobre la efectividad de la herramienta en comparación con otras herramientas. utilizado en otras ocasiones, con especial atención a la variación individual y al rendimiento individual.

3. METODOLOGÍA

En un contexto como el ya descrito en este trabajo; el principal problema identificado es claramente la demostrada dificultad y apatía que los estudiantes perciben y sienten a la hora de acercarse a sí mismos. En este contexto particular, es inevitable plantearnos la siguiente pregunta: ¿es la lectura de textos difíciles lo que provoca la apatía en los

alumnos y les hace sentirse desmotivados, o es la metodología seleccionada?

Para responder a la pregunta anterior, proponemos el siguiente método de análisis:

1. SE DIVIDE LA CLASE EN DOS SUBGRUPOS DE PARTICIPANTES:

El grupo 1 o grupo de intervención sigue las clases según el modelo del aula invertida:

En casa: lectura de pasajes de Macbeth como deberes. Esto se acompaña de: vídeos de apoyo, podcasts, explicaciones de vocabulario, explicación de términos literarios complejos, pruebas de comprensión y cuestionarios.

El grupo 2 o grupo de no intervención siguió un enfoque tradicional de lectura y comprensión de textos complejos: lectura en clase y discusión in situ de cuestiones específicas sobre la comprensión del texto y pruebas de lectura.

2. ENCUESTA ANÓNIMA DE SATISFACCIÓN Y EFICACIA PERCIBIDA:

Se realiza un cuestionario anónimo con cuatro preguntas para recoger datos significativos sobre la satisfacción y la eficacia percibida del proyecto. Estas preguntas son: (i) ¿estás satisfecho totalmente con el desarrollo del proyecto?, (ii) ¿estás satisfecho con la modalidad de seguimiento del proyecto?, (iii) ¿Consideras tu modalidad la más efectiva dentro del proyecto?, (iv) ¿Consideras el proyecto una alternativa eficaz?

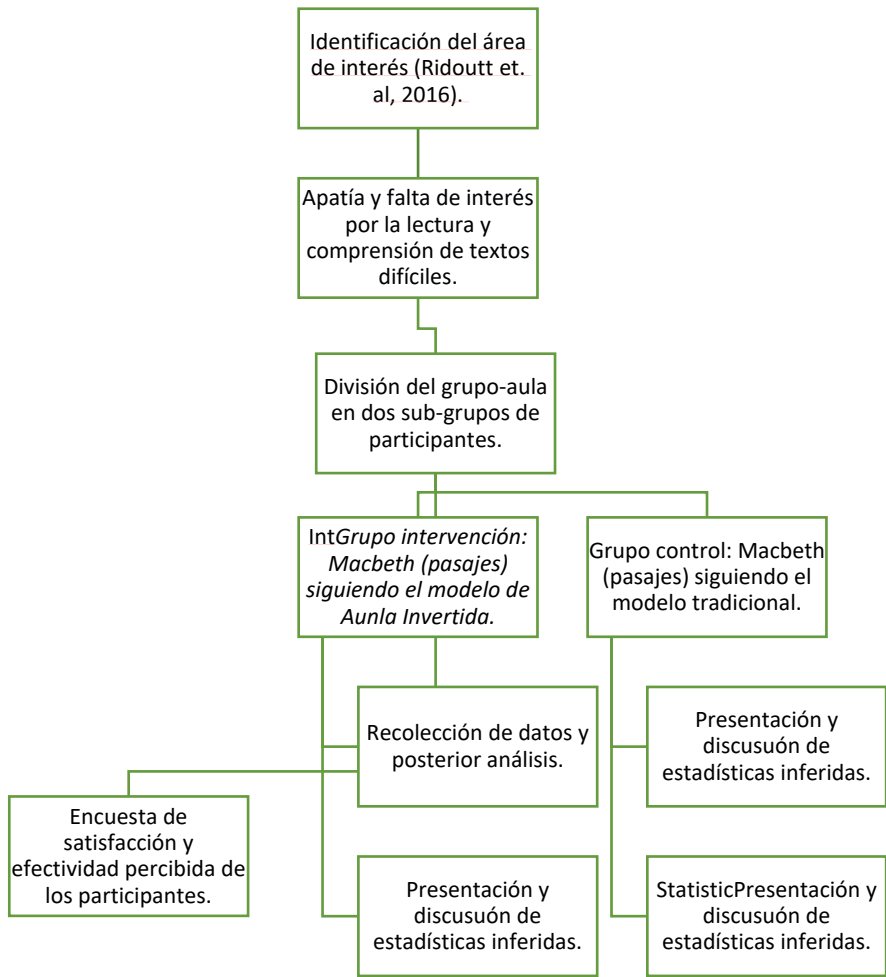
3. RECOGIDA DE DATOS:

Se recogieron datos formativos y sumativos de los paquetes de tareas de los alumnos (textos de comprensión, cuestionarios y pruebas de lectura).

4. ANÁLISIS DE DATOS:

Todos los datos de los dos grupos se transfirieron a estadísticas descriptivas para comprobar en qué medida difieren las puntuaciones y cómo se percibe la eficacia

FIGURA 1. Metodología.



4. RESULTADOS

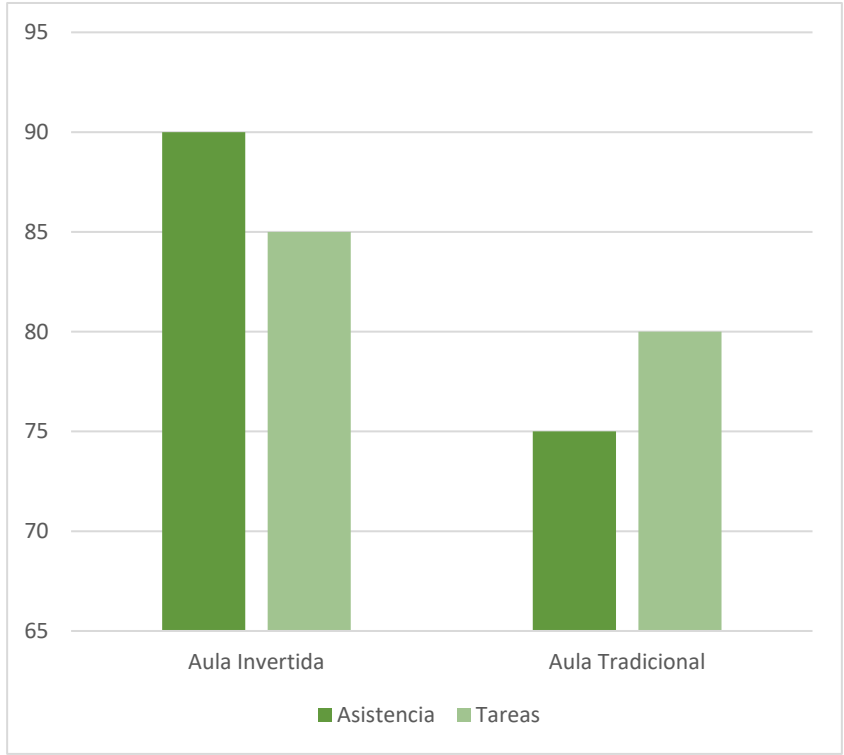
Este caso de estudio ha llegado a algunos resultados interesantes que nos han ayudado a sacar algunas conclusiones sobre el estudio realizado. Una de las conclusiones más significativas a las que hemos llegado está relacionada con la participación en el estudio. Dado que el estudio se llevó a cabo en lo que normalmente se consideran clases de

seminario, no se pudo obligar a los estudiantes y alumnos a asistir a todas las clases ni a realizar todas las tareas.

Como resultado de lo que hemos mencionado anteriormente, los que siguieron Flipped Classroom pueden haber identificado el potencial de la discusión cara a cara y el andamiaje (Milman, 2014; Rajaram, 2019) necesarios para activar plenamente todos los beneficios que este método puede ofrecer.

Los integrantes del grupo de intervención se beneficiaron de su asistencia a las clases presenciales, a diferencia de los que siguieron un método más tradicional, que asistieron menos a los seminarios propuestos. Esta puede ser una de las razones que explican por qué los que seguían Flipped Classroom y un enfoque no tradicional asistían a las clases y realizaban las tareas solicitadas en un porcentaje mucho mayor (90%) que los que no seguían la metodología invertida (75%).

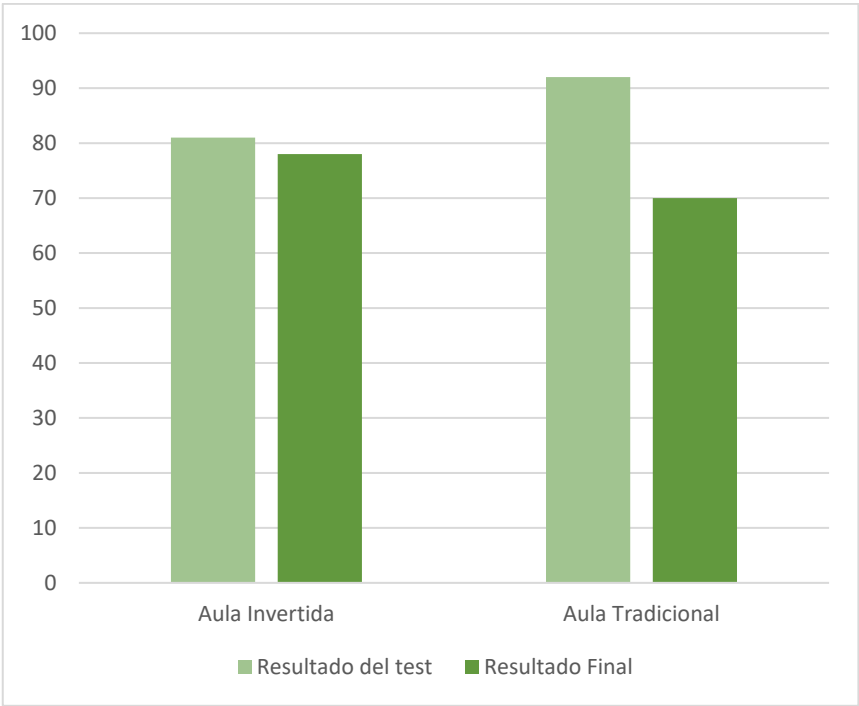
GRÁFICO 1. *Asistencia y tareas*



Otro hallazgo concluyente que podemos destacar es que, aun cuando la asistencia y participación del grupo de no intervención fue menor (como se observa en el gráfico uno) su puntuación en las pruebas sumativas y formativas (sesión y tarea) de lectura fue significativamente mayor.

El grupo de intervención alcanzó una media del 92% en las pruebas, mientras que el grupo de no intervención llegó al 81%. Una de las razones que pueden explicar este hecho es la tradición. Tradicionalmente, los alumnos perciben más la necesidad de estudiar el material de clase que el presentado de forma alternativa (Song & Kapur, 2020; Towey, 2010).

GRAFICO 2. Resultados obtenidos en los tests

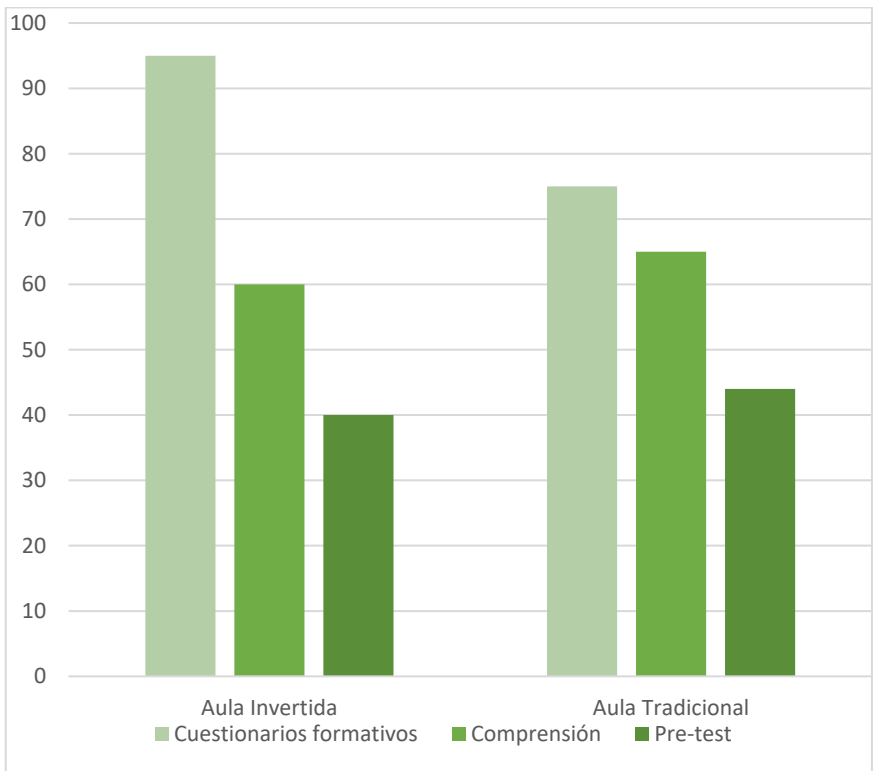


En contraposición al hallazgo significativo anterior, podemos ver que en el rendimiento global (representado con los resultados en la prueba de evaluación final) el grupo que siguió un enfoque más tradicional para la enseñanza de la lectura difícil obtuvo una puntuación más alta que los que siguieron la metodología Flipped Classroom (78% vs 70%). Una de las muchas razones que pueden explicar este hecho es que,

como ya hemos señalado, la percepción del contenido de la clase y la tradición parecen identificarse con el estudio y el aprendizaje de contenidos más que con materiales y datos presentados de formas más alternativas e interactivas (Song & Kapur, 2020).

Sin embargo, aunque el grupo de intervención obtuvo puntuaciones más bajas en las pruebas sumativas y formativas (como se observa en el gráfico 2), el grupo que siguió la metodología Flipped Classroom adquirió mejores conocimientos periféricos (datos importantes relacionados con el tema y la lectura) y mostró un mejor rendimiento en las pruebas formativas aplicadas durante las diferentes sesiones.

GRÁFICO 3. *Cuestionarios, comprensión lectora y pre-test.*



Este es un hallazgo muy significativo porque el grupo de intervención alcanzó un porcentaje más alto (95%) en los cuestionarios formativos (preguntas relativas a fragmentos de la prueba) incluso cuando sus

cuestionarios de comprensión del texto muestran que su comprensión del texto era casi equivalente (60% y 65%).

Esto parece demostrar que *Flipped Classroom* multiplica las posibilidades de los alumnos para explotar sus recursos y que, como afirman investigaciones recientes, los conocimientos adquiridos a través de metodologías invertidas son propensos a permanecer más tiempo en la memoria de los alumnos (Ming et al., 2020; Su & Fan, 2021).

Los resultados mencionados relacionados con la comprensión del texto, sin embargo, parecen no estar relacionados con el conocimiento previo que los participantes pudieran tener de la obra, la época y la vida del autor, ya que los resultados en el pre-test administrado muestran resultados muy similares en ambos grupos (40% y 44%).

5. CONCLUSIONES

Este estudio arroja algo de luz sobre el estado de la cuestión de *Flipped Classroom* cuando se aplica a la introducción de textos difíciles y exigentes en un contexto universitario.

Es innegable que, aunque *Flipped Classroom* tiene muchas implicaciones orientadas al aula y sirve como una herramienta eficaz para introducir y explorar conceptos y teorías y para mejorar la atención y la participación de los estudiantes, resulta ser una herramienta ineficaz para resolver el problema identificado en este estudio. Y, en consecuencia, teniendo en cuenta los resultados obtenidos puede que no sea la herramienta más eficaz para introducir textos de lectura muy exigentes (como *Macbeth*) en el aula de ESL/EFL.

Sin embargo, dada la reducida población de este estudio que aquí presentamos (66 alumnos) no pretendemos sacar conclusiones universales y, por tanto, no podemos demostrar, ni es nuestra intención, que el *Flipped Classroom* sea un método perjudicial.

Al contrario de cuanto esperado, muchos de los resultados obtenidos en el estudio indican un nivel de rendimiento muy similar con un grado de satisfacción y disfrute mucho mayor, lo que no debe descartarse por ser simplemente superficial, sino que debe tenerse en cuenta para producir

clases, conferencias y lecciones más atractivas que ayuden a reducir la apatía identificada hacia los textos difíciles y exigentes.

Investigaciones recientes demuestran que la motivación y el disfrute conducen en última instancia a mejores resultados (Gómez, Wu & Passerini, 2009; Mohammad-Davoudi & Parpuchi, 2016; Todaka, 2020) y esto demuestra que Flipped Classroom puede ser una herramienta eficaz no sólo en el aula de Inglés como Segunda Lengua y Lengua Extranjera, sino también en cualquier otra área de conocimiento y materia del sistema educativo.

Es evidente que Flipped Classroom, como enfoque pedagógico, tiene el potencial de revolucionar el sistema educativo y asignar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje fuera del aula, esta es la razón principal por la que el vínculo entre los textos de lectura difícil y exigente y la metodología y sus procedimientos deben ser y serán explorados en futuras investigaciones.

8. REFERENCIAS

- Abeysekera, L. & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research and Development*, 34, 1-15.
- Adam, T. & Mira, M. (2022). Experiences in distance education and practical use of ICT during COVID-19 epidemic of Slovenian primary school music teachers with different professional experiences. *Social sciences and Humanities Open Journal* (5), 1, 1-9.
- Amresh, A., Carberry, A. & Femiani, J. (2013). Evaluating the effectiveness of flipped classroom for teaching CS1. *Proceedings of IEEE Frontiers in Education Conference*, 1233 – 1236.
- Ansori, M. & Nafi, N. N. (2019). English teachers perceived benefits and challenges of flipped classroom. *Journal of English Education and Linguistics Studies*, 5 (2), 211 – 227.
- Azmi, N. (2017). The benefits of using ICT in the EFL classroom: from perceived utility to potential challenges. *Journal of Education and Social Research* (7), 1, 111-122.
- Baral, P. (2021). Health systems and Services during COVID-19: Lessons and evidence from previous crises – a rapid scoping review to inform the United Nations Research Roadmap for the COVID-19 Recovery. *International Journal of Health Services*, 21 (4), 474-493.

- Bergman, J. & Sams, A. (2013). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. Eugene: ISTE Publishing.
- Campillo-Ferrer, J. M. & Miralles-Martínez, P. (2016). Diseño y validación de un instrumento sobre CLIL en las áreas de Science y Social Science en Educación Primaria. *Ensayos: revista de la escuela universitaria de formación del profesorado de Albacete*, 31 (1), 67 – 87.
- Carhill-Poza, A. (2019). Defining flipped learning for English learners in an urban secondary school. *Bilingual Research Journal*, 42(1), 90-104.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2010). *Research methods in education*. 6th ed- Routledge Taylor & Francis Group
- Crawford J. A., Butler-Henderson K. A., Jurgen R. & Malkawi B.H. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning Teaching*, 20 (1), 10 – 21.
- Defour, M. (2013). Flipped classrooms spreading in Wisconsin. *Community College Week Journal*, 25 (16), 10 – 21.
- Divjak, B. et al. (2022). Flipped classroom in higher education during the COVID-19 pandemic: findings and future research recommendations. *International Journal of Education in Higher Education*, 9, 1 – 24.
- Du, Y. (2018). Discussion on flipped classroom teaching mode in college English teaching. *English Language Teaching*, 11(11), 92-97
- Dúo-Terrón, P., Moreno-Guerrero, A. J., & Marín-Marín, J. A. (2022). ICT Motivation in Sixth Grade Students in Pandemic Times – The Influence of Gender and Age. *Educational Sciences*, 12 (3), 183 – 193.
- Gao, Y. (2016). The study for the combination of scaffolding instruction and flipped classroom model. *Proceedings of the 2016 International Conference on Education, Management and Computer Society*, 1339 – 1342.
- Gómez, A. E., Wu, D. & Passerini, K. (2010). Computer-supported team-based learning: the impact of motivation, enjoyment and team contributions on learning outcomes. *Computers and Education*, 55, 378 – 390.
- González-Zamar, M. & Abad-Segura, E. (2022). Global evidence on flipped classroom in higher education, *Educational Sciences Journal* 12 (8), 515 – 526.
- Hoshang, S., Hilal, T. & Hilal, H. (2021). Investigating the acceptance of flipped classroom and suggested recommendations. *Procedia Computer Science*, 184, 411 – 418.
- Kumar, A. & O'Reilly (2015). Action Research using Case Study Methodology for Implementation of Process Improvement Initiatives. *Proceedings of Action Research Colloquium 2015*, 1 – 6.

- Kwan Lo & Foon Hew (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: possible solutions and recommendations for future research. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning* (12), 4, 29 – 38.
- Kumar, R. (2005). *Research methodology: a step-by-step guide for beginners*. California: Sage Editions.
- Lindström, H. & Hemmingsson, H. (2014). Benefits of the use of ICT in school activities by students with motor, speech, visual, and hearing impairment: a literature review. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy* (21), 4, 251 – 266.
- Lund, R. & Nordsteien, (2021). A. The link between flipped and active learning: a coping review. *Teaching in Higher Education: Critical Perspectives*, 21, 3 – 17.
- Mangaraska K. & Giannakos M. (2019) Learning analytics for learning design: a systematic literature review of analytics-driven design to enhance learning. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 12 (4), 516 – 534.
- Ming, Ji. et al. (2022). Short and long-term influences of flipped classroom teaching in psychology course on Medical Students learning effectiveness. *Front Public Health Journal*, 28, 10, 1 – 9.
- Milman, N. B. (2014). What is flipped classroom? *Distance learning* (11), 44, 9 – 15.
- Mohammad-Davoudi, A. & Parpouchi, A. (2016). Relation between team motivation, enjoyment, and cooperation in learning area based on team-based learning among students of Tehran University of Medical Science. *Social and Behavioural Sciences*, 230, 184 – 189
- Muldrow, K. (2013). A New Approach to Language Instruction – Flipping the Classroom. *The Language Educator*, 11, 28-31.
- Nolan E., Brady M., Rienties B. & Héliot Y. (2021) Once more on the rollercoaster: losses and gains from the rapid shift to online delivery during Covid. *Academy of Management Proceedings*.
- OECD. (2021). *The state of higher education: one year into the COVID-19 pandemic*. OECD Publishing-
- Rahman, A. et al. (2019). The influences of flipped classroom: a meta-analysis; approach every student capability in every class. *Proceedings of the IEEE International Conference on Engineering Education*, 1 – 9.
- Rajaram, K. (2019). Flipped classroom: providing a scaffolding support system with real-time learning intervention. *Asian Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* (9), 1, 31 – 58.

- Sams, A. & Bergman, J. (2013). Flip your students' learning. *Educational Leadership Journal*, 70 (6), 16 – 20.
- Sakulprasertsri, K. (2017). Flipped learning approach: Engaging 21st century learners in English classrooms. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network Journal*, 10(2), 132-143.
- Song, Y. & Kapur, M. (2017). How to flip the classroom – productive failure or traditional flipped classroom pedagogical design? *Education Technology & Society*, 20 (1), 292 – 305.
- Strelan P., Osborn A. & Palmer E. (2020). The flipped classroom: a meta-analysis of effects on student performance across disciplines and education levels. *Educational Research Review*, 30, 314 – 324.
- Su, F. & Fan, Z. (2021). Flipped classroom design of college ideological and political courses based on long and short-term memory networks. *Scientific Programming*, 1 – 8.
- Taha, W. et al. (2014). Flipping a first course on cyber-physical systems – an experience report. *Association for Computing Machinery ESWEEK Proceedings*, 4 – 8.
- Todaka, Y. (2020). EFL Learning motivation lifelong enjoyment. *International Journal of English Language Teaching* 7 (2), 2, 24 – 38.
- Towey, D. (2010). Lessons from a failed flipped classroom: the hacked computer science teacher. *IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, 11 – 15.
- Tucker, B. (2012). The Flipped Classroom. *Education Next*, 12, No. 1, pp. 124 – 134.
- Yavuz, F., & Ozdemir, S. (2019). Flipped classroom approach in EFL context: Some associated factor. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 11(4), 238-244.
- Yunus, M. M & Rajedran T. (2021). A Systematic Literature Review on the Use of Mobile Assisted Language Learning (MALL) for Enhancing Speaking Skills among ESL and EFL Learners. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development* (10), 586-609.
- Zainuddin, Z. (2017). First-Year College Students' Experiences in the EFL Flipped Classroom: A Case Study in Indonesia. *International Journal of Instruction*, 10 (1), 133-150.

EVALUACIÓN DE LAS VENTAJAS DE LA INCLUSIÓN DEL CUENTO CORTO (*SHORT STORY*) EN EL AULA INGLESA

MANUEL MACÍAS BORREGO

Universidad Autónoma de Madrid

Universidad Camilo José Cela

1. INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es una de las habilidades lingüísticas más importantes. Se describe como la capacidad de un estudiante de un idioma para comprender un texto escrito con el fin de encontrar la idea principal y los hechos específicos. La capacidad de inferir ideas de un texto es importante para los estudiantes que aprenden inglés como segundo idioma (en adelante ESL) y como lengua extranjera (abreviado según sus iniciales en inglés EFL).

Anderson (2003) y Garrote (2009) consideran que la habilidad lectora es el instrumento más importante en el ámbito académico. Esto se debe a que la lectura es más que una simple habilidad. Es una colección de habilidades y procesos a través de los cuales los lectores interactúan con palabras y textos escritos para obtener información y disfrute.

Los educadores pueden utilizar la lectura para enseñar escritura, expresión oral, vocabulario, gramática, ortografía y otras partes del idioma. Aparte de eso, la lectura ayuda a los estudiantes a comprender el mundo, ampliar sus intereses y resolver sus dificultades personales.

Por tanto, parece pertinente cuestionarnos e interrogarnos como docentes sobre lo siguiente: ¿qué estrategias de lectura podemos utilizar para que los estudiantes de ESL y EFL exploren el mundo, amplíen sus horizontes de pensamiento y encuentren sus preguntas personales? La respuesta parece obvia y a todas luces algo simple: leyendo literatura. Sin

embargo, la noción de utilizar literatura en la enseñanza de clases de inglés como lengua extranjera y como segunda lengua no es nueva. Así pues, afirmar la utilidad de incluir obras literarias en las clases de idiomas no supone una novedad ya que es algo que comúnmente forma parte de los distintos planes de estudio.

La literatura en general, y los relatos cortos, en particular, parecen tener innumerables ventajas para los aprendientes de ESL y EFL cuando se emplean enfoques apropiados. A este respecto, Khatib (2011) vincula la irrupción de la literatura como recurso docente en el aula de inglés con la aparición del método de enseñanza gramática-traducción. En el método de traducción gramatical, los alumnos debían traducir textos literarios de la segunda lengua a su lengua materna. Sin embargo, con la llegada del Método Directo y el Método Audio lingüístico, la literatura perdió visibilidad y peso en la enseñanza de la segunda lengua.

De entre los géneros literarios disponibles para el aula de inglés como segunda lengua y como lengua extranjera, los relatos cortos parecen ser la opción más adecuada debido a su potencial para ayudar a los estudiantes a mejorar las cuatro destrezas -escuchar, hablar, leer y escribir- de manera más eficaz debido al beneficio motivacional incorporado en los relatos (Pardede, 2011).

Muchos expertos en ESL y EFL han reconocido que el relato corto, como género breve en la literatura, es significativo para mejorar la habilidad de comprensión lectora. Creen en la utilidad de incluir la literatura en las clases de idiomas. Este uso de los relatos cortos se ha estudiado y recomendado con frecuencia, especialmente en lugares donde se enseña y se aprende inglés como segunda lengua. Esto se debe al hecho de que estudiar y dominar otro idioma supone un reto para los estudiantes de inglés como lengua extranjera y como segunda lengua por varias razones. La razón más importante es la falta de exposición a la segunda lengua (Macías, 2022).

En los años setenta del siglo pasado, se utilizaron otros enfoques como el Aprendizaje Comunitario de Lenguas, la Vía Silenciosa, la Respuesta Física Total y el Enfoque Natural, y ninguno de ellos aparentemente recurría a la literatura (Erkaya, 2005).

En los años ochenta y noventa del siglo pasado, la literatura volvió a aparecer en las clases de inglés como segunda lengua. Sin embargo, no de la forma en que se utilizaba con el método de traducción gramatical. Esta vez se utilizó un enfoque totalmente nuevo en la enseñanza de la lectura a través de la literatura. Los profesores y educadores utilizaron la literatura para reforzar las destrezas y complementar la enseñanza de idiomas.

En esta revisión sistemática se han seleccionado meticulosamente los diecisiete estudios que componen el corpus de estudio y que muestran y discuten las formas en que las obras literarias breves (*short stories collection*) y los cuentos pueden ser utilizados en las aulas de ESL y EFL (Garrote, 2009; Pardede, 2011).

El análisis de los trabajos elegidos concluye, en sustancia, que los relatos breves suponen una gran ventaja en el aprendizaje de inglés como segunda lengua y como lengua extranjera si se seleccionan y enseñan adecuadamente y mediante el enfoque adecuado (Garrote, 2009).

2. OBJETIVOS

En este trabajo se pretenden estudiar las ventajas del uso de relatos breves (*short stories*) en el aula de inglés como lengua extranjera (EFL) y como segunda lengua (ESL). Para alcanzar el objetivo propuesto en este trabajo de investigación se plantea una revisión sistemática de diecisiete (17) trabajos académicos especializados con la que se pretende responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las ventajas de utilizar cuentos cortos en la enseñanza en las aulas de ESL y EFL?

Investigaciones y revisiones sistemáticas anteriores han destacado que el relato corto desempeña un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés como segunda lengua (ESL) y como lengua extranjera (EFL).

Por esa razón, investigadores y educadores han tratado, con su trabajo en el campo de la investigación y en la práctica diaria de la enseñanza, de identificar enfoques más eficaces para ayudar a los estudiantes a convertirse en lectores más eficientes (Garrote 2009; Macías, 2022).

En esta revisión sistemática se han seleccionado meticulosamente los diecisiete estudios que componen el corpus de estudio y que muestran y discuten las formas en que las obras literarias breves (*short stories collection*) y los cuentos pueden ser utilizados en las aulas de ESL y EFL. El análisis de los trabajos elegidos concluye, en sustancia, que los relatos breves suponen una gran ventaja en el aprendizaje de inglés como segunda lengua y como lengua extranjera si se seleccionan y enseñan adecuadamente (mediante el enfoque adecuado).

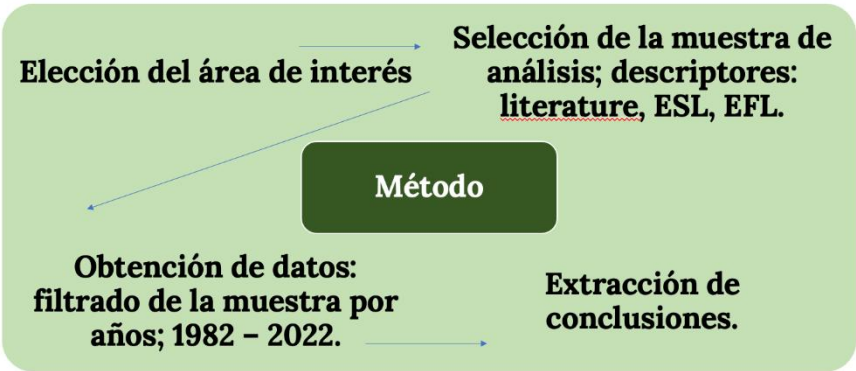
Para alcanzar el objetivo de este trabajo de investigación, esta revisión pretende responder a la siguiente pregunta: ¿cuáles son las ventajas de utilizar cuentos cortos en la enseñanza en las aulas de ESL y EFL?

3. METODOLOGÍA

La base metodológica de este trabajo se puede encontrar en la selección del área de interés descrita por Ridoutt *et. Al* (2016). Se ha realizado una búsqueda bibliográfica en diferentes bases de datos científicas como son Scopus, Redalyc y Dialnet.

De entre los estudios hallados mediante la utilización de las palabras clave de búsqueda, se seleccionaron diecisiete estudios relevantes sobre este tema por su difusión y número de citas directas recibidas. Todo ello queda descrito en la Imagen 1 (Método).

IMAGEN 1.



MÉTODO

Estos estudios seleccionados posteriormente fueron evaluados críticamente y los resultados se presentan en forma de estudio comparado en la sección correspondiente de este trabajo.

El marco descrito de actuación determinó los criterios de inclusión y exclusión (rango de tiempo seleccionado, tipo de trabajo seleccionado, difusión del trabajo seleccionado, etc.) de los posibles artículos de investigación para mantener el enfoque del estudio. Para ello, las fuentes de lectura que se revisarán se establecen en criterios específicos que se enumeran en la Tabla 1 (*Metodología*).

TABLA 1.

METODOLOGÍA

Criterio / Descriptorº	Datos descriptivos	Inclusión	Exclusión
BASE DE DATOS	Scopus, Google Scholar, Redalyc	X	
PALABRAS CLAVE	Short stories in ESL Short stories in EFL Story collection in ESL Story collection in EFL Advantages of short fiction in ESL	X	
PUBLICACIÓN	Artículo científico	X	
	Comunicaciones en Congresos.	X	
	Informe de investigación	X	
	Disertaciones		X
	Libros	X	
TIPO DE ACCESO SE- LECCIONADO	Libre	X	
	No libre		X
RANGO TEMPORAL	1982 - 2022	X	
IDIOMA DE PUBLICA- CIÓN	Inglés	X	
TIPO DE ESTUDIO SE- LECCIONADO	Empírico	X	
	Teórico	X	

4. RESULTADOS

La presentación de los resultados se hace en siete grandes bloques temáticos, los cuales derivan directamente de los nodos temáticos que parecen vertebrar la producción científica sobre el uso del cuento corto en el aula de inglés:

4.1. VENTAJAS DEL CUENTO CORTO COMO RECURSO PEDAGÓGICO EN EL AULA DE INGLÉS

Zahra y Farrah (2016) afirman que el uso de relatos cortos en el aula de inglés como segunda lengua y como lengua extranjera expone a los estudiantes a oportunidades distintivas de desarrollo educativo, intelectual, cultural y lingüístico. Por su parte, de acuerdo con Pardede (2011) Ceylan (2016) destaca las ventajas de la literatura, en general, y de los relatos cortos, en concreto, en cuatro puntos:

En primer lugar, los alumnos experimentan un modelo auténtico de lengua. Segundo, ayuda a los aprendientes de inglés como lengua extranjera y como segunda lengua a comprender otra cultura. En tercer lugar, puede reforzar las destrezas lingüísticas en la enseñanza. Por último, ayuda al alumno a suscitar respuestas emocionales. Erkaya (2005) considera los beneficios de los cuentos desde un ángulo diferente. En su opinión, el relato corto tiene beneficios motivacionales, literarios, culturales y de pensamiento de orden superior.

Khatib (2011), por su parte, cree que el uso de cuentos tiene ventajas en la creación de interpretaciones y análisis de los estudiantes mediante la participación de sus puntos de vista, experiencias y sentimientos.

Barzani (2020), encuestando a 10 estudiantes y 10 profesores de educación terciaria, destaca que el relato corto apoya el proceso de enseñanza y mejora la comprensión lectora de los estudiantes de inglés como lengua extranjera.

4.2. EL CUENTO COMO ELEMENTO MOTIVADOR

Erkaya (2005) afirma que los relatos cortos son motivadoramente eficaces si los alumnos se implican realmente en ellos y aprecian sus

cualidades estéticas. Explica, asimismo, que como los relatos cortos suelen tener un principio, un nudo y un desenlace, animan a los alumnos de todos los niveles de competencia lingüística a seguir leyéndolos hasta el final para averiguar cómo se resuelve el conflicto.

Vandrick (1997; 2007) afirma que los cuentos, como parte de la literatura, motivan a los alumnos a explorar sus sentimientos a través de la experiencia de los demás.

Sin duda, uno de los factores más influyentes en el aprendizaje de una segunda lengua es la motivación. En particular, la estructura y el contenido de los textos literarios contribuyen a desencadenar e instalar este importante factor en los estudiantes. Los estudios demuestran que los productos literarios tienen un efecto positivo en el éxito, la actitud y el comportamiento de los estudiantes.

Barzani et al. (2021) consideran que el relato corto es uno de los factores más influyentes en la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua. Destacan que la estructura y el contenido de los textos literarios desencadenan e instalan la motivación en los alumnos de lengua inglesa como segunda lengua y como lengua extranjera. En la investigación que llevaron a cabo con cuarenta estudiantes, concluyen que para que los profesores obtengan resultados más deseables y los alumnos de ESL y EFL alcancen una competencia casi nativa, se deberían incluir textos literarios en la enseñanza de clases en contextos de segundas lenguas y lenguas extranjeras.

4.3. EL CUENTO CORTO PARA LA MEJORA DE LAS HABILIDADES DE COMPRENSIÓN

Krashen (1985; 2020) sostiene que la lectura es una excelente fuente de input comprensible que mejora la adquisición de una segunda lengua. Del mismo modo, sostiene que la lectura de cuentos cortos desarrolla la comprensión lectora de los alumnos porque es adecuada para ellos. Cree que existe una correlación entre la comprensión lectora, los hábitos de lectura y el interés por la lectura. Por eso enfatiza que el profesor debe ayudar a los alumnos a desarrollar su comprensión lectora a través de la estrategia.

Kohan (2013) aborda la lectura desde una perspectiva diferente. Afirman que el uso de relatos cortos es otra forma de mejorar las habilidades de comprensión lectora de los alumnos. Los lectores intentan sacar conclusiones de la historia corta. Por lo tanto, enseña a los alumnos a ser conscientes de los significados ocultos y sugeridos. Mientras que los alumnos aprenden a leer entre líneas y a interpretar el significado de material no literario, como los periódicos, aprenden a leer entre líneas cuando leen relatos cortos. Una esencial revelación del trabajo de Kohan es la relación entre la inclusión de la ficción breve en el aula de inglés y la curiosidad en los aprendientes. La curiosidad por averiguar qué ocurre al final de la historia, lleva a los alumnos a un viaje en el que se toparán con muchas variables; desde la conjugación de los verbos a la estructura de las frases, pasando por el conocimiento de vocabulario diverso y, finalmente, a mejorar su comprensión lectora.

4.4. EL CUENTO COMO VEHÍCULO CULTURAL EN EL AULA

La lectura de cuentos no sólo enseña el idioma, sino que también educa en las diferencias culturales. Pueden decir mucho sobre la cultura de otros pueblos y países. Desde los sistemas de creencias hasta los estilos de vida, pasando por las formas de vivir. Pardede (2011) quiere familiarizar a los profesores de inglés como segunda lengua y como lengua extranjera con los beneficios de emplear cuentos cortos en las clases de EFL.

Pardede cree que es fundamental que el profesor seleccione historias que sean interesantes para los alumnos, historias que los alumnos disfruten leyendo y enseñando, e historias que hayan sido adaptadas a películas para su interpretación visual.

Pardede, a su vez, cita a McKay (2001) y Rivers (1968) cuando afirman que es más probable que los alumnos lean y les guste el material si el tema es relevante para sus vidas e intereses.

Según Pardede, la ventaja de emplear la literatura en la enseñanza de idiomas es que aporta conocimientos culturales sobre la lengua meta. Las obras literarias ayudan a los estudiantes de lenguas extranjeras a comprender mejor el país y las personas que hablan la lengua meta (Pardede (2011).

Los relatos cortos ayudan a los estudiantes a analizar el diálogo en una variedad de contextos sociales y culturales de aprendizaje de idiomas. Como resultado, los estudiantes serán más conscientes de la riqueza y diversidad de la lengua, así como de sus características. La lectura de obras literarias permite a los alumnos ver el mundo a través de los ojos de los demás, observar los valores humanos en un modo de vida diferente y descubrir que los demás viven en sociedades muy distintas de la suya. Los alumnos comprenderán y adquirirán un amplio conocimiento de los acontecimientos sociales, económicos, históricos y culturales que se producen en una sociedad determinada (Pardede, 2011).

4.5. EL CUENTO CORTO Y LA EDUCACIÓN EN VALORES

Todas las historias cortas están diseñadas para transmitir un mensaje sobre un tema determinado. Pathan (2012) aborda diversas ventajas sociales y culturales de los relatos breves. Sostiene que los cuentos pueden ser el medio más eficaz para enseñar ideas culturales y morales. Según Pathan (2012), en situaciones culturalmente delicadas, enseñar cuentos puede ser el medio más eficaz de enseñar ideas culturales y morales, ya que los cuentos han demostrado ser el medio más eficaz de comunicar valores, principios y sentido común durante siglos. Del mismo modo, afirma que la narración de cuentos es una de las herramientas eficaces para inculcar la moralidad, especialmente a los jóvenes, ya que los cuentos contienen imágenes y símbolos poderosos y operan tanto a nivel consciente como inconsciente, transmitiendo un significado intelectual y emocional.

Pathan (2012), a su vez, amplía este argumento a favor de la utilidad de los cuentos, haciendo hincapié en que pueden utilizarse en diversos entornos, como el mundo moderno y culturalmente estéril de hoy en día, donde los valores culturales se degradan cada día y muchos males y tribulaciones infectan a nuestra joven generación con malos hábitos impensables, actos inmorales, comportamientos impúdicos y crímenes horribles en su tierna edad, los cuentos pueden ser el mejor método para inculcar valores culturales y morales curativos.

4.6. EL CUENTO CORTO COMO ELEMENTO ÚTIL EN TODAS LAS ETAPAS EDUCATIVAS

Los cuentos pueden ser un recurso clave para proporcionar a los niños un contexto natural y atractivo en el aprendizaje de una segunda lengua. Cuando los educadores leen a los niños, hacen mucho más que enseñarles inglés. Fomentan su imaginación, les hacen explorar otras culturas y les enseñan cosas sobre el mundo.

La contribución de Hendayani (2013) a este campo de estudio consiste en la búsqueda de una óptima respuesta a la pregunta ¿Cómo animar a los niños a leer textos en inglés y cómo elige el profesor materiales de lectura que motiven a los alumnos a leer?. De este modo, Hendayani (2013) parece descubrir que leer cuentos cortos a los niños puede ser una herramienta de aprendizaje eficaz porque es adecuada para alumnos de todos los niveles; desde principiantes hasta estudiantes avanzados. Se espera que a los alumnos les resulte más fácil seguir la historia. Además, despertará el interés de los niños por la lectura. Además, permite a los alumnos ampliar su vocabulario, les enseña a pensar de forma crítica, mejora su motivación y les permite practicar sus destrezas lingüísticas.

Por último, pero no por ello menos importante, los cuentos cortos y la ficción breve pueden mejorar la capacidad de comprensión lectora de los niños (Garrote, 2009; Handayani, 2013).

En la misma línea, Pardede (2011) cree que los cuentos proporcionan a los niños ejemplos reales de gramática y vocabulario, y esto da a los alumnos la oportunidad de aprender sobre la segunda lengua.

4.7. EL CUENTO COMO ELEMENTO ACTIVADOR DEL CONOCIMIENTO PREVIO

El uso de un relato corto en la enseñanza del inglés debe tener como objetivo animar a los alumnos a utilizar lo que han aprendido previamente. Según Arid (2019) hablan de la importancia de los relatos cortos para estimular los conocimientos previos. Argumentan que la habilidad de comprensión lectora es un método de comprensión de un libro que incorpora la capacidad de los lectores para conectar sus conocimientos previos y el objetivo de su lectura con los significados del texto. Además, hablan de que el propósito de utilizar el relato corto en la clase de

inglés es motivar a los alumnos para que apliquen lo que han aprendido hasta el momento. Esto sitúa al alumno en el centro del proceso de aprendizaje.

Además, los alumnos pueden leer toda la historia cuando leen un relato corto. Tienen una breve oportunidad de oro para comprender la secuencia y el significado del contexto, así como el mensaje del libro. Los alumnos aumentan su comprensión cuando tienen una relación entre la idea expuesta, y la conclusión, así como la reacción emocional, a lo largo de la lectura de un párrafo.

Sagita et al. (2019) concluyeron que el relato corto anima a los alumnos a conectar con sus conocimientos previos. Se familiarizan con una variedad de palabras y temas. Gracias a ello, los alumnos pueden estar seguros de su progreso en inglés. En otras palabras, leer una historia corta a los estudiantes es una de las estrategias más exitosas para enseñarles a leer y recordar lo que ya tienen.

5. CONCLUSIONES

El objetivo de la enseñanza del inglés como segunda lengua es ayudar a los alumnos a comunicarse eficazmente en la lengua meta. Los profesores deben dar a los alumnos un ejemplo real de cómo se utiliza la lengua. Dado que el cuento introduce elementos literarios y culturales, resulta muy útil en los programas de lengua inglesa como segunda lengua y como lengua extranjera para alcanzar este objetivo.

En este sentido, los relatos breves proporcionan un contexto útil en el que enseñar varios temas lingüísticos y desarrollar estrategias interpretativas para los alumnos. La enseñanza de obras literarias en las aulas de enseñanza de idiomas tiene muchas ventajas valiosas para los alumnos de ESL y EFL. Las ventajas pueden estar relacionadas con la lengua, la motivación, la cultura y los valores humanos. Enseñar relatos cortos puede ser alentador, agradable e interesante para los alumnos en contextos en los que se aprende inglés como lengua extranjera y como segunda lengua.

Así pues, la incorporación de obras literarias, y en concreto de cuentos, ayuda a los alumnos de ESL y EFL a ser más creativos y abiertos a otras culturas. Así, la enseñanza de cuentos cortos potencia el desarrollo de la imaginación, la creatividad y la autoconciencia entre los alumnos de inglés en contextos en el que se aprende inglés como segunda lengua y como lengua extranjera.

Los investigadores aquí citados llegaron a la conclusión de que el uso del cuento en el aula para la enseñanza del inglés ha sido aconsejado desde hace tiempo por los expertos en la materia para mejorar las habilidades de comprensión lectora, ya que los cuentos proporcionan a los estudiantes de idiomas muchos beneficios lingüísticos, personales, sociales, culturales, emocionales y cognitivos. Se considera que los cuentos son ricos en vocabulario y pueden ayudar a los estudiantes de inglés a superar sus actitudes negativas hacia la comprensión lectora. Los resultados de muchos de los artículos analizados en esta revisión mostraron que la comprensión lectora mejoraba mediante el uso de cuentos cortos en el curso de lectura.

Otros investigadores, por su parte y también aquí citados, establecieron que el uso de cuentos cortos puede mejorar la capacidad de comprensión lectora de los niños. A pesar de tener una desventaja en cuanto al nivel de los textos, que son difíciles para los lectores principiantes ya que están diseñados para niños en su lengua materna, los cuentos cortos permiten a los niños ampliar su vocabulario, les enseñan a pensar de forma crítica, mejoran su motivación y permiten a los alumnos practicar sus habilidades lingüísticas.

Algunos otros investigadores aquí mencionados creen que los relatos cortos pueden utilizarse como estímulo positivo para motivar a los alumnos, y que son medios literarios ideales para su uso en el aula. El beneficio motivacional está incrustado en los cuentos. Enseñar cuentos cortos es una de las estrategias más exitosas para enseñar a leer a los alumnos de inglés como segunda lengua. Los cuentos animan a los alumnos a mejorar su capacidad de lectura de textos en inglés mediante la técnica del cuento. Consiguen que se familiaricen con una gran variedad de palabras y temas.

Parece pertinente señalar que, entre otras muchas ventajas aquí señaladas, los aprendientes de inglés como segunda lengua y como lengua extranjera pueden aprender sobre las costumbres, tradiciones y cultura de la gente. Desde la óptica aquí expuesta, se cree que el mundo de los cuentos cortos y la ficción breve refleja la vida humana. Por ejemplo, la comprensión de un cuento no sólo depende de las habilidades lingüísticas del lector, sino también de su conocimiento general del mundo y del grado en que ese conocimiento se comparte durante el proceso.

6. REFERENCIAS

- Anderson, N. J. (2003). Scrolling, clicking, and reading English: Online reading strategies in a second/foreign language. *The Reading Matrix*, 3(3), 1-33.
- Arid, M. (2019). Using short story strategy to develop reading comprehension of grade eight students. *e-Journal of ELTS (English Language Teaching Society)*, 7(1), 1-7.
- Barzani, S. H. H. (2020). The perceptions of EFL teachers and students on the use of short stories to enhance reading comprehension. *Asian EFL Journal*, 3(1), 325-341
- Barzani, S. H. H., Meena, R. S., & Ali, H. F. (2021). Integration of literature in English language teaching: learners' attitudes and opinions. *Canadian Journal of Language and Literature*
- Ceylan, N. O. (2016). Using short stories in reading skills class. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 232, 311-315.
- Erkaya, O. R. (2005). Benefits of using short stories in the EFL context. *Asian EFL Journal*, 8, 1-13
- Garrote, M. (2009). *Didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Paraninfo.
- Handayani, M. P. (2013). Using children short story to enhance students reading comprehension. *Journal of English and Education* 2013, 1(1), 133-141.
- Khatib, S. (2011). Applying the reader response approach in teaching English short stories to EFL students. *Journal of Language Teaching & Research*, 2(1).
- Kohan, N. (2013). Teaching reading comprehension through short story in Advance classes. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 2(2), 52-60.

- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Krashen, S. (2020). Optimal Input. *Language Magazine*, 19(3), 29, 31.
- Pathan, M. M. (2012). Advantages of using short-stories in ELT classroom and the Libyan EFL learners' perceptions towards them for developing reading comprehension skill. *World English Journal*, 4(1), 28-41.
- Pardede, P. (2011). Using short stories to teach language skills. *Jet journal of English Teaching*, 1(1), 15-27
- Macías, M. (2022). Innovation and ICTs in ESL: Exploring the Role of the Podcast as a Learning Enhancing Tool in Innovation Projects. *Integrated Journal for Research in Arts and Humanities*, 3(2), 70–77.
- Ridoutt, B.G., Pfister, S., Manzardo, A. et al. Area of concern: a new paradigm in life cycle assessment for the development of footprint metrics. *Int J Life Cycle Assess* 21, 276–280 (2016).
- Sagita, D. S. et. al (2019). Using short story strategy to develop reading comprehension of grade eight students. *e-Journal of ELTS (English Language Teaching Society)*, 7(1), 1-7.
- Zahra, N. A., & Farrah, M. (2016). Using short stories in the EFL classroom. *IUG Journal of Humanities Research*, 24(1), 11-24
- Vandrick, S. (1997). Reading and responding to novels in the university ESL classroom. *The Journal of the Imagination in Language and Teaching*, 4.

LITERATURA CLÁSICA Y ELE: ¿AMIGOS ETERNOS O ENEMIGOS MORTALES? ALGUNAS CONSIDERACIONES GENERALES

SARA HERNÁNDEZ ARROYO

Universidad del Atlántico Medio

ROSALÍ LEÓN CILIOTTA

Universidad del Atlántico Medio

1. INTRODUCCIÓN

Pese a la utilidad del uso de literatura como parte de los programas de enseñanza de lengua extranjera (García, López y Lorente, 2008; Mendoza Filolla, 2002; Abascal Sáez, 2016), el uso de textos literarios no didactizados en los manuales no es la práctica más habitual. Esto puede deberse a la percibida dificultad de comprensión que puede tener el alumnado y a que, en muchos casos, en los textos pueden encontrarse contenidos que corresponden a itinerarios de otros niveles. Esto, sin mencionar que, a menudo, los docentes cuentan con los recursos o con la formación metodológica que les permitiría hacer de esta práctica una más frecuente en las aulas de LE. Sin embargo, los textos literarios auténticos, sin alteraciones, proporcionan a docentes y discentes herramientas didácticas cargadas de cultura y que son muestras auténticas de comunicación escrita en la lengua meta. De ahí el origen de la presente propuesta para el fomento del uso de material literario auténtico en la enseñanza de LE.

En el análisis de la bibliografía se constata la situación de omisión sistemática de la literatura como elemento y como instrumento de inmersión cultural que contribuye a un aprendizaje más significativo y natural del español como lengua extranjera (Ibarra-Rius y Ballester-Roca, 2016). Destacan la dificultad de usar un texto literario no adaptado a los

niveles de enseñanza establecidos institucionalmente (Torremocha, 2013) y la complejidad que puede suponer usar un material literario auténtico para estudiantes que no dominan la lengua meta en un nivel independiente o fluido. Se trata de material auténtico, es decir, que no ha sido confeccionado para un fin: ni su gramática, ni su léxico, ni su contenido han sido modificados para ser soporte de la enseñanza del español *per se* (García, 2007). Por lo que atañe a las tendencias de la enseñanza útil del idioma, estas descartan la literatura por no ser fruto de un contexto de habla cotidiano, que vaya a servir al alumno para desenvolverse en la lengua meta (Álvarez Montalbán, 2010).

Asimismo, hay que tener en cuenta la relación del texto literario con el método gramática-traducción, en donde se utilizaban para estudiar no solo gramática, sino también contenidos referidos al género literario y al contexto histórico (Olsbu y Salkjelsvik, 2006; Ibarra-Rius y Ballesster-Roca, 2016). Todo ello a pesar de que ha sido desterrado y suplantado por el enfoque comunicativo. Otro de los factores abordados por la literatura especializada es la complicada relación entre el texto literario como material auténtico y su adaptación. Son muchos los que opinan que adaptar el texto literario es devaluarlo como obra de arte, por un lado (Casquero y Romero, 2001; San Mateo Valdehíta, 2005; Fernández García, 2005; García, 2007), o que el utilizar textos adaptados hace que los estudiantes desarrollen estrategias de lectura que resultan ineficaces al aproximarse a textos en el uso cotidiano de la lengua meta (Mishan, 2005). El alumno de ELE puede entender y apreciar *El Guernica* y su lugar en la cultura española sin que sea necesario cambiar uno solo de sus elementos, pero difícilmente se podrá incorporar un fragmento de *El Quijote* sin cambios, así como tampoco sería posible, por ejemplo, llevar al aula de hablantes no nativos una obra como *El Cantar de mío Cid* en su estado original.

Entonces ¿no debemos incorporarlos al aula por mantenernos fieles al concepto de *materiales auténticos*? Se debe recordar que este término, el de material auténtico, surge como alternativa a ese lenguaje prefabricado y adulterado que se ha venido empleando en los libros de texto y los materiales didácticos (Kramsch, 1993). Y es que los textos clásicos, aunque hayan sido adaptados por su complejidad lingüística, siguen

manteniendo la intención con la que se escribió el texto: sigue sin estar relacionada con la enseñanza del español a discentes extranjeros.

2. OBJETIVOS

Se parte de la hipótesis de que la literatura debe formar parte de la enseñanza del español como lengua extranjera, pese a que a menudo se constituye en un elemento complementario y, por lo tanto, prescindible, en el aprendizaje de nuevas lenguas. Por ello, este trabajo tiene como objetivos, por un lado, reflexionar sobre el pasado, presente y futuro de la literatura en el aula de ELE y resaltar su importancia como parte de la cultura y como instrumento de inmersión cultural que contribuye a un aprendizaje más significativo y natural del español.

Por otro lado, la necesidad de dotar a los docentes de recursos y herramientas didácticas es otra de las razones detrás de la presente propuesta, al considerar necesario el fomento del uso de material literario en la enseñanza de LE.

3. METODOLOGÍA

La metodología seguida responde a los principios de la investigación-acción (Altrichter, Kemmis y McTaggart, 1988; Bisquerra Alzina, 2004), ya que se trata de una indagación autorreflexiva realizada por las participantes en el proceso de aprendizaje, esto es, las docentes e investigadoras. Para construir la propuesta se realizará una breve revisión bibliográfica centrada en el papel de la literatura en el aula de LE, así como la relación entre la no presencia de textos literarios en detrimento del enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.

Este estudio teórico y descriptivo ofrece datos que permiten reafirmar lo contemplado por numerosos autores: que, si bien el uso de textos literarios no didactizados en los manuales no es la práctica más habitual aún, estos proporcionan a docentes y discentes herramientas didácticas cargadas de cultura y que son muestras auténticas de comunicación escrita, conclusión a la que se arriba, también, tras el análisis de una selección de manuales de (ELE).

El diseño de la investigación se ha estructurado en una doble vía: por un lado, el análisis de una pequeña muestra de manuales correspondientes a las dos primeras décadas del siglo XXI y pertenecientes al nivel B1 del MCER (Edinumen, Santillana y enClave-ELE). Por otro, la elaboración de una guía de textos clásicos escritos en español por autores y autoras tanto de la América hispanohablante como de España, adscritos a los tres géneros literarios: narrativa, lírica y dramática.

Teniendo en consideración el enorme potencial del uso de materiales literarios auténticos que se ha descrito a lo largo del artículo, la presente propuesta incluye una serie de textos y fragmentos de autores iberoamericanos considerados “clásicos contemporáneos” sin que estos hayan sido adaptados. En los textos planteados, se abordan diversas tipologías textuales que los estudiantes de ELE encontrarán en contextos cotidianos, enmarcados en una inmersión cultural que facilita y fortalece el aprendizaje de la lengua meta, dentro del Marco Común Europeo de Referencia (MECR) para las lenguas. Dicho marco conlleva el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de una lengua, además de plantear escalas descriptoras ilustrativas. Esto implica generar actividades comunicativas de comprensión, de expresión, de interacción y de mediación en el aula de la lengua meta.

Por una parte, para la selección de los textos, se tomó como punto de partida el nivel del alumnado y la consonancia del nivel con la exigencia de los textos. Asimismo, se tomaron en cuenta las directrices del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), que “desarrolla y fija los Niveles de referencia para el español según las recomendaciones” (PCIC, 2006) del MECR; esto es, que traslada las exigencias del marco común europeo a la lengua española en términos de aspectos lingüísticos, discursivos y pragmáticos, además de su valía literaria.

Por otra parte, los textos se eligieron teniendo en cuenta el posible interés que le pudieran generar al alumnado, agregando un factor de reto y motivación, así como por su asequibilidad para estudiantes de ELE del nivel B1-B2 del MECR. Abordan vocabulario pertinente y estructuras oracionales accesibles para el nivel, además de abordar temáticas cercanas al uso y la cotidianeidad de la lengua. A continuación, la lista de dichos textos, su autoría y la cantidad de palabras que componen cada uno.

Finalmente, toda aspiración de incentivar o fortalecer la escritura creativa en estudiantes de nivel B1-B2 de ELE conllevará que este se encuentre en la capacidad de relatar experiencias “describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.” (p. 26), como se puede encontrar en la novela *Nada* de Carmen Laforet o el testimonio de Emilia Pardo Bazán del libro *Al pie de la torre Eiffel*; ambas, autoras clásicas de la lengua española y cuya escritura es un modelo para seguir. En última instancia, el fomento de la escritura creativa en el aula de español como lengua extranjera nos dirige a que el estudiante narre historias (la manera más natural de comunicarse del ser humano), como lo hizo magistralmente Almudena Grandes en su literatura, por ejemplo.

4. RESULTADOS

4.1. ESTADO ACTUAL EN LA ENSEÑANZA DE ELE

El espacio que ocupa la literatura en ELE es anómalo, puesto que en ocasiones aparece sin estar integrada en las unidades que conforman el manual. En el aula se la ha considerado como un suplemento aislado y prescindible. Pero la realidad es que entender la literatura como recurso lingüístico supone partir del presupuesto de que es *language in use* y susceptible de explotación (Sanz González, 1995).

El MCER (Consejo de Europa, 2002) sostiene que “los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos” (p.60). No se debe dejar de lado la idea de que se está formando a personas, a agentes sociales, y que la creatividad y los factores emotivos intrínsecos deben, también, ser desarrollados en el individuo; una cuestión que ha de estar presente a la hora de introducir los elementos culturales literarios en el diseño de materiales como parte de un todo, y no como apéndice.

Ya en la última década del siglo XX podemos ver que el interés por la utilización de la literatura en el marco de la enseñanza de LE comenzó a crecer (Pareja, 1993). No se trata de que la literatura proporcione

prestigio a esos estudios, sino que versa sobre la efectividad y funcionalidad formativa que su uso ofrece. Hoy, la tendencia parece ser que, en las aulas de ELE y en las que se forma a sus futuros docentes, se enfatiza el uso de la literatura como herramienta didáctica para formar gramática, léxico y cultura. Se trata de un programa en el que el docente de ELE puede tomar conciencia de la literatura escrita en español como recurso didáctico, al igual que el arte y la historia. Se va aumentando paulatinamente la integración de textos y contenidos literarios en manuales y programaciones para formar parte de un todo y mejorar la calidad de la formación.

En este sentido, el rol del docente de ELE evoluciona hacia el de un mediador cultural que facilita el acceso a experiencias de aprendizaje significativas mediante el uso de literatura auténtica. Esta mediación pedagógica implica no solo la selección de textos que reflejen la diversidad lingüística y cultural del mundo hispano, sino también la implementación de estrategias didácticas que promuevan la reflexión crítica y el análisis intercultural, con lo que se fomenta la construcción de competencias comunicativas y culturales en los estudiantes de ELE.

Por tanto, la tendencia en la enseñanza de ELE hacia una mayor integración de los textos literarios en el currículo refleja una comprensión más amplia de la educación lingüística, que abarca no solo el dominio del idioma, sino también la capacidad de navegar y apreciar la complejidad cultural inherente a la comunicación humana. La literatura, en este marco, se erige como un recurso esencial para alcanzar estos objetivos educativos, proporcionando un medio rico y versátil para el desarrollo integral de los discentes.

4.2. EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y LA LITERATURA

Con la aparición del enfoque comunicativo en los 70, se producen muchos cambios en la formación de alumnos de LE y en la preparación de profesionales dedicados a su enseñanza. Se convierte en el punto de partida para el diseño de las metodologías aplicadas en la enseñanza de idiomas y se pretende dotar al alumno de la capacidad para comunicarse en la lengua meta en contextos reales. Esto incluye características

verbales, tanto de forma oral como escrita, pero también la capacidad de intercambio no verbal (Yang, 2018).

En concreto, se busca la capacitación del educando para una comunicación real y, con este fin, el proceso instructivo a menudo emplea materiales de diversa índole: textos, grabaciones y materiales auténticos. También se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad lingüística que se encuentra fuera del aula. Es por ello por lo que se puede afirmar, tal y como establecieron Rodríguez Rodríguez y Cyrón (2019), que “el interés por el uso de la literatura en el aula de ELE ha crecido considerablemente en las últimas décadas gracias al enfoque comunicativo” (p. 230).

Este planteamiento tomó mayor consistencia a finales del siglo XX en el mundo anglosajón, de dilatada tradición en la enseñanza de la lengua inglesa. Lingüistas como Widdowson (1981) proponen como objetivo principal de la enseñanza de lenguas el desarrollo de la competencia comunicativa que incluiría la competencia lingüística, puesto que aprender una LE es también conocer los comportamientos adecuados en esa comunidad de habla, teniendo en cuenta los usos sociales y culturales. Por tanto, hay que tener en cuenta otra serie de ciencias relacionadas con el lenguaje, como la pragmática, la etnografía de la comunicación o la sociolingüística. Sin embargo, definir y conocer su alcance es complicado (Richards y Rodgers, 2001).

No obstante, en la década de los sesenta surge un descontento generalizado hacia la metodología de enseñanza de las lenguas. Para Sánchez Pérez (1992, p. 332) “los excelentes materiales elaborados por los lingüistas no habían dado, al parecer, los resultados previstos” con metodologías como la audio-oral. Es por ello por lo que se apuesta por un enfoque centrado en la comunicación.

A pesar de que se quiere y se exige un nuevo rumbo en el ámbito de la lingüística en general, se convive con la intención de crear nuevos métodos y teorías acerca del lenguaje y la tradición estructuralista. Pero la comunicación no es un producto, sino un proceso, que tiene un fin específico: entender y hacerse entender; comunicar ideas y pensamientos; dar y recibir información en una lengua, o pensar y reflexionar de forma

crítica en la misma. En ese escenario, la memorización de datos, listas de palabras y normas lingüísticas no bastan para que dos o más individuos interactúen satisfactoriamente. La lengua que aprende el alumnado es el medio, la herramienta para lograr la finalidad deseada, pero también es el camino para entender el mundo a través de otros sistemas de comunicación. Por lo tanto, el enfoque comunicativo responde a la realidad actual global, al desarrollo social, político, económico y cultural de Europa particularmente.

Con el MCER (Consejo de Europa, 2002, 2020) se adopta un enfoque mucho más concreto, el orientado a la acción, en el que se considera a los alumnos que aprenden una lengua como agentes sociales; es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. En consecuencia, es necesario incorporar un componente cultural a la enseñanza de idiomas para lograr una completa formación del estudiantado de cualquier lengua extranjera, teniendo en cuenta recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como una serie de capacidades específicas del individuo. Así pues, se debe dejar a un lado la idea de que la lengua es un ente independiente y que, como código de comunicación, está íntimamente ligado a otros elementos extralingüísticos incorporados a los textos literarios (como elementos históricos y sociológicos, por ejemplo).

Otro de los factores que se pueden valorar a la hora que entender el uso restringido de la literatura clásica en ELE es la incursión de conceptos del ámbito económico en la enseñanza. Incluso de las artes en general, puesto que algunas corrientes de la enseñanza de LE se inclinan por una enseñanza útil, productiva, de análisis de necesidades, efectiva y eficaz, aplicada a situaciones de habla cotidiana.

4.2.1. Material auténtico y enfoque comunicativo

En general, el término “material auténtico” se refiere a la lengua hablada o escrita por un hablante nativo para una audiencia real, y que, por consiguiente, lleva un mensaje real (Andrijević, 2010). También acarrea la cultura y la capacidad de comportarse o pensar como el grupo de la lengua meta con el fin de ser reconocido y validado por ellos. En

tal sentido, los textos literarios aplicados a la enseñanza de LE cumplen con los elementos de obligada incorporación al proceso de aprendizaje: la lengua, las artes (incluyendo la literatura), las costumbres y tradiciones, así como la gastronomía. Todos ellos forman parte de la idiosincrasia de una comunidad y de su manera particular de ver y de entender el mundo. Una creación fundamental que puede englobarlo es la literatura como una producción cultural “sin la banalidad de los textos pedagógicos” (Martínez Sallés, 1999, p.19). En una obra literaria, un autor puede recoger elementos artísticos como la pintura o la arquitectura, las costumbres y tradiciones, y la gastronomía, además de la lengua misma con la que está confeccionado el texto (Ventura Jorge, 2015).

Por todo lo visto, se deduce que la presencia del elemento sociocultural en cualquier interacción entre individuos deja entrever que el docente debe tener en cuenta elementos muy variados. Uno de ellos, es, sin duda, la literatura como material auténtico, es decir, aquel que no ha sido creado para la enseñanza. Dicho de otro modo: que no se produjo específicamente para enseñar una gramática o contenidos culturales concretos.

En este contexto, es relevante señalar que los textos literarios son, ante todo, elementos sociales de relevancia académica y cultural, y el material auténtico conformaría el medio mediante el cual transmitir aspectos socioculturales de la lengua como portadores de la cultura en la que fueron creados (Cancelas Ouviañas, 1999). Según recoge Gilmore (2007), una de las ventajas de introducir material auténtico en la enseñanza de una LE es que, en cierto modo, se hace justicia a todos los rasgos de la lengua, en contraste con los sistemas artificiales, que tienden a repetir esquemas gramaticales y léxicos, excluyendo otros esenciales para la comunicación.

En oposición, Macaro (2003) concluye que, a pesar de las ventajas, la lectura de textos auténticos requiere de una mayor dedicación de tiempo que la lectura de textos adaptados, aunque una excesiva simplificación o adaptación pueda perjudicar el correcto desarrollo de la comprensión lectora, como indican estudiosos de la materia desde hace décadas (San Mateo Valdehita, 2005). Además, Macaro (2003) también afirma que esa lectura se debe llevar a cabo en situaciones muy controladas, y

siempre con el apoyo del docente, lo cual reduce el interés de los docentes en utilizar textos auténticos en sus aulas de ELE.

Por otra parte, un aprendiz de una segunda lengua o de una lengua extranjera deberá estar capacitado para decodificar artículos de periódicos, conferencias y charlas, novelas, o un simple diálogo en un contexto de habla real. Por lo tanto, es imprescindible el uso de la prensa o la literatura, de entrevistas de televisión y conversaciones convencionales, por ejemplo, para una correcta y completa adquisición de la competencia comunicativa. En tal sentido, Álvarez Montalbán (2010) declara que, para la correcta adquisición de una lengua, uno de los elementos básicos es “el uso de tanto material auténtico como sea posible, pues de ese modo el aprendizaje de la lengua (la que sea) siempre estará acorde con el contexto en el que se utiliza” (p. 1).

La utilización de literatura auténtica en la enseñanza del español como lengua extranjera facilita la inmersión en prácticas discursivas ricas y variadas, que reflejan la complejidad y heterogeneidad de las sociedades hispanohablantes. Al exponer al alumnado a textos literarios no adaptados —incluso si estos se encuentran ligeramente por encima de su nivel de dominio de la lengua—, se les invita a conocer e interpretar significados en contextos culturales específicos; confrontarlos con su propia experiencia de vida y comunicación, lo cual promueve un aprendizaje más profundo y contextualizado del idioma.

Esta aproximación didáctica no solo enriquece el vocabulario y las estructuras gramaticales de los discentes, sino que también afina su sensibilidad hacia las sutilezas culturales y las variaciones estilísticas presentes en el lenguaje. Al ser presentados con obras literarias auténticas, se reta a los estudiantes a identificar temas, motivos y figuras retóricas, así como a comprender cómo estos elementos se articulan dentro de contextos socioculturales amplios.

La integración de literatura auténtica en el aula de ELE, por lo tanto, no debe verse simplemente como un complemento a la enseñanza del idioma, sino como una estrategia pedagógica central que alinea la adquisición del español con un entendimiento profundo de su diversidad cultural. Este enfoque responde al llamado por una educación

lingüística que sea tanto comunicativa como culturalmente relevante, preparando al alumnado no solo para ser un hablante competente del idioma, sino también un interlocutor informado y sensible a las realidades culturales del universo hispanohablante.

Por último, y a manera de transición hacia la propuesta de textos literarios auténticos del presente artículo, cabe apuntar que la selección debe ser cuidadosamente cuidada para reflejar un espectro amplio de voces y experiencias, incluyendo aquellas que han sido históricamente marginalizadas, como se verá más adelante. De esta manera, la literatura se convierte en un recurso didáctico que no solo mejora la competencia lingüística, sino que también promueve la equidad, la diversidad y la empatía dentro y fuera del aula.

Por ejemplo, la comprensión puede ser oral, audiovisual y de lectura. Al respecto, en cuanto a la comprensión de lectura, esta conlleva actividades de lectura en general, de correspondencia, de orientación, de búsqueda de información y argumentos; de seguir instrucciones y la lectura que se hace por placer (MECR, 2002). Los textos literarios originales pueden usarse en ELE para actividades de comprensión de lectura en general, para buscar información y por placer, sin desmedro de que puedan emplearse para las otras actividades. Por otro lado, la expresión puede ser oral y escrita, de acuerdo con el MECR. En lo que refiere a las actividades de expresión escrita, estas pueden ser de escritura en general, de escritura creativa y de redacciones de tono administrativo e informes; finalidad para la cual los textos literarios originales en ELE pueden servir de modelo a estas tipologías de actividades.

Si ponemos el foco en el estudiante de nivel B1-B2 de ELE, el Marco Común Europeo de Referencia señala que “lee textos sencillos de carácter fáctico que abordan temas relacionados con su área de interés, con un nivel de comprensión satisfactorio” (MECR, 2002, p. 71) para la comprensión de lectura en general. Si lo que se pretende es la lectura para buscar información, el estudiante “Reconoce ideas significativas de artículos periodísticos sencillos que tratan temas conocidos [e] Identifica las conclusiones principales en textos con una argumentación clara” (p. 72). Dentro de este objetivo, por ejemplo, se puede usar un fragmento de Arturo Pérez-Reverte en su libro *Historia de España*, que

proviene de sus columnas en prensa, que por su propio origen cuentan con un lenguaje claro y asequible para el lector/a promedio de Español.

En cuanto a la lectura por placer para un nivel B1-B2 de ELE, la orientación es el que el discente lea reseñas de películas, libros, conciertos; que comprenda descripciones de lugares (MECR, 2002) o diarios de viajes, asumiendo que se encuentra en capacidad seguir el argumento de historias. Asimismo, el MECR insta a los estudiantes de los niveles B1-B2 a comprender e incluso interpretar poemas sencillos y letras de canciones, como sería el case de un clásico del modernismo latinoamericano como Rubén Darío, o la Premio Nobel de Literatura Gabriela Mistral.

Si vamos más allá y nos centramos en la capacidad escrita del estudiante de ELE, la orientación del MECR es que el alumnado sea capaz de elaborar “textos sencillos y coherentes” (p. 26) sobre una variedad de temas conocidos dentro de su área de interés enlazando una serie de elementos breves y concretos en una secuencia lineal. La tipología textual para guiar esta labor puede ser el guion teatral, en la medida cumple con el sentido de secuencialidad y hace evidente la interacción entre los hablantes en múltiples unidades comunicativas. En esta línea, por ejemplo, conviene aprovechar una pieza emblemática de Benito Pérez Galdós: *Electra*, que supone un antes y un después en el teatro español.

4.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Tras la revisión bibliográfica, se ha procedido al análisis de una muestra no representativa, pero que constituye un punto de partida para la línea de investigación planteada. Se trata de tres manuales o libros de texto de tres de las editoriales más relevantes en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera. Todos ellos destinados a la formación en el nivel B1.

Tal y como se puede comprobar en la Tabla 1 son escasos los textos literarios que aparecen en los manuales. De entre ellos, destaca el escritor Gabriel García Márquez, pero también Augusto Monterroso. Ambos se podrían considerar literatura clásica escrita en español.

TABLA 1. Datos obtenidos sobre la presencia de la literatura en los manuales de ELE

Manual de ELE	Prisma B1, 2003 (Edinumen)	Español lengua viva B1, 2007 (Santillana)	¡Genial! B1, 2020 (enClave-ELE)
Obra literaria	Un fragmento de Crónica de una muerte anunciada de Gabriel García Márquez en la Unidad 6.	El dinosaurio, de Augusto Monterroso en la Unidad 3.	-
	-	Un fragmento de un cuento de Gabriel García Márquez, El avión de la bella durmiente, en la Unidad 10.	-

Fuente: elaboración propia

También es cierto que tanto el ejemplo de Prisma B1 (Edinumen) y los de Español lengua viva (Santillana) pertenecen al género literario de la narrativa. Se puede destacar igualmente la ausencia de autoras, así como la no utilización de material literario en el libro de texto ¡Genial! (enClave-ELE).

4.4. GUÍA DE TEXTOS LITERARIOS CLÁSICOS

Tras el análisis, se da paso a la fase de la propuesta. Para su diseño y configuración se han tenido en cuenta diversos factores. En primer lugar, que se tratara de textos completos o fragmentos de literatura escrita en español y no únicamente de literatura española. En segundo lugar, la nómina debía estar compuesta de manera más o menos balanceada por autoras y autores de ambos lados del Atlántico que forman ya parte de la literatura clásica en español, tal y como se puede observar en la Tabla 2. Además, debían de pertenecer a los tres géneros literarios: narrativa, poesía y drama. Para que la selección sea más representativa de ese potencial de la literatura clásica en las aulas de ELE, se ha incluido una cuarta categoría. Esto es, la no ficción, con literatos que van desde Eduardo Galeano hasta Rosa Montero.

TABLA 2. *Textos propuestos para un Manual de uso de literatura auténtica en el aula de ELE.*

Género literario	Título del texto	Autoría	Editorial	Número de Palabras
Narrativa	Modelos de mujer (fragmento)	Almudena Grandes	Maxi-Tusquets	840 palabras
	Crónica de una muerte anunciada (fragmento)	Gabriel García-Márquez	Debolsillo	810 palabras
	Nada (fragmento)	Carmen Laforet	Austral	688 palabras
	Día domingo (fragmento) En: Los jefes	Mario Vargas-Llosa	Punto de lectura	1074 palabras
	El encuentro (En: Los amores equivocados)	Cristina Peri-Rossi	Menoscuarto ediciones	998 palabras
	Paula (fragmento)	Isabel Allende	Debolsillo	835 palabras
	La tela de Penélope o quién engaña a quién El Rayo que cayó dos veces en el mismo sitio En: Cuentos, fábulas y lo demás es silencio	Augusto Monterroso	RBA Libros	210 palabras (2 cuentos)
Poesía	Caperucita roja (En: Gabriela Mistral en verso y prosa. Antología)	Gabriela Mistral	Asociación de Academias de la Lengua Española	377 palabras 59 versos
	Proverbios y cantares (XXIX) (En: Proverbios y cantares)	Antonio Machado	Ediciones El País	51 palabras 10 versos
	Sonatina (En: Rubén Darío, obras seleccionadas)	Rubén Darío	Edimat	413 palabras 55 versos
	Rimas y leyendas XXI. En: Rimas y leyendas	Gustavo Adolfo Bécquer	Anaya Infantil y Juvenil	24 palabras 4 versos
	Fortuna En: Poesía reunida	Ida Vitale	Tusquets	93 palabras 22 versos

Teatro	Electra (fragmento)	Benito Pérez Galdós	Malpaso ediciones	460 palabras
	La casa de Bernarda Alba (fragmento)	Federico García Lorca	Verbum	770 palabras
	La malasangre (fragmento)	Griselda Gambaro	Santillana	468 palabras
No ficción	Marie En: Espejos. Una historia casi universal	Eduardo Galeano	Siglo XXI	264 palabras
	Tierra de conejos En: Una historia de España	Arturo Pérez-Reverte	Alfaguara	796 palabras
	Al pie de la torre Eiffel (fragmento)	Emilia Pardo Bazán	La línea del horizonte ediciones.	479 palabras
	Mendigos En: La vida desnuda	Rosa Montero	Debolsillo	363 palabras
	A Alejandra Pizarnik. En: Julio Cortázar. Cartas 1965-1968	Julio Cortázar	Alfaguara	1035 palabras

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos (Tabla 1) advierten de una preocupante situación con respecto a la presencia de la literatura en los manuales diseñados para la enseñanza de ELE, al menos, en aquellos analizados. Es destacable no solo desde el punto de vista cuantitativo (dos representaciones literarias en Prima B1, dos en Español Lengua viva y ninguna en enClave-ELE), sino también cualitativo, si atendemos a otras variantes como el sexo de los autores y su procedencia.

Los datos pueden y deben hacer reflexionar a toda la comunidad educativa dedicada a la enseñanza de lenguas extranjeras en general y a la enseñanza de ELE en particular. Esa reflexión pasa por tomar conciencia de la necesidad de incluir en las investigaciones propuestas didácticas que fomenten la presencia de la literatura como elemento básico y fundamental (Ventura Jorge, 2015). Bien es cierto que se trata de una

muestra no representativa, más aún si se tiene en cuenta el mundo editorial dedicado a ELE. También otro tipo de materiales que, con frecuencia, se emplean en las aulas.

Por todo ello, se ha presentado la selección de textos literarios clásicos (Tabla 2). De esta manera, se ofrece al docente de ELE una amplia, variada y equitativa selección de textos completos y fragmentos que demuestran que la literatura clásica escrita en español puede y debe formar parte del día a día del discente de ELE.

6. CONCLUSIONES

La literatura debe formar parte de la enseñanza del español como lengua extranjera, no como elemento complementario en el aprendizaje de lenguas extranjeras, sino como parte esencial del desarrollo competencial del alumnado. La literatura es esencialmente un reflejo de la cultura y de la idiosincrasia de los pueblos (Mansilla Torres, 2006).

Cabe anotar la necesidad no solo de incorporar los textos literarios originales en los manuales de ELE, sino también la de renovar el enfoque de la literatura para las aulas. Corresponde asumir una perspectiva de mayor justicia y equidad, identificando y fijando las voces de las escritoras, además de los escritores. Así, es esencial ampliar el canon de las letras en español para su estudio y su aprendizaje, con la escritura hecha por mujeres en tanto ejemplo, modelo y paradigma entre docentes y discentes de español como lengua extranjera.

A través de los textos auténticos de autores y autoras hispanoamericanas contemporáneas que se plantean, se ha pretendido demostrar lo útiles que pueden ser los textos literarios para que el alumnado de lenguas extranjeras como el español aprendan el idioma, pero también, y especialmente, la cultura que la acompaña. Los veinte textos propuestos para este acercamiento al uso de textos literarios auténticos en las aulas de ELE abarcan cuatro géneros literarios y no han sido modificados. Asimismo, vale recordar que los autores y las autoras de la lista son figuras consagradas en el panorama de la literatura hispanoamericana y española contemporánea.

En la perspectiva de la propuesta, la inclusión de textos literarios auténticos en el aula de ELE se plantea no solo como una estrategia didáctica de inmersión lingüística y cultural, sino también como un compromiso pedagógico con la equidad y la diversidad. Este enfoque permitirá a los estudiantes no solo aprender un idioma, sino también acercarse a las múltiples realidades que conforman el mundo hispanohablante a través de sus letras.

La selección deliberada y equitativa de obras literarias tanto de autores como de autoras responde a un imperativo pedagógico que enriquece el proceso educativo al ofrecer una visión más completa y diversa del mundo. Así, la enseñanza de una lengua extranjera no solo se trata de gramática y vocabulario, sino también de construir puentes culturales que fomenten el entendimiento y una visión global del idioma como instrumento de comunicación y de transmisión cultural.

Esta propuesta, entonces, aboga por un rediseño curricular que sitúe a los textos literarios auténticos en el centro de la enseñanza de ELE, argumentando que tal enfoque no solo mejora la competencia lingüística del alumnado, sino que también los equipa con las habilidades analíticas y críticas necesarias para actuar como agentes de cambio y desempeñarse con eficacia en un contexto integral de la lengua.

8. REFERENCIAS

- Abascal Sáez, L. (2016). El uso de la literatura en lengua inglesa en el aula de inglés en Educación Primaria. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Cantabria]. Repositorio institucional de la Universidad de Cantabria. <https://bit.ly/3uCagae>
- Álvarez Montalbán, F. (2010). El uso de material auténtico en la enseñanza de ELE. Biblioteca virtual redELE.
- Altrichter, H., Kemmis, S., McTaggart, R., & Zuber-Skerritt, O. (2002). The concept of action research. *The learning organization*, 9(3), 125-131.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. La Muralla.
- Cancelas Ouviaña, L. P. (1999). Realía o material auténtico, ¿Términos diferentes para un mismo concepto? En *EduTec Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 391-394. <https://bit.ly/49Pug8d>

- Casquero, F. y Romero, R. (2001). Lecturas graduadas. Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español (pp. 77-81). Thesaurus Editora de Brasília.
- Carrillo García, M. E., López López, M., y López Lorente, N. (2004). El uso de la literatura en el aula de lengua Extranjera. Posibilidades didácticas de los talleres. *El Guiniguada*, 17, 21-30.
- Consejo de Europa. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Instituto Cervantes.
- Fernández García, A. (2006). El texto literario en el aula de ELE. El Quijote como referencia. En C. de la Hoz Fernández (Ed.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 63-67). ASELE-Universidad de Oviedo.
- García, M. D. A. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5, 1-51. <https://bit.ly/3uIK1lO>
- García, M. E. C., López, M. L., & Lorente, N. L. (2008). El uso de la Literatura en el aula de lengua extranjera. Posibilidades didácticas de los talleres. *El Guiniguada*, 17, 21-30.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language teaching*, 40(2), pp. 97-118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>
- Ibarra-Rius, N. y Ballester-Roca, J. (2016). Literatura y cultura para una didáctica intercultural del español como lengua extranjera (ELE). *Studia Romanica Posnaniensia*, 43(3), 117-130. <https://doi.org/10.14746/strop.2016.433.008>
- Kramsch, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Macaro, E. (2003). Second language teachers as second language classroom researchers. *Language learning journal*, 27(1), 43-51. <https://doi.org/10.1080/09571730385200071>
- Mansilla Torres, S. (2006). Literatura e identidad cultural. *Estudios filológicos*, 41, 131-143. <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132006000100010>
- Martínez Sallés, M. (1999). Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 3, 19-22.
- Mendoza Filolla, A. (2002). La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras. En A. M. Peña Ortega y C. Guillén Díaz (Eds.), *Lenguas para abrir camino* (pp. 113-166). Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones.

- Mishan, F. (2005). *Designing authenticity into language learning materials*. Intellect Books
- Olsbu, I., y Salkjelsvik, K. S. (2006). *La literatura en clase (I): leer hacia la competencia literaria*. Biblioteca virtual redELE.
- Pareja, E. Q. (1993). *Literatura y enseñanza de E/LE*. In *El español como lengua extranjera. De la teoría al aula: actas del tercer Congreso Nacional de ASELE*. Málaga, del 12 al 22 de octubre de 1991 (pp. 89-92). Universidad de Málaga.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Communicative Language Teaching. In Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Rodríguez Rodríguez, M. N. y Cyron, M. (2019). *La lengua y las TIC en el aula del ELE: el uso de la narración breve y del blog como herramientas didácticamente integradas*. *El Español por el mundo*, 2, 249-266. <https://bit.ly/3OTN9ig>
- Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Sociedad General Española de Librería.
- San Mateo Valdehíta, A. (2005). *Una lectura graduada narrativa para estudiantes de E/LE de nivel avanzado*. REDELE, 3. <https://bit.ly/3UMpYtW>
- Sanz González F. (1995). *La literatura en la clase de lengua extranjera: ¿Una presencia incómoda?* *Didáctica. Lengua y Literatura*, 7, 119-132. <https://bit.ly/3UTW72G>
- Torremocha, P. C. (2013). *Presencia del Cancionero Popular Infantil en la literatura española de la Edad de Oro*. *Revista de literatura*, 75(150), 395-416.
- Ventura Jorge, M. S. (2015). *La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera*. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 21, 30-53. <https://bit.ly/3T9mm3V>
- Widdowson, H. G. (1982). *The use of literature*. *TESOL Journal*, 81, 203-214.
- Yang, P. (2018). *Developing TESOL teacher intercultural identity: An intercultural communication competence approach*. *TESOL Journal*, 9, 525-541.

INNOVACIÓN DIGITAL A TRAVÉS DE SYMBALOO COMO HERRAMIENTA DE COLABORACIÓN EDUCATIVA: ANÁLISIS DEL IMPACTO DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA MEDIANTE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

AZUCENA ESTEBAN ALONSO
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

Cada país y, por ende, cada sistema educativo, se enfrenta al reto constante de mejorar la formación de sus ciudadanos. Esta mejora continua pasa, innegablemente, por determinados cambios, momentos de transición, implementación de líneas de actuación comunes, etc. Para todo ello, el papel del colectivo docente ejerce un protagonismo vital. En consecuencia, tanto la formación inicial como la formación permanente suponen, a nuestro modo de ver, un requisito *sine qua non*. Otro debate distinto, que reservamos para otra ocasión, se centra en las modalidades, formatos, organización y muchas otras cuestiones relativas a cómo vertebrar y materializar dichos recorridos formativos. Pero, de lo que no cabe duda es que nos encontramos ante una profesión que necesita actualización de forma continua.

En consonancia con esta idea, desde hace años nos movemos en el campo de la innovación y mejora educativa, apostando por un cambio de rol docente como guía y acompañante del aprendizaje, que conlleva, al mismo tiempo, un empujón a la actividad del estudiante, que ha de construir su aprendizaje y responsabilizarse del mismo (Díaz Guillen et al., 2005; Poveda Pineda y Cifuentes Medina, 2020; Ruiz y Martín, 2005; Tejedor, 2018).

No obstante, consideramos que no sólo el alumnado ha de tomar las riendas de su aprendizaje, sino que el profesorado también tiene tareas

que ejecutar en relación con la calidad educativa y la innovación. Es necesario que, cada docente, tome conciencia de su actuación y su actitud, de las líneas de mejora, etc. Para ello, apostamos nuevamente por la Investigación-Acción como vía para la reflexión y el análisis sistemático de la labor efectuada con el fin de introducir las mejoras necesarias avanzando en la tan anhelada calidad educativa.

El segundo pilar, del que también hablaremos a continuación, se centra en la presencia irremediable del ámbito digital. Podemos mostrarnos más o menos “amigos” de las tecnologías, pero no se puede cerrar los ojos ante la evidencia. Nuestro mundo es digital. El lenguaje de nuestro alumnado es digital. No podríamos hablar chino a un grupo de estudiantes españoles, a menos que la clase fuese para aprender dicho idioma. Hemos de acercarnos, por tanto, a su manera de ver y entender el mundo, la comunicación, las relaciones y el aprendizaje.

Considerando ambos aspectos, pasamos a desgranar las líneas básicas sobre las que se sustenta la experiencia investigadora que presentamos en este artículo.

1.1. LA INNOVACIÓN COMO PARTE DE LA MEJORA EDUCATIVA

Hablando de mejora educativa, resulta imposible dejar de lado un término muy familiar en el momento actual. Nos referimos, como no podía ser de otra forma, a la calidad educativa, fin último de los diferentes progresos que se realizan.

Ahondar en una cuestión tan amplia implicaría un debate extenso y escribir muchas más páginas de las que en este espacio podemos dedicar. No obstante, deseamos mostrar algunas pinceladas básicas, lo que nos lleva a dirigir la atención, por propia responsabilidad profesional y sin intentar “echar balones fuera”, a mirar dentro de nuestra casa. Esto es, observar primeramente los aspectos mejorables dentro del colectivo docente sin excavar en los evidentes escollos sociales, familiares, políticos o económicos a los que debemos hacer frente (necesitaríamos, para ello, el tamaño de las antiguas enciclopedias).

Siguiendo esta línea de reflexión, nuestra primera parada se centra en la formación. Si hablamos de la formación inicial, resulta evidente la

desconexión que, en algunos casos, se produce entre el contenido y la preparación recibida con aquello que se requiere para el desempeño laboral. En este sentido, nos mostramos en consonancia con Peña Lozada (2017, p. 128) cuando expone:

Es por ello, que el proceso formativo es concebido como un tejido con el encuentro humano, donde se busque compartir dialógicamente saberes, concernientes al conocimiento académico y el saber notorio; reflexionando y opinando sobre los mismos lo cual da paso a su construcción e integración individual o colectivamente. De ahí que, el sujeto en formación se apropie en su interacción dialéctica con informaciones, reflexiones y diálogos para que la admisión de los nuevos conocimientos consolide el avance de una educación incluyente y de calidad.

Si hablamos de la formación permanente, resulta innegable el aumento cuantitativo de oferta formativa, lo cual no siempre ha llevado parejo un aumento cualitativo. Aún más, nos atrevemos a afirmar que, las carencias formativas, están conllevando la implementación de experiencias de innovación que carecen de la calidad necesaria. Realizar cambios mínimos en la metodología docente, apelando a las metodologías activas, sin pretender cambiar el rol docente supone un espejismo pedagógico. Que los estudiantes permanezcan en estado vegetativo a lo largo de un curso o un cuatrimestre completo y, al final de este, normalmente coincidiendo con el momento de la evaluación, se les solicite la superación de una única prueba que exige poner en juego destrezas o competencias olvidadas a lo largo de la formación, no supone fomentar el movimiento del pensamiento, ni invitar a la reflexión o la puesta en práctica de los contenidos de la materia. Esas prácticas, además de injustas, desmoralizan al alumnado, al que no se ha ido acompañando para prepararle para ese proceso de aplicación de los contenidos de la asignatura, para la reflexión o el análisis profundo. Ya nos hemos detenido en otras ocasiones en el proceso evaluador como parte inherente para lograr el encuentro efectivo entre la innovación y la calidad educativa (Esteban Alonso, 2021a; Esteban Alonso, 2021b). Con estos dos ejemplos, pretendemos mostrar algunas de las incoherencias a las que nos llevan nuestras buenas intenciones de innovar sin un ejercicio riguroso de autocrítica.

Este último apunte, nos lleva a otro aspecto nada despreciable: la necesidad de analizar nuestra propia labor docente, en todas las etapas del sistema educativo, como parte de un proceso continuo de mejora e investigación. Por lo tanto, ha de reunir ciertas características, como la sistematicidad, la elaboración de instrumentos (sencillos, que faciliten la recogida de información en nuestros tiempos limitados y apretados), la reflexión posterior (a ser posible, intercambiando pareceres con otros docentes e incorporando también al alumnado en la valoración de lo acontecido) y la siguiente puesta en escena con las mejoras oportunas. Nuestra gran aliada es, para ello, la Investigación-Acción, compañera de fatigas en el camino que recorremos para mejorar cada curso escolar el desempeño docente.

1.2. LA PRESENCIA DIGITAL

Parece inevitable pensar en el vínculo actual entre el concepto de innovación y la presencia digital en los centros y en las aulas a lo largo del recorrido escolar, aspecto que ha derivado en el desarrollo de múltiples estudios como el llevado a cabo por Hidalgo-Cajo, B.G. (2020). Del mismo modo, esta relación viene reflejada convenientemente en la siguiente reflexión:

Hoy las TIC son una realidad en la escuela y constituyen instrumentos muy versátiles que permiten una diversidad de metodologías, más atractivas y motivadoras para el alumnado, proporcionando un nuevo concepto de ambiente de aprendizaje y una visión diferente en las formas de pensar, de actuar y de enseñar. [...] Por tanto, urge la necesidad de pensar en la utilización de las TIC de forma innovadora en los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos, especialmente para el desarrollo de actividades prácticas. (Lopes y Gomes, 2018, p. 259)

Como vemos, estos autores vinculan la motivación con la presencia digital como compañera de viaje de metodologías que permiten alcanzar una paradigma de pensamiento y actuación en el proceso de aprendizaje. En este sentido, uno de nuestros retos se centra en buscar y testear herramientas motivadoras para los estudiantes de las aulas de hoy. Todo ello, considerando el tratamiento digital transversal que debe predominar en cada etapa educativa (Lara Rivera y Grijalva Verdugo, 2021), así como la importancia del diseño de las situaciones de aprendizaje. Es

decir, el mero uso de un elemento digital no genera, por sí solo, motivación, o al menos, no a largo plazo. Podemos emplear, por ejemplo, una aplicación o herramienta llamativa o desconocida que genere cierto interés puntual, pero lo que buscamos, para alcanzar un aprendizaje significativo, es una activación motivacional de mayor alcance. Así, Galán Figueroa et al. (2019) exponen la necesidad de que el profesorado integre los recursos tecnológicos, pero con la vista puesta no tanto en dichos recursos sino en las experiencias de aprendizaje diseñadas.

Recorriendo este camino motivacional, parece lógico volver la mirada hacia la utilidad de todo aquello que se emplea y trabaja en el aula. Esta línea de pensamiento nos conduce a entender que un docente ha de contar con recursos suficientes y variados para desempeñar su labor con la mayor calidad posible. No se trata de desarrollar un síndrome de Diógenes ni material ni digital. Pero, evidentemente, los futuros docentes manifiestan, entre sus preocupaciones, contar con un gran elenco de herramientas y recursos que llevar al aula.

Nuestro posicionamiento a este respecto siempre es claro. No se trata de recopilar o, más bien, “amontonar”. Se ha de contar con una selección de recursos de calidad, que sean fácilmente adaptables a diferentes niveles de aprendizaje y necesidades escolares, siendo, en todo momento, capaces de localizar dónde los hemos ubicado. Resulta muy frecuente escuchar frases como “yo tenía algo para trabajar esto”, “en una asignatura vimos una cosa relacionada, pero no sé dónde lo tengo...”.

En esta ocasión, enmarcados en la asignatura que nos ocupa, Literatura Infantil, este deseo no es menos evidente, siendo palpable la inquietud de los estudiantes por contar con recursos literarios para trabajar en el aula de forma directa. Ciertamente, la Literatura Infantil acompaña el recorrido escolar, ofreciendo no sólo momentos de ocio y disfrute sino también sirviendo de apoyo pedagógico, pudiendo trabajar emociones, valores, situaciones especiales (diversidad familiar, muerte de mascotas o personas queridas, etc.) o días especiales (Día de la Paz, Día del Medio Ambiente, etc.)

La presencia digital envuelve el mundo literario, pudiendo encontrar audios, reseñas, propuestas pedagógicas en relación con algún título

determinado, libros digitales, etc. Así pues, se hace necesario que los estudiantes cuenten con recursos literarios de calidad en relación con todos los géneros de forma organizada, coherente y fácilmente localizable.

1.2.1. Symbaloo como organizador de recursos

¿Qué estrategia hemos implementado para dar respuesta a esta necesidad? El uso de Symbaloo, palabra procedente del griego, nos concede una pista sobre la función genérica de esta herramienta: reunir, recopilar. Dicho de otro modo, se trata de una plataforma web que cumple las funciones de administrador de marcadores, pudiendo ubicarse como página de inicio y creando un escritorio personal virtual.

Una de las ventajas de este método de organizar los recursos reside en la posibilidad de acceso que se nos brinda desde cualquier dispositivo con acceso a internet. Así, si hemos de trabajar desde diferentes ubicaciones no nos vemos obligados a llevar un portátil o Tablet, sino que desde nuestra cuenta contamos con todos los recursos.

En algunas aulas, Symbaloo se ha convertido en un aliado para la implementación de Flipped Classroom o clase invertida, de forma que el alumnado puede acceder al contenido del aula desde su casa y sin necesidad de llenar su mochila.

No hemos de olvidar que también contamos con la posibilidad de buscar escritorios ya realizados en relación con una temática concreta. Es decir, se trata de Symbaloo repletos de recursos que previamente han sido buscados por otras personas en cualquier parte del planeta.

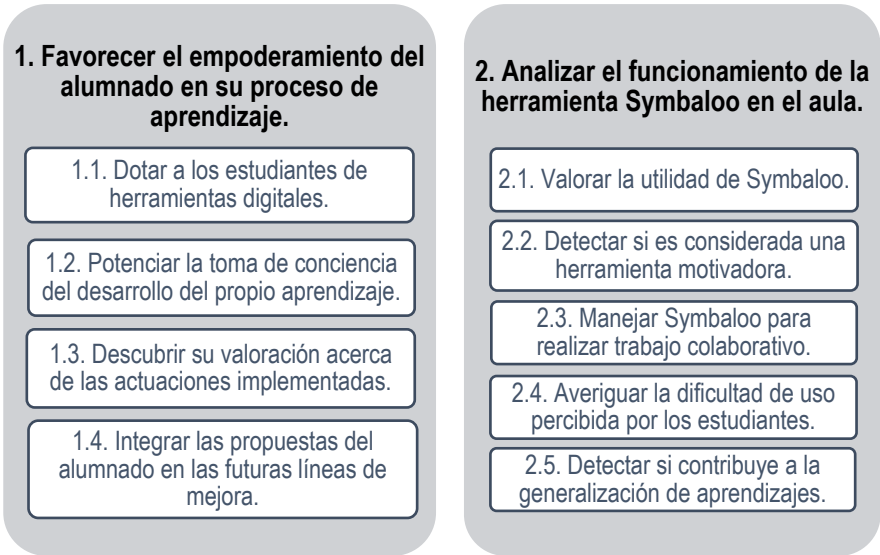
2. OBJETIVOS

En el anterior ciclo de Investigación-Acción se analizaron exhaustivamente las propuestas metodológicas puestas en escena en el aula con diferentes grupos de estudiantes de Grado. A partir de esa fase investigadora, se planteó, como propuesta de mejora, la conveniencia de analizar de forma independiente cada una de las herramientas TIC implementadas en el aula, con la intención de discernir cuáles resultan más útiles, motivadoras y contribuyen a potenciar un aprendizaje activo y significativo.

En consecuencia, y puesto de manifiesto el punto de partida de las fases anteriores, la finalidad general de este estudio continúa siendo la mejora educativa a través de la innovación docente apostando por una activación del estudiante y la puesta en escena de estrategias digitales.

De manera más concreta, este reto se vertebra en los objetivos generales y específicos que se muestran en el gráfico siguiente:

GRÁFICO 1. *Relación entre objetivos generales y objetivos específicos*



Fuente: Elaboración propia

3. METODOLOGÍA

El diseño empleado para el desarrollo de esta investigación ha partido de la base de la complementariedad de los paradigmas cuantitativo y cualitativo, aplicando un diseño no experimental y transversal de alcance descriptivo.

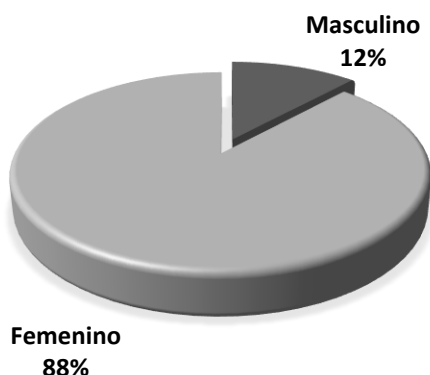
Las características inherentes a la Investigación-Acción nos llevan a decantarnos frecuentemente por este camino, adaptándose y respetando las finalidades investigadoras que se persiguen, así como las líneas de trabajo prioritarias. Además, nos proporciona una rica variedad de

posibilidades de actuación representando la orientación idónea para que tanto el enfoque cuantitativo como cualitativo encajen sus piezas.

3.1. DESARROLLO Y PROCEDIMIENTO

Esta investigación se ha desarrollado en la Facultad de Educación de Palencia, perteneciente a la Universidad de Valladolid, contando, a través del muestreo accidental, con la participación de 67 estudiantes. Como puede verse en el gráfico, la distribución por géneros inclina la balanza a la presencia femenina:

GRÁFICO 2. *Distribución de la muestra por género*

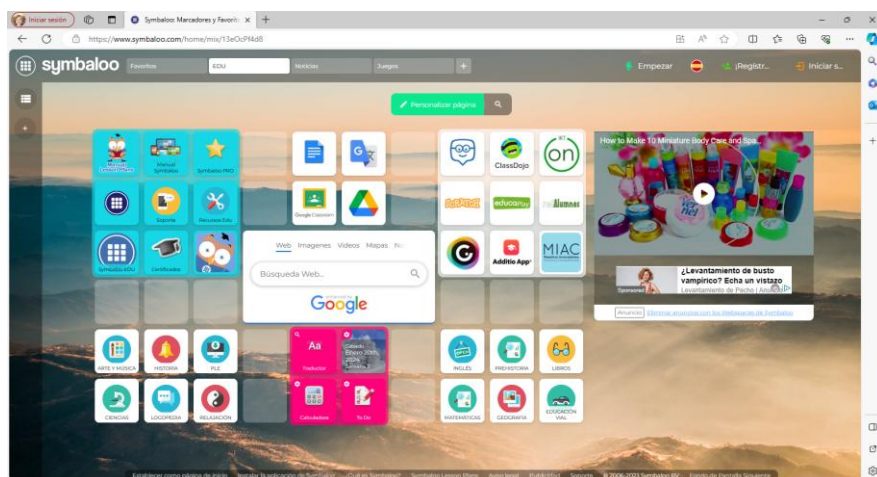


Fuente: Elaboración propia

Una de las cuestiones incorporadas en la evaluación inicial del grupo se centró en el modo en que los estudiantes recopilan los recursos digitales de las diferentes áreas o asignaturas, reconociendo que carecen de un sistema eficaz. De hecho, muchos son los estudiantes que, aún hoy en día, cuentan en algún archivo local, generalmente de Word, con un listado de enlaces web de interés clasificados con mayor o menor concreción y ajuste. Otros afirmaban ponerlos en su equipo informático como favoritos o emplear una estrategia similar.

Por ello, considerando esencial que los futuros docentes cuenten con recursos variados en materia de literatura infantil, que puedan ser de utilidad en su labor, se decidió emplear la herramienta digital Symbaloo.

FIGURA 1. Symbaloo



Fuente: <https://www.symbaloo.com/>

Así, en cada una de las sesiones, un estudiante exponía ante sus compañeros el recurso analizado y compartido. Se establecieron como categorías iniciales los diferentes géneros de la literatura: novela, cómic, teatro, poesía y una categoría denominada “varios”, a las que agregaron material en otros idiomas y material inclusivo.

3.2. INSTRUMENTOS

Respetando el principio de complementariedad del que hemos hablado, se han seleccionado, como instrumentos de recogida de evaluación, un cuestionario, los grupos de discusión y el diario docente. De esta forma, los datos cuantitativos se han visto complementados y reforzados por las aportaciones cualitativas de los estudiantes.

Estos tres instrumentos han dado cabida a la participación tanto del docente como de los estudiantes. Así, el cuestionario ha sido cumplimentado por el alumnado, el diario por el docente y los grupos de discusión han contado con una participación mixta, en la que, lógicamente, prima la voz de los alumnos, pero con un rol moderador por parte de la profesora.

La cumplimentación del cuestionario ha sido voluntaria. Se destinó un periodo temporal de 10 minutos en una de las sesiones presenciales con

el fin de aumentar el número de respuestas, evitando que fuese percibido como una tarea extra añadida fuera del tiempo de clase. Su cumplimentación fue *on line*, para lo que se proporcionó un enlace a través de un código QR.

3.3 ANÁLISIS DE DATOS

El cuestionario se ha elaborado considerando las categorías de interés que se explicarán posteriormente, a partir de una escala Lickert de cuatro posiciones para evitar el sesgo de posición neutra. Estas cuatro calificaciones han sido: 4- Totalmente de Acuerdo (TA), 3- Muy de Acuerdo (MA), 2- Bastante de Acuerdo (BA), 1- Nada o Casi Nada de Acuerdo (NA).

A partir de los datos cuantitativos y cualitativos se ha procedido a su triangulación. Desde nuestro punto de vista, la información cuantitativa resulta necesaria pero insuficiente, debiendo recabar en cada fase de la I/A opiniones, manifestaciones, etc. que nos ayuden a entender y explicar las elecciones del cuestionario y que, al mismo tiempo, amplíen puntos de vista del propio alumnado, pues, al fin y al cabo, se trata de los destinatarios de las mejoras incorporadas.

Considerando los objetivos expuestos, se han establecido cinco categorías principales de análisis y dos subcategorías, tal y como se muestra a continuación:

1. Utilidad de Symbaloo
 - a. como fuente de recursos
 - b. como organizador de recursos
2. Symbaloo como herramienta motivadora
3. Interés de Symbaloo como herramienta de trabajo colaborativo
4. Dificultad de uso de Symbaloo
5. Generalización de aprendizajes
 - a. Aplicación a otras asignaturas
 - b. Aplicación en su futuro profesional como docente

4. RESULTADOS

Para mostrar los resultados obtenidos a través del proceso investigador aplicado, vamos a recorrer las cinco categorías de análisis mencionadas anteriormente:

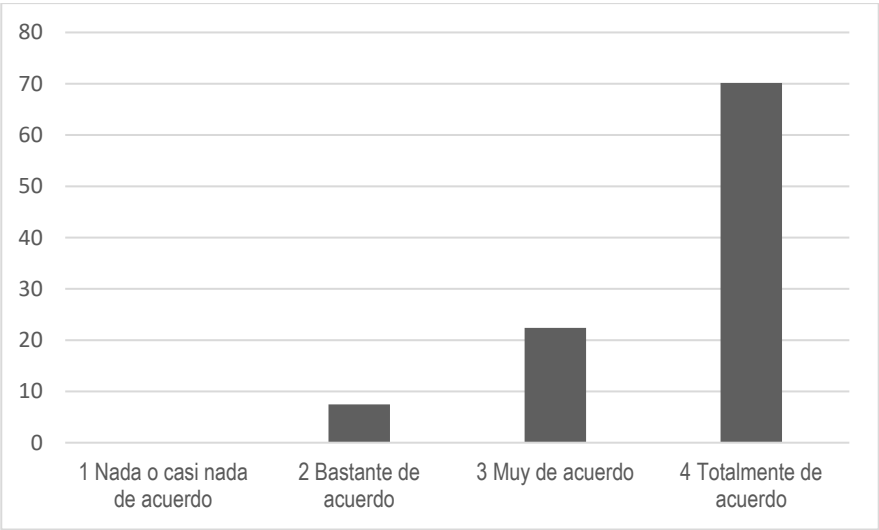
4.1. UTILIDAD DE SYMBALOO

4.1.1. como fuente de recursos

La utilidad de Symbaloo como fuente de recursos puede verse reflejada claramente en el siguiente gráfico, del que se desprende que el 70% de los estudiantes se muestran TA, a lo que se une el 22% que se manifiestan MA. Por lo tanto, los dos valores superiores alcanzarían un 92% del grupo que entiende que esta herramienta supone un aliado como fuente de recursos.

Las puntuaciones inferiores han resultado mínimamente seleccionadas, puesto que ningún estudiante ha otorgado la calificación 1 (nada o casi nada de acuerdo) y menos de 10% se ha posicionado BA.

GRÁFICO 3. *Symbaloo como fuente de recursos*



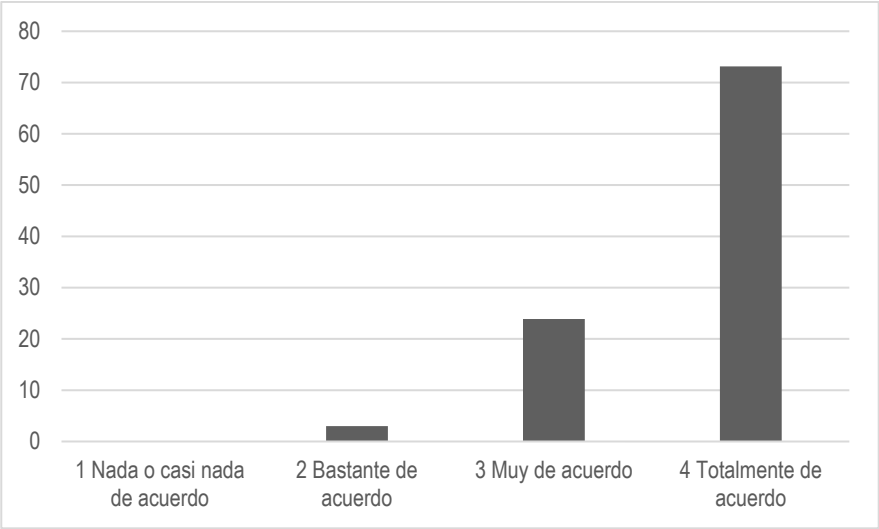
Fuente: Elaboración propia

Esta información cuantitativa se ha visto complementada con las aportaciones en los grupos de discusión, afirmando: “Muy útil para encontrar fácilmente recursos”. Además, se ha valorado que resulta sencillo localizar los enlaces aportados por los demás compañeros.

4.1.2. como organizador de recursos

Nuevamente encontramos escaso posicionamiento en las calificaciones inferiores (NA y BA), aglutinando las puntuaciones 3 y 4 el 97% de las opiniones. Por lo tanto, si bien es cierto que el posicionamiento como “Totalmente de acuerdo”, en comparación con la categoría anterior se reduce, esta disminución es poco significativa y se produce en contrapartida al valor “Muy de Acuerdo”. Al mismo tiempo, se ha visto reducida la asignación al valor BA.

GRÁFICO 4. *Symbaloo como organizador de recursos*



Fuente: Elaboración propia

Algunos estudiantes comentaban: “Es muy útil para no perder ningún enlace que nos pueda servir en un futuro”; “Me ha parecido muy interesante poder recoger muchos recursos y tenerlos juntos”; “me parece genial el recurso porque es una manera de tener una organización”; “la ventaja es que tienes todo guardado en una misma página”; “muy buena

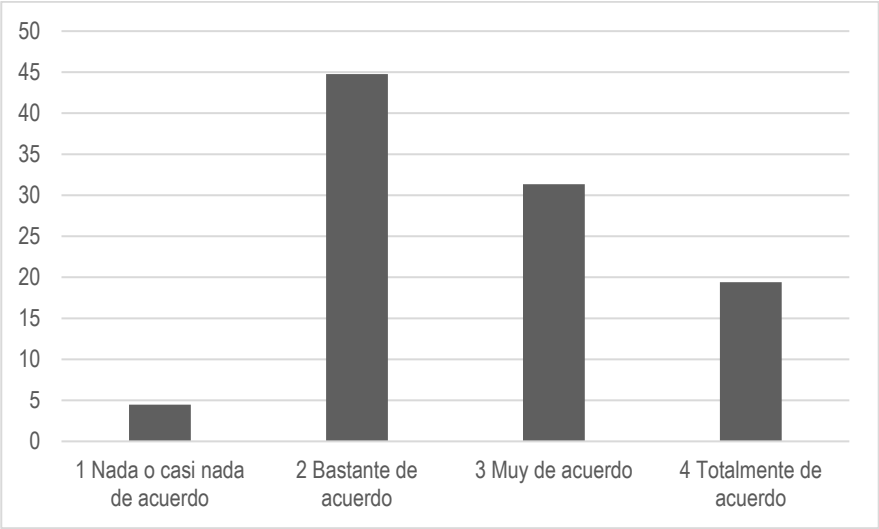
iniciativa para tener los recursos juntos”; “me parece muy llamativo y tener todos los recursos ordenados es muy interesante”; “me parece muy buena página para reunir recursos de forma ordenada”; “es una forma muy práctica de organizar los diferentes recursos”; “no conocía este recurso y me parece super interesante, ya que es tener muchísimos enlaces todos juntos y así te aseguras de que no les vas a perder”, etc.

No hemos recogido toda la información cualitativa a este respecto puesto que sería necesario un espacio extenso y el mensaje de los estudiantes puede percibirse con las afirmaciones anteriores.

4.2. SYMBALOO COMO HERRAMIENTA MOTIVADORA

En cuanto a la motivación que despierta esta herramienta, podemos observar cómo la mayor calificación ha descendido considerablemente, puesto que solamente el 19% se manifiestan TA. Ciertamente, si aunamos este valor al siguiente posicionamiento positivo, es decir, MA, obtenemos un 50% de los estudiantes que consideran que Symbaloo puede resultar motivador. El valor que, por sí solo, alcanza mayor puntuación ha sido, en esta ocasión, “Bastante de Acuerdo”.

GRÁFICO 5. *Symbaloo como herramienta motivadora*



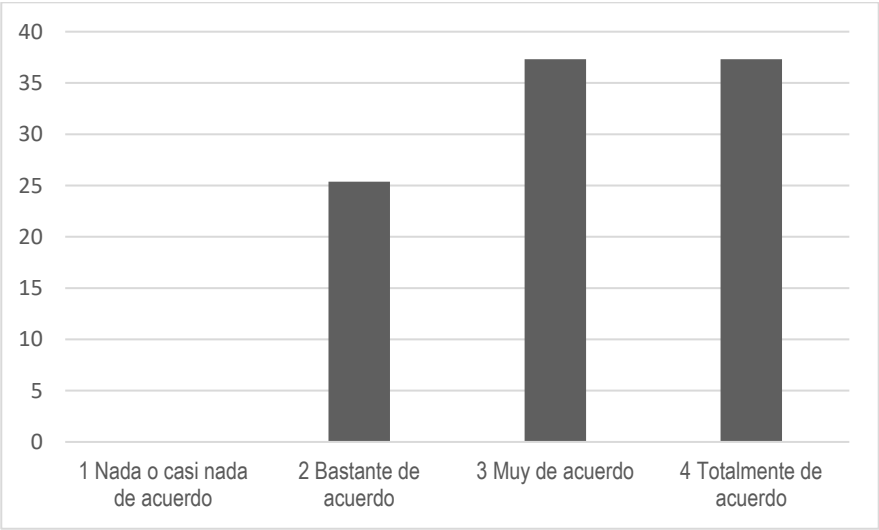
Fuente: Elaboración propia

Estos datos vienen acompañados de observaciones significativas como: “Me ha parecido una actividad muy interesante y todos estábamos pendientes de cuándo era nuestro turno”; “es un recurso muy motivador”.

4.3. INTERÉS DE SYMBALOO COMO HERRAMIENTA DE TRABAJO COLABORATIVO

La puesta en escena de esta herramienta en el aula se ha basado en un trabajo compartido por todo el grupo, de tal forma que los estudiantes pudiesen valorarla como un recurso para lograr un objetivo común. Así, las posiciones TA y MA se han equiparado en puntuaciones, alcanzando cada una de ellas un 37%. Por tanto, en conjunto, suponen el 74%. En esta línea, si bien la menor de las calificaciones no ha sido seleccionada, el valor BA cuenta con un 25%.

GRÁFICO 6. *Symbaloo como herramienta de trabajo colaborativo*



Fuente: Elaboración propia

Como en las categorías anteriores, los comentarios de los participantes vienen a dotar de mayor significado la interpretación cuantitativa:

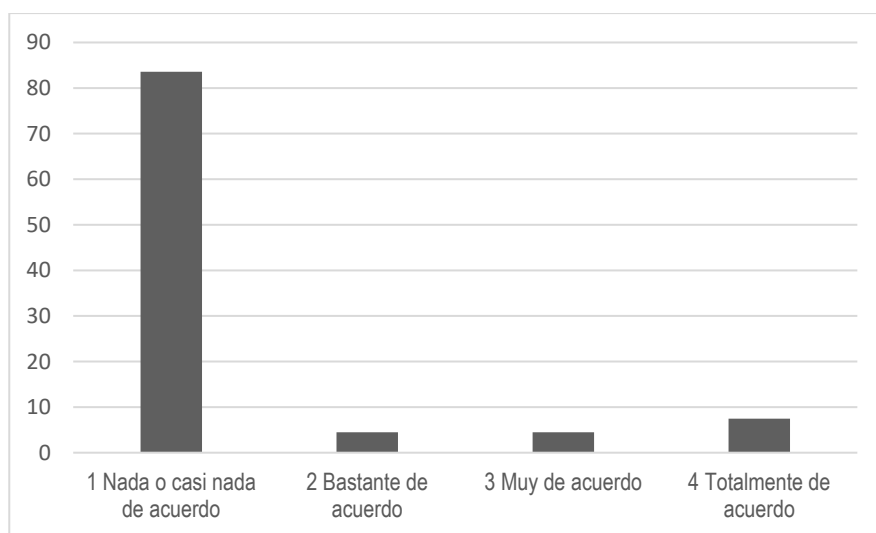
- “Es una muy buena manera de adquirir una gran cantidad de recursos entre todos sin necesidad de un excesivo esfuerzo”.
- “Me parece un espacio perfecto para compartir recursos”.

- “Me ha parecido una actividad muy interesante ya que todos hemos buscado diferentes aplicaciones para enseñar a escribir y a leer”.
- “Me gusta mucho la dinámica y compartir recursos con los compañeros”.

4.4. DIFICULTAD DE USO DE SYMBALOO

Por lo que respecta al uso de la herramienta propiamente dicha, se encuentra que el 84% se muestra NA con la pregunta formulada en relación con la dificultad de uso. Solamente un 7% de los estudiantes se encuentran TA cuando se alude a esta cuestión.

GRÁFICO 7. *Dificultad de uso de Symbaloo*



Fuente: Elaboración propia

Las observaciones cualitativas de los estudiantes acompañaron lo manifestado en el cuestionario, apuntando que:

- “Aunque es fácil, es necesario tener cuidado para no borrar los enlaces de otros compañeros”.

- “Al principio me costó usarlo, pero una vez se aprende es una aplicación muy útil y sencilla”.
- “Me pareció una herramienta fácil de usar y útil”.
- “Que es una aplicación útil, fácil de utilizar”.

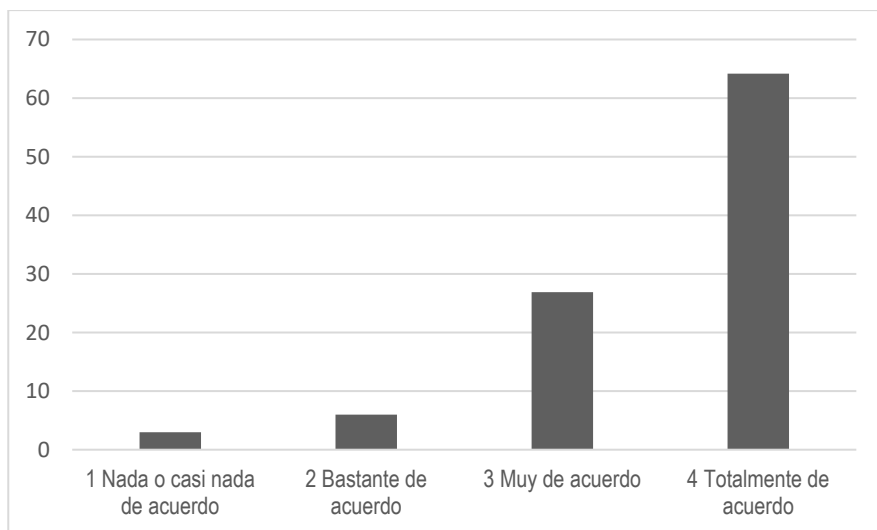
4.5. GENERALIZACIÓN DE APRENDIZAJES

El estudio de cómo Symbaloo puede representar aprendizajes más allá de las sesiones del aula nos ha llevado a considerar la posibilidad estimada por los estudiantes acerca de su utilización en otras asignaturas o en su futura profesión como docentes:

4.5.1. Aplicación a otras asignaturas

El 91% de los estudiantes entienden que Symbaloo puede ser útil para otras asignaturas de sus estudios, considerando los valores TA, que alcanza un 64% y MA que ha obtenido un 27%. Menos del 10% del grupo se muestran NA y BA, valores que resultan poco representativos.

GRÁFICO 8. *Aplicabilidad de Symbaloo a otras asignaturas*



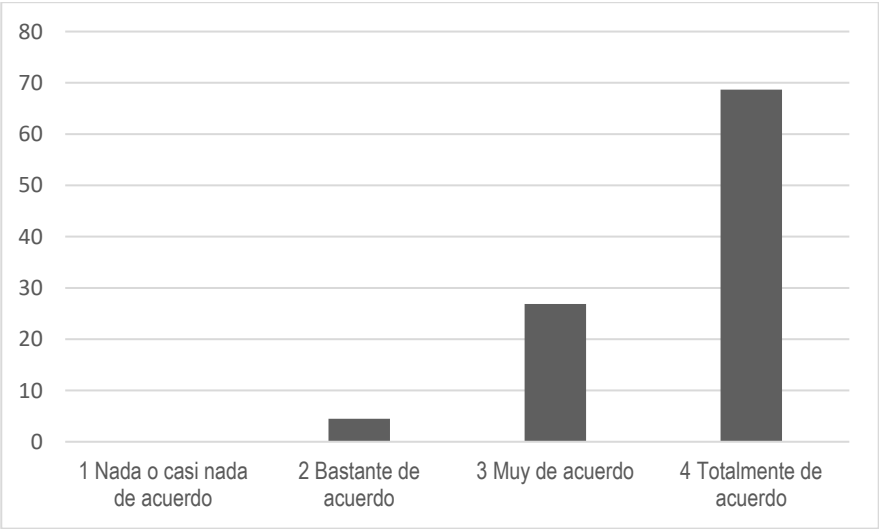
Fuente: Elaboración propia

La aplicación a otras asignaturas se ve valorada en comentarios como “nunca había usado esta aplicación y me parece útil para todas las asignaturas” o “es una herramienta muy útil que no se suele mostrar y que ayudaría mucho en la organización a lo largo de nuestra carrera”.

4.5.2. Aplicación en su futuro profesional como docente

Al igual que hemos visto respecto a la aplicación a otras asignaturas, Symboloo es percibido como una herramienta que podrá ser de aplicación en su futuro profesional docente, encontrando un 96% de los participantes que se manifiestan positivamente.

GRÁFICO 9. *Aplicabilidad de Symboloo en su futuro profesional como docente.*



Fuente: Elaboración propia

Esta categoría de análisis representa la que ha recibido mayor atención en los grupos de discusión, centrándose el alumnado en detallar su posicionamiento y valoración positiva hacia Symboloo como parte de su proyección docente:

- “En un futuro sé que me será útil y buscaré ahí recursos para mis clases”.

- “Me parece buena idea el tener distintas páginas que nos pueda servir en un futuro con los más pequeños de ayuda”.
- “Es muy útil para no perder ningún enlace que nos pueda servir en un futuro”.
- “Me ha ayudado para conocer las diferentes Apps/Webbs con la que se puede trabajar en el aula”.
- “Me parece muy útil y un gran recurso para los maestros y maestras”.
- “Me parece muy bueno tener recursos para el día de mañana, tenerlos a mano por si algún día necesitas información de algún tema o trabajar algo con los niños en clase”.
- “Me ha parecido una herramienta bastante útil en donde hemos podido encontrar y plasmar multitud de páginas donde tenemos y podemos obtener recursos muy útiles en nuestro día a día como docentes para prácticamente cualquier proceso de aprendizaje”.
- “Me ha parecido una actividad muy útil para buscar actividades que podamos usar en nuestro futuro y aprender también de las actividades que han buscado nuestros compañeros y compañeras”.
- “Lo puedes usar con los niños/as y que sean ellos los que decidan que recurso usar”.
- “Ofrece multitud de posibilidades, siendo recurso muy dinámico, excelente para utilizarlo en nuestra profesión”.
- “Me ha resultado muy interesante y en futuro me servirá de gran ayuda”.
- “Reunir muchos recursos que son útiles para trabajar en él aula con los alumnos”.

Estas apreciaciones, que aunque numerosas, no representan la totalidad, nos permiten ver no sólo su posicionamiento favorable sino reflexionar en relación con los diferentes matices de sus aportaciones.

5. DISCUSIÓN

Con respecto a la primera categoría, referente a la percepción del alumnado de la utilidad de Symbaloo, podemos afirmar que el grupo ha manifestado claramente su opinión favorable. Las dos subcategorías analizadas han contado con más del 90% de las dos puntuaciones superiores, es decir, “Muy de Acuerdo” y “Totalmente de Acuerdo”. Esta utilidad ha alcanzado unanimidad puesto que nadie se ha mostrado en desacuerdo. Además, como hemos visto, son muchos los datos de carácter cualitativo que reflejan la opinión positiva de los estudiantes en relación con la utilidad y practicidad de aglutinar en un mismo sitio todos los recursos, ayudando la propia página a contar con ellos de forma ordenada.

Llama la atención que, a pesar de ser considerada una herramienta motivadora, las puntuaciones otorgadas a Symbaloo a los dos valores considerados de nivel superior son notablemente inferiores. Tampoco es que los estudiantes se manifiesten en desacuerdo, pero no es la motivación lo más destacable de su implementación en el aula. Ciertamente, aquí podríamos debatir no sólo en relación con la propia herramienta sino también con la forma de haberla llevado al aula, pudiendo analizar a través de las observaciones cualitativas de los estudiantes algunos aspectos de mejora, como pueden ser:

- Dedicar más tiempo en el aula (aunque ciertamente no se llegó a un consenso sobre este aspecto).
- Establecer algún sistema para que no se repitan las búsquedas o recursos introducidos.
- Establecer algún método para verificar que los estudiantes han manejado si no todos, una gran parte de los recursos.

Por lo que respecta a Symbaloo como herramienta de trabajo colaborativo, se ha señalado que, aunque ha sido bien acogida en el aula, en ocasiones, más allá de la plataforma en sí, es el trabajo en común lo que incomoda a determinados perfiles de estudiantes. Consideramos esencial contar en cada asignatura con tareas individuales, pero también colectivas,

puesto que, con independencia de las afinidades personales, la docencia es una profesión que se desarrolla en coordinación y colaboración.

La dificultad en su uso debe ser uno de los factores que se analicen, a nuestro modo de ver, en cada una de las implementaciones digitales, puesto que, lógicamente, una herramienta compleja cuenta con mayores posibilidades de ser abandonada y que no vuelva a emplearse más allá de la asignatura en la que se demanda su uso. En este sentido, puesto que se dedicó un tiempo prudencial a explicar cómo introducir los recursos en Symbaloo y se cuenta con numerosos videotutoriales en la red, todos los estudiantes han sido capaces de compartir su recurso educativo. De hecho, este proceso se ha llevado a cabo con facilidad y con una duración menor a 5 minutos, una vez que se había rastreado y localizado el enlace que se desea compartir.

Finalmente, la categoría vinculada con la generalización del aprendizaje ha arrojado resultados de interés, mostrando que los estudiantes han tomado conciencia de su aplicabilidad tanto a otras asignaturas, señalando, incluso, que sería una buena manera de organizar sus estudios, así como en su futuro rol docente.

Gracias a los grupos de discusión, hemos ampliado la valoración de los participantes, de forma que algunos estudiantes han señalado como ventajas de esta herramienta:

- “Me pareció súper curioso este recurso, nunca lo había visto y es un muy buena idea para compartir enlaces interesantes con los alumnos e incluso con las familias”.
- “Ofrece multitud de posibilidades, siendo recurso muy dinámico, excelente para utilizarlo en nuestra profesión”.

Igualmente, se solicitó su opinión sobre las desventajas de esta herramienta, señalando que sería conveniente contar con algún mecanismo para detectar la repetición de enlaces web.

Hay que destacar el desconocimiento que el propio grupo ha reconocido respecto a la existencia de esta herramienta, comentando:

- “No conocía esto, pero me ha parecido muy interesante y creo que será útil para el futuro”.
- “Que nunca había usado esta aplicación y me parece útil para todas las asignaturas”.
- “No conocía este recurso y me parece super interesante”.
- “Me pareció súper curioso este recurso, nunca lo había visto y es una muy buena idea”.

Finalmente, cabe señalar que las características de género no han supuesto una representatividad significativa para ser añadida como variable de estudio debido a la clara predominancia del género femenino de la muestra accidental.

6. CONCLUSIONES

Podemos afirmar que Symbaloo se ha identificado por parte de los estudiantes como una herramienta fácil de usar, aunque no se disponga de elevados conocimientos tecnológicos o de una alta competencia digital. Incluso aquellos que se manifestaban “poco amigos” de lo digital reconocen que ha sido interesante conocer esta herramienta y que podrán usarla en su vida personal y en su futuro profesional.

En cuanto a la convivencia digital en la dinámica metodológica del aula, resulta reseñable la gran acogida que reciben los estudiantes cuando estos perciben su utilidad. Es decir, en ocasiones, corremos el riesgo de entender que por el mero hecho de haber convivido con la tecnología desde edades tempranas su mero uso en el aula despertará el interés y motivación del alumnado. Nada más alejado de la realidad. Se trata de una herramienta más, que emplean de forma cotidiana para satisfacer las necesidades del día a día. Por lo tanto, ni es novedoso ni supone una varita mágica motivacional. Necesitan, como en la gran mayoría de las ocasiones, percibir la utilidad. El tiempo es oro y para el estudiantado, también. Además, esta familiaridad digital no implica necesariamente que presenten una formación digital *per se*. Por tanto, podemos encontrar en un mismo grupo alumnos con conocimientos muy

reducidos a nivel de competencia digital. Al mismo tiempo, como es lógico, no todos se postulan como amantes de la tecnología. Es por todo ello, que recomendamos Symbaloo como herramienta de trabajo.

La percepción de los estudiantes respecto a la aplicabilidad de la herramienta supone un paso significativo hacia la mejora educativa, fomentando la interdisciplinariedad, así como la conexión con el “mundo real” más allá de la etapa de formación inicial.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Deseamos manifestar nuestro agradecimiento, en primer lugar, a los estudiantes que han contribuido en este ciclo de I/A y, por ende, a continuar nuestro camino hacia la mejora docente apostando por un cambio de rol en el aula, incardinando las metodologías activas, con la compañía de herramientas digitales. No menos importante resulta nuestro agradecimiento a la Facultad de Educación de Palencia, en la que se desarrolla la labor docente.

8. REFERENCIAS

- Díaz Guillen, P. A., Andrade Arango, Y., Hincapié Zuleta, A.M. y Uribe Uran, A.P. (2021). Análisis del proceso metodológico en programas de educación superior en modalidad virtual. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 65(21). <https://doi.org/10.6018/red.450711>
- Esteban Alonso, A. (2021a). La evaluación compartida en la Educación Superior como garante de la calidad educativa. En Barragán Martín, A.B., Molero Jurado, M^a. M., Martos Martínez, A., Simón Márquez, M^a.M, Gázquez Linares, J.J. y Pérez Fuentes, M^aC. (comps.), *Innovación Docente e Investigación en Educación: Nuevos Enfoques en la Metodología Docente* (pp. 721-734). Dykinson.
- Esteban Alonso, A. (2021b). La evaluación como parte esencial de la mejora docente. En Hinojo Lucena, F.J., Arias Romero, S.M. Campos Soto, M.N. y Pozo Sánchez, S. (comps.), *Innovación e Investigación educativa para la formación docente* (pp. 1100-1112). Dykinson.
- Galan Figeroa, P.A., Hernández Gómez, R.M. y Espinoza Cordero, A. I. (2019). Enseñar con tecnologías digitales en la educación superior. *Perspectivas*, 17, 2-12.
<https://revistas.uniminuto.edu/index.php/Pers/article/view/2129/1907>

- Hidalgo Cajo, B.G. (2020). Aceptación docente de las tecnologías digitales en la educación superior: Evolución y uso desde los modelos y las teorías que explican. *Revista de Ciències de l'Educació*, 2, 61-76.
<https://doi.org/10.17345/ute.2020.2>
- Lara Rivera, J. A. y Grijalva Verdugo, A.A. (2021). Saberes digitales y educación superior. Retos curriculares para la inclusión de las TIC en procesos de enseñanza-aprendizaje. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 22, (12)-21.
- Lopes, N. y Gomes, A. (2018). Experimentar con TIC en la formación inicial de profesores. *Educatio Siglo XXI*, 36(3), 255-274.
<http://dx.doi.org/10.6018/j/349991>
- Peña Lozada, J.C. (2017). Formación permanente de los docentes como referente de la calidad educativa. *Scientific*, 5(2), 125-139. <https://bit.ly/3O99dVA>
- Poveda Pineda, D.F. y Cifuentes Medina, J.E. (2020). Incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) durante el proceso de aprendizaje en la Educación Superior. *Formación Universitaria*, 13(6), 95-104. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000600095>
- Ruiz, C. y Martín, C. (2005). Innovación docente en la Universidad en el marco del EEES. *Educatio*, 23, 171-189.
- Tejedor Tejedor, F. (2018). La evaluación del profesorado universitario como estrategias de mejora de la calidad de la enseñanza universitaria. *Revista de Educación y Derecho*, 17, 1-9. <https://doi.org/10.1344/reyd2018.17.1>

UNA PROPUESTA PARA TRABAJAR LOS VALORES Y SENTIMIENTOS EN EDUCACIÓN INFANTIL: APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y EL CUENTO

ANA DEL CARMEN TOLINO FERNÁNDEZ-HENAREJOS
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

En la educación actual, ha cobrado especial importancia la inteligencia emocional. Esto se debe a que numerosos estudios son los que afirman la necesidad de educar desde edades tempranas en base a ella por los beneficios que se obtienen (Bolaños, 2020).

El desarrollo de la inteligencia emocional debería de ser, dentro del currículo, uno de los pilares fundamentales sobre los que trabajar en la etapa de educación infantil. Esto se debe a que cuando el niño inicia su escolarización en la escuela, posee un desarrollo madurativo lleno de energía emocional (Fontal et al, 2015; Picaso, 2003). El niño desde muy pequeño necesita comunicar sus sentimientos y emociones tanto a sus figuras de apego y de referencia como a sus iguales; sin embargo, a esa edad todavía no dispone de las destrezas suficientes para expresarlo de manera efectiva, ni tan siquiera para reconocer sus propias emociones y manejarlas (Perpiñán, 2017). En este sentido, cabe destacar la importancia de trabajar la literatura, la lectura y los cuentos para el desarrollo integral de los infantes. Hay múltiples razones por las que, como educadores/as, deben fomentar la literatura y la lectura en el aula (Peña y Barboza, 2009). No se puede obviar que la lectura implica toda la vida psíquica ya que exige un esfuerzo que moviliza la capacidad para relacionar unos hechos con otros (Mondragón y Trigueros, 2023). También se potencian todas las facultades lógicas y se desarrolla un espíritu crítico y educa nuestro sentido estético. Además, enriquece todo el

patrimonio lingüístico; mejoran el habla, la escucha, la lectura y la escritura y propicia la socialización.

El objetivo principal de este trabajo es ofrecer una propuesta de intervención a través de la literatura para trabajar los sentimientos y valores dirigida al tercer nivel del segundo ciclo de la etapa de educación infantil.

1.1. LOS SENTIMIENTOS Y VALORES EN EDADES TEMPRANAS

En su forma original, los sentimientos son conjuntos de sensaciones corporales diferenciadas que se experimentan ante diferentes situaciones; dichas sensaciones pueden ser sutiles o extremadamente intensas y acompañan constantemente. Existen cuatro emociones básicas (ira, miedo, tristeza y alegría). Las emociones comienzan a tomar forma cuándo los niños o niñas nacen. Un recién nacido puede desarrollar expresiones diferentes que manifiestan lo que siente (Biddulph, 2006). Los infantes no se inhiben, expresan sentimientos fácil y naturalmente, y, como resultado, las emociones negativas que experimentan suelen durar poco tiempo. Sin embargo, deben aprender a moderar sus emociones ante la sociedad y a encontrar la forma de encauzar de forma constructiva la poderosa energía con la que cargan los sentimientos. Y para ellos infantes, disponen de información que les proporcionan sus padres y madres, pero no es una fácil tarea. Las influencias que se reciben no sólo parten de la familia o el entorno próximo. Actualmente los medios de comunicación, las redes sociales, las tecnologías de la información han avanzado de forma vertiginosa y aunque significan progreso, no siempre los mensajes son positivos. Además, el entorno, los amigos, la música, etc. ejercen un papel importante en el estilo de vida de los hijos.

Las personas necesitan modelos de vida, puntos de referencia para luego formar sus propias ideas sobre el mundo y la vida. Debido a la actual cultura de la imagen, los modelos se subliman, se ofrecen sin dar lugar a la elección de otros. Por eso a las familias cada vez más se les exige mayor preparación para saber contrarrestar las influencias externas. Estamos sumergidos en una crisis de valores que admitimos como bueno aquello que no lo es a base de verlo generalizado. Los padres son los responsables de la transmisión de los valores, junto con los educadores. Educar a un hijo es ofrecerse a él como ejemplo. Es mostrarle el

peligro que hay en su entorno y hacerlo capaz de afrontarlo y vence. El fin de la educación es formar hombres y mujeres bien orientados hacia fines nobles (González y Díez, 2010). La familia y los centros educativos deben ser escuelas de valores, aprendiendo desde la experiencia, desde las vivencias diarias. No se aprende lo que se enseña, se aprende lo que se vive y lo que se experimenta al vivir. Todos los valores y sentimientos se pueden practicar tanto en la familia como en la escuela.

1.2. LA LITERATURA INFANTIL COMO HERRAMIENTA PARA EDUCAR

La literatura infantil tuvo su mayor expansión en la década de los años 80, donde varios autores definieron el concepto. Por un lado, Cervera (1989) la define como “todas aquellas actividades o manifestaciones que tienen como base la palabra, que tienen una finalidad artística o lúdica, y que interesan al niño o a la niña”. Por otro lado, Bortolussi (1985) la define como una obra estética que está destinada a un público infantil.

Definir este término resulta complejo ya que muchos autores niegan la posibilidad de denominar literatura a la escritura para niños. Y esto lo justifican con dos razones principales. En primer lugar, el uso del lenguaje adaptado desvalorizaría la calidad de las obras literarias. En segundo lugar, el carácter moralizador de este tipo de textos derivado de la conexión histórica existente entre la escuela, la infancia y la literatura (Borda, 2002).

Pese a ello, se toma la definición de Mendoza como referencia dada la importancia que atribuye este autor al carácter estético en estas obras. Lo define como “un conjunto de producciones de signo artístico a las que se tiene acceso en edades tempranas de formación lingüística y cultural (Mendoza, 1999).

Para hablar de las funciones de la literatura infantil en la actualidad, hacemos referencia a Marc Soriano (1975) y Perriconi (1983), que destacan las siguientes funciones:

- Función de acumulación cultural. Es decir, aquella que realizan los medios de comunicación social.

- Función como medio de comunicación, de conocimiento y formación.
- Función de objetivación. Permite relacionar el libro como un objeto material y como un sujeto receptor de la objetividad de la escritura.
- Función de transmisión de conceptos y valores.
- Función del desarrollo de la expresión oral y escrita.
- Función de enriquecimiento de la imaginación y el desarrollo de la creatividad.
- Función de integración social del niño/niña, propiciando la interacción social.
- Función de la confianza en el mundo, la seguridad personal y el sentido de la belleza.

Dicho lo anterior, la lectura tiene una gran importancia en el proceso de desarrollo y maduración de los infantes. La lectura ayuda al desarrollo y perfeccionamiento de lenguaje, la lectura mejora las relaciones humanas enriqueciendo contactos personales ya que nutre los contenidos de las conversaciones y ayuda a comunicar deseos, sentimientos y valores. La lectura da facilidad para exponer el propio pensamiento y posibilita la capacidad de pensar. La lectura es una herramienta de trabajo intelectual y aumenta el bagaje cultural. Amplía los horizontes de individuo, etc. (Lomas-Pastor, 2002). Son valiosos los beneficios que tiene la lectura, los cuentos infantiles contribuyen a varios esquemas de conocimiento, el desarrollo de habilidades lectoras, la imaginación, la fantasía (Quizhpe y Cartuche, 2023), desarrollar el lenguaje y aprendizaje significativo, la creatividad (Ripalda et al, 2020).

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio es diseñar una propuesta educativa a través del cuento utilizando como metodología aprendizaje por

proyectos en las aulas. Como objetivos específicos se establecen los siguientes:

- Seleccionar un cuento para trabajar los sentimientos y emociones en educación infantil.
- Ofrecer actividades para implementar en el aula de educación infantil.

3. METODOLOGÍA

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología educativa que se puede abordar desde diferentes enfoques, como método de instrucción, estrategia de aprendizaje y estrategia de trabajo. A continuación, se explica brevemente cada uno de estos enfoques (Ramos Cambero,2020):

1. Método de instrucción: En este enfoque, el ABP se utiliza como un método de enseñanza en el cual los profesores guían a los estudiantes a través de proyectos centrados en problemas o situaciones reales. Los estudiantes trabajan en grupos para investigar, explorar y resolver problemas, aplicando conocimientos y habilidades relevantes. El enfoque de instrucción se basa en la premisa de que los proyectos despiertan el interés de los estudiantes y los motivan a aprender de manera más activa y significativa.
2. Estrategia de aprendizaje: Aquí, el ABP se considera como una estrategia de aprendizaje en la cual los estudiantes adquieren conocimientos y habilidades a través de la realización de proyectos. Los estudiantes asumen un rol activo en su propio proceso de aprendizaje, investigando, analizando, colaborando y reflexionando sobre los temas que abordan en el proyecto. La estrategia de aprendizaje se enfoca en fomentar el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad y la colaboración.
3. Estrategia de trabajo: Este enfoque destaca el ABP como una estrategia de trabajo colaborativo en la cual los estudiantes y profesores trabajan juntos en grupos para abordar proyectos

que son seleccionados en base a los intereses y necesidades del grupo. El trabajo en grupo promueve el desarrollo de habilidades de comunicación, cooperación, liderazgo y toma de decisiones, al tiempo que fomenta la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de metas comunes.

En todos estos enfoques, el elemento central del ABP es la realización de proyectos que están relacionados con situaciones reales y son seleccionados por los propios estudiantes según sus intereses. Esto ayuda a generar un mayor compromiso y motivación por parte de los estudiantes, ya que se sienten más conectados y comprometidos con el proceso de aprendizaje al trabajar en temas que consideran relevantes y significativos para ellos (García et al, 2020).

Efectivamente, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) fomenta la formación de equipos integrados por personas con perfiles diferentes, provenientes de diversas áreas disciplinarias, profesiones, idiomas y culturas. La diversidad de los equipos de trabajo en el ABP ofrece oportunidades valiosas para el aprendizaje, ya que los estudiantes tienen la posibilidad de colaborar y aprender de las experiencias y perspectivas únicas de sus compañeros (Zambrano et al, 2022).

La interacción entre miembros del equipo con diferentes conocimientos, habilidades y antecedentes culturales enriquece el proceso de resolución de problemas y promueve el desarrollo de habilidades clave, como la comunicación efectiva, la negociación, la colaboración y la apreciación de la diversidad.

Para que los resultados del trabajo en equipo bajo el ABP sean exitosos, es necesario contar con un diseño instruccional bien definido. Esto implica establecer objetivos claros, identificar los roles y responsabilidades de cada miembro del equipo, establecer un cronograma y definir los criterios de evaluación (Cyrulies y Schamne (2021).

Además, los fundamentos de diseño de proyectos son esenciales para garantizar la calidad y la relevancia de los proyectos en el ABP. Esto implica definir un problema realista y significativo que los estudiantes puedan abordar, proporcionarles los recursos necesarios para investigar

y desarrollar soluciones, y establecer criterios de éxito claros para evaluar los resultados.

Al contar con un diseño instruccional sólido y fundamentos de diseño de proyectos bien definidos, se brinda una estructura y guía a los equipos de trabajo en el ABP, lo cual aumenta las posibilidades de lograr resultados exitosos y enriquecedores tanto en términos de aprendizaje como de soluciones a problemas reales. (Galeana, 2006)

4. PROPUESTA EDUCATIVA A TRAVÉS DEL CUENTO ¿QUÉ BIGOTES ME PASA?

La propuesta educativa recoge diferentes objetivos específicos que están recogidos en el Decreto nº 196/2022, de noviembre, por el que se establece el currículo de la etapa de educación infantil en la comunidad autónoma de la Región de Murcia.

- a. Conocer su propio cuerpo y el de los otros, así como sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- b. Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- c. Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- d. Desarrollar sus capacidades emocionales y afectivas.
- e. Relacionarse con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia.
- f. Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

Para la propuesta didáctica se selecciona el cuento, ¿Qué bigotes me pasa? Este álbum ilustrado ha sido escrito por María Leach e ilustrado por Olga de Dios y refleja a la perfección la simbiosis artística entre ambos, haciendo que las ilustraciones y la historia se fusionen en una única pieza extraordinaria. El cuento trata la alegría, la tristeza, el miedo, la sorpresa, el enfado, la calma, el asco y la ternura.

Se ha seleccionado este cuento en primer lugar, por su amplio reconocimiento y, en segundo lugar, por la calidad artística tanto de la historia como del álbum ilustrado en general.

TABLA 1. *Propuesta educativa para trabajar los sentimientos, emociones y valores a través de la en la escuela.*

Título	Resumen del cuento	Autores y Editorial	Portada
¿Qué bigotes me pasa?	Bigotes, el protagonista de la historia, va explicando cómo se siente cuando siente cada una de las emociones. Es un cuento muy completo que les ayuda a entender cuáles son las características básicas de las emociones principales.	Autora: María Leanch Editorial: Planeta Año: 2019	

Los objetivos específicos que sostiene la propuesta son 1). Desarrollar habilidades de autoconciencia y conocimiento de sí mismo, 2) Utilizar la conciencia social y las habilidades interpersonales para establecer y mantener relaciones positivas, 3. Adquirir habilidades de toma de decisiones y comportamientos que conlleven responsabilidad afectiva. En las actividades se trabajarán por sesiones el miedo y la tristeza, dejando para otro momento el resto de las emociones (Tabla 2).

TABLA 2. *Actividad primera: trabajando los miedos en educación infantil*

Actividad 1: TRABAJANDO LOS MIEDOS
Sesión 1 y 2: Identificación
Justificación: Tras la lectura de la parte del cuento “¿Qué bigotes me pasa?” En la que se habla del “miedo” comenzamos con la primera fase de trabajo de las emociones dentro de estas propuestas, la identificación de la emoción. Para ello partiremos de la situación conocida del cuento para ir más allá y conocer los miedos que los niños experimentan en estas edades.
Objetivos: Identificar el miedo dentro de una historia a través de los personajes y el vocabulario específico. Reflexionar sobre las situaciones en las que ellos sienten la misma emoción que la protagonista de la historia. Reconocer el miedo como una emoción social, es decir, una emoción individual compartida por otros individuos. Entender que el miedo no es una emoción negativa.

Contenidos: Conceptuales: Vocabulario relacionado con la emoción del miedo. Situaciones que producen miedo. Procedimentales: Reconocimiento del miedo en distintas situaciones Asociación de experiencias con la emoción trabajada. Actitudinales: Confianza en sí mismos a la hora de hacer hipótesis y expresarla en voz alta. Respeto hacia las opiniones diferentes de los demás. Valoración de la creatividad como una habilidad fundamental en el propio desarrollo y del resto de personas.
Materiales: Cuento “¿Qué bigotes me pasa?”, fotocopias de las hojas donde aluden al “miedo”, subrayadores, cartulinas, pegamento y lista de miedos.
Agrupamientos: Gran grupo, grupo reducido (parejas o tríos) e individual.
Sesión 3 y 4: Expresión
Justificación: Una vez ha quedado claro el concepto de miedo y sabemos identificarlo en diversas situaciones, pasamos a la fase de expresión. En esta sesión veremos cómo se manifiesta el miedo y qué recursos tienen los niños para expresarlo.
Objetivos: Reconocer las consecuencias físicas y psicológicas del miedo cuando lo experimentan. Reflexionar sobre la manera en que expresan el miedo y compararla con el resto de los compañeros y con la protagonista de la historia. Apreciar la expresión del miedo como algo positivo que nos ayuda a manejar la emoción y acercarnos al bienestar.
Contenidos: Conceptuales: Vocabulario relacionado con los síntomas que desencadena el miedo (paralizar, temblar, llorar, etc.) Procedimentales: Asociación de estos síntomas con la emoción del miedo. Relación entre la emoción (el miedo) y la expresión (la conducta) Actitudinales: Cooperación entre iguales durante el trabajo en grupo respetando las opiniones e ideas de todos los miembros. Valoración de la expresión del miedo como algo positivo.
Materiales: Papel continuo, piedras y cartas de “Bigotes”.

Lectura de la página del cuento “¿Qué bigotes me pasa?” donde describe la tristeza: al igual que se hace con la propuesta anterior, lo primero es comenzar a trabajar la tristeza es contar a nuestros estudiantes como describe Bigotes este sentimiento. Como viene siendo habitual, en nuestra alfombra llena de cojines, se deja que los infantes disfruten y se introduzcan dentro de la historia para poder identificarse con el protagonista, Bigotes (Tabla 3).

TABLA 3. Actividad primera: trabajando la tristeza en educación infantil

ACTIVIDAD 2: TRABAJANDO LA TRISTEZA	
Sesión 1 y 2: Identificación	
Justificación: En primer lugar, se considera importante ayudar a los niños a identificar la emoción de la tristeza, ya que esta es confundida muy a menudo con otras emociones como el enfado, el miedo o incluso con el cansancio.	
Objetivos: 1. Saber identificar la emoción de la tristeza en distintos contextos, pudiendo distinguirla de otras emociones negativas 2. Extraer los elementos más importantes dentro de una historia y saber relacionarlos con su propio contexto. 3. Reflexionar sobre su propia experiencia pudiendo distinguir aquellas situaciones que les causan tristeza.	
Contenidos: Conceptuales: Diferencia entre emociones negativas (tristeza, ira, miedo etc). Manifestaciones de la tristeza. Procedimentales: Reconocimiento e identificación de las emociones, así como sus semejanzas y diferencias. Escucha activa de la historia y de las opiniones de sus compañeros. Actitudinales: Hábitos de escucha, atención y respeto hacia los demás, relacionados con el bienestar emocional. Desarrollo del trabajo cooperativo	
Materiales: Cuentos “¿Qué bigotes me pasa?”, dados de emociones y lugares, test de tristeza, etiquetas pequeñas.	
Agrupamientos: Gran grupo, grupo reducido e individual.	
Sesión 3 y 4: Expresión	
Justificación: Cuando se habla de la expresión de la tristeza existen muchos tópicos, como que llorar en público no está bien o que los chicos no lloran. Sin embargo, tal y como pasa con el miedo, si no expresamos la emoción y la reprimimos puede desencadenar en consecuencia más graves que afectan directamente a la autoestima y a la construcción de la identidad propia. Por ello, con estas sesiones vamos a animar a nuestros estudiantes a reconocer formas de expresión de la tristeza.	
Objetivos: Identificar distintas formas de expresión de la tristeza. Valorar estas formas de expresión como algo positivo y liberador, rompiendo con los tópicos establecidos por la sociedad. Identificar el mundo artístico como una vía de expresión de las emociones	
Contenidos: Conceptuales: Distintos tipos de melodías Colores fríos y cálidos Procedimentales: Relación entre un estímulo (música o pintura) y la emoción Planificación de una reacción ante una situación conocida Actitudinales: Sensibilidad ante la reacción propia y de los demás ante la emoción de la tristeza Respeto hacia las opiniones y formas de expresión de los compañeros	
Materiales: Reproductor de música (Pizarra Digital), cuento “¿Qué bigotes me pasa?”, frascos de cristal con etiquetas para decorar, recortes.	
Agrupamientos: Gran grupo, individual y pequeño grupo (3-4 estudiantes).	

5. CONCLUSIONES

En primer lugar, a lo largo del marco teórico se ha podido verificar cómo, a pesar de ser un tema de actualidad, la educación en sentimientos y emociones todavía se considera un aspecto poco relevante dentro de la educación española, algo que queda reflejado en las leyes educativas actuales (Vilar, 2021). En ellas se observan pinceladas o palabras que hacen referencia a la educación de las emociones, pero se considera que la ausencia de una competencia emocional dentro de las siete competencias clave es un claro ejemplo del poco valor que se otorga a este aspecto (LOMLOE, 2020). Es cierto que el campo de las emociones todavía parece algo difuso, debido a que ni siquiera los autores más relevantes se ponen de acuerdo en la definición o clasificación de éstas (Garrido, 2020; Gonzáles-Arias, 2023). Sin embargo, un punto en el que coinciden todos ellos es en la importancia de garantizar una sociedad de individuos emocionalmente competentes, ya que esta es la clave para alcanzar el bienestar (Alzina y Rebolledo, 2021; Peña-Casares y Aguaded-Ramírez, 2021)

Ante esta situación, el objetivo fue diseñar una propuesta didáctica en la que se pudiese introducir la educación emocional dándole el peso que se merece. Para ello, se ha basado toda la propuesta en una de las herramientas más valiosas al alcance de los docentes actuales: la literatura infantil y los cuentos.

La razón de que esta fuera el eje vertebrador fue su versatilidad, ya que no se iba a considerar únicamente la función didáctica de los cuentos infantiles, sino también su valor como obra artística. Por ello, se seleccionó el álbum ilustrado como el género ideal para llevar a cabo este proyecto, ya que al fusionar imagen con palabra consigue que sus historias lleguen todavía más y nos emocionen tanto a adultos como a niños (Mateo, 2022)

Una vez que el marco teórico había quedado definido, era momento de llevarlo a la práctica a través de dos propuestas concretas que consiguiesen que los estudiantes valoraran las emociones negativas como algo necesario y les facilitasen estrategias para saber regularlas. De este modo, a través de distintas actividades en las que ellos iban a ser los

protagonistas y encargados de construir su propio conocimiento, irían descubriendo maneras de identificar, expresar y regular estas emociones, consiguiendo así sentirse cada vez más en paz consigo mismos.

Para finalizar, destacar que el futuro de la educación está en nuestras manos y que serán proyectos de este tipo, que apuestan por una educación global y activa, los que den lugar a nuevas generaciones de individuos críticos y capaces de desenvolverse en distintas situaciones (Ruíz-Corbella y García-Gutiérrez, 2023)

Un mundo mejor donde todos seamos capaces de expresar las emociones sin temor a las burlas o a los estereotipos, donde seamos empáticos y solidarios, es posible si se trabaja de manera adecuada desde edades tempranas.

6. REFERENCIAS

- Alzina, R. B., y Rebolledo, C. C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9-29.
<https://doi.org/10.48102/riieb.2021.1.1.4>
- Biddulph, S. (2006). *El secreto del niño feliz. Una guía imprescindible para padres y educadores*. EDAF.
- Bolaños, E. A. (2020). Educación socioemocional. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, 11(20), 388-408.
- Borda, María. (2002). *Literatura infantil y juvenil. Teoría y didáctica*. Grupo Editorial Universitario
- Bortolussi, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Alhambra.
- Cervera, J. (1989). “En torno a la literatura infantil”. *Cauce*, 12, 157-168.
- Cyrulies, E., y Schamne, M. (2021). El aprendizaje basado en proyectos: una capacitación docente vinculante. *Páginas de Educación*, 14(1), 1-25.
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682021000100001&script=sci_arttext
- Fontal, O., Gómez, C. y Pérez, S. (2015). *Didáctica de las artes visuales en la infancia*//Colección: Didáctica y Desarrollo. Ediciones Paraninfo.
- Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Ceupromed*, 1(27), 1-17.

- García, V. A., Villaverde, V. A., Benito, V. D., y Muñoz, R. C. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y estrategias de evaluación formativas: Percepción de los estudiantes universitarios. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 13(1), 93-110.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7408493>
- Garrido Otoy, M. (2020). Historia de las emociones y los sentimientos: aprendizajes y preguntas desde América Latina. *Historia Crítica*, 78, 9-23. <https://journals.openedition.org/histcrit/1207>
- González, R. y Díez, E. (2010). Valores en familia. Orientación, tutoría y escuela de padres en Educación Infantil, primaria y ESO. Editorial CCS.
- González-Arias, M. (2023). Evolución del concepto de emoción en el contexto científico: Desde la biología y la cultura, hasta el construccionismo psicológico. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 33(2). <https://doi.org/10.15443/RL3315>
- Lomas-Pastor, C. (2002). Cómo hacer hijos lectores. Colección Hacer familia.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Mateo, R. M. (2022). La traducción de un álbum-ilustrado postmoderno: el peso de la imagen en la dinámica multimodal. *Itinerarios*, 35, 71-91.
<https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1111846>
- Mondragón, J., y Trigueros, I. (2023). Intervención con menores: Acción socioeducativa (Vol. 50). Narcea Ediciones.
- Mendoza Fillola, A., Cerrillo Torremocha, P. C., García Rivera, G., Sánchez Corral, L., Morote, P., Torrecilla, M. T. y Tejedo Torrent, F. (1999). *Literatura infantil y su didáctica*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Picaso, E. A. (2003). Emociones y educación: qué son y cómo intervenir desde la escuela (Vol. 23). Grao.
- Peña, J., y Barboza, F. (2009). La formación de hábitos de lectura desde los inicios de la escolaridad. *Entre lenguas*, 14, 93-110.
- Peña-Casares, M. J., y Aguaded-Ramírez, E. (2021). Inteligencia emocional, bienestar y acoso escolar en estudiantes de educación primaria y secundaria. *Journal of Sport and Health Research*, 13(1), 79-92.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/JSJR/article/view/87372>
- Perpiñán, S. (2017). La salud emocional en la infancia: componentes y estrategias de actuación en la escuela (Vol. 123). Narcea Ediciones.
- Perriconi, G. (1983). *El libro infantil: cuatro propuestas críticas*. Librería Editorial El Ateneo.

- Quizhpe Criollo, K. M., y Cartuche Andrade, M. P. (2023). El cuento infantil: herramienta pedagógica para fortalecer la lectura en el cuarto grado de Educación General Básica. *Revista InveCom*, 3(2), 1–22.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.8056063>
- Ramos Cambero, M. D. (2020). Estereotipos de género en la novela juvenil y recursos didácticos en red. *Usos sociales en educación literaria*, 29.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8267820>
- Ripalda, V., Macías, J., y Sánchez Mata, M. (2020). Rincón de lectura, estrategia en el desarrollo del lenguaje. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(14), 127-138.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i14.97>
- Ruiz-Corbella, M., y García-Gutiérrez, J. (2023). Aprendizaje-Servicio: Escenarios de aprendizajes éticos y cívicos (Vol. 184). Narcea Ediciones.
- Soriano, M. (1975). *Guide de la litterature pour la jeunesse*. Flammarion.
- Vilar, P. E. (2021). Educación emocional, una mirada hacia el presente en educación integral. Editorial Inclusión.
- Zambrano Briones, M. A., Hernández Díaz, A., & Mendoza Bravo, K. L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica. *Conrado*, 18(84), 172-182. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442022000100172&script=sci_arttext

TRANSICIÓN EDUCATIVA ENTRE ETAPAS: PROPUESTA DE INFANTIL A PRIMARIA A TRAVÉS DE LA LECTURA EN FAMILIA

ANA DEL CARMEN TOLINO FERNÁNDEZ-HENAREJOS
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

La transición de Educación Infantil a Educación Primaria es un gran desafío tanto para las familias como para los infantes, puesto que es un proceso que está repleto de distintas emociones que no son tenidas en cuenta. Es por ello por lo que se considera fundamental utilizar tanto en el aula como en los hogares metodologías como las narraciones de cuentos infantiles para ayudar a comprender y gestionar las emociones que se vivencian en este proceso de transición. Castro-Zubizarreta et al. (2018) enfatizan que si los educadores ofrecen su verdadera importancia a la transición educativa se convertirá en una valiosa ocasión para alcanzar un correcto aprendizaje tanto personal como académico.

La lectura de cuentos infantiles en la rutina de los infantes es esencial para la adquisición de conocimientos y el desarrollo, debido a que les permite empatizar con los protagonistas, aprender a percibir las situaciones a las que hacen frente y entender sus propias emociones y las de los demás. De este modo, autores como Méndez del Portal (2017) refuerzan esta teoría, ya que considera al cuento como un recurso fundamental porque ofrece múltiples beneficios, debido a que potencia tanto las facultades cognitivas como las socioafectivas, lo cual constituye un factor imprescindible para un correcto aprendizaje. Además, hay que destacar que para conseguir este objetivo es muy importante que las familias se encuentren involucradas en esta actividad, porque como reafirma Jaiswal (2017) las familias son agentes activos de este cambio

tan importante, por lo que es fundamental la existencia de una coordinación entre las familias y la escuela.

En este trabajo se presenta la lectura como un recurso para padres y madres para conseguir una transición armoniosa entre ambas etapas educativas. Para ello, se expone una propuesta de intervención enfocada en una guía de cuentos literarios dirigida al tercer curso del segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil, en la que se extrae como conclusión que educar las emociones desde la infancia es la clave para conseguir adultos emocionalmente estables (Perpiñán, 2017).

1.1. LA TRANSICIÓN EDUCATIVA: DE INFANTIL A PRIMARIA

En el transcurso de la vida se experimentan numerosos momentos de cambios y de transiciones. Dentro del Sistema Educativo Español (2016) se exponen cuatro momentos esenciales de cambio que vive el alumnado durante su escolarización. El primero de ellos comienza en edades muy tempranas, en la transición de esta etapa a Educación Primaria. El segundo momento de transición surge en el progreso de la etapa de Educación Primaria a Educación Secundaria (ESO), entre la edad de 11-12 años. El tercer proceso de cambio surge entre la etapa de Secundaria y la de Bachillerato o Formación Profesional, dependiendo de la elección de los estudios seleccionados. Finalmente, el cuarto proceso de transición tiene lugar en el paso de la Educación Postobligatoria a la formación universitaria.

Para conceptualizar el proceso de transición entre etapas educativas, si se adentra en los orígenes de la palabra se puede observar que proviene del latín, más específicamente de la palabra *transitio* y que su significado alude a la “acción y efecto de ir de un lado para otro o de pasar a lo nuevo desde lo viejo”. Esta palabra está compuesta por el prefijo *trans-*, que quiere decir “de un lado a otro”; *itus* “ido” junto al sufijo *-ción*, que hace referencia a “acción y efecto” (*Decel-Diccionario Etimológico Castellano En Línea*, 2024).

Actualmente, el significado de la palabra transición también viene recogida en El Diccionario de la Real Academia Española (2024), definiéndola de la siguiente manera: “acción y efecto de pasar de un modo

de ser o estar a otro distinto”. Se considera necesario resaltar que esta definición se encuentra más detallada con respecto a la de sus orígenes, puesto que su significado se ha visto ampliado, debido a que ya no hace referencia únicamente al paso o cambio físico o temporal, sino que también incorpora connotaciones que se encuentran vinculadas con la transformación actitudinal o personal.

Dentro del ámbito educativo, numerosos autores han aportado diferentes definiciones y significados para el suceso de cambio que viven los educandos, las familias y los docentes en el momento de dar comienzo a un nuevo periodo educativo o al realizar el paso de un curso a otro (Sierra-Martínez, 2018). Fernández-Sierra y Santos-Bocero (2014) entienden el término de transición educativa como las transformaciones que vivencian las personas a lo largo de su desarrollo vital en momentos concretos de la escolarización y que, además, pueden estar fomentados por circunstancias internas o externas al individuo. A su vez, Sebastián-Fabuel (2015) también aporta su propia definición sobre el término de transición educativa, entendiéndose como un momento crucial de cambio para los educandos al pasar de un contexto a otro. Además, se considera fundamental resaltar que este autor entiende la transición educativa como una ocasión de aprendizaje para la vida, por lo que es fundamental vivenciarla de forma armoniosa.

Siguiendo esta trayectoria, Grau et al. (2013) sostienen que la transición entre etapas educativas es probable que tengan repercusiones positivas o negativas. La principal finalidad del Sistema Educativo es conseguir el éxito académico de todos sus estudiantes y para que esto ocurra, es indispensable que se produzca una correcta adaptación a los nuevos contextos educativos. Sin embargo, esto no siempre es posible, ya que en ocasiones esta transición no se produce de la manera más adecuada y puede desembocar en el abandono escolar o en problemas emocionales por parte del alumnado. Por todo esto, se considera indispensable que tanto los centros educativos como la Administración se responsabilicen de la planificación y el cuidado de estos procesos tan influyentes en la vida de los infantes porque, como afirman Castro et al. (2018), estos procesos de transición pueden ser percibidos como un gran progreso para el alumnado o, por el contrario, una situación de riesgo que

desemboca en una exclusión social. Asimismo, Gómez-Marí y Gómez-Marí (2021), consideran que para que se logre alcanzar una exitosa transición educativa es indispensable que exista una correcta coordinación entre las etapas educativas, especialmente entre la etapa de Educación Infantil y la Educación Primaria.

1.2. LA FAMILIA COMO AGENTE IMPLICADO ANTE EL CAMBIO DE ETAPA EDUCATIVO

En el proceso de transición educativa están implicados varios agentes educativos, infantes, escuela y familia. Fiuza y Sierra-Martínez (2014) exponen que la transición educativa es un procedimiento que involucra a todo el ámbito educativo, más concretamente al alumnado, las familias y los propios docentes. Por consiguiente, es fundamental que se mencionen conjuntamente para conseguir una continuidad armónica entre las etapas educativas.

En primer lugar, se encuentran los infantes, que son los agentes primordiales de este proceso de transición. Dockett y Perry (2014) afirman que este momento supone un gran desafío para ellos, ya que es uno de los primeros retos que deben superar. Sierra-Martínez (2018), pone énfasis en la importancia que tiene cuidar estos cambios, ya que considera que son momentos críticos para el alumnado, debido a que en un periodo corto de tiempo los infantes viven diversos cambios a los que deben de hacer frente. Algunos de estos cambios son, por ejemplo, la adaptación a nuevos espacios, compañeros o docentes. Afortunadamente estudios realizados por Sierra-Martínez (2017) revelan que, en la actualidad, tanto los docentes como las familias son conscientes de todo lo que supone este proceso, otorgándole la importancia que realmente tiene el papel del alumnado en este momento. Se debe destacar que hasta este instante ni los docentes ni las familias se habían considerado agentes implicados en la toma en consideración de las emociones que viven los educandos en el paso de una etapa a otra. De este modo, Arnup (2014) defiende que se ha mejorado notablemente en las prácticas educativas que se deben llevar a cabo para desempeñar adecuadamente este proceso. De esta manera, para llevar a cabo una correcta transición educativa se pueden poner en práctica actividades conjuntas con los

aprendices del primer ciclo de Primaria, como, por ejemplo, visitas al centro para conocer los espacios, los futuros compañeros, una tutoría entre iguales, entre muchas otras (Casanova, 2018).

Por otro lado, Castro et al (2018) afirman que tanto los docentes como las familias son dos agentes fundamentales para lograr una armoniosa transición educativa. Dockett y Perry (2014) afirman que la colaboración familiar admite una mejora educativa promoviendo así cambios futuros. Pensando en el día a día se puede observar cómo en la vida cualquier cambio que ocurra no se considera una tarea fácil, y lo mismo sucede con la transición educativa. Por ese motivo, se considera fundamental que se establezca una implicación por parte de las familias, otorgando así seguridad y confianza a sus hijos. Esta participación se debe producir en coordinación entre el entorno familiar y escolar, resultando imprescindible si se quiere lograr una correcta transición educativa (Isorna et al., 2013).

Asimismo, Tamayo (2014) resalta la importancia que tiene que los docentes mantengan informadas a las familias sobre las características psicoevolutivas y necesidades de los infantes de 5 y 6 años para así poder ayudarles en este periodo. De la misma manera, se considera fundamental que también se les informe sobre todos los cambios tanto curriculares como organizativos que se producen en estas dos etapas.

Por último, pero no menos importante, se encuentra el rol del docente. Cardona (2021) afirma que los profesores de la etapa de Educación Infantil y de Educación Primaria que se encuentran incluidos en este proceso deben ser capaces de promover el intercambio de información además de abordar acuerdos metodológicos y organizativos, con el objetivo de fomentar una mejor continuidad entre etapas educativas.

1.3. LA LECTURA Y LAS FAMILIAS: EL CUENTO COMO RECURSO EDUCATIVO EN ETAPAS INFANTILES

Los cuentos no son únicamente un medio para el entretenimiento, sino que en numerosas ocasiones son el reflejo de los acontecimientos que surgen en la vida interna de los educandos. Por este motivo, los cuentos pueden ser un recurso muy positivo para confrontar estos dilemas

internos que surgen en el transcurso del crecimiento y progreso de la persona (Martínez-Hita, 2017).

Amar (2018) pone énfasis en esta percepción, ya que ve al cuento como una herramienta que es imprescindible en las aulas. De esta manera, el profesorado también concibe el cuento como un material de trabajo fundamental y normalmente es utilizado como principal recurso en sus clases. Además, añade que el cuento es un instrumento que se puede utilizar en cualquier momento, puesto que es un generador de momentos mágicos. De esta manera, este material abre un gran abanico de posibilidades, ya que siempre va a estar a disposición de los educadores para intervenir en cualquier momento del aula.

Rondón (2018) apoya la idea de que leer cuentos a los educandos ofrece una amplia gama de beneficios, como, por ejemplo, mantener vínculos con los seres queridos, desarrollar diversas habilidades, etc. Si se realiza una lectura continua de cuentos, los talentos de los infantes se desarrollarán paulatinamente. Asimismo, es evidente que los niños que se desarrollan envueltos en un entorno literario avanzan más rápido en los demás aprendizajes. Por lo tanto, la lectura de cuentos desde la niñez beneficia el proceso educativo durante toda la vida (Picton, 2014).

Además, el cuento como herramienta educativa puede ser de gran utilidad, dado que permite emplear una gran diversidad de áreas y contenidos, permitiendo así trabajar interdisciplinariamente. Gracias a su lectura, los educandos pueden adentrarse en un mundo imaginativo, sintiéndose identificados con los personajes. De esta manera, se puede demostrar que el cuento está completamente vinculado al ámbito emocional, ya que permiten la formación de la identidad porque favorece un mayor conocimiento a la hora de expresar sus miedos y sentimientos (Padial y Saénz-López, 2014). Además, este recurso también les permite alcanzar un hábito lector. Por consiguiente, los cuentos infantiles constituyen uno de los instrumentos más prácticos que se posee para la enseñanza de las criaturas (Pérez-Molina et al., 2013). Con lo cual, la educación emocional en la infancia se considera un aspecto irrefutable para su desarrollo y aprendizaje, puesto que los sentimientos de las personas se hallan siempre presentes en el transcurso de la vida (Córdova-Cando et al., 2021). En este sentido, López-Martín (2017), profundiza en que el

cuento es una herramienta imprescindible, pues gracias a él se potencia la atención de los infantes, es posible trabajar cualquier área del currículo, permite que el alumnado se conozca mejor así mismo y al entorno en el que se desenvuelve, todo ello gracias a las enseñanzas que proporciona cada historia.

La familia es considerada como el primer agente de socialización, porque es el contexto donde se llevan a cabo las principales relaciones interpersonales y donde se producen las primeras enseñanzas de los infantes. Por esta razón, la familia también tiene un papel protagónico, porque es en este contexto donde se aprenden los primeros valores y hábitos, con lo cual, es considerada como un apoyo fundamental en la educación de cualquier persona (Méndez del Portal, 2017). De este modo, Ortiz (2017) defiende que los infantes adquieren el hábito lector mediante sus relaciones más cercanas, en este caso, la familia, que llevan a cabo funciones fundamentales en el inicio por el interés hacia la lectura. A su vez, Rosero y Mieles (2015) destacan la creencia de que, si no se promueve el hábito lector desde la infancia, será complicado adquirirlo próximamente. Por este motivo, desde la escuela y la familia se debe predicar con el ejemplo. Para conseguir inculcar el hábito lector en la niñez, es muy importante que la familia mantenga una actitud positiva, ya que será la palanca que les impulse hacia el interés por la lectura. Pero no basta únicamente con mantener una actitud positiva, sino que es fundamental que los progenitores inciten a sus hijos a que lean a través de diferentes propuestas y prediquen con el ejemplo, puesto que, si los infantes observan desde pequeños que sus padres leen en casa, ellos también seguirán este ejemplo (Hernández-Prados y Tolino, 2011).

Por tanto, si se llevan a cabo estos factores, se implantará con éxito un hábito lector en los niños (Serna et al., 2017). De esta manera, autores como Sepúlveda y Gaintza (2017) avalan la concepción de que si los infantes se desarrollan en contextos letrados es probable que tengan una mayor facilidad para identificar diferentes palabras, dibujos o símbolos. De este modo, Roque y Álvarez-Álvarez (2016) matizan esta premisa, ya que consideran que las familias deben tener en cuenta que es fundamental promover el hábito lector, adaptándolo siempre al nivel de

madurez del infante, con el objetivo de evitar cualquier tipo de presión que pueda provocar un desinterés. Con lo cual, la lectura no debe ser impuesta, sino que, por el contrario, debe estar basada en los intereses de los educandos y debe ser movida mediante el juego. Además, Mata (2016) destaca que promover un hábito lector puede ofrecer diversas sensaciones y experiencias, promoviendo así el desarrollo de su creatividad e imaginación.

Mayorga y Madrid-Vivar (2014) justifican la idea de que la familia y la escuela son dos contextos distintos, puesto que desempeñan funciones diferentes. De este modo, el principal papel que tiene la familia en la primera etapa de vida de los infantes es irremplazable. Esto es debido a que, desde la primera edad, los niños establecen con sus progenitores relaciones mediante la palabra a través de diferentes medios como pueden ser la lectura de cuentos. Por ello, se considera necesario combinar las acciones producidas tanto en el entorno escolar como familiar. Todo esto se producirá con la finalidad de potenciar y fortalecer el hábito lector en la primera infancia. Martínez-Díaz y Torres-Soto (2019) sostienen que si se quiere alcanzar un compromiso con la lectura y el desarrollo del hábito lector es fundamental desarrollarla en diferentes contextos. En esta línea, se considera fundamental que en ambos contextos se lleven a cabo prácticas que promuevan el hábito lector, como puede ser la intervención de las familias en el ambiente educativo, ya sea leyendo cuentos, compartiendo bibliografías, promoviendo la lectura en voz alta, dejando espacio rutinario para la lectura, entre otros.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es ofrecer a las familias y a la escuela una propuesta educativa a través de la lectura para acompañar durante la transición educativa de infantil a primaria. Para responder al objetivo principal se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Indagar sobre los diferentes cuentos infantiles y su temática.
- Escoger la lectura sobre la transición educativa de infantil a primaria.

- Ofrecer propuestas educativas para acompañar a las familias mediante la lectura de los cuentos infantiles sobre el cambio de etapa educativa.

3. METODOLOGÍA

En cuanto a la metodología, se utilizará el aprendizaje basado en proyectos, puesto que el objetivo principal que se persigue es preparar a los estudiantes para los aprendizajes que se vivencian en el transcurso de la vida a través de diversos retos. El alumnado podrá ir formando su conocimiento de una manera activa y reflexiva fomentando así su autonomía. De esta manera, los infantes superarán todos los desafíos que vayan sucediendo (Martín-Murga, 2018).

El recurso primordial que se utilizará será la lectura de cuentos infantiles, ya que es una actividad muy importante para el desarrollo del alumnado de esta etapa. De este modo, los infantes podrán ser el agente activo de su propio aprendizaje, a través del cual podrá experimentar y observar activamente, descubrir las propiedades y relaciones de los objetos e ir construyendo sus aprendizajes. Además, le permitirá ejercitar sus hábitos cognitivos, sociales, físicos, afectivos y éticos, al mismo tiempo que le ayudará a la resolución de problemas, reducir las frustraciones, eludir la realidad y reproducir situaciones agradables (Larmer et al 2015).

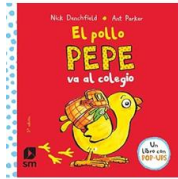
4. PROPUESTA EDUCATIVA PARA LAS FAMILIAS

Cómo se ha comentado antes, fomentar la lectura en niños a una edad temprana, es una práctica imprescindible. La lectura no sólo es una tarea escolar, sino que se puede convertir en una afición útil para la vida de las personas y que ayuda a mejorar las capacidades, habilidades, destrezas, comprensión lectora y escrita, expresión, imaginación, vocabulario, etc....pero también es útil para trabajar valores, sentimientos, emociones, etc. Además, el acompañamiento familiar en el hábito lector despierta en los infantes un camino lleno de confianza, momentos de calidad y espacios de encuentro. En este apartado se muestra una lista de cuentos que han sido seleccionados para poder trabajar con los

infantes en edades tempranas su transición a la etapa de primaria desde la familia y desde la escuela.

TABLA 1. *Propuesta educativa para la transición de infantil a primaria a través de la lectura en familia y la escuela*

Título	Resumen del cuento	Autores y Editorial	Portadas
Ayka	Ayka ha nacido viajando de una casa a otra y en cada lugar, con cada persona, vive diferentes experiencias que no sabe describir, puesto que Ayka nació sin poder sentir. Pero un día, alguien la pierde y todo cambia...	Autora: Susana López Editorial: Excellence Año: 2020	
La preocupación de Lucía	Es la historia de Lucía, una niña muy feliz, a la que “le encantaba explorar lugares salvajes”, hasta que una preocupación llega a su vida. Al principio no le da mucha importancia, pero el problema no se va y se hace más grande y más grande. Y, de repente, descubre a otro niño con otra preocupación. Lo que le sucede le ayudará a entender que los problemas no son tan grandes y tienen solución.	Autor: Tom Percival Editorial: SM Año: 2018	
El monstruo de colores va al cole	El Monstruo de Colores se enfrentará, esta vez, a su primer día en el colegio. Para empezar, ¡no sabe ni qué es! Está un poquito nervioso. ¡No sufras Monstruo! Allí te esperan muchas aventuras y nuevos amigos.	Autora: Anna Llenas Editorial: Flamboyant Año: 2018	
La ventana mágica	Desde que nacemos, nuestra vida es una sucesión de cambios. Dentro de cada uno de nosotros, hay una parte que ansía crecer y vivir aventuras y otra que desearía quedarse para siempre en terreno conocido. Julián, el carpintero del colegio lo sabe muy bien, y por eso cada año abre su ventana, para que puedan asomarse aquellos que aún no han descubierto que detrás de cada recodo del camino nos espera la magia y la ilusión que la vida nos tiene reservadas"	Autora: Anabel García Capapey. Editorial: La Alondra Año: 2017	

Ponte en mi lugar	Cada insecto del cuento se enfrenta a un problema propio de su condición: la mariquita pierde un lunar, el ciempiés tiene problemas para calzar todas su patas... Grillo no se identifica con esas situaciones y, por tanto, no le preocupan. El problema llega cuando, al anochecer, saca su violín y las cuerdas están oxidadas.	Autora: Susanna Isern Editorial: Nubeocho Año: 2020	
El pollo Pepe va al colegio	Hoy es el primer día de colegio del pollo Pepe, pero se ha quedado dormido y esta mañana tiene mucha prisa. ¿Llegará a tiempo?	Autora: Nick Denchfield Editorial: SM Año: 2016	
La vaca que fue al cole	La vaca Macarena está orgullosa de que su hija haya empezado la escuela. Pero Turuleta es una vaca un poco especial: no puede pintar con las pezuñas o espantar moscas con el rabo como las demás... ¡Y la clase de boñigas ha sido un desastre!	Autor: Andy Cutbill Editorial: Serres Año: 2021	
Elma y los monstruos sin nariz	Elma es un hada que ha perdido sus alas, y unos monstruos entrañables, que cambian de nariz, la ayudan a encontrarlas. Con sus narices de colores la enseñan a reconocer y gestionar sus emociones.	Autor: Encarni Corral Editorial: Mensajero Año: 2021	
¿Tengo que ir a la escuela?	Este libro ayuda a los niños a comprender que la escuela es un espacio donde empiezan a aprender cosas nuevas sobre el mundo más allá de la familia. Los niños descubrirán el placer de aprender cosas nuevas, conocer personas nuevas y vivir nuevas experiencias.	Autor: Patt Tomas Editorial: Juventud Año: 2008	
Iris y el lápiz mágico	Iris tiene 8 años y le encanta ir al colegio para aprender. Sin embargo, tiene un pequeño problema llamado miedo. Para superarlo utiliza un lápiz mágico, pero este va haciéndose más pequeño con el paso del tiempo y crecen sus inseguridades. Con ayuda de su familia, sus amigos y su profesora podrá hacer frente a su temor y nos recordará que el mayor poder está en nosotros mismos.	Autor: Aurora Soto Editorial: José Losa López Año: 2019	

El hilo invisible	Nura ha descubierto el secreto que guarda el ombligo. Ahora ya sabe que de él sale un hilo invisible que la une a todas las personas que más quiere: su madre, su padre, sus abuelos, sus tíos, sus primos, sus amigos... Nunca más tendrá miedo cuando no estén con ella, porque sabe que ese hilo la une a ellos, más allá del tiempo y del espacio, ¡y que estarán conectados para siempre!	Autora: Miriam Tirado Editorial: B de Block Año: 2020	
Las llaves de los sueños	Dicen que con la primera estrella que brilla en el cielo se despiertan los sueños, Adele espera cada noche a ver brillar la suya para comenzar una nueva aventura. Las llaves que guarda en el cajón de su mesilla abren un sueño diferente que harán de cada noche un momento especial. Y tú llave, ¿qué sueño abre?	Autora: Ana Meilán Editorial: Entre nubes y cuentos Año: 2018	

Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES

La transición entre etapas educativas es un proceso muy significativo para la vida de los infantes. Durante este momento de cambio surgen una multitud de emociones que pueden afectar directamente en su propia adaptación y bienestar emocional. En este momento, los educandos hacen frente a nuevos desafíos, como puede ser adaptarse a otros docentes, espacios, compañeros, materias, etc. (Ortiz, 2017; Méndez del Portal, 2017). Por este motivo, es primordial entender y afrontar las emociones que van surgiendo a lo largo de este periodo, puesto que pueden afectar en su rendimiento académico y desarrollo. Para que se produzca una armoniosa transición, es imprescindible la implicación de otros agentes educativos. De esta manera, la familia es un eslabón esencial, ya que es el contexto donde se inician los primeros aprendizajes (Méndez del Portal, 2017). Asimismo, los iguales también tienen un papel especial en este proceso, porque permite llevar a cabo un desarrollo integral, puesto que, a través de sus experiencias, los más pequeños se pueden ver reflejados en sus compañeros desarrollando así su inteligencia emocional (Fernández-Sierra y Santos-Bocero, 2014; Sebastián-Fabuel, 2015). Una manera de enfrentar este tema es a través de la lectura de cuentos

infantiles, puesto que ejercen un papel primordial en la educación de los infantes y son una herramienta muy eficaz que permite abordar una gran diversidad de temas con los más pequeños.

Por consiguiente, con la finalidad de alcanzar el primer objetivo específico, se examinan las aportaciones más relevantes con respecto a la temática de la transición. Para ello, se indaga en los orígenes del concepto, para más adelante llegar a una definición más ajustada a las necesidades del trabajo. Después de profundizar en la transición, se realiza una búsqueda de cuentos entre ambas etapas educativas.

Para alcanzar el siguiente objetivo, se lleva a cabo una revisión sobre la pertinencia de lecturas. Este segundo objetivo tiene una relación directa con el siguiente, puesto que se ha demostrado que el cuento infantil es un recurso muy útil para comprender la importancia de la transición educativa de los infantes.

Respecto al tercer objetivo, se concreta la propuesta debido a la importancia que tiene la familia en el hábito lector. Por tanto, de este análisis se puede recopilar que es fundamental que la familia se implique en la educación de sus hijos y promuevan la lectura desde edades tempranas, ya que así se fomenta una mayor implicación y motivación por parte del alumnado en este proceso.

6. REFERENCIAS

- Amar, V. (2018). Déjame que mire un cuento: narración, familia y educación infantil. Una investigación narrativa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 389-405.
- Arnup, M. (2014). Building Connections Around Transition: Partnerships and Resources for Inclusion. En B. Perry, S. Dockett y A. Petriwskyj (eds.), *Transitions to School International Research, Policy and Practice* (pp. 261-276). Australia: Springer.
- Cardona, E. (2021). Coordinació entre centres d'infantil i primària i instituts del municipi de Sant Antoni de Portmany. *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*. https://ibdigital.uib.es/greenstone/sites/oai-site/collect/anuariEducacio/index/assoc/Anuari_e/ducacio_/2021p446.dir/Anuari_educacio_2021p446.pdf

- Casanova-López, A. (2018). La coordinación entre la etapa de Educación Infantil y la etapa de Educación Primaria. *Publicaciones Didácticas*, 99, 82-86.
<https://core.ac.uk/download/pdf/235851794.pdf>
- Castro, A., Argos, J., y Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles educativos*, 37(148), 34-49.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n148/v37n148a3.pdf>
- Castro Zubizarreta, A., Ezquerro Muñoz, P., y Argos González, J. (2018). Profundizando en la transición entre educación infantil y educación primaria: la perspectiva de familias y profesorado. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 217-240.
<http://dx.doi.org/10.14201/teoredu301217240>
- Córdova-Cando, D. R; Rivadeneira-Díaz, Y.M; Fernández-Bernal, R.E y Jaya-Vivanco, M.A. (2021). El cuento infantil, como estrategia didáctica, para el desarrollo emocional en la educación inicial. *Polo del Conocimiento*, 6(5), 560-579. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8016886>
- Dockett, S. y Perry, B. (2014) *Continuity of Learning: A resource to support effective transition to school and school age care*. Canberra, ACT: Australian Government Department of Education.
https://www.transitiontoschool.net/uploads/2/9/6/5/29654941/continuity_of_learning.dockett&perry.pdf
- Fernández-Sierra, J., y Santos-Bocero, GL. (2014). Orientar las transiciones del alumnado inmigrante: más que un reto multiprofesional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25 (2), 8-23.
<https://www.redalyc.org/pdf/3382/338232663002.pdf>
- Fiuza, M.J, y Sierra-Martínez, S. (2014). Un camino para facilitar las transiciones educativas. *Revista Internacional de Psicología Educativa y del Desarrollo*, 3 (1), 109-118.
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851785012.pdf>
- Gómez-Marí, I y Gómez-Marí, P. (2021). Orientaciones pedagógicas: ¿cómo facilitar el proceso de transición del alumnado desde la etapa de educación Infantil a Primaria? *Percepciones de familias y profesionales de la educación*. *Reidocrea*, 10(4), 1-14.
<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/66309/104.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Grau-Company, S; Álvarez-Teruel, J.D; Moncho, A; Ramos-Hernando, M.C; Crespo-Grau, M y Alonso-Cadenas, N. (2013). Las transiciones educativas. *Necesidades de un proceso de orientación completo*. Universidad de Alicante. 818-833.

- Hernández-Prados, M.A. y Tolino, A.C. (2011). Luces y sombras de la convivencia familiar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 541-552.
- Isorna, M; Navia, C. y Felpeto, M. (2013). La transición de la educación primaria a la educación secundaria: sugerencias para padres. *Innovación Educativa*, (23), 161-177.
- Larmer J.; Mergendoller J y Boss S. (2015). Setting the standard for project based learning: a proven approach to rigorous classroom instruction. ASCD.
- López Martín, J. (2017). El cuento y su valor. ICB Editores.
- Martínez-Díaz, M.M y Torres-Soto, A. (2019). Hábito lector en estudiantes de primaria: influencia familiar y del plan lector del centro escolar. *Revista Fuentes*, 21(1), 103-114.
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/88564/10.12795revistafuentes.2019.v21.i1.07.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez-Hita, M. (2017). Educación emocional. El cuento como herramienta para su desarrollo. *Padres y Maestros*, (370), 18-22.
<https://doi.org/10.14422/pym.i370.y2017.003>
- Martín-Murga, M. (2018). El trabajo por proyectos. Una vía para el aprendizaje activo. Santillana Educación.
- Mata, J. (2016). Neurociencia, lectura y literatura infantil. *Tribuna del socio*, 48–51.
- Mayorga, M. J., y Madrid-Vivar, D. (2014). El lector no nace, se hace: implicaciones desde la familia. *Educazione Familiare*, (1), 81-88.
- Méndez del Portal, R. (2017). El valor del cuento como recurso didáctico. *Educación*, (23), 41–44. <https://doi.org/10.33539/educacion.2017.n23.1167>
- Ortiz-Ojeda, M. (2017). La importancia del hábito por la lectura en niños de primaria menor. *Glosa Revista de Divulgación*, (9), 244–260.
<https://static1.squarespace.com/static/53b1eff6e4b0e8a9f63530d6/t/5b2d7ded6d2a73e5fb52addb/1529708015031/Ens+3+Miriam+Ortiz.pdf>
- Padial, R. y Sáenz-López, P. (2014). Los cuentos populares/tradicionales en Educación Infantil. Una propuesta a través del juego. *E-motion Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (2), 32-47.
<http://doi.org/10.33776/remo.v0i2.2375>
- Pérez-Molina, D; Pérez-Molina A.I. y Sánchez-Serra, R. (2013). El cuento como recurso educativo. *Empresa: investigación y pensamiento crítico*, 2(4), 1-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817922>
- Perpiñán, S. (2017). La salud emocional en la infancia: componentes y estrategias de actuación en la escuela (Vol. 123). Narcea Ediciones.

- Picton, I. (2014). The Impact of ebooks on the Reading Motivation and Reading Skills of Children and Young People. National Literacy Trust.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED560635.pdf>
- Rondón, F. E. (2018). Beneficios de leer cuentos a nuestros niños. El aula vivencias y reflexiones, (14), 193-196.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6607518>
- Roque, L y Álvarez-Álvarez, C. (2016). Estimulación temprana de la lectura desde la Educación Infantil. Universidad de Cantabria. 43, 123-128.
<http://dx.doi.org/10.4995/lyt.2016.5942>
- Rosero, A. L. y Miesles, M. D. (2015). Familia y lectura en la primera infancia: una estrategia para potenciar el desarrollo comunicativo, afectivo, ético y creativo de los niños y niñas. Itinerario Educativo, 29(66), 205.
<https://doi.org/10.21500/01212753.2220>
- Moreira, A. G., y Villa, C. F. (2019). La transición de Educación Infantil a Educación Primaria en la Unión Europea. In Investigación comprometida para la transformación social: actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa (301-306). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).
- Sebastián-Fabuel, V. (2015). Una reflexión sobre las transiciones educativas. De primaria a secundaria ¿traspaso o acompañamiento? Edetania, 48, 159-183.
- Sepúlveda, L y Gaintza, Z. (2017). Perspectivas inherentes al desarrollo del lenguaje. Aportaciones desde la psicolingüística. Revista de pedagogía crítica, 13, 65-83.
<http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/411>
- Serna, M., Rodríguez, A., y Etxaniz, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de Educación Primaria. Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, 16 (1), 18-49.
<https://www.redalyc.org/pdf/2591/259151088002.pdf>
- Sierra Martínez, S. (2018). Investigaciones sobre la Transición a Educación Primaria: la mirada infantil a examen. Revista de investigación en educación, 16(2), 136-152.
- Sistema Educativo Español. (2016). Estadística de la Enseñanza no universitaria. Ministerio de educación, cultura y deporte.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a77ed4f2-cae7-401c-8fb3-5b6c04d5f692/sisedul617.pdf>
- Tamayo, S. (2014). La transición entre etapas educativas: de Educación Infantil a Educación. Participación educativa. 131-137.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/108841/tamayo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

TRABAJANDO EN EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL A TRAVÉS DE NARRATIVAS LITERARIAS: EL MOVIMIENTO SOCIAL DEL FEMINISMO

ANA DEL CARMEN TOLINO FERNÁNDEZ-HENAREJOS
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

Con la elaboración de este capítulo se pretende ofrecer una visión en conjunto de los aspectos generales desde la práctica didáctica del movimiento social el feminismo a través del Aprendizaje Basado en Retos que desarrollaron los estudiantes de tercer Grado de Educación Social. A modo de contextualización, sirva al alumnado para conocer el significado de los términos más utilizados en esta materia, y tener una visión global de los principales organismos y estrategias que trabajan a favor de la igualdad, contribuyendo con ello a la mejora de su formación y sensibilización en igualdad de género.

En el contexto del Grado de Educación Social, la asignatura Creación y desarrollo de Redes Sociales, forma parte de la materia denominada Creación de Redes Sociales. Esta asignatura tiene como finalidad principal el conocimiento del trabajo mediante Redes Sociales, de manera que el alumnado adquiera las competencias para comprender, crear, desarrollar y dinamizar una red social. En este trabajo se presenta una experiencia de innovación en la asignatura “Creación y desarrollo de Redes Sociales” del Grado de Educación Social de la Universidad de Murcia que se implementó durante el curso académico 2022/2023. Examina las prácticas de innovación que conciernen al Aprendizaje por Retos realizadas en dicha materia desde el movimiento social del feminismo. El feminismo se fue creando como un movimiento multicultural, con progresos y retrocesos en los distintos territorios, pero que ha terminado de explotar con la globalización y la mayor conciencia sobre la

necesidad de cambiar el curso de la historia (Sousa y Rodríguez, 2007). Asimismo, el feminismo es un movimiento social y político de largo recorrido, es un acto arrollador por la fuerza desatada en torno a la idea de igualdad (Valera, 2019)

En esta asignatura los estudiantes diseñaron diferentes retos dirigidos a infancia, juventud y adultez dónde se muestra el movimiento feminismo a través de recursos didácticos y narraciones literarias. El objetivo general del estudio es analizar las características didácticas y técnicas de las experiencias implementadas. El enfoque de la investigación es mixto, está basado en la recolección de datos no estandarizados apoyado fundamentalmente en las prácticas educativas. Por ello, se utiliza como instrumentos de recogida de información la parrilla de observación. La muestra está compuesta por 56 estudiantes, dónde el 84,7% son mujeres y el resto son hombres (14,3%). Los resultados desprenden que las prácticas educativas sobre el feminismo como recurso didáctico (narración, cortometraje, etc.) es adecuado para el público en general, además sirve para concienciar y sensibilizar en diferentes ámbitos socioeducativos desde la Educación Social. Martínez-Otero (2021) afirma que la actividad de los educadores sociales se desarrolla en contextos complejos en la que se debe adoptar una combinación de aspectos para afrontar colaborativamente los muchos desafíos socioeducativos que presentan nuestras complejas sociedades en un mundo interconectado.

1.1. MOVIMIENTO SOCIAL DEL FEMINISMO

Cuando se define el feminismo como movimiento social, debe entenderse por movimiento social como una forma de acción colectiva, “cuya existencia es en sí misma una forma de percibir la realidad, ya que vuelve controvertido un aspecto de la realidad que fue previamente aceptado como normativo” (Laraña, 1994). En esta línea, el feminismo, como movimiento social que centra su lucha en conseguir la igualdad de derechos para las mujeres, surge para reivindicar el papel de la mujer en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, fijando sus inicios a finales del siglo XVIII, con la Ilustración y la Revolución Francesa de fondo, momento en el que las mujeres se dan cuenta de cómo el nuevo Estado revolucionario proclama la igualdad universal

pero no incluye a las mujeres en dicha «universalidad», por lo que su objetivo principal es reivindicar los mismos derechos, políticos y sociales, que los hombres alcanzan a partir de las revoluciones burguesas y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Holguras-González, 2022). Con relación a la segunda ola del feminismo, éste nació en Europa y en Estados Unidos debido a la revolución industrial y los rápidos cambios políticos y económicos del mundo occidental. El principal objetivo era reivindicar el derecho al voto universal unido a otros objetivos secundarios como la incorporación de la mujer al mundo laboral durante la Primera Guerra Mundial y la igualdad de sexos en la familia (Holguras-González, 2022). También se define la tercera ola feminista surge como reivindicación a la violencia de género que sufrían las mujeres en sus hogares. Y seguidamente, la cuarta ola se justifica principalmente en el hecho de que el movimiento feminista se ha hecho global. Los objetivos y reivindicaciones que identifican a la cuarta ola feminista son esencialmente: La lucha contra todas las formas de violencia hacia la mujer, incluida la violencia sexual y prostitución y, la consecución de la paridad entre el hombre y la mujer en todos los ámbitos (Aguilar-Barriga, 2020)

A lo largo del siglo XX y durante el siglo XXI se asiste a una revolución profunda y original, la batalla por la igualdad entre las mujeres y los hombres. Ha sido una revolución profunda porque ha producido un cambio histórico de enorme alcance y ha sido original porque se ha producido sin violencia. Dos son los rasgos principales de esta revolución feminista: ha sido internacional y se ha alcanzado pacíficamente. No se ha limitado a un entorno geográfico o a un grupo social porque ha tenido en cuenta las necesidades de todo tipo de mujeres de diferentes orígenes sociales o étnicos. Se ha producido con muchísimo esfuerzo y muchos sufrimientos, pero sin violencia. En este sentido, el feminismo es una forma de pensar y una manera de vivir que significa defender los derechos de las mujeres. Sin embargo, el feminismo, como defensa de los derechos de las mujeres, sigue teniendo todo su sentido en la actualidad porque todavía quedan problemas pendientes (Alberdi, 2020). Por ejemplo, se puede apreciar un cambio de tendencia que nos impele a mantenernos atentos a los cambios que se puedan dar tanto en

el mundo editorial referido a la literatura gerencial dirigida a mujeres, como en los discursos que en dichas obras se condensan y difunden. Y es que las novedades editoriales nos remiten a un escenario de cambios políticos y de reemergencia de una conciencia feminista cada vez más extendida entre la población, a los que el neoliberalismo posiblemente esté aprendiendo a adaptarse a gran velocidad (Medina-Vicent, 2019).

1.2. NARRATIVAS LITERARIAS COMO RECURSO EDUCATIVO: EL FEMINISMO

Los estereotipos sexistas se siguen reproduciendo, la violencia de género evidencia un problema estructural que afecta a la organización social, la cosificación de la mujer continúa estando representada en la publicidad, la desigualdad continúa existiendo. Las redes sociales, como nuevo instrumento de socialización entre los adolescentes, perpetúan comportamientos machistas y la belleza sigue siendo la tarjeta de presentación de la mujer en la sociedad. Se ha avanzado en el camino hacia la igualdad, pero aún queda mucho por hacer. Todavía hay cosas que cambiar. La educación no puede ser cómplice de la invisibilidad, la situación de inferioridad y falta de participación social y libertad a la que ha estado sometida la mujer, y que, de alguna forma se refleja en la literatura, sino que debe responder a las necesidades del siglo XXI creando mentes librepensadoras y conscientes, capaces de cambiar esta realidad. La literatura se presenta como una herramienta idónea para contribuir a este cambio (Hernández-Quintana, 2019). Sin embargo, existe la necesidad de entregarse al texto sin volcar sobre él sus propias ideas y desarrollar una sensibilidad especial hacia los significados expresados en el texto original, ser consciente de la enorme responsabilidad ética y cultural que implica su tarea, antes de buscar las palabras que nos darán el texto final. La traducción feminista debe dar voz a las obras feministas para que estas sean comprendidas en su diversidad y puedan ser disfrutadas como merecen (Álvarez-Sánchez, 2022). Asimismo, el texto literario ha dejado poco a poco de ser un mero pretexto para presentar los contenidos de aprendizaje, y ha pasado a adquirir un papel relevante como recurso didáctico (Nevado, 2015).

2. OBJETIVOS

El objetivo general del estudio es analizar las prácticas educativas diseñadas, implementadas y evaluadas por los estudiantes dirigido al movimiento social el Feminismo a través de narrativas literarias. Se llevó a cabo en la asignatura “Creación y Desarrollo de Redes Sociales” del tercer Grado de Educación Social. Para alcanzar el objetivo principal se tienen en cuenta los objetivos específicos siguientes:

- 1- Indagar las prácticas educativas diseñadas por las estudiantes a través del feminismo, categorizando objetivo, contenido, método y evaluación.
- 2- Conocer la evaluación de las prácticas educativas implementadas en la asignatura “Creación y Desarrollo de Redes Sociales” desde la percepción del alumnado.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio se encuentra enmarcado en el tercer curso del grado de Educación Social correspondiente a la asignatura “Creación y Desarrollo de Redes Sociales” que se impartió en el año académico 2022/2023 en la Universidad de Murcia. Es una materia obligatoria y cuatrimestral que se imparte en segundo curso y equivale a 6 créditos de la titulación. Esta materia realiza el análisis y la intervención de la creación y desarrollo de redes sociales en contextos sociales, culturales y educativos que necesitan implementar estrategias y metodologías específicas y de calidad en este ámbito. El estudio analiza las prácticas de innovación que conciernen al diseño, aplicación y evaluación de programas de intervención dirigidos cualquier colectivo para sensibilizar y concienciar sobre el movimiento social el Feminismo a través del Aprendizaje Basado en Retos (ABR).

El enfoque de la investigación es mixto, está basado en la recolección de datos no estandarizados apoyado fundamentalmente en las prácticas educativas y los medios didácticos que han utilizado los estudiantes como recursos. Por ello, se utiliza como técnica de recogida de información la revisión de documentos y un cuestionario para recoger las evaluaciones

de los estudiantes. En este sentido Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres (2018) definen a los métodos híbridos como la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un único estudio con el fin de obtener una fotografía” más completa" del fenómeno.

3. PARTICIPANTES

La muestra utilizada en el estudio es por conveniencia: estas muestras están formadas por los casos disponibles se tiene acceso (Battaglia, 2008). La muestra, por un lado, son los 56 estudiantes del tercer curso académico del grado de Educación Social que cursan la asignatura “Creación y Desarrollo de Redes Sociales” que se impartió en el año académico 2022/2023 en la Universidad de Murcia. Con relación al género 84,7% son mujeres y el resto hombres (14,3%). Según la edad el 50% se encuentra entre los 21 a 25 años; 34,6% infantes de 20 años; y el resto de 26 a 30 años.

4. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para recoger la información que da respuesta al objetivo 1, se diseñó una parrilla de observación. El instrumento de recogida de información contiene el título de la intervención, objetivos, contenidos relacionados con el movimiento social, objetivo, contenido y recursos.

FIGURA 1. *Parrilla de observación de la experiencia.*

Título Retos	Objetivo	Destinatarios	Recursos
R1	O1	D1	E1
R2	O2	D2	E2
R3	O3	D3	E3
...	...	...	...

Fuente: elaboración propia

5. RESULTADOS

Para dar respuesta al objetivo 1 “Indagar las prácticas educativas diseñadas por los estudiantes a través de las emociones, categorizando

objetivo, contenido, recursos”. Se puede observar que se llevaron a cabo cuatro experiencias relacionadas con el movimiento social el Feminismo que representa el 25% del total de experiencias. El 65% se implementa en el movimiento social Antirracismo y el resto en el movimiento social ecologismo (15%).

Las prácticas educativas a través del ABR han sido diseñadas a través de tres fases, la primera fase es el compromiso dónde se identifica el problema actual, la segunda fase es de investigación dónde se realiza una búsqueda de asociación, ONG y se elabora la entrevista. Por último, la tercera fase es la de actuación, en esta fase se programa la metodología, objetivos, contenidos, recursos, cronograma y destinatarios.

En relación con los destinatarios se escogió Cruz Roja Juventud, Colegio Nuestra Señora del Carmen (Murcia), Secretariado Gitano y Servicios sociales de Murcia. Su aplicación fue a diferentes colectivos: jóvenes, infancia, mujeres de etnia gitana y adolescentes, respectivamente.

La metodología predominante es la cualitativa dónde los estudiantes diseñaron una entrevista dirigida a los expertos para investigar en la entidad social cuál era la necesidad que tenían (ABR), tras esa investigación desarrollaron cuatro retos relacionados con el feminismo.

Con respecto a la evaluación los resultados desprenden que se ha utilizado únicamente la evaluación cualitativa en los cuatro retos, a través de la lista de control (100%).

TABLA 1. *Prácticas educativas desarrolladas por el alumnado de tercer grado de Educación Social en la asignatura “Creación y Desarrollo de Redes Sociales”.*

Título	Objetivo	Destinatarios	Recursos
Reto 1: Ponte en lugar del otro	Visibilizar y sensibilizar a la población sobre la igualdad de oportunidades en la relación al género.	Cruz Roja: Adolescencia	Lectura de casos prácticos y Rol-Playing
Reto 2: Infancia y feminismo	Romper mitos y falsas creencias sobre el feminismo.	Colegio Virgen del Carmen (Murcia): Infancia	Actividades visuales, lectura de creencias y mitos en infancia. Lectura de un cuento.

Reto 3: Igualdad de género entre jóvenes	Concienciar y sensibilizar a la población joven sobre sus creencias en las relaciones de pareja.	Servicios Sociales de Murcia: Adolescencia	Identificación de conductas a través de narrativas.
Reto 4: Empoderamiento mujer gitana	Concienciar y sensibilizar a la población gitana y a la comunidad sobre la mujer gitana.	Secretariado Gitano: Mujeres	Diferentes actividades literarias y musicales sobre la mujer gitana.

Fuente: elaboración propia

Tras la implementación de los cuatro retos (ABR) se recogió, el desarrollo, la metodología, los contenidos, recursos y la evaluación de cada una de las actividades.

Con relación al *Reto 1: Ponte en lugar del otro*, que se desarrolló en Cruz Roja dirigido a jóvenes de 12 a 18 años. Se llevó a cabo la lectura de textos literarios relacionados con el movimiento feminismo “*Eres una caca de Lula Gómez (2019)* o “*Si es amor, no duele de Pamela Palencio (2017)*”. Se trabajaron a través de rol playing, al inicio de las sesiones, se le asignó a cada usuario un caso o historia en la que los adolescentes tenían que escenificar y desarrollarla en el aula según el rol que le había tocado. Con esta actividad se pretendió que los adolescentes se pusieran en contextos y con sus respectivos roles buscar soluciones a las problemáticas surgidas para fomentar el cooperativismo y la empatía.

Para el *Reto 11: Infancia y Feminismo*, se utilizan textos literarios relacionados con el movimiento feminismo orientado a la infancia “*Cien mujeres que cambiaron el mundo de Sanra Elmert (2018)*” con la pretensión de romper falsos mitos y creencias sobre el feminismo. Antes de comenzar el desarrollo de las actividades se reflexionó junto los infantes con diferentes preguntas *¿Piensas que hay colores de niños y niñas? ¿Sabes lo que es el feminismo? ¿Crees que hay ropa de niños y niñas? ¿Crees que hay juguetes de niños y niñas?*, dónde se puedo observar que los niños tienen ciertas creencias o falsos mitos, por ejemplo, los 25 niños y niñas (100%) contestaron que había ropa, juguetes y colores diferentes hacia niños y niñas sin diferenciar que todos ellos pueden elegir, escoger la ropa, colores o juguetes que más les guste. Tras realizar las preguntas se planteó la actividad de realizar un árbol genealógico sobre

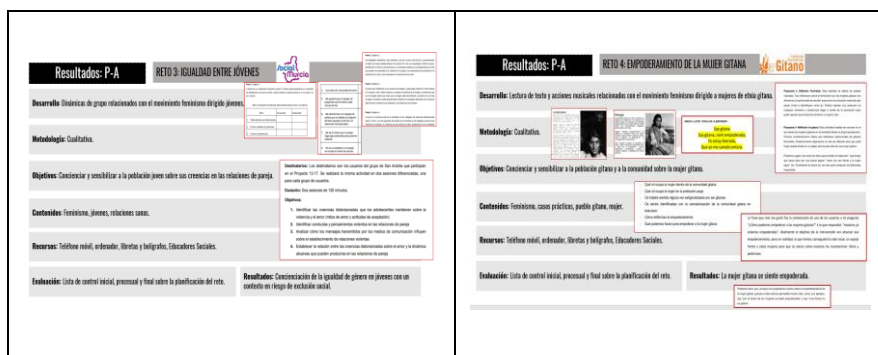
las mujeres de su familia y tras ello se hizo una puesta en común sobre los especiales que eran esas mujeres en sus vidas.

Respecto al *Reto 111: Igualdad entre jóvenes*, se realizaron dinámicas grupales dirigidas a jóvenes para concienciar y sensibilizar a la población joven sobre sus creencias en las relaciones con la pareja. Primero se realizó un cuestionario interactivo para analizar las creencias que tienen los jóvenes sobre las relaciones de pareja, y tras el análisis se trabajaron textos del libro “*Feminismo para principiantes de Nuria Valera (2019)*” a través de grupos de discusión dónde los adolescentes pudieron identificar creencias distorsionadas, conductas y pensamientos violentos, mensajes transmitidos por los medios de comunicación, conductas abusivas, etc.

Por último, el *Reto Iv: Empoderamiento de la mujer gitana*, los estudiantes de educación social implementaron un trabajo a través del Secretariado Gitano con las mujeres de etnia gitana. Para ellos utilizaron materiales como lectura de textos y acciones musicales relacionados con el movimiento del feminismo, por ejemplo “*La mujer gitana*”, “*La Mitología*” o *canciones como “Copla de la Empoderá”*. También estuvieron trabajando el rol que ocupa la mujer dentro de la comunidad gitana, el estigma por ser gitanas, o si se sentían o no identificadas con la caricaturización de la comunidad gitana en televisión. Se realizó la definición del concepto empoderamiento y se buscaron propuestas para el empoderamiento de la mujer gitana. La reflexión que se obtuvo de la actividad es que la mujer gitana se siente empoderada, libres y poderosas.

TABLA 2. Aprendizaje por Retos implementado en la asignatura “Creación y Desarrollo de Redes Sociales” de tercer grado de Educación Social

Resultados: P-A RETO 1: PONTE EN LUGAR DEL OTRO Desarrollo: Metodología: Objetivos: Contenidos: Recursos: Evaluación:	Resultados: P-A RETO 2: INFANCIA Y FEMINISMO Desarrollo: Metodología: Objetivos: Contenidos: Recursos: Evaluación:



Fuente: elaboración propia

Para dar respuesta al objetivo 2 “Conocer la evaluación de las prácticas educativas implementadas en la asignatura Creación y Desarrollo de Redes Sociales desde la percepción del alumnado”, a continuación, se transcriben algunas de las evaluaciones cualitativas de las entrevistas con los estudiantes de Educación Social:

Con relación al *Reto 1: Ponte en lugar del otro*, que se desarrolló en Cruz Roja dirigido a jóvenes de 12 a 18 años. Los estudiantes de educación social consideran que el reto les sirvió para aprender y para enseñar a otros, puesto que consiguieron que los jóvenes tomaran conciencia de una sociedad más justa e igualitaria para todos:

“Mediante la realización de este reto, en el que hemos tenido como eje central del mismo el movimiento social feminista, hemos demostrado nuestra capacidad para promover una sociedad basada en valores de libertad, justicia, igualdad y pluralismo, además de quedar en evidencia nuestra capacidad de trabajar en equipo”.

En el *Reto 11: Infancia y Feminismo*, las estudiantes consideran muy útil trabajar con infancia el movimiento social el feminismo porque al ser edades tempranas se podría concienciar y sensibilizar para un futuro, además de que opinan que debería ser un trabajo continuo:

“Consideramos que, al llevar a cabo una única intervención con niños/as de edades tan tempranas no podemos ver unas respuestas claras. Pero sí que hemos podido ver que, fueron capaces de pensar por sí mismas en un corto periodo de tiempo, y que, si este tipo de intervenciones fueran más periódicas y se trabajase más a fondo, habría grandes cambios. Estaríamos dando pie aquellas generaciones futuras pensasen de una manera más igualitaria y justa.”

Respecto al *Reto 111: Igualdad entre jóvenes*, los estudiantes aprendieron a ponerse en lugar del otro, a poder enfrentar realidades que se encontrarán en el mundo profesional, además consiguieron enseñar a los jóvenes la importante de las relaciones sanas:

“Al comienzo de este proyecto, teníamos mucha incertidumbre con respecto a la elección del movimiento social, sin embargo, decidir que tratara sobre el feminismo ha sido un acierto, ya que los adolescentes con los que decidimos llevar a cabo el proyecto, presentan muchas carencias con respecto a este tema, y todos los aspectos relacionados con él, entre ellos, las relaciones sanas, temática abordada en nuestro proyecto.”

Por último, el *Reto 1v: Empoderamiento de la mujer gitana*, los estudiantes de educación social descubrieron falsos mitos y creencias que tenían sobre la población gitana, además de encontrar a mujeres empoderadas de las cuales aprendieron.

“Sabemos que creer que todas las gitanas cantan y bailan por naturaleza es un prejuicio que debemos radicar, pero casualmente teníamos una cantante en la sala, por lo que nuestras expectativas fueron superadas... En general nos quedamos con una sensación de satisfacción con la ejecución del reto, y por parte de las mujeres gitanas, nos trasladaron su agradecimiento y su interés, así como un almuerzo muy rico y divertido.”

“Algunas anécdotas han sido descubrir que Lola Flores no pertenecía a la etnia gitana, tener dos bebés de oyentes... Sabemos que creer que todas las gitanas cantan y bailan por naturaleza es un prejuicio que debemos radicar, pero casualmente teníamos una cantante en la sala, por lo que nuestras expectativas fueron superadas.”

6. CONCLUSIONES

La literatura ofrece diferentes discursos que ayudan a entender el mundo y a conocerse mejor así mismo. Además, su valor artístico y estético posibilita el desarrollo de la sensibilidad, de admiración, humanización y empatía. Pero la catalogación desde la que se estructura desde los ámbitos académicos debe ser capaz de intervenir en la significación extratextual y recoger los testimonios de las autoras que han permanecido olvidadas en los márgenes. A través de esta nueva dimensión se puede no solo crear un pensamiento crítico, sino también modular un discurso de concienciación necesario para cambiar las cosas

en aras de la igualdad (Hernández-Quintana, 2019). Esto, unido a la importancia de que la profesión de la Educación Social se encuentra en permanente proceso de cambio desde dar servicio a una sociedad que a su vez está en plena transformación y diversidad (Tolino et al, 2023; Vilar, 2018). Asimismo, las competencias que contribuyen a formar a los profesionales de la Educación Social han de estar orientadas hacia la capacitación del alumnado en la planificación de la intervención, el seguimiento y la evaluación de dicha intervención (Moral, 2014). En esta línea, durante la asignatura del Grado de Educación Social que corresponde a tercer curso “Creación y Desarrollo de Redes Sociales” y se imparte en la Universidad de Murcia se trabajó en intervenciones socioeducativas relacionadas con el feminismo y diferentes colectivos como infancia, adolescencia y mujeres.

Para dar respuesta al primer y segundo objetivo de la investigación se indagó en las prácticas educativas diseñadas por las estudiantes a través del movimiento social el feminismo y narraciones literarias. Los resultados corroboran la importancia de realizar prácticas inclusivas a estudiantes del Grado de Educación Social u otras profesiones para ampliar los conocimientos, las habilidades y destrezas desde la experiencia con el otro para aprender haciendo.

De los resultados se desprende que el alumnado ha conocido entidades sociales, conocimientos nuevos, ha aprendido habilidades como escucha activa y empatía, aprendizaje con las experiencias del otro. Concienciación, sensibilización y comunicación. También, se pone de manifiesto la importancia del aprendizaje por retos para que los estudiantes adquieran compromiso, investiguen y actúen (Pérez-Sánchez, 2019)

Las prácticas docentes que fomentan una pedagogía inclusiva deben sustentarse en una evaluación que implique a todos los agentes que participan en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Sanahuja et al, 2020). La revisión de las prácticas ha generado pequeños cambios hacia una educación más inclusiva, de mayor calidad y más equitativa donde las voces de toda la comunidad educativa han contribuido a la mejora de las prácticas.

7. REFERENCIAS

- Alberdi, I. (2020). Historia del feminismo. *Revista de Occidente*, 466, 17-25.
https://ortegaygasset.edu/wp-content/uploads/2020/07/RevistadeOccidente_Marzo2020_In%C3%A9s-Alberdi_.pdf
- Álvarez Sánchez, P. (2022). La traducción feminista inclusiva y sus ausencias en la práctica de la traducción literaria. *Magazin*, 29.
<https://doi.org/10.12795/mAGAzin.2021.i29.01>
- Aguilar-Barriga, N. (2020). Una aproximación teórica a las olas del feminismo: la cuarta ola. *FEMERIS: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 5(2), 121-146.
- Hernández Quintana, B. (2020). Recuperando las voces de las escritoras: una aplicación didáctica en las clases de literatura. *Didáctica (lengua y literatura)*. <https://hdl.handle.net/11162/205846>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza-Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial McGraw Hill.
- Holgueras-González, A. I. (2022). Igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres: conceptos fundamentales, políticas y organismos para la igualdad. *Construcción sociocultural de género*. Editorial Sanz y Torres.
<https://www.editorialsanzytorres.com/static/pdf/9788419433350Muestra.pdf>
- Laraña, E. y Gusfield, J. (Eds.), (1994). *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*. Centro Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Pérez-Sánchez, E. O. (2019). Aprendizaje basado en retos. *Buenas Prácticas Pedagógicas y Curriculares*, 1, 19-20.
- Martínez-Otero, V. (2021). Pedagogía social y educación social. *Revista Educação em Questão*, 59(59), 1-22.
- Medina-Vicent, M. (2020) La literatura gerencial en tiempos de popularización del feminismo. *RES. Revista Española de Sociología*, 2020, 29(2), 387-395. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.21>
- Nevado Fuentes, C. (2015). El texto literario en las clases de ELE: un recurso didáctico y motivador. *Revista Internacional De Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, 4, 151-167.
<https://doi.org/10.17345/rile4.701>
- Sanahuja, A., Moliner, L., y Benet, A. (2020). Análisis de Prácticas Inclusivas de Aula desde la Investigación-Acción Participativa. Reflexiones de una Comunidad Educativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1).

- Sousa Santos, B. D., y Rodríguez Garavito, C. A. (2007). El derecho y la globalización desde abajo: hacia una legalidad cosmopolita. El derecho y la globalización desde abajo, Anthropos – UAM Cuajimalpa.
- Tolino, A.C, Bernal, A., Carrilero, M., García-Pérez, M. (2023). Las palabras de la educación social en primera persona: acompañando a los colectivos vulnerables ante la pandemia. Los retos de la Educación Social en los próximos años. Revista de Educación Social, 36, enero-junio.
<https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2023/06/res-36.-tolino.pdf>
- Varela, N. (2019). Feminismo 4.0. La cuarta ola. Penguin Random House.
- Vilar Martín, J. (2018) Evolución del rol profesional en la educación social. Cuatro experiencias personales. Revista de intervención socioeducativa, 70, 152-172.

PROPUESTA DIDÁCTICA GAMIFICADA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA Y DE ASPECTOS MULTIDISCIPLINARES EN AULAS DE LENGUA INGLESA

MIRIAN SOLEDAD TRIGUEROS DE LA FUENTE
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

En una realidad cambiante como la que nos engulle en este siglo XXI, la literatura y la docencia es un lugar en el que resistir, el último bastión de la resistencia, de la pervivencia de lo humano y de la esencia de lo que nos hace ser lo que somos, a pesar de que para el utilitarismo, las humanidades, el arte, la poesía, la novela o el teatro representen una pérdida de tiempo. Sin embargo, hemos de ser capaces de visibilizar los nuevos retos y ver cómo la literatura permea a través de la intermedialidad otros contextos actuales, a los que quizás el estudiantado es más afín, como es el caso de entornos que aglutinan lo visual, lo sonoro y lo lúdico. En relación a esto y dentro de las metodologías activas, la gamificación supone un punto de partida para izar las velas hacia Ítacas atemporales. Si bien es cierto que la gamificación no es un concepto estrictamente novedoso, pues esta idea ya se había aplicado a efectos de empresa y de marketing como la idea del juego del solitario ideada por los creativos de Microsoft para que los usuarios de Windows se habituaran al uso del ratón, sí que es una estrategia pedagógica que va cobrando cada vez más adeptos y que hoy en día puede aprovecharse para mejorar y dinamizar la didáctica de la literatura, promover el fomento de la lectura en el aula de lenguas extranjeras y para acercar el aprendizaje de la lengua inglesa a través de la gamificación educativa. Como decía Karl Kapp (2012), la gamificación consiste en implementar el uso de la mecánica, de la estética y del pensamiento de juego para involucrar a la gente, motivar la

acción, promover el aprendizaje y resolver problemas. Isaac Pérez (2023) habla concretamente de un término que él denomina “gamificación”, en la que tanto la narrativa, la estética, como todos los elementos que conforman parte de la experiencia de juego componen una gamificación porque se alinean con una serie, película, o videojuego ya preexistente que ya tiene enganchados a los alumnos, de modo que es una suerte de scaffolding ficcional, una especie de spinoff o de fanfic. Este aspecto es sumamente interesante para conseguir que la lectura y la didáctica de la literatura puedan realizarse a través de una experiencia vivencial e immersiva de la que el alumno ya es partícipe y se siente cercano. Sin embargo, también hay que tener en cuenta que muchas veces confundimos gamificación con otros términos relacionados que no son exactamente lo mismo o que generan cierta confusión, dado que suelen mezclarse bajo la misma etiqueta. Por ello, debemos diferenciar entre gamificación y términos relacionados como el aprendizaje basado en juegos (ABJ). Podemos decir que el ABJ es el antagonista de la gamificación, porque si el ABJ consiste en utilizar el juego como pretexto para aprender, es decir, es utilizar un juego que ya conocemos o que adaptamos *ad hoc* con un propósito educativo como puede ser Pasapalabra, Quiere ser millonario, Scrabble, etc. Pero entonces, ¿qué es gamificar? Pues es simplemente utilizar elementos de los juegos en un entorno que no lo es. Es aprovechar todos aquellos aspectos lúdicos o jugables en entornos que no lo son.

1.1. CLARIFICACIONES A CERCA DEL TÉRMINO GAMIFICACIÓN

En primer lugar, hay varios autores que explican y ofrecen definiciones a este respecto que pueden ser de utilidad a la hora de emprender el camino de la gamificación. De hecho, Nick Pelling (2002), diseñador de juegos e interfaces para máquinas de vending, fue el primero que acuñó el término. Posteriormente Andrzej Marczewski (2013) lo definió como "la aplicación de metáforas de juegos a tareas de la vida real que eran capaces de influir en el comportamiento del jugador, y por ende, lograban una mejora en la motivación e implicación de las personas en la tarea. Otro aporte es el que ofrece Sebastian Deterding (2011) quien proponía una sencilla pero efectiva definición que abogaba por el uso de elementos de juego en entornos que no son lúdicos. Asimismo, Karl Kapp (2012) ofrecía la que es posiblemente la más exhaustiva de

todas las definiciones, pues para él, el acto de gamificar consiste en utilizar la mecánica, la estética y el pensamiento de juego para involucrar a los potenciales jugadores, motivar a la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas concretos. Todas estas definiciones pretenden algo en común “involucrar”, pero el profesor Santiago Vallejo (2013) no solo habla del juego, sino de la convergencia de distintos modelos de pensamiento y de la adquisición de segundas lenguas, a la vez que señala y resalta que la gamificación es lo que hace que un juego sea interesante hasta el punto de transportarnos y evadirnos de lo tedioso o de lo que los alumnos ven como una tarea desconectada de su realidad, es algo que aunque no es un juego per se, hace que nos zambullamos de lleno en la experiencia, porque hay algo en el planteamientos que transforman la actividad en entretenida y atractiva, y hacen que el jugador esté más receptivo y preste mejor disposición hacia su realización. Otro aspecto relacionado con la gamificación es lo que Amy Jo Kim (2018)¹⁰⁰ denomina *game thinking* y que tiene que ver con el diseño del juego, la innovación y el hecho de hacer que el jugador cree lazos, empatice (*engagement*) con el juego a lo largo del tiempo, que ese interés perdure, de modo que se mantenga la motivación y que además es necesario tener en cuenta el testeo de esos juegos.

1.2. RECETAS Y CLAVES PARA GAMIFICAR

Teniendo en cuenta lo mencionado hasta ahora, realmente la gamificación consiste en saber añadir elementos de juego en situaciones no lúdicas para “enganchar” al lector, que en nuestro caso se trata del estudiante-jugador, con un perfil concreto (que puede basarse en la autoexpresión, en la competitividad o en el ansia de la aventura) pero para cocinar esta receta con éxito y adaptar una situación concreta de aula como puede ser la lectura de un libro (Hamlet) o aprender sobre la vida de un autor (Shakespeare) como es el caso de esta propuesta didáctica, es necesario encontrar las claves que postula Kevin Werbach (2012) acerca de las dinámicas, las mecánicas, los componentes, la estética, y la narrativa, pues claves en el diseño, desarrollo y factores que son claves

¹⁰⁰ Para profundizar más en este concepto véase <https://www.youtube.com/watch?v=TYK1WHLm1y0>.

en el diseño y realización de la gamificación. Veremos estos factores brevemente reseñados en las siguientes subsecciones. Isaac J. Pérez, uno de los autores que he mencionado anteriormente, propone una guía interesantísima en la que recoge algunas ideas básicas a la hora de diseñar una gamificación¹⁰¹.

1.2.1. Dinámicas

Las dinámicas son aquellos aspectos y valores que influyen en la percepción que el alumno tiene de la actividad, lo que hace que la actividad (en este caso la lectura de libro y el aprendizaje de la lengua inglesa) se torne en una experiencia lúdica que funciona a través de motivaciones intrínsecas. Dentro de esas dinámicas encontramos recompensas que son incentivos que se obtienen al realizar una tarea, o bien hay variaciones de status, reconocimiento y/o aspectos competitivos, de modo que el alumno pasa de ser miembro de una comunidad a posicionarse en ella, lo que le motiva a seguir jugando. Por otra parte, los alumnos también anhelan expresar su identidad, su autonomía, su personalidad y su originalidad ante los demás jugadores, lo cual también es un tipo de dinámica (autoexpresión). Otra dinámica interesante es la que fomenta el carácter colaborativo, que tiene lugar cuando varios jugadores se esfuerzan por conseguir el mismo propósito. Por último, ligada a esta dinámica encontramos otra que puede estar relacionada, como es el altruismo y la solidaridad.

1.2.2. Mecánicas

Las mecánicas de juego son aquellas reglas que hacen que la actividad parezca un juego o una actividad de ocio, ya que consiguen la participación e implicación de los jugadores a través de una sucesión de retos y barreras que deben superar. En el transcurso de esos retos surgirán una serie de oportunidades. Estas mecánicas, combinadas entre sí, permiten fomentar las dinámicas de juego. Dentro de la variedad de mecánicas que podemos encontrar están las colecciones, las recompensas en forma de medallas, sellos, insignias, cromos, o incluso las transacciones

¹⁰¹ Para profundizar en este aspecto puede consultar la Guía para gamificar. Construye tu propia aventura, de Isaac Pérez y Carmen Navarro.

de puntos o recompensas. Otra mecánica importante es la de feedback especialmente necesaria en educación ya que puede actuar refuerzo positivo y puede provenir tanto del propio juego a través de NPs, del profesor o de otros participantes.

1.2.3. Componentes

En cuanto a los componentes son las aplicaciones específicas que se añaden a la actividad como los avatares (que son una representación del propio jugador dentro del juego), insignias y logros (que son la representación visual de los logros que el jugador va consiguiendo), contenido o niveles que se van desbloqueando, equipos, búsquedas y submisiones, o regalos.

1.2.4. Estética y narrativa

Mientras que las dinámicas, las mecánicas y los componentes en el "qué" de la estructura gamificada, la estética del juego se centra en el "cómo" (en el aspecto de juego) de la misma. En esto reside gran parte del éxito o del fracaso de la experiencia dependerá de nuestras decisiones. Por tanto, hemos de entender la estética como el "arte" dentro del diseño de una experiencia gamificada, incluyendo en este diseño colores, entornos, insignias, personajes, formas, estilo de puntos, interfaz gráfica, música, género. Este aspecto entronca directamente con las emociones y las experiencias del jugador, por lo que tendremos que hacer un diseño basado en la experiencia del usuario final y siempre teniendo en cuenta las características e intereses de éste.

En cuanto a la narrativa, es el hilo conductor, la parte más artística y creativa de todas, para mí la más divertida de diseñar, y al mismo tiempo la más difícil.

2. OBJETIVOS

2.1. GAMIFICACIÓN BASADA EN *HAMLET* DE SHAKESPEARE

- El objetivo principal de esta propuesta se centra en analizar los aspectos más significativos de la gamificación y diseñar una propuesta que permita adaptar mediante herramientas

concretas una gamificación que tome como base de partida elementos de la obra literaria *Hamlet*, con el fin de maximizar la motivación y participación de los estudiantes, fomentando el hábito lector en lengua inglesa y aprovechando la gamificación como actividad de repaso. Para ello se presenta una propuesta didáctica que incorpora el aspecto de la gamificación potenciando la experiencia lectora, así como también se incluyen herramientas para la creación y evaluación de esta propuesta.

3. METODOLOGÍA

La metodología que se ha utilizado se basa en un enfoque mixto, cualitativo, prescriptivo-descriptivo, aplicando los conceptos sobre gamificación que se han desarrollado en la introducción de los autores Kapp (2012), Werbach (2012) y Pérez (2023), que introducen dinámicas, mecánicas, componentes y narrativas. Se propone para ello un diseño basado en el camino del héroe en el que el alumno debe ir superando una serie de pruebas donde se aplican técnicas gamificadas en la enseñanza de la literatura en diversas etapas (7 niveles) que coinciden con un nivel introductorio, los actos de la obra de Hamlet y un nivel final de logro. La lectura y posterior gamificación se planteó para un curso de tercero de la ESO de 35 estudiantes, para la asignatura de inglés en la que pueden estar implicadas otras asignaturas, por lo que puede extenderse de forma transversal a otras asignaturas y englobar en un proyecto de centro. En cuanto a la temporalización en la que se va a ejecutar la actividad, se plantea como una actividad para inicio de curso que se llevará a cabo durante dos trimestres. Asimismo, también se recoge en la sección de resultados las herramientas utilizadas en la creación de la gamificación, así como aquellas utilizadas para recopilar datos para el testeo y evaluación de la misma.

4. RESULTADOS

En primer lugar se realizó un trabajo previo de planificación para clarificar los objetivos que se pretendían alcanzar con la gamificación de la obra de Hamlet en lengua inglesa a la hora de involucrar los contenidos,

los saberes transversales y, sobre todo, de realizar de la lectura para que se convierta en una experiencia immersiva. En cuanto al tipo de estudiantado para el que se crea esta gamificación se plantea para un curso de 3º de la ESO del aula de lengua inglesa que consta de 35 alumnos. En primer lugar se crea un boceto antes de proceder al diseño de los componentes y dinámicas.

FIGURA 1. Planificación de la gamificación



Fuente: Creación propia con Canva

Para ello, puede realizarse una planificación sobre un plantilla que podemos aprovechar para el diseño de posteriores gamificaciones en el que se recojan en una hoja de ruta aspectos que tengamos clarificados como las necesidades (revisión y análisis de Hamlet), los objetivos y la narrativa sobre la que vamos a construir la gamificación. Esta En este caso la narrativa de la gamificación responde al planteamiento de viajes en el tiempo y resolución de enigmas.

En cuanto a la narrativa que propongo la clase realiza un supuesto viaje a Londres con el resto de compañeros, pero en algún momento de su periplo, deben regresar a casa. Justo la noche anterior, se supone que el alumno (el jugador) en cuestión ha tomado *Fish and Chips* en mal estado y al despertar el día siguiente se da cuenta que ha viajado en el tiempo, pero además percibe que hay en un pergamino encima de su

cama en el que la reina Elizabeth pide encarecidamente ayuda al alumno para resolver un caso de misterio que está revolucionando la ciudad. Así, el alumno va a convertirse en primera persona en detective por partida doble, pues Shakespeare ha desaparecido, pero además la reina hace partícipe al alumno de que los personajes del libro han escapado de sus páginas y están generando el caos en el Londres de aquella época. Es importante que esos primeros pasos de la gamificación susciten el interés del alumno. Por ello, además de la utilización de la página Wix en la que se incluirá todo el esqueleto de la gamificación, se plantea el uso de videos creados con Canva, personajes o avatares generados a través de la IA Leonardo con aspecto de época al estilo anime, música compuesta con Flat io, que es un editor de partituras que permite componer de forma sencilla. Otra opción es la utilización de herramientas como Copilot o Suno que permiten la creación de canciones a través de prompts e inteligencia artificial.

FIGURA 2. Componentes y narrativa de la propuesta didáctica



Fuente: Creación propia con Inkarnate y Canva

Como decía, toda la gamificación se sustenta en un viaje que implica el camino del héroe-alumno-jugador a través de un mapa que se ha generado con Inkarnate y en el que se irán desbloqueando niveles a medida que se van superando niveles y logros. Concretamente, la gamificación se articula en torno a 7 niveles. El primero de ellos es la introducción

de la reina y el hecho de que el alumno tome conciencia de su situación de viaje en el tiempo y de su aceptación del reto como detective.

Los otros 5 niveles se corresponden con cada uno de los actos de Hamlet, que a su vez se componen de otros subniveles que a través de dinámicas de status (ir superando los niveles), cooperación con otros compañeros para intercambiar logros (insignias) o para llevar a cabo la tarea final, y de feedback (respecto a actividades de writing que forman parte de los subniveles). Al final de todos los niveles el alumno no solo completa la lectura de Hamlet, sino que realiza actividades que engloban todas las destrezas (*writing, listening, mediation, speaking, reading*, pero como broche final a este viaje épico debe recabar una colección de insignias que ha ido a lo largo de los niveles y cartas de los personajes que se han escapado en cada uno de los subniveles que le permitirán resolver el breakout final y realizar el juego de rol en el que contará la propia historia de Hamlet actualizada.

Para la generación de insignias y cartas se ha utilizado la herramienta canva y Heartgcards. Respecto a la estética del mundo, se centra en la época isabelina, con referencia a los diferentes estratos sociales, edificios (The Globe, Tower of London), los personajes (Shakespeare, Hamlet, el fantasma, Ofelia, el avatar del alumno, Claudio, etc). Como se ha mencionado dentro de cada nivel, se incluyen diferentes subniveles en los que se incluyen diferentes tareas, como Kahoots, la propuesta de creación de perfiles de redes sociales para el autor o los personajes, la adaptación de alguno de los actos a otro formato como puede ser el guion de película o incluso un breakout. Como la estética y lo visual juega un papel determinante, se propone que no solo se realice esa inmersión a través de las herramientas virtuales, sino que para una actividad del primer nivel en el que el papel del fantasma es tan importante, el docente se caracterice como tal. No tenemos que olvidar que dentro de la gamificación es importante conectar con las emociones del alumnado.

En cuanto a las dinámicas que se ponen en juego, se trató de poner en práctica de tipo directo de agrupaciones, superando niveles, agredir, personajes, de conexión, recompensa, de status, pero también cooperativo en la realización final de videojuego y en el intercambio de insignias, pues interesante tratar de cubrir todo el espectro de jugadores.

Mientras que las mecánicas o reglas de la gamificación consisten prácticamente en rescatar a Shakespeare, encerrar a los personajes dentro de un juego de rol que los alumnos por equipos van a crear y para lo cual necesitan coleccionar las insignias que debe pegar en un portfolio virtual en forma de pergamino y cartas de personajes que desbloquean logros en cada nivel, ya sea pues por ejemplo, para incluso comprar unos minutos de recreo o una ayuda extra de un compañero.

En cuanto a los componentes, mencionar que se crearon ad hoc durante un periodo de dos meses previo a la implementación de la gamificación. Para la creación de avatares, puntos de experiencia e insignias se utilizó Canva y IA Leonardo.

FIGURA 3. *Diseño de insignias para el portfolio virtual de logros*



Fuente: Creación propia con Canva

Como parte de la evaluación del proceso de tipo sumativo a través de la recogida de logros mediante insignias, la realización del juego final y la realización de formularios anónimos a través de Google formularios en los que se cuestionaba a cerca de la experiencia del alumno a través de preguntas como ¿Qué aspecto de la gamificación te resultó más interesante? ¿Cómo ha influido la gamificación en tu percepción de la obra y del autor? ¿Consideras que esta actividad debe aplicarse a otros aspectos de la asignatura?

5. DISCUSIÓN

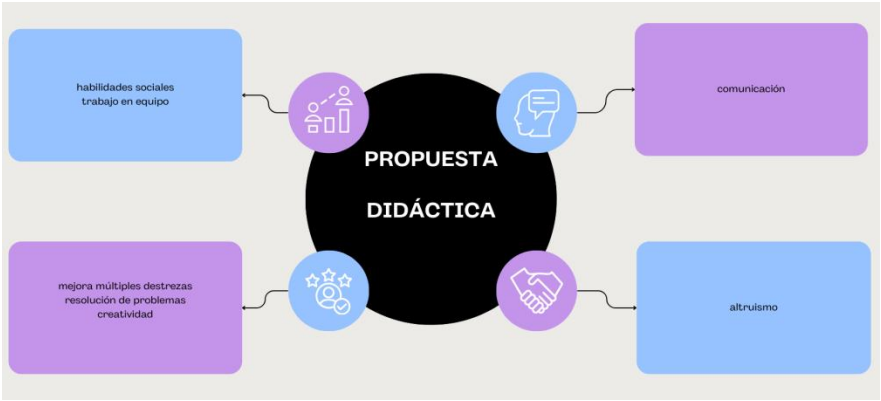
Por un lado, las mecánicas y dinámicas sobre las que se articula esta gamificación, las cuáles están centradas en rescatar a Shakespeare y encerrar a los personajes que han escapado de la obra en un juego de rol creado por los propios estudiantes, demuestran un enfoque creativo, multicompetencial que promueve la participación activa. La introducción de componentes como avatares, puntos de experiencia e insignias, añaden una capa de competitividad que acerca a la vivencia de la lectura y permiten a su vez gestionar el engagement y la motivación a través de la inmersión narrativa que envuelve al personaje en una trama intrigante que lo atrapa.

La atención a las emociones del estudiante percibidas en la experiencia lectora-inmersiva a nivel de cumplir misiones y ganar logros, favorece un enfoque que conecta emocionalmente con el estudiantado, reforzando una experiencia educativa y de aprendizaje positiva. Dicho de otro modo, el jugador desarrolla una batería de habilidades que van más allá de la comprensión lectora, pues aplica saberes y competencias transversales que se dan cita con la cultura, la historia, el arte y la lengua. La superación de desafíos de manera progresiva contribuye además al desarrollo de la perseverancia y la autosuficiencia, aunque si no se evalúa a lo largo del proceso puede suceder que se produzca una desconexión entre el perfil del jugador, la motivación y la consecución del logro. Por eso es primordial que se lleve a cabo una retroalimentación continuada, que permita detectar fortalezas y áreas de mejora.

El uso de las herramientas que se proponen tanto para generar los componentes de la gamificación como la evaluación de la misma requieren conexión a redes, lo cuál puede ser un problema en algunos entornos. Por tanto la gamificación se presenta como una herramienta sumamente atractiva e intrigante, que promete generar impactos positivos en los estudiantes, aunque siempre teniendo en cuenta posibles adaptaciones a lo largo de la implementación. Queda patente que se maximiza la creatividad y se mejoran de manera significativa destrezas transversales que no solo están relacionadas con lo puramente lingüístico como

puede ser *writing* o escucha activa en L2. La resolución de problemas a través de la creatividad el desarrollo crítico, las actividades de revisión y refuerzo, de vivenciar las obras literarias adaptándolas a la realidad cambiante de nuestro día a día. No obstante, surgen diversos aspectos que suscitan debate y requieren que indagemos en el futuro como puede ser el uso de la inteligencia artificial en la creación del contenido y diseño tanto por parte de los docentes como el alumnado. Pues si ciertamente este tipo de herramientas facilitan la creación de experiencias inmersivas aplicables a la docencia, pueden ser un arma de doble filo cuando aún hay aspectos que rozan el limbo de la ética y la moral, o los derechos de autor. No obstante, siempre que se haga un uso responsable a través del espíritu crítico, este tipo de herramientas pueden suponer un gran avance respecto a las necesidades específicas del alumnado.

FIGURA 4. Aspectos significativos de esta propuesta gamificada



Fuente: Creación propia

6. CONCLUSIONES

Como colofón, queda claro que la integración de la gamificación en el ámbito educativo y literario emerge como una herramienta innovadora y eficaz que no solo revitaliza la experiencia de lectura, sino que también promueve la participación activa de los lectores, permite la transferencia de conocimiento y el ejercicio de la creatividad a través de la

autoexpresión personal. Al combinar la narrativa con elementos lúdicos, logramos potenciar la inmersión en el mundo literario, incentivando la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. La gamificación no solo despierta el interés de un estudiantado que está conformado por jugadores de índole diversa, es decir, es una herramienta inclusiva, sino que también ofrece una oportunidad única para cultivar habilidades literarias y creativas de manera divertida y motivadora. A través de desafíos, recompensas y la interactividad, la gamificación transforma la lectura en una experiencia dinámica y participativa, en una experiencia vívida que abre nuevas puertas hacia mundos posibles para la promoción de la literatura en la era digital. En última instancia, alabamos los beneficios tangibles de esta sinergia entre juego y literatura, que no solo enriquece el proceso de aprendizaje, sino que también fortalece la conexión entre los lectores, el aula como sociedad y la variedad de destrezas asociadas al aprendizaje de L2. Sin embargo, la gamificación en la literatura no solo es un recurso valioso para el presente, sino también una prometedora herramienta para moldear el futuro del disfrute literario.

En resumen, la gamificación aplicada a la lectura de Hamlet y a la reflexión sobre la vida del autor no solo presenta una metodología extrapolable a otras obras, sino que permite en este caso tomar conciencia de la idiosincrasia de la sociedad y la cultura de la época, de las diferencias entre el pasado y el presente, de la importancia del espíritu crítico y la creatividad aplicada a la vida y a la persona. Es decir, este tipo de metodología cuyos detalles y estructura pueden adaptarse y modificarse a través de elementos visuales y narrativos a otras obras, que permitan generar una respuesta significativa del alumnado, juega una baza importante en el acercamiento de la literatura, del autoconocimiento y la autopercepción. Por lo tanto, la propuesta no solo cumple con los objetivos pedagógicos de partida, sino que consigue estimular el interés y la participación activa de los alumnos, de modo que una obra clásica se revitaliza a través del paso del tiempo y el cambio de perspectiva metodológica.

7. REFERENCIAS

- Deterning, I. (2011). *Fundamentos de la vía media*. Alianza
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction. Game-based methods and strategies for Training and Education*. John Wiley and Sons.
- Marczewski, A. (2013). *Gamification. A simple introduction and a bit more*. Scientific Research.
- Pérez, I. (2011). *Guía para gamificar. Construye tu propia aventura*. Copideporte S.L.
- Vallejo, S. (2018). *Proyecto de gamificación sobre Zombilogía*.
- Werbach, K. (2012). *How game-thinking can revolutionize your business*. Wharton School Press.

LA POTENCIACIÓN DE LA LECTURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR A TRAVÉS DEL TURISMO LITERARIO

ELENA DE PRADA CREO
Univeridade de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

La motivación de este trabajo está en consonancia con las líneas de investigación concretadas en el proyecto de investigación ENLIFES que tiene como objetivo utilizar la lengua, la literatura y la comunicación como vehículo para contribuir a desarrollar las destrezas más relevantes para el alumnado universitario. En este caso, se parte de los observados bajos índices en competencias tan fundamentales como la lectura y la creatividad para buscar fórmulas que combinen e incentiven estas destrezas. La presente propuesta consiste en combinar una actividad con enorme y verificado potencial creativo, el viaje, con la lectura, dando lugar a explorar las opciones dentro de un ámbito específico y en plena expansión como es el turismo literario.

Para ello, en primer lugar, se destacará la importancia de la lectura y las destrezas comunicativas en el ámbito universitario, analizando los rasgos de los hábitos de lectura de los estudiantes ya integrados en la educación superior. A continuación, se destacarán los rasgos fundamentales del turismo literario, sus diferentes modalidades y su relación con la lectura. Para finalizar, se sugerirán varias propuestas concretas de acción.

2. OBJETIVOS

El objetivo fundamental de este estudio es examinar las diversas conexiones entre el turismo literario y la lectura, y cómo esta correlación puede enriquecer los hábitos de lectura y profundizar en la experiencia

lectora. Para ello, uno de los propósitos es combinar una actividad de alta aceptación entre el alumnado universitario con contrastado potencial creativo, el viaje, con la lectura. Igualmente, será clave explorar las características del turismo literario y adaptarlo a las necesidades específicas de cada grupo en función de las necesidades de formación académica y posterior integración en el mercado laboral.

Con todo ello, se persigue desarrollar las competencias interpersonales a través de la lengua y la literatura partiendo de los observados bajos índices en destrezas tan fundamentales como la lectura y la creatividad, explorando fórmulas que combinen e incentiven estas competencias.

3. METODOLOGÍA

En este artículo se emplea un enfoque metodológico que integra un examen teórico de importantes contribuciones procedentes de diversas disciplinas como la historia, la literatura, el turismo, la lingüística aplicada y los estudios creativos. Igualmente ofrece una síntesis de datos cuantitativos de diferentes fuentes, también propias, que ilustran los hábitos de lectura y la motivación por el viaje de los universitarios españoles. Se sintetizarán e integrarán ambas fuentes de datos para presentar una serie de propuestas pedagógicas que sirvan de orientación para incardinar la lectura y el turismo literario en las actividades curriculares y extracurriculares del alumnado.

4. REVISIÓN TEÓRICA

4.1. IMPORTANCIA DE LA LECTURA Y LAS DESTREZAS COMUNICATIVAS.

Las habilidades que los estudiantes deben cultivar durante su formación universitaria son cruciales para obtener el máximo rendimiento a nivel académico y alcanzar el éxito profesional. Dos de las competencias que los estudios destacan como más relevantes para alcanzar esos objetivos tienen a la lectura como referencia para facilitar su desarrollo. Nos referimos a las destrezas creativas, así como a las capacidades para comunicarse eficazmente tanto de forma oral como escrita. Los empleadores valoran y priorizan la contratación de personas creativas (Wesley

et al., 2017) y de aquellas con sólidas habilidades comunicativas (Suartha et al., 2017).

Existe un consenso general en la investigación educativa respecto al beneficioso impacto de la lectura en el aprendizaje y las capacidades comunicativas (Floris & Divina, 2015; Ramonda, 2020). Así, la lectura favorece la capacidad de expresión oral, la mejora del léxico (Mart, 2012) y la escritura (Kumar, 2020). De igual forma, las destrezas comunicativas guardan una relación significativa con la creatividad (Mareque & De Prada, 2023). Se ha destacado igualmente que la lectura se relaciona de forma positiva con diversas medidas de habilidades sociales (Chlebuch et al., 2020) aportando beneficios adicionales cuando se trata de literatura de ficción (Mar et al., 2006), al incluir valiosas simulaciones de la vida, especialmente de sus aspectos emocionales y sociales (Djikic et al. 2009; Oatley & Djikic, 2018).

4.2. CREATIVIDAD

A pesar de la importancia de las destrezas comunicativas y la creatividad, es necesario destacar que, en el ámbito universitario, tanto el alumnado como los empleadores perciben que ambas destrezas tienen margen de mejora en el proceso formativo, especialmente la creatividad (Mareque & De Prada, 2018). Esta percibida carencia se ve potenciada por la constatación de la realización de limitadas actividades de ocio que fomenten su potencial creativo (Mareque et al., 2019). A este respecto, el turismo literario puede constituir una vía clave para el desarrollo de este potencial, ya que se fundamenta esencialmente en la creatividad y la imaginación (Robinson y Andersen, 2002).

4.3. HÁBITOS DE LECTURA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

En contraste con este panorama en el que existe un pleno consenso sobre la importancia de la lectura para favorecer las destrezas comunicativas, claves para el éxito académico y profesional, encontramos que en el ámbito universitario no se está produciendo la deseable interacción con los textos escritos. Así, se ha destacado que un elevado número de estudiantes universitarios de España y Portugal no tienen hábito de lectura ni leen de forma voluntaria (Yubero & Larrañaga, 2015). En el caso

español y dentro del ámbito específico de las ciencias sociales, las cifras llegan a ser alarmantes, ya que solo el 41,58% manifiesta incluir la lectura dentro de sus actividades de ocio (Mareque et al., 2019). Estos resultados indican la necesidad de cultivar, potenciar e integrar la lectura dentro de los hábitos de vida de nuestros universitarios a través de acciones planificadas dirigidas a la consecución de este objetivo que, además de ser motivadoras, incluyan orientación y asesoramiento (Yubero & Larrañaga, 2015). El turismo literario puede ser de gran ayuda para contrarrestar estas limitaciones, ya que el alumnado universitario suele contar con el perfil descrito para los viajeros de turismo literario, consistente en un buen nivel educativo y el intento de combinar aprendizaje y ocio (Smith, 2012).

4.4. LA LITERATURA Y EL VIAJE

La relación entre la lectura y el viaje ha tenido a lo largo de la historia muy relevantes conexiones desde muy diversos puntos de vista. Se ha enfatizado que el propio acto de viajar puede fomentar e intensificar el hábito lector: incluso durante el propio trayecto del viaje, en trenes, aviones o barcos, o los tiempos de espera en los aeropuertos o estaciones son momentos propicios para que los viajeros y turistas interactúen con obras literarias, especialmente de ficción (Robinson, 2002). Igualmente, se ha considerado que viajar puede facilitar la lectura al ofrecer una sensación de liberación y espacio cognitivo propicio para dedicarse a esta actividad (Caesar, 2006).

De igual forma, el turismo literario, que se refiere a la práctica de visitar lugares relacionados con la literatura de diversas maneras, está estrechamente vinculado al acto de leer. Tanto el turismo literario como la lectura pueden ejercerse mutuamente una influencia significativa. Los estudios han demostrado que la práctica del turismo literario mejora el disfrute de la lectura, y ésta, a su vez, repercute en el paisaje literario. La literatura ofrece un punto de vista más subjetivo que las guías turísticas. Además, tiene el poder de evocar emociones, lo que puede producir una experiencia profundamente gratificante tanto para los viajeros como para los lectores por su autenticidad y accesibilidad. Este carácter de autenticidad es especialmente significativo (Chronis y Hampton,

2008; Roberts, 2022), por lo que es importante evitar que esa conexión entre el mundo de ficción y la realidad, que caracteriza al turismo literario, pierda esa percepción de realismo emocional que inspira. El intento por favorecer estas conexiones a través de la creación de espacios literarios puede generar una pérdida de autenticidad (Fawcett and Cormack, 2001), por lo que todas las acciones dirigidas a generar y potenciar este tipo de experiencias deben realizarse sin interferir con este vínculo genuino que se establece entre lector, obra de ficción y espacio literario-real.

4.5. EL VIAJE COMO ELEMENTO MOTIVADOR

Dado que el viaje supone un elemento enormemente motivador para el viajero, asociarlo a la lectura como paso previo, dentro de la planificación del viaje, puede constituir una excelente estrategia para potenciarla. Al contribuir de forma favorable a los hábitos de lectura, se estará contribuyendo a favorecer los rasgos asociados a la literatura creativa, y con ello, al enriquecimiento intelectual, la imaginación y las emociones (Chappel & Brown, 2006). Para un alto porcentaje de jóvenes, los viajes ocupan un lugar prioritario en su ocio. Entre las actividades que declaran realizar durante el viaje una amplia mayoría se decanta por el turismo cultural (61,9%) (ESERP, 2016). Por tanto, es de gran relevancia utilizar esta preferida actividad de ocio para combinarla con la lectura y beneficiarse de las múltiples interrelaciones favorables.

Así pues, se puede determinar que el alumnado universitario se encuentra en una posición privilegiada para poder obtener el máximo beneficio del turismo literario, ya que parte de una motivación inicial para el viaje, posee las características necesarias para integrar la lectura en su vida cotidiana y combinar el aprendizaje, el ocio y la literatura.

4.6. EL TURISMO LITERARIO

El turismo literario se ha definido como una forma de turismo cultural que implica viajar a lugares y acontecimientos relacionados con escritores, obras de escritores, representaciones literarias y la escritura de literatura creativa (Smith, 2012). Así, las principales manifestaciones de este tipo de turismo son aquellas actividades relacionadas con los

autores, las obras de ficción y el llamado turismo de ficción, articulándose en el diseño de rutas literarias y la proliferación de ferias del libro y festivales. Las atracciones más comunes del turismo literario están relacionadas con la vida y la producción literaria de los escritores: lugares biográficos (casas, lugares de nacimiento, guaridas, lugares que frecuentaban, tumbas y monumentos) y escenarios en los que tiene lugar la ficción. Igualmente, al igual que sucede en el caso del turismo creativo, el turismo literario favorece el conocimiento y el aprendizaje en muy diversos ámbitos.

4.7. ANTECEDENTES

Históricamente, desde el mundo clásico, se tiene constancia de la profunda conexión entre viaje y literatura (Hendrix, 2009; Smith, 2012; Watson, 2009). De forma muy resumida, podemos destacar las diversas manifestaciones que se han ido produciendo a lo largo de la historia, si bien es conveniente destacar que el turismo literario, tal y como lo conocemos hoy ha tenido su máximo exponente en el Reino Unido:

- El mundo clásico: visita al monumento funerario de Virgilio.
- Siglo XVIII: Shakespeare's Jubilee (1769) en Stratford: origen del turismo literario tal y como lo conocemos hoy.
- Siglos XVIII-XIX: Romanticismo: Impacto emocional: búsqueda de lugares auténticos. Revolución industrial: mayor producción de libros y más asequibles: llegada de bibliotecas circulantes. Las mujeres se convirtieron en grandes lectoras.
- Siglo XIX: Gran desarrollo de las casas y lugares frecuentados por escritores y auge de nuevos géneros
- Siglo XX: En expansión y con perspectivas de crecimiento: Conexión entre cultura, literatura y turismo.
- Siglo XXI: Aparición del turismo de ficción y las novelas de turismo interactivo.

El hecho de que el turismo literario haya tenido un desarrollo tan dilatado en el tiempo y marcado por hitos de muy diversa índole, facilita

que la integración en actividades universitarias pueda realizarse desde un enfoque multidisciplinar, posibilitando la participación de todo el alumnado.

4.8. CARACTERÍSTICAS DEL TURISMO LITERARIO EN LA ACTUALIDAD

En la actualidad, el turismo literario incardina una serie de elementos necesarios para su implementación: nos referimos a los promotores, los viajeros y lectores. A este triángulo, nuestra propuesta sería añadir un nuevo componente que permita que funcione este engranaje. Nos referimos al papel de la figura de un/a orientador/a que canalice la integración en este proceso.

Desde el punto de vista de los promotores, los principales objetivos son promocionar zonas concretas con el objetivo de hacer que un destino adquiera un mayor atractivo, dotándolo de valor añadido y diferenciador, haciéndolo único. Desde un punto de vista empresarial, el turismo literario permite utilizar recursos culturales y patrimoniales ya existentes dotándolos de un nuevo significado al introducirlos en el paisaje literario. Posibilita, además, crear rutas literarias diferentes y estimulantes resignificando espacios ya existentes sin que suponga realizar inversiones adicionales, primando la imaginación y la creatividad.

Esta versatilidad favorece nuevas oportunidades de negocio de acciones dentro del ámbito de lo público y privado, con agentes, empresarios y emprendedores locales que colaboran de diversas maneras, de forma directa a través de planificación de rutas, visitas guiadas, elementos informativos o de forma indirecta en el ámbito de la gastronomía, hostelería, alojamientos. Igualmente, desde el punto de vista institucional, se puede favorecer el establecimiento de un carácter diferenciador y definidor en determinadas regiones o destinos. Un ejemplo de ello, es la pertenencia a la red de las ciudades creativas de la Unesco (2024), como sucede en España en el caso de Granada y Barcelona o, de forma más local, la creación de rutas literarias urbanas desarrolladas por parte de las instituciones locales. Ejemplo de ello puede ser el caso de la ruta de A Esmorga en Ourense o la de Emilia Pardo Bazán en A Coruña. También en el rural se han desarrollado interesantes proyectos como la ruta de Miguel Hernández, el camino Hernandiano, aproximadamente 70

kilómetros que recorren localidades relacionadas con la vida del poeta. Igualmente, la ruta del Quijote o la ruta del Mío Cid.

Junto a las rutas, el turismo literario también cuenta con lugares específicos relacionados con escritores y su obra, reconvertidos en muchos casos en museos. De nuevo en España, son numerosas las casas de los escritores que han sido reconvertidas en museos y permiten la contextualización de la vida del autor o autora, así como la época en la que desarrolló su obra. Hay numerosos ejemplos a lo largo de la geografía española, pero siguiendo en Galicia, podemos destacar las casas de Emilia Pardo Bazán, Rosalía de Castro o Valle-Inclán. En otras regiones podemos también visitar las de Lorca y Miguel Hernández. A nivel internacional, existen diversas publicaciones que detallan los lugares más relevantes desde el punto de vista literario (Schmidt y Rendon, 2017). Un sistema singular es el utilizado en Londres con las *blue plaques*, que señalan, además de a otras personalidades, autores literarios y personajes de ficción. En la actualidad, cuenta con una aplicación gratuita con un itinerario de paseos guiados para descubrir el Kensington literario.

Esta nueva visión de los destinos permite atraer visitantes nuevos y diferentes, repercutiendo en un mayor beneficio global. Este aspecto es especialmente significativo desde el punto de vista económico ya que se ha destacado el gran potencial que puede suponer el turismo literario (Mansfield, 2015; Tahiri et al., 2021) que, según los últimos informes, se halla en continuo crecimiento, convirtiéndose en un factor de desarrollo turístico y catalizador de la economía local (Interface Tourism, 2024).

Estos viajeros literarios protagonizarán una forma diferente de viajar, visitando lugares con un propósito específico, totalmente contextualizados, que les permitirá aumentar sus conocimientos sobre los autores/obras de ficción seleccionados, así como la historia, cultura, vida social relacionados con la creación literaria. Al mismo tiempo, este tipo de turismo posibilitará, además, descubrir nuevos autores, tendencias culturales, movimientos literarios y artísticos. Y lo que es igualmente importante, permitirá redescubrir ciudades, lugares desde una perspectiva completamente diferente.

Las características descritas del turismo literario hacen que constituya una perspectiva más personal que la que puede aportar cualquier guía de viaje, ya que presenta una mayor conexión con las emociones, resultando especialmente motivador. Este aspecto se ve reforzado al ser fácilmente accesible y carecer de una connotación elitista, ya que la experimentación de espacios literarios de diversa índole puede estar al alcance de todos los viajeros interesados. Igualmente, permite llevarlo a cabo de muy diversas maneras: en viajes organizados, con guías locales expertos o programándolo uno mismo a partir de lecturas y búsquedas previas.

Es interesante destacar la preferencia de los lectores más experimentados por planificar su propio viaje usando el texto como referencia frente a opciones de viajes organizados. La parte posterior al regreso incluiría la relectura del texto en lo que se ha denominado concretización (*concretisation*) y que consiste en usar el viaje para consolidar la lectura de las obras favoritas (MacLeod et al., 2018). Para los lectores apasionados, viajar puede servir como medio para reforzar su comprensión de obras literarias predilectas, ya que los propios textos pueden servir de inspiración para el viaje (MacLeod et al., 2018).

Otro elemento de gran atracción son los escenarios de las obras de ficción: Los autores suelen escribir sobre lugares reales. Esta fusión entre lo real y lo imaginado confiere a esos lugares un significado especial. Como sugirió Reijnders (2010), los viajeros visitan esos lugares para convertir en realidad algo que sucede en su mente/imaginación. Hay novelas que se pueden convertir en las mejores guías de viaje. En ellas, el paisaje, los lugares, sus habitantes cobran un protagonismo especial, evocador, íntimo, que permite a los lectores integrarse en ese espacio a través de una experiencia inmersiva capaz de generar emociones. Frecuentemente, la ambientación de una novela nos trasporte a ese universo que, además de ser de ficción, tienen su contrapunto en la vida real.

Tenemos ejemplos de este tipo de literatura de ficción en numerosos países: la Galicia de Domingo Villar (Leo Caldas), la Bretaña de Jean-Luc Bannalec (Georges Lupin) o el Berlín de Philip Kerr (Bernie Gunther), por citar unos cuantos. En ellas, el contexto y ambiente cobran un protagonismo especial con gran poder evocador y realista. Y aquí nace su gran potencial, en muchas ocasiones, se trata de lugares auténticos,

de gran atractivo, con gran poder evocador, que incitan a querer formar parte de ellos.

En los ejemplos descritos, la relación entre la literatura y los lectores se establece a través de una predisposición inicial del viajero lector a enriquecer su experiencia a través del turismo literario, profundizando en el conocimiento de los lugares relacionados con el autor y su obra. El contrastado poder evocador de los relatos y su ambientación y el deseo generado para visitarlos ha dado lugar a nuevas formas de aprovechar esta interrelación como estrategia docente o de marketing.

Uno de ellos, es el denominado en inglés *tourism fiction*, que hace referencia a aquellas creaciones literarias concebidas para atraer a los viajeros a un destino específico, incluyendo numerosas referencias a la historia, patrimonio, cultura o gastronomía de la zona. Se trata, por tanto, de utilizar métodos innovadores con el objetivo de impulsar regiones menos conocidas. Esta perspectiva se ha realizado utilizando el formato de novela gráfica, como el proyecto realizado en la región italiana del Véneto (Rural Emotion Project, 2024). En este último caso, cada historia termina con un misterio que solo puede resolverse visitando el lugar.

De igual forma, la utilización de polos de atracción turística auténticos como escenarios de ficción se ha sucediendo en los últimos años, dando lugar a una serie de novelas diseñadas para este fin. Se considera que la primera que abrió el camino a esta fusión de literatura creativa y producción turística ha sido *Blind Fate*, de Patrick Brian Miller, que incluye una guía turística interactiva dentro del libro. Este autor promueve una iniciativa, SELTI.org, que incluye consejos para la realización de este tipo de proyectos

Teniendo en cuenta nuestros objetivos, la cuestión que se nos plantea es determinar si el turismo literario puede fomentar la lectura y establecer una interacción estable a través de la cual el alumnado asocie e integre la lectura y el viaje dentro de su vida cotidiana.

La visita a un lugar puede propiciar el interés por el autor. Por ejemplo, la presencia de Pessoa en Lisboa puede estimular el deseo de obtener más información sobre el autor. De la misma forma, una visita

programada o casual a un destino puede hacernos descubrir que fue el escenario de una novela y suscitar así la lectura de esa historia ambientada en ese lugar/zona. Una visita a la costa gallega y a lugares específicos como la ría de Vigo puede fomentar el interés a leer la obra de Domingo Villar. Así, el propio escenario de las novelas puede constituir un gran aliciente. Dada la frecuencia con que los autores incluyen lugares auténticos en sus escritos, la fusión de realidad y ficción confiere a estos lugares un significado distinto. Como se ha sugerido, los viajeros visitan estos lugares para materializar algo que existe en su imaginario.

5. DISCUSIÓN

Incorporar el turismo literario a las experiencias de los estudiantes universitarios podría repercutir favorablemente en sus hábitos de lectura y contribuir a los diversos beneficios conexos. Por ello, planificar actividades relacionadas con la literatura y que sean motivadoras puede resultar un excelente punto de partida para favorecer el hábito lector. Para ello, conocer las preferencias del alumnado es el primer paso para establecer una programación efectiva. Los estudios existentes reflejan que los universitarios prefieren sobre todo novelas. El género preferido es el misterio, aunque también aventura, romántica e histórica (Yubero y Larrañaga, 2015).

Dado la interesante relación hallada entre la escritura y la creatividad, una interesante propuesta consiste en usar el viaje y la lectura como fuente para fomentar la literatura creativa como parte del programa preparatorio previo al viaje (Chappel, S.J., & Brown, L., 2006). Con ello, a través de la escritura, se contribuiría a desarrollar e incrementar el potencial creativo del alumnado (Mareque et al., 2019), tanto como parte de los preparativos del viaje como, con posterioridad, a través del reflejo de las experiencias vividas (De Prada & Mareque, 2019).

Así, debido a la multitud de información contextualizada que podemos extraer de una obra de ficción se nos abre posibilidad de adaptarla a diferentes grupos de especializaciones según las necesidades curriculares. Igualmente, permite incluirlo en la programación de las actividades

extracurriculares de los campus universitarios, complementándolo con la formación competencial de los programas académicos.

Como se destacaba al inicio de este trabajo, dadas las características y hábitos del alumnado universitario actual en lo que se refiere a sus hábitos de lectura, es necesario realizar una intervención con programas y acciones específicas que la faciliten y fomenten. Un aspecto fundamental a tener en cuenta para incrementar los hábitos de lectura desde las universidades es proporcionar espacios y momentos de lectura con la implicación de las bibliotecas con programas dirigidos a la difusión de novelas y su análisis (Yubero and Larrañaga, 2015).

Específicamente, se pueden destacar una serie de actividades que reflejan las principales aportaciones de los estudios existentes y que pueden constituir los ejes a través de los que se articule el programa formativo para el alumnado.

Una buena forma de comenzar es explorando las referencias literarias en o cercanas a nuestro lugar de residencia. La visita a estos lugares con una nueva perspectiva permitirá descubrir nuevas facetas desconocidas que abrirán nuevos horizontes y formas de observar y entender el entorno más próximo y permita adquirir el hábito de relacionar la lectura y el viaje, con todas las beneficiosas interrelaciones que se pueden generar.

Igualmente, los festivales literarios han demostrado constituir importantes elementos para favorecer los hábitos lectores (Kulkarni et al., 2017), por lo que planificar actividades relacionados con ellos pueden constituir grandes oportunidades para la lectura y el viaje.

Realizar un itinerario informativo previo de los lugares: Cuanta más información, más satisfactoria será la experiencia. Para ello, una buena alternativa es planificar sesiones/talleres/clubs de lectura dirigidas a combinar lectura y viaje.

Un importante recurso es la creación de una base de datos de lecturas con obras literarias interesantes y la ciudad/ciudades donde ambientan la trama, complementado con recursos en Internet. Como parte de este paquete informativo y de orientación sería recomendable integrar los nuevos formatos de lectura: *tourism fiction* y *digital tourism fiction*.

Otra acción que puede tener un impacto favorable es la formulación de actividades innovadoras y creativas. Un ejemplo puede ser combinar la visita a los destinos seleccionados con una necesaria lectura previa. Para ello, se puede articular un misterio en torno al destino, que contrariamente, a lo indicado en el caso del Véneto, requiera la lectura previa para poder resolverlo.

Igualmente, puede ser muy efectivo combinar las destrezas comunicativas de lectura y escritura creativa a través de la creación de un relato de ficción cooperativo en equipos competitivos que intentarán producir la obra de más interesante dentro del contexto de un concurso de forma similar a las propuestas de Cuatro Líneas (2024).

6. CONCLUSIONES

La relación entre la lectura y el viaje utilizando el turismo literario como elemento conductor puede ser de gran ayuda para contribuir a desarrollar el potencial competencial del alumnado. El viaje, incluso a destinos muy próximos, puede ser un elemento enormemente motivador para fomentar la lectura con todos los aspectos favorables que conlleva. De esta forma, se pueden generar interesantes sinergias entre la formación competencial del alumnado en lo que respecta a la creatividad, las destrezas lectoras y comunicativas y el turismo literario. Al contribuir de forma favorable a los hábitos de lectura se fomentarán los rasgos asociados a la literatura creativa: enriquecimiento intelectual y desarrollo de la imaginación y las emociones.

Las diversas formas de practicar el turismo literario permiten integrarlo en una gran variedad de programas extracurriculares y adaptarlo a diferentes áreas de conocimiento en función de las necesidades formativas del alumnado y sus preferencias. Por ello, es fundamental desde las instituciones realizar acciones motivadoras que logren captar el interés del alumnado. Vincular los hábitos de lectura con el viaje puede ser una fórmula plenamente eficaz para alcanzar los objetivos descritos y contribuir a la adquisición de unos hábitos de ocio que tendrán un efecto altamente positivo en la formación competencial del alumnado, especialmente en lo que refiere a favorecer la mejora de las destrezas creativas y comunicativas, tan fundamentales para su desarrollo personal, académico y profesional.

7. REFERENCIAS

- Caesar, T. (2006). Traveling through Reading. *Hawliyat*, 13, 69-72.
- Chappel, S. J., & Brown, L. (2006). Literary tourism beyond the city. In CAUTHE 2006: *To the City and Beyond: To the City and Beyond* (pp. 1764-1773). Footscray, Vic.: Victoria University. School of Hospitality, Tourism and Marketing.
- Chlebuch, N., Goldstein, T. R., & Weisberg, D. S. (2020). Fact or fiction? Clarifying the relationship between reading and the improvement of social skills. *Scientific Study of Literature*, 10(2), 167-192.
- Chronis, A., & Hampton, R. (2008). Consuming the authentic Gettysburg: How a tourist landscape becomes an authentic experience. *Journal of Consumer Behaviour* 7.2, 111-126.
- Cuatro Líneas (2024): <http://www.4-lit.com/lang/es/home.aspx?idioma=es>.
- De Prada Creo, E. y Mareque, M. (2020). Tourism. En M. A. Runco y S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (pp. 649-656). Academic Press.
- Djikic, M., Oatley, K., Zoeterman, S. & Peterson, J.B. et al. (2009). On being moved by art: How reading fiction transforms the self. *Creativity Research Journal* 21.1, 24-29.
- ESERT (2016). Hábitos turísticos. ¿Cómo viajan los Millennials? <https://es.eserp.com/wp-content/uploads/2017/01/Informe-Millennials-HR-ESERP.PDF>
- Fawcett, C. y Cormack, P. (2001). Guarding Authenticity at Literary Tourism Sites. *Annals of Tourism Research*, 28 (2001), 686-704.
- Floris, F. D., & Divina, M. (2015). A study on the reading skills of EFL university students. *Teflin Journal*, 20(1), 37-47.
- Hendrix, H. (2009). From early modern to romantic literary tourism: a diachronical perspective. En *Literary tourism and nineteenth-century culture* (pp. 13-24). Palgrave Macmillan UK.
- Interface Tourism (2024). Turismo literario. El poder de las palabras en los destinos turísticos. <https://interfacetourism.es/2023/06/29/turismo-literario/>.
- Kulkarni, S., Dhanamjaya, M., & Balaji, B. P. (2017). Do literature festivals promote reading and public libraries? A survey. *Library Hi Tech News*, 34(2), 13-15.
- Kumar, T. (2020). Approaches in Teaching Writing Skills with Creative Writing: A TESOL Study for Indian Learners. *TESOL International Journal*, 15(5), 78-98.

- MacLeod, N., Shelley, J., & Morrison, A. M. (2018). The touring reader: Understanding the bibliophile's experience of literary tourism. *Tourism Management*, 67, 388-398.
- Mansfield, C. (2015). *Researching literary tourism*. Shadows.
- Mart, C. T. (2012). Developing speaking skills through reading. *International Journal of English Linguistics*, 2(6), 91.
- Mar, R. A., Oatley, K., Hirsh, J., De la Paz, J., & Peterson, J. B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality*, 40(5), 694-712.
- Mareque, M. & de Prada, E., (2023). La comunicación como vía para el desarrollo de la creatividad en la educación superior: Análisis a través de las prácticas externas en gestión de empresas. *Revista Latina de Comunicación Social*, (81), 575-590.
- Mareque, M., de Prada Creo, E., & Gonzalez-Sanchez, M. B. (2019). Fostering creativity and communicative soft skills through leisure activities in management studies. *Education+ Training*, 61(1), 94-107.
- Oatley, K., & Djikic, M. (2018). Psychology of narrative art. *Review of General Psychology*, 22(2), 161-168.
- Robinson, M. (2002). Between and beyond the pages: literature-tourism relationships. *Literature and tourism: reading and writing tourism texts*, 39-79.
- Robinson, M. & Andersen, H. C. (2002) Reading between the lines: literature and the creation of touristic spaces, En Robinson, M. and Andersen, H.C. (Eds.) *Literature and Tourism: Essays in the reading and writing of tourism* (pp. 1-38). Continuum.
- Ramonda, K. (2020). Extensive reading and class readers: The case for no choice. *ELT Journal*, 74(3): 277-286.
- Reijnders, S. (2016). *Places of the imagination: Media, tourism, culture*. Routledge.
- Roberts, Z. E. (2022). *Literary Tourism: Linking Cultural Capital, Tourist Experiences and Perceptions of Authenticity* (Doctoral dissertation, University of Plymouth).
- Rural Emotion Project (2024). <https://www.galpatavino.it/static/eng/cooperation/rural-emotion.html>.
- Schmidt, S. M., & Rendon, J. (2017). *Novel Destinations: A Travel Guide to Literary Landmarks from Jane Austen's Bath to Ernest Hemingway's Key West*. National Geographic Books.

- Smith, Y. (2012). *Literary tourism as a developing genre: South Africa's potential* (Doctoral dissertation, University of Pretoria).
- Southern East Literary Tourism Initiative (2024): <https://selti.org/tourism-fiction-tips/>.
- Suarta, I. M., Suwintana, I. K., Sudhana, I. F. P., & Hariyanti, N. K. D. (2017). Employability skills required by the 21st century workplace: A literature review of labor market demand. En *International Conference on Technology and Vocational Teachers (ICTVT 2017)* (pp. 337-342). Atlantis Press.
- Tahiri, A., Kovaçi, I., & Bushi, F. (2021). The Impact of Literature on Tourism. *Journal of Environmental Management & Tourism*, 12(2), 495-500.
- Tsang, Wai-King (1996). Comparing the effects of reading and writing on writing performance. *Applied Linguistics* 17.2: 210-233.
- UNESCO (2024). Creative cities network. <https://en.unesco.org/creative-cities/creative-cities-map>.
- Watson, Nicola J. ed. (2009). *Literary Tourism and Nineteenth-Century Culture*. Palgrave Macmillan.
- Wesley, S. C., Jackson, V. P., & Lee, M. (2017). The perceived importance of core soft skills between retailing and tourism management students, faculty and businesses. *Employee Relations*, 39(1), 79-99.
- Yu, X., & Xu, H. (2023). Text-induced travels: a self-determination perspective. *Annals of Tourism Research*, 101, 103599.
- Yubero, S., & Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *Profesional de la información*, 24(6), 717-723.

LO QUE *WATTPAD* NOS ENSEÑA DE ANIMACIÓN A LA LECTURA

LAURA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ
Universidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

Nuestro sistema educativo tiene como uno de sus objetivos básicos desarrollar la competencia lectora de nuestros alumnos: lograr que tengan experiencias de lectura significativas que afiancen un hábito lector que pueda perpetuarse no solo durante el periodo de escolarización, sino a lo largo de toda la vida. Y es que la lectura proporciona innumerables beneficios al alumnado en ámbitos muy diversos: desde una mejora general de múltiples habilidades cognitivas (memoria, atención, concentración) al desarrollo de la sensibilidad artística o estética, el enriquecimiento cultural o el desarrollo de habilidades sociales y de gestión de las emociones. Así, el informe PISA (2019) ha demostrado que aquellos alumnos que leen habitualmente poseen un mayor rendimiento académico en todas las materias (incluso las no lingüísticas) y un mayor desarrollo de la competencia personal, social y de aprender a aprender que les permitirán desenvolverse con mayor facilidad en los ámbitos laboral y social y continuar formándose a lo largo de toda la vida.

La importancia de hacer de nuestros alumnos lectores es tal, que la LOMLOE (2020) considera la mejora de la comprensión lectora como un elemento curricular transversal que todas las materias deben contribuir a desarrollar en todos los niveles y etapas educativas. Con este propósito se establecen medidas como el Plan de Lectura, obligatorio en todos los centros escolares y que debe ser desarrollado en todas las áreas y materias, con el objetivo de hacer de la comunidad escolar una comunidad lectora.

En efecto, la lectura en comunidad, es decir, la socialización de la experiencia lectora, es uno de los aspectos que más contribuye al fomento de la competencia literaria pues, frente a la lectura solitaria, los adolescentes parecen preferir elaborar dialógicamente un significado compartido de las obras que leen, tal como demuestra el éxito de iniciativas como los clubes de lectura juveniles (De Amo *et al.*, 2023).

Desde 2006, *Wattpad*, una aplicación web de intercambio literario entre creadores y lectores está modificando los hábitos de lectura de la llamada “Generación Z”, creando una joven comunidad lectora on-line con más de cinco millones de miembros en nuestro país y de cien millones en todo el mundo.

Wattpad fue fundada por Allen Lau e Ivan Yuen en Canadá como una aplicación gratuita en la que cada uno de sus miembros puede acceder gratuitamente a los textos colgados por otros usuarios e interactuar con los autores y otros lectores a propósito de los mismos. La principal crítica que reciben las obras de la plataforma es su falta de calidad, pues, en efecto, no han superado ningún tipo de selección editorial y, además, en muchos casos presentan abundantes errores estilísticos y ortotipográficos (Gálvez Chirón, 2022, p. 28). No obstante, *Wattpad* no deja de crecer y, en la actualidad, registra más de 55 millones de visitas al mes de usuarios que comparten textos en más de cincuenta idiomas (si bien una mayoría de ellos están escritos en inglés y en español.) La mayoría de los usuarios no supera los 30 años y hay “un amplio predominio de adolescentes mujeres (...) que leen y escriben literatura en la aplicación a través de sus teléfonos móviles y que tejen vínculos afectivos en torno a estas prácticas (Sáez, 2021).

2. OBJETIVOS

Esta investigación se configura con dos propósitos fundamentales:

- Analizar los elementos de *Wattpad* que generan una experiencia social de lectura y que hacen la lectura atractiva para los adolescentes y jóvenes.

- Reflexionar sobre la posibilidad de aplicar elementos inspirados en *Wattpad* para fomentar el hábito lector entre nuestros alumnos.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación se basa en un análisis cualitativo de la aplicación *Wattpad* y sus funcionalidades, además de en una revisión bibliográfica exhaustiva, que nos ayuden a discernir qué elementos de *Wattpad* pueden ser trasladados al aula para mejorar la competencia literaria de nuestro alumnado, por lo que se inserta en el ámbito de estudio de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

4. RESULTADOS

Wattpad ofrece al lector adolescente una experiencia innovadora de lectura basada en la socialización con su grupo de iguales, con múltiples elementos que le resultan atractivos y que hacen de esta aplicación una suerte de rebelión literaria juvenil frente la literatura tradicional, la dirigida a los adultos, habitualmente consumida en papel o a través de los libros electrónicos y que se identifica con una práctica solitaria. En palabras de Guerrero-Pico y sus colaboradoras (2022):

Frente a un modelo de lectoescritura que propone unas prácticas de carácter solitario e intensivo, con el libro impreso como única interfaz mediática, y una triple separación (espacial, temporal y de propiedad intelectual) entre autores y lectores, emerge otro paradigma complementario, (...) la lectoescritura [en *Wattpad*] destaca por su carácter social, y la convivencia del libro impreso con una variedad de pantallas hipermedia y portátiles que posibilitan la interacción sincrónica entre unos lectores y autores con unos roles y fronteras cada vez más difusos (Guerrero-Pico *et al.*, 2022, p. 2)

Así, *Wattpad* crea una comunidad lectora diferenciada de la de los lectores adultos, con textos centrados en los gustos e intereses de los adolescentes y en los que, incluso, se emplea la jerga propia de este grupo etario. La aplicación se convierte en el eje de una comunidad, lectora y social, tal como ha señalado el estudio de García Roca (2021):

With regard to social relationships on the platform, the vast majority of the participants report having made friends on *Wattpad* (83.1%). This proves that the website or application for mobile devices is not a mere repository of stories created by amateur writers, but a space for meeting and interaction between young people who love reading and literature (...). Most of the participants, 73.2%, said they felt they were part of the *Wattpad* community, had a sense of community and shared a number of values, characteristics, interests, affinities, etc. with other users (García-Roca, 2021, p. 39).

A través de *Wattpad*, los jóvenes lectores reivindican su propia identidad lectora, rebelándose, en cierto modo, contra la literatura que docentes, familias o, incluso, el propio mercado editorial, pretendemos que consuman. Así, *Wattpad* defiende la libertad y la autonomía del lector en la elección de obras de subgéneros y temáticas alejados de aquellos que habitualmente leen los adultos. Un examen de las diversas categorías de la aplicación *Wattpad* nos revela información muy interesante acerca de las preferencias lectoras de nuestros adolescentes. Así, tal como ocurre, en la literatura habitualmente consumida por adultos, el predominio de la narrativa y, concretamente, de la novela, resulta prácticamente absoluto. Mientras que el género teatral está ausente en la aplicación, sí encontramos una categoría de textos líricos bajo la denominación de “poesía” que, curiosamente, da cabida, en la mayoría de los casos, a textos de prosa poética.

Más interesante y revelador resulta el análisis de las diversas categorías de novelas que se ofrecen a los adolescentes en *Wattpad*, pues se alejan en gran medida de los subgéneros novelescos preferidos por los lectores adultos. Así, abunda la narrativa de terror (con categorías específicas según la criatura protagonista; a saber, hombres lobo, vampiros, zombies, etc.), aparecen la ciencia ficción y la fantasía y obtienen gran éxito la novela de misterio y la novela romántica. Si bien estos dos últimos subgéneros también resultan bastante exitosos entre los lectores adultos, las obras de *Wattpad* presentan algunas peculiaridades, con un predominio, por ejemplo, dentro del ámbito de la novela romántica, de categorías como las llamadas chick lit o young adult, en las que el romance a menudo se entrelaza con abundantes escenas eróticas o explícitamente sexuales. Si aplicamos la Teoría de Polisistemas de Even-Zohar (1979) al estudio del fenómeno *Wattpad*, podríamos concluir que

mientras la literatura para adultos representa el canon, la centralidad del sistema, los subgéneros preferidos por los adolescentes constituyen una suerte de elementos periféricos que presionan para insertarse en el centro del sistema (así, en los últimos tiempos, algunas de las obras más exitosas en *Wattpad* se han editado en papel, como el best seller *After* (2018), de Anna Todd).

Una de las principales diferencias de la experiencia lectora en *Wattpad* frente a la que proporciona la lectura tradicional es su carácter social, pues la plataforma propicia el intercambio dialógico constante entre el escritor y sus lectores o entre los propios lectores acerca de la obra. Estos intercambios se visualizan en los márgenes del texto constituyendo un paratexto que resulta tan importante para la experiencia lectora como la propia obra que motiva los comentarios. De hecho, esta retroalimentación por parte de los lectores hace que, con frecuencia, los autores introduzcan cambios en su obra o tomen estas opiniones como referencia para construir la trama argumental de sus narraciones. En *Wattpad* el texto literario constituye lo que Umberto Eco denominó *opera aperta* (1962), pues la labor cocreadora de los lectores, quienes intervienen mostrando sus preferencias y opiniones, resulta determinante para la configuración del texto literario. Así, *Wattpad* rompe con el esquema tradicional en el que el escritor se erige como agente creador de la obra y el lector es un mero receptor pasivo, pues propicia una participación tan activa de los lectores que recuerda a algunos experimentos de creación colectiva de época vanguardista. Recordemos, tal como señala Passeron (1981) que, en muchas ocasiones, en los proyectos de creación colectiva, el propio proceso creador resulta tan o más significativo que el producto artístico final:

Para el trabajo de equipo o de grupo, el proceso de cooperación, que es la obra producida, puede ser ejemplar en sí, incluso si el relato que se hace no desemboca sobre los preceptos técnicos ni estilísticos. La práctica se hace independiente de lo producido y se convierte en normativa superando los límites de la operación creativa. La obra obtenida puede ser decepcionante, sin que por ello el proceso de creación deba ser condenado (Passeron, 1981, p. 19).

En este sentido, conviene incidir en la peculiar relación que en el seno de la aplicación *Wattpad* se establece entre autor y lector: una relación de

igualdad e intercambio muy diferente a la que experimenta el adolescente cuando lee libros a través de cauces tradicionales. En efecto, cuando el joven lector se aproxima a obras infantojuveniles a menudo percibe la figura del escritor como la de una autoridad (un adulto culto con talento y habilidad literaria) y la obra literaria como un producto cerrado y terminado que únicamente se puede consumir pero no modificar.

En *Wattpad*, en cambio, el escritor no es un adulto, una figura jerárquicamente superior, sino otro adolescente deseoso de compartir su texto con sus iguales. La obra literaria tampoco es un objeto intocable, sino que se presenta como un espacio abierto, en construcción, en el que los lectores pueden intervenir. Guerrero-Pico y sus colaboradoras (2022) han analizado la importancia de esta concepción de la obra literaria entre los usuarios de *Wattpad*:

Los procesos de lectoescritura colaborativa que tienen lugar en espacios de afinidad entre iguales (...) se extienden (...) hacia el resto de lectores que van escribiendo sus comentarios y reacciones párrafo a párrafo, o al final de cada capítulo. Los propios autores son conscientes de que escribir en plataformas como *Wattpad* es un proceso horizontal, en el que la lectura, pero también la escritura, son actividades compartidas que no se entienden sin los demás, y que están en constante transformación. En 2019, con 18 años y tres años después de haber terminado su historia, Esther añadió un prólogo anunciando su intención de reescribirla para “hacerla más creíble”, argumentando que había madurado (“Para ese entonces era muy dramática”) y, por ello, pedía ayuda a los nuevos lectores para mejorarla. En este sentido, el comportamiento de Esther responde, de nuevo, al de una autora en nivel de microcelebridad cuyas interacciones con los lectores-colegas gira alrededor de aspectos puramente textuales orientados a la progresión de la labor de escritura. (Guerrero-Pico, Establés y Costa-Sánchez, 2022, p. 9)

Para incrementar esta percepción por parte de sus usuarios, *Wattpad* ha recuperado el procedimiento decimonónico de la novela por entregas en el caso de los textos narrativos, los más abundantes dentro de la plataforma.

Es curioso que la tecnología web y la cultura digital parecen volver global un modo de lectura popular en el siglo XIX y principios de siglo XX: el folletín. La novela folletinesca o por entregas ha sido considerado históricamente un subgénero menor por ser exclusivamente difundidos por la prensa escrita y consumido por un público de masas, dentro del proceso de mercantilización literaria. Salvando las enormes

distancias, en *Wattpad* se reproduce cierta mecánica de la novela por entregas, sin mediación de la prensa escrita, pero con el desarrollo de una mercantilización de la literatura en un espacio nuevo (en este caso uno digital) y con la ampliación de un público -el adolescente- que no siempre es considerado lector (o buen lector). Así como en un momento el folletín significó el acercamiento a la literatura para el gran público, cabría la posibilidad de preguntarse si ciertas plataformas digitales pueden serlo para el público juvenil (Sáez, 2021).

Así, en *Wattpad* los autores publican breves fragmentos de sus obras y reciben retroalimentación de sus seguidores que les lleva a realizar cambios sobre el texto o a reorientar la trama de la novela para adecuarla al gusto de sus lectores. Vemos cómo, en una cultura como la actual, basada en la inmediatez de lo audiovisual y en la que los mensajes tienden a ser cada vez más breves, *Wattpad* opta por experiencias de lectura cortas y fragmentadas, similares a las que ofrecen las series tan exitosas en las plataformas de contenido audiovisual.

Como puede observarse *Wattpad* transgrede muchas de las convenciones habituales en el proceso de comunicación literaria, tal y como es concebido por los adultos y, específicamente, por la industria editorial.

Wattpad está reinventando progresivamente la industria de los productos culturales, subvirtiendo los roles tradicionales de autor y lector y las leyes del marketing, ya que el éxito de un trabajo depende únicamente de sus lectores (Tirocchi, 2018, p. 99).

Tal como hemos apuntado, en *Wattpad* el concepto de autoría se desdibuja a partir del fomento de técnicas de escritura colaborativa. Otro eje fundamental de la creación literaria contemporánea, la búsqueda de la originalidad, también se resquebraja, pues en la plataforma encontramos abundantes textos de tipología *fanfiction* o *fanfic*, esto es, continuaciones apócrifas de aquellas obras que resultan especialmente exitosas entre el público adolescente (como Harry Potter o la saga Crepúsculo). Aunque este fenómeno no es nuevo (ya en el Siglo de Oro encontramos continuaciones de *La Celestina* o, por ejemplo, el *Quijote* de Avellaneda) supone un desafío a conceptos tan arraigados en nuestra cultura literaria como los de autoría, originalidad y propiedad intelectual. Pero, sin lugar a dudas, la gran rebelión que plantea *Wattpad* frente al mercado literario es su absoluta gratuidad: el texto literario pierde su valor intrínseco pues ya no se considera un bien de consumo. Así, la literatura para la

“Generación Z” se valora en cuanto genera una experiencia de intercambio social y cultural en su proceso de elaboración. Los usuarios de *Wattpad* no entienden la aplicación como un mero repositorio de textos que pueden leerse gratuitamente, sino como un espacio que da cabida a experiencias e intercambios sociales en torno a la literatura.

Por otra parte, *Wattpad* se presenta ante los jóvenes lectores como un espacio en el que la lectura posee una acusada vertiente lúdica, totalmente alejada de la finalidad académica con la que los adolescentes leen, por ejemplo, los libros recomendados por sus profesores de Lengua Castellana y Literatura. Frente a los exámenes, los controles de lectura o los trabajos, *Wattpad* motiva a los jóvenes a escribir y a leer a través de diversos procedimientos de gamificación de la comunicación literaria. Así, la aplicación genera diversos rankings en los que las obras o los autores se posicionan en función de diversos parámetros, tales como el número de lectores, el número de seguidores, el número de comentarios... Este ambiente competitivo se intensifica gracias a los “Premios Watties”, galardones que los usuarios otorgan a los textos en distintas categorías mediante un sistema de votos. Este aspecto ha sido destacado por Falguera-García y Selfa-Sastre (2021), quienes consideran estos concursos como un medio de intensificar el aspecto social de la experiencia literaria dentro de la plataforma:

Una de las características significativas y destacables de *Wattpad* es la organización de concursos literarios que sirven para promocionar la lectura y la escritura. Los concursos están abiertos a cualquier persona que tenga una historia publicada en la plataforma. La inclusión de diversas categorías y niveles de participación de estos certámenes convierten la propuesta en un foro activo de debate y conversación sobre el hecho literario, en un verdadero debate digital, donde se produce un proceso intersubjetivo de lectura en el cual los lectores refuerzan su comprensión instrumental del texto, más allá de su interpretación literal, y reflexionan críticamente sobre la experiencia de lectura y la vivencia vital y social que tienen a través del diálogo igualitario, abriendo así nuevas posibilidades de transformaciones sociales y personales como lectores y como seres humanos (Falguera-García y Selfa-Sastre, 2021, p. 5).

Otro factor que quizás haya contribuido al éxito de *Wattpad* es que la Generación Z, formada por nativos digitales, se identifica en gran medida como grupo social por su uso de las nuevas tecnologías y, en la

aplicación, la experiencia lectora se produce a través del teléfono móvil, un aspecto que contribuye a producir cierto distanciamiento respecto a las prácticas de lectura tradicionales. Asimismo, *Wattpad* ofrece funciones que recuerdan en muchos aspectos a las redes sociales a las que nuestros adolescentes se conectan a diario: los usuarios pueden seguir obras y escritores determinados, poseen la capacidad de valorar y dejar comentarios sobre los textos, reciben notificaciones cuando sus autores favoritos publican nuevos contenidos, crean listas de lectura personalizadas o llegan a los textos a través de un motor de búsqueda muy sofisticado que permite localizar obras atendiendo a criterios variados (autor, título, género, temática, palabras clave etc.).

5. DISCUSIÓN: ¿QUÉ NOS ENSEÑA *WATTPAD*?

Como docentes de Lengua Castellana y Literatura, podemos transferir a nuestra práctica escolar algunos de los aspectos de *Wattpad* que fomentan el hábito lector entre los adolescentes para, de este modo, contribuir a que nuestros alumnos desarrollen su competencia literaria.

En primer lugar, la socialización de la experiencia lectora, frente a la lectura solitaria tradicional, fomenta la construcción dialógica de un significado compartido de las obras literarias que contribuye a motivar a los adolescentes hacia la lectura y a realizar reflexiones más profundas y significativas acerca de los textos.

Wattpad, con su abundancia de paratextos, pone de manifiesto la utilidad del acompañamiento del adolescente durante el proceso de lectura. Así, la mediación lectora por parte del docente es esencial para lograr que el alumnado alcance una comprensión interpretativa y crítica de los textos. Para ello, el profesor de Lengua Castellana y Literatura debe desarrollar diversas estrategias didácticas (Solé, 1992; Calero, 2012; Núñez Delgado, 2015) antes, durante y después de la lectura (tales como las preguntas, los comentarios, los ejercicios de síntesis e inferencia etc.). Entre ellas destaca el coloquio grupal acerca de la lectura, en la que esta se conecta con otras experiencias vitales y literarias poniéndose así de relieve tanto su valor cultural y literario como su significación afectiva y vital. La utilidad de este tipo de dinámicas grupales para

motivar al alumnado hacia la lectura ha sido ampliamente investigada y demostrada a través de las experiencias de distintos clubes de lectura escolares (Álvarez Álvarez y Vejo Sainz, 2017; Revuelta Muela y Álvarez Álvarez, 2021; De Amo *et al.*, 2023) y, por ello, estas prácticas deberían estar presentes en todos los centros educativos.

Por otra parte, frente a las prácticas habituales en las aulas de Lengua Castellana y Literatura, *Wattpad* nos revela que, quizás, sería recomendable que las sesiones de lectura fueran más breves, dada la dificultad de los adolescentes para mantener la atención y concentración durante periodos de tiempo excesivamente prolongados. Sesiones más cortas, en las que la lectura se interrumpa en un momento clave de la trama (a la manera de los *cliffhangers* que cierran los capítulos en los *best sellers*) dan lugar a una experiencia de lectura más motivadora para los adolescentes.

De la misma manera, si uno de los objetivos de la Educación Literaria es el desarrollo de la autonomía y la identidad lectoras, los docentes de Lengua Castellana y Literatura debemos contribuir a que los alumnos tengan experiencias de lectura placenteras, adecuadas a sus intereses, gustos y preferencias; aspectos que, desde la perspectiva de los estudiantes, a menudo no se tienen en cuenta en el ámbito escolar, tal como ha demostrado el estudio de Bal (2018):

Students had negative experiences with in-school reading and writing, which could be attributed to the disregard for the interests and needs of the students. This situation exerted pressure on the students, who consequently considered in-school reading and writing activities obligatory. By contrast, out-of-school reading and writing activities provided a relaxing environment, thereby prompting the students to perceive these activities as fun (Bal, 2018, p. 98).

Evidentemente, en un aula de Literatura el gusto personal no debe ser el único criterio (Luna Peña *et al.*, 2017) para seleccionar una lectura (sobre todo cuando este se halla en formación, como es el caso del de nuestro alumnado), pero podemos tener en cuenta las preferencias del alumno para consensuar los títulos que se leerán en clase y hacer que tenga así una mayor participación en su proceso de aprendizaje. De este modo, si nuestros estudiantes tienen predilección por las novelas de terror, podemos escoger *Drácula* como lectura de aula, mientras que, si prefieren la ciencia ficción, quizá disfruten de distopías como *Un*

mundo feliz o *1984*. Una práctica que fomenta el desarrollo de la identidad lectora es proporcionar al alumnado un amplio listado de lecturas de cierta calidad literaria y promover que sea cada uno de ellos quien seleccione los títulos que más se acomoden a sus gustos personales.

Por otra parte, *Wattpad* nos demuestra que la escritura literaria también interesa a los jóvenes y gracias a esta aplicación, los adolescentes han comprendido que todos, en la medida de nuestras capacidades, podemos emplear la literatura como vía de expresión artística e individual. Ello nos puede inspirar para proponer en el aula actividades de creación literaria similares a las que realizan muchos usuarios de *Wattpad*: *fan-fics* o textos creados a partir de otros, actividades de creación colectiva, reescrituras, etc. En todas ellas se parte de un texto literario base que sirve como soporte y modelo para la creación posterior. De esta manera, podemos analizar las técnicas literarias que emplea una obra determinada y hacer conscientes de ellas a los alumnos para que puedan reproducirlas en sus propios textos y así desarrollar un aprendizaje gradual de los procedimientos de escritura creativa, tal como plantean Bahoric y Swaggerty (2015):

Young people are learning valuable literacy skills through reading and writing fanfiction. These skills are aligned with proficiencies that are taught in the classroom, thus making fanfiction a viable tool for teachers to implement for literacy instruction (Bahoric y Swaggerty, 2015, p. 26).

Asimismo, *Wattpad* incentiva la actividad dentro de la aplicación a través de diversos procedimientos de gamificación que podemos implementar en nuestras prácticas de aula. Se trataría, en consecuencia, de organizar competiciones en torno a diversas actividades relacionadas con la lectura, tales como los talleres de creación, los logros de lectura (número y variedad de obras), las recomendaciones de lecturas a los compañeros, la dramatización de textos etc.

Tal como hemos señalado, la integración de las TIC en el proceso de lectura parece un elemento que hace que *Wattpad* resulte atractivo para los adolescentes. La creación de una suerte de “red social” de lectura dentro de nuestra plataforma educativa de referencia puede quizás estimular a nuestro alumnado a intercambiar comentarios acerca de sus

experiencias lectoras, realizar propuestas de lectura para la clase, compartir sus propias creaciones y leer y valorar las de sus compañeros o recomendar a sus iguales aquellos libros que más les hayan gustado. Esta iniciativa puede articularse a través de un foro o mediante el blog de la biblioteca escolar, espacios que pueden convertirse en puntos de encuentro digitales para nuestros jóvenes lectores. Por otra parte, algunos profesores han llevado a cabo experiencias exitosas de enseñanza aprendizaje implementando la propia aplicación *Wattpad* en su práctica docente (Aytan, 2017; Bal, 2018; y Farias *et al.*, 2019) y transformándola en un instrumento de desarrollo pedagógico de la competencia literaria.

6. CONCLUSIÓN

El éxito de la aplicación *Wattpad* para fomentar el hábito lector se debe fundamentalmente a su capacidad de integrar a los adolescentes en una comunidad de lectura y de socializar la experiencia lectora, objetivos que también deberían perseguir las iniciativas educativas de animación a la lectura. En palabras de García-Roca (2021):

These literate practices are unique opportunities for the development of a reading habit and for the reading and literary training of Secondary Education students. The motivational and educational potential of these spaces of reading affinity is undeniable (...). Therefore, proposals for educational innovation related to reading promotion should include and adopt the vernacular practices of their students. Teachers should always be aware of the true reading and writing habits of their students, and of their potential literary interests, in order to incorporate them into their teaching practice (García-Roca, 2021, p. 40).

Dado que gran parte del éxito de las estrategias de enseñanza-aprendizaje consiste en que resulten significativas para nuestro alumnado (esto es, que conecten con su realidad cotidiana, con sus preferencias, gustos e inquietudes) los docentes debemos familiarizarnos con la literatura que leen y escriben nuestros estudiantes, con sus referentes y creencias acerca del hecho literario para, a partir de ellas, guiarles en el desarrollo de una competencia literaria que les permita ampliar sus horizontes y conocer, leer y disfrutar de nuestro patrimonio literario a lo largo de toda su vida.

7. REFERENCIAS

7.1. ESTUDIOS

- Álvarez Álvarez, C. y Vejo Sainz, R. (2017). Mejora de la competencia literaria con un club de lectura escolar. *Biblios*, 68, 110-122.
- Aytan, T. (2017). Evaluation of electronic writing experiences of Turkish teacher candidates at Wattpad environment. *Higher Education Studies*, 7(4), 1-8.
- Bahoric, K. y Swaggerty, E. (2015). Fanfiction: exploring in- and out-of-school literacy practices. *Colorado Reading Journal*, Summer 2015, 25-31.
- Bal, M. (2018). Reading and writing experiences of middle school students in digital age: *Wattpad* sample. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(2), 89-100.
- Calero, A. (2012). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Wolters Kluwers.
- De Amo Sánchez-Fortún, J.M, Domínguez-Oller, J.C. y Pérez García, C. (2023). El club de lectura como práctica dialógica situada: un estudio de caso. En *La educación lectora: ciencia para la sociedad* (pp. 363-379). Octaedro,
- Eco, U. (1962). *Opera aperta*. Bompiani.
- Even-Zohar, I. (1979). Polysystem theory. *Poetics today*, 1-2, 287-310.
- Falguera-García, E. y Selfa-Sastre, M. (2021). Poesía en red: lectura y escritura en *Wattpad*. *Ocnos*, 20(3). DOI: <https://bit.ly/42UhJOH>
- Farias Coelho, P. M., Martins Costa, M. R. y Otávio dos Santos, R. (2019). Education, technology and creative industry: a case study of *Wattpad*. *Cadernos de Pesquisa*, 49 (173). DOI: <https://doi.org/10.1590/198053146172>.
- Gálvez Chirón, J. I. (2022). *Wattpad como plataforma literaria entre los jóvenes*. Universidad de Zaragoza [TFG inédito].
- García-Roca, A. (2021). Creative writing on *Wattpad*: analysis of users and training possibilities. *Aloma*, 39(2), 35-42.
- Guerrero-Pico, M., Establés, M. J. Y Costa-Sánchez, C. (2022). *Fan fiction* y prácticas de lectoescritura transmedia en *Wattpad*: una exploración de las competencias narrativas y estéticas de los adolescentes. *Profesional de la información*, 31(2), 1-15.
- INEE (2019). *PISA 2018. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018/pisa-2018-informes-es.html>

- Luna Peña, A. M., García Oyervides, L. R., Vázquez Segovia, K. J. y Mancilla Francisco, R. E. (2017). Estrategias de selección y uso de materiales lectores para promover la lectura en educación secundaria. *Ensayos pedagógicos*, 12(2), 73-92.
- Núñez Delgado, M. P. (2015). La comprensión lectora: aspectos teóricos y didácticos. En Mata Anaya, J., Núñez Delgado, M. P. y Rienda Polo, J. (coords.). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Pirámide, 34-46.
- Passeron, R. (dir.) (1981). *La création collective*. Glancier-Guénau.
- Revuelta Muela, A. y Álvarez Álvarez, C. (2021). ¿Cómo funcionan los clubes de lectura en Educación Secundaria?. *Revista Ocnos*, 20(2), 80-95.
- Sáez, V. (2021). Experiencias de lectura en la era digital. El caso *Wattpad*. *Questión*, 68(3). DOI: <https://doi.org/10.24215/16696581e519>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Tirocchi, S. (2019). Wattpad. En Scolari, C. (ed.). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula* (pp. 99 -104). Universitat Pompeu Fabra,
- Todd, A. (2018). *After*. Booket.

7.2. LEGISLACIÓN

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

UNA PROPUESTA DE INTEGRACIÓN DEL CÓMIC EN LA DIDÁCTICA DE ELE COMO TEXTO MULTIMODAL: LA ENSEÑANZA DE LOS TIEMPOS DE PASADO A TRAVÉS DE *SUPERLÓPEZ*

DANIEL M. SÁEZ RIVERA
DOINA REPEDE
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Aunque es raro el *material didáctico* o el *método de E/LE* en el que no se utilice algún tipo de cómic o viñeta, más o menos rudimentario, bien de producción propia o licenciado por algún dibujante famoso (incluso a veces imitado, por no decir plagiado), no son demasiadas las reflexiones teóricas sobre su empleo.

A este respecto hemos realizado un análisis de una muestra representativa de los materiales para la enseñanza de E/LE disponibles en España, cuya lista completa aparece en la bibliografía final (después de cada referencia hemos señalado entre corchetes la presencia del cómic en tales obras según los tipos que delimitamos en este trabajo, v. 3). De esa lista, subrayamos el caso de *A fondo: curso de español lengua extranjera* y *Materia prima: curso de gramática* del equipo formado por M.^a Luisa Coronado, Javier González y Alejandro Zarzalejos (2006a; 2006b), o el *Curso de perfeccionamiento* de Moreno y Tuts (1995), por la abundancia de aparición de historietas de autores conocidos (Romeu, Ibáñez, Forges, etc.), así como la variedad y el acierto de su explotación. Asimismo, resulta destacable *Para empezar: curso comunicativo de español para extranjeros*, publicado por primera vez en 1984 por el Equipo Pragma, que contaba con el mismo Romeu como dibujante, lo que explica que el cómic sea un verdadero hilo conductor del método.

Aparte, se han publicado diferentes *experiencias de clase*, explicadas y propuestas para todos los niveles, del elemental al avanzado (Montero, 1993; Alonso Cuenca *et al.*, 2001; Escudero Medina, 2006; Catalá Carrasco, 2007; Sáez Rivera, 2011, Del Rey Cabero, 2013; Bongaerts, 2017; Jiménez Arriagada *et al.*, 2020; Villalba Ibáñez, 2020 y Colomo Nieto, 2022), al igual que últimamente, fruto del nuevo interés que despierta el aprovechamiento del cómic en la enseñanza de E/LE, se han elaborado algunas *memorias de máster* sobre las posibilidades del cómic en E/LE, como las de Díez Trivín (2008), Vera Burbano (2009), del Rey Cabero (2011), García Martínez (2013), Galindo Carbonell (2014), Galindo Sánchez (2014) o Vélez Tena (2018), entre otros. En esta literatura docente se realizan diferentes propuestas de explotación, que podemos dividir en dos grupos (Sáez Rivera, 2011, p. 770):

1. *Cómic empleado primariamente para la enseñanza de contenidos culturales* (Alonso Cuenca *et al.*, 2001; Catalá Carrasco, 2007; Escudero Medina, 2006), y secundariamente para la enseñanza de contenidos lingüísticos, como la variación lingüística (Catalá Carrasco, 2007, p. 26), diversas estructuras gramaticales y campos semánticos (Escudero Medina, 2006, p. 33) o unidades paraverbales como las onomatopeyas y los gestos (Alonso Cuenca *et al.*, 2001, p. 21).
2. *Enfoque contrario, con la utilización primaria de cómics para enseñar ciertas estructuras gramaticales o funciones comunicativas* (mientras que secundariamente se transmiten por supuesto también contenidos culturales). Se trata de un caso un poco menos frecuente, y en realidad aún por explotar realmente, con sanas excepciones como Montero (1993), que propone la enseñanza de los colores y de CUANDO+SUBJ. = FUTURO mediante el empleo de la *Mafalda* del maestro Quino, Díez Trivín (2008), que propone emplear el cómic para enseñar estructuras y funciones variadas, y Vera Burbano (2009), que sugiere su empleo para mostrar el contraste indefinido-imperfecto en la narración en pasado.

2. METODOLOGÍA Y OBJETIVOS

En consonancia con lo anterior, nos proponemos, en esta ocasión, por un lado, llevar a cabo un análisis de la tipología de cómics empleados en E/LE (*ad hoc* y como muestra real) y los diferentes modos de su empleo (ilustración, ejercicio de manipulación, ejercicio de estimulación, ejercicio de comprensión, ejercicio de creación), siguiendo a Sáez Rivera (2011), y, por otro, presentar una propuesta didáctica para el repaso de los tiempos pasados a través del cómic *Superlópez*, ajustada al nivel B2 según el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006). Con ello, queremos reivindicar el potencial pedagógico del cómic en la enseñanza de ELE, así como mostrar pautas de elaboración de actividades con cómic para potenciar su uso en el aula de E/LE.

3. DEFINICIÓN Y RASGOS GENERALES DEL CÓMIC¹⁰²

Antes de pasar a analizar el empleo del cómic en E/LE, debemos aclarar una serie de cuestiones previas sobre qué es el cómic como texto multimodal (en tanto en cuanto combina dos tipos de canal o modo lingüístico: el canal verbal-escrito y el canal no verbal-icónico de los dibujos) y qué elementos lo componen, para poder analizar correctamente los cómics que aparecen en los materiales de E/LE, cómo se emplean o cómo es más rentable servirse de ellos. Además, conviene conocer bien esos elementos para explicarlos a los alumnos con los que se aproveche el cómic como recurso, pues se puede ver la misma necesidad detectada por Hernán (1994), que empleó vídeos para la enseñanza del contraste entre imperfecto-indefinido en narraciones y se vio obligada a explicar el “lenguaje de las imágenes” a los alumnos de modo que no se fijaran solo en el contenido del mensaje visual, sino también en su forma, y así pudieran correlacionarla con la forma lingüística con la que tenían que relatar el contenido visual.

¹⁰² Para la elaboración de este apartado, nos hemos basado especialmente en Sáez Rivera (2011), lo que nos ha permitido retomar, ampliar e ilustrar aspectos fundamentales relacionados con el cómic.

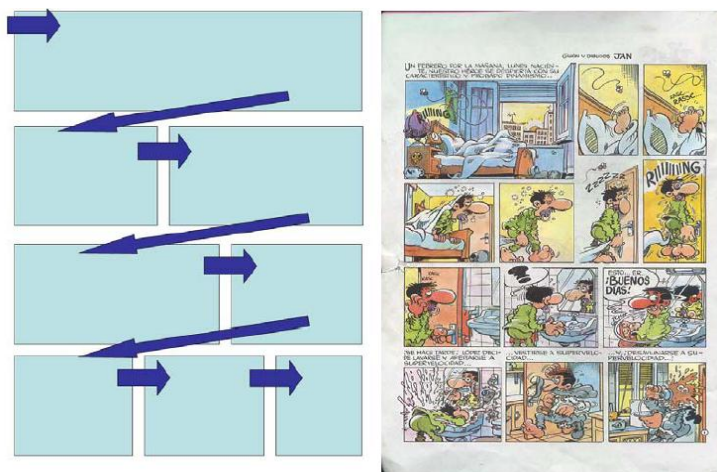
Eisner (1998) define el *cómic* como el “arte secuencial” de la narración visual-gráfica, y su seguidor McCloud (2007, p. 9) amplía la definición de cómic como “ilustraciones yuxtapuestas y otras imágenes en secuencia deliberada, con el propósito de transmitir información y obtener una respuesta estética del lector”. Junto a esta palabra prestada del inglés, *cómic*, existen denominaciones más castizas como *tebeo* (por la fundacional revista hispánica *TBO*, lanzada ya en 1917), o *historieta*, diminutivo de *historia*, definido por el *Diccionario de la Lengua Española* (DLE), en su versión online, de la siguiente manera: “Serie de dibujos que constituye un relato cómico, fantástico, de aventuras, etc., con texto o sin él, y que puede ser una simple tira en la prensa, una o varias páginas, o un libro”. Por la combinación de lo visual o gráfico y lo escrito, el *cómic*, *historieta* o *tebeo* es uno de los *textos multimodales por excelencia*, ya que en su configuración se combinan dibujos y el código verbal, vehiculado mediante una serie de recursos caligráficos y tipográficos. Más en concreto y con mayor detalle, el cómic consta de los siguientes elementos básicos vocabulario que —como ya hemos señalado— conviene conocer e incluso enseñar total o parcialmente a los alumnos de español, en mayor o menor detalle según el nivel (Sáez Rivera, 2011, p. 772):

1. *Viñeta*: dibujo delimitado o enmarcado.
2. *Página*: conjunto de viñetas; la página suele tener coherencia y funcionar como *superviñeta* (Eisner, 1998, p. 65).
3. *Globo* o *bocadillo*: diálogo encerrado en una elipse o rectángulo (llamado *perigrama*, cf. Gasca y Gubern, 1998, p. 396) con un cono indicativo del personaje a quien corresponde; el perigrama puede ser una línea continua (que indica diálogo normal) o tener otros contornos, como en forma de nube (pensamiento), líneas quebradas (voz irradiada desde un aparato, como una radio, un teléfono...), etc.
4. *Cartuchos* o *cartelas* (Gasca y Gubern, 1998, p. 412): recuadro explicativo de texto, facilita la continuidad narrativa, incluye comentarios del narrador, etc.
5. *Calles*: espacio en blanco entre viñetas, que permite y produce lo que McCloud (2007, p. 63) denomina *clausura*, la

interpretación que hace el lector de la relación entre viñetas, “rellenando” cognitivamente ese espacio en blanco, extrayendo implicaturas pragmáticas.

También hay que tener en cuenta que los cómics o tebeos poseen *diferentes sentidos de lectura*, unidos a los de los alfabetos. Así, en las culturas con alfabetos de lectura de izquierda a derecha (el alfabeto romano, pero también el griego o el cirílico), los cómics se leen igualmente de izquierda a derecha de la página, sentido de lectura que se invierte entre los que poseen alfabetos semíticos (árabe, hebreo) y en la cultura japonesa y su área de influencia (Vera Burbano, 2009, p. 10).

FIGURA 1. Lectura izquierda-derecha



Fuente: Vera Burbano (2009, p. 10)

Por tanto, si se trabaja en clase de E/LE con cómics, primero habrá que averiguar cuál es el sentido de lectura que practican los alumnos y explicarles (si es necesario) el sentido español, para que no haya malentendidos. En el caso del árabe, dada la frecuente poliglosia de la población, sobre todo en el Magreb (Fasla Fernández, 2002), no suele resultar necesaria la enseñanza del orden de lectura occidental, debido al conocimiento de las antiguas lenguas coloniales (como el francés o el inglés) o a la difusión, especialmente entre las clases instruidas, de los modelos culturales y las lenguas de Occidente.

Por último, según la interpretación de la clausura, existen diferentes tipos de transición (McCloud, 2007, pp. 70-72; McCloud, 2008, pp. 15-19), que ejemplificaremos con la historieta española de *Superlópez* explotada en una propuesta didáctica al final:

1. *Momento-a-momento*: una sola acción representada en una serie de momentos, en un progreso temporal mínimo, v. Figura 2 (el robot de chicle, Chiclón, es hinchado por Superlópez hasta explotar).
2. *Acción-a-acción*: un solo elemento progresa en una serie de acciones (el más frecuente y característico del cómic occidental), v. Figura 3 (López va al baño a ponerse el traje de Superlópez, pero el baño está cerrado, así que se cambia en supervelocidad y deja un muñeco de papel en su puesto de trabajo).
3. *Tema-a-tema*: una serie de objetos cambiantes dentro de una escena, v. Figura 4 (en la lucha de Superlópez con el robot de chicle, pasamos de verlo volar de una viñeta en la que aparecen los aterrorizados transeúntes a otra con el típico científico loco a los mandos del robot, y otra más en la que el golpe de Superlópez es engullido por el material chicloso del robot; obsérvese el juego metarrativo por el que Superlópez opina que va a acabar con Chiclón “en dos viñetas”, una prueba más de la necesidad de enseñar y conocer la nomenclatura del cómic en español).
4. *Escena-a-escena*: distancias considerables de espacio-tiempo, v. Figura 5 (Superlópez es mandado por Chiclón al polo norte y vuelve helado, mientras un compañero de trabajo de López acecha al muñeco de papel que este ha dejado antes).
5. *Aspecto-a-aspecto*: tiempo en suspenso, diferentes aspectos de un lugar, idea, o disposición de ánimo (típico del cómic oriental). Como no hay ejemplos en la historia empleada, proporcionamos en su lugar otro ejemplo de otro álbum distinto (v. Figura 6). En su lugar en esta historieta se emplean planos generales que se podrían haber detallado en diferentes viñetas (v. Figura 7).
6. *Non-sequitur*: no hay relación lógica (cómic vanguardista).

FIGURA 2. Momento-a-momento (Jan, 1980)



FIGURA 3. Acción-a-acción (Jan, 1980)



FIGURA 4. Tema-a-tema (Jan, 1980)



FIGURA 5. Escena-a-escena (Jan, 1980)



FIGURA 6. Aspecto-a-aspecto (Jan, 1983)



FIGURA 7. Plano general (Jan, 1989)



3.1. TIPOLOGÍA DEL CÓMIC EMPLEADO EN E/LE

Siguiendo, resumiendo, pero también amplificando e ilustrando Sáez Rivera (2011, pp. 773-775), podemos trazar por un lado una tipología

del cómic empleado en E/LE, con dos tipos principales (el cómic *ad hoc* y las muestras de cómic), y por otros diferentes tipos de empleo del cómic en E/LE.

En cuanto a los dos tipos principales, el cómic *ad hoc* consiste en las viñetas o tebeos dibujados a propósito para el material de ELE, y que normalmente suele acusar una serie de carencias, principalmente a que no constituyen cómics de pleno derecho, sino que meramente hacen uso de algunos elementos de su lenguaje gráfico, de modo que se emplean dibujos (pero sorprendente y deficientemente también fotos a modo de fotonovela), pero en forma de viñetas aisladas o simplemente globos. Sin embargo, el dibujo suele ser deficiente, suele adolecer de estatismo (unido al empleo de viñetas aisladas o insuficientes, de modo que apenas se varían los planos) y asimismo las transiciones suelen ser bruscas por lo que no se puede producir la clausura o implicatura pragmática adecuadamente. Por otro lado, se produce la aparición de muestras de cómic: no otra cosa sino el empleo de historietas en español, sobre todo originales, pero también (aunque escasamente) traducidas, en la línea de la metodología comunicativa que prima la explotación didáctica de textos reales. Algunos de los autores más empleados han sido el gran Quino (sobre todo por *Mafalda*) y el no menos grande Romeu, por la facilidad con la que cedían los derechos de uso, aparte de que el último fue el dibujante de *Para empezar* (una manera de lograr que el cómic *ad hoc* sea digno y adecuado es precisamente contratar dibujantes profesionales).

Independientemente de servirse de cómic *ad hoc* o de muestras de cómic, existen 5 tipos de empleo didáctico del cómic en ELE, desde el más simple al más complejo, a saber, *ilustración/ejemplificación*, *ejercicios de manipulación*, *ejercicios de comprensión lectora*, *ejercicios de estimulación*, y, por último, *ejercicios de creación*:

1. *Ilustración/ejemplificación*: es el tipo más sencillo, el menos integrado, y el que exige menos esfuerzo cognitivo por parte del estudiante. Así es un caso de mera ilustración que no es explotada directamente lo que vemos en la Figura 8 con una muestra de viñeta de Romeu. En realidad, es un uso casi superfluo, de adorno. En cambio, está más integrado y es más fructífero el caso de viñetas con texto que sirve de ejemplificación, como en la

Figura 10, donde Romeu ofrece como dibujante *ad hoc* un apoyo perfecto para el aprendizaje y enseñanza de los elementos deícticos. Un subtipo notable dentro de este tipo es el *apoyo a la audición*, como ocurre en la Figura 9 con el caso de *Español 2000*.

2. *Ejercicios de manipulación*: un grado mayor de complejidad es operar con elementos del mismo cómic, con ejercicios de ordenación (así en la Figura 11 de *Sueña* en la que hay que ordenar viñetas en función de las horas del día para luego escribir una historia, con lo que se combina con el tipo de empleo 4 de *ejercicio de estimulación*). Son muy frecuentes los casos de emparejamiento de texto e imagen (por ejemplo en la Figura 12 de *Socios 2*, un material que realiza abundante y acertado uso del cómic *ad hoc*). Otro empleo frecuente es el de *completar-escribir, ordenar* el texto de los globos o incluso *escribir la acotación* de un cómic (así en la Figura 13), o es más: reformular un globo (Figura 14).
3. *Ejercicios de comprensión lectora*: a un mismo o un leve nivel mayor de complejidad son las tareas de comprensión lectora con las típicas técnicas de ofrecer posibilidades de respuesta, o formular preguntas abiertas, técnica un poco más compleja y productiva, como en el caso de la Figura 15.
4. *Ejercicios de estimulación*, de los tipos textuales principales, a saber, *descripción* (Figura 16), *narración* (Figura 17), *diálogo* (Figura 18), la *exposición* y la *argumentación* (Figura 19), en un paso más de complejidad, pues exige al estudiante ser creativo, aunque con el apoyo facilitador del cómic.
5. *Ejercicios de creación*: un desafío mayor, pero también con una mayor recompensa posible, es proponer a los alumnos elaborar un cómic, con la dificultad de que puede faltar la destreza de dibujo necesaria, lo cual se puede suplir con la sugerencia de trazar meras figuras de palo al estilo de las del mismo cómic *Cuttlas* de Calpurnio o los guiones que elaboraba Harvey Pekar para los dibujantes (Robert Crumb en especial) de su serie *American Splendor*, conforme se muestra en la película homónima dirigida en 2003 por Shari Springer Berman y Robert Pulcini,

así como protagonizada por Paul Giamatti como el mismo Harvey Pekar. Otra opción la ofrece la tecnología: existen numerosos programas disponibles en línea como StoryboardThat, StripGenerator, Pixton o el mismo Canva.

FIGURA 8. Ejemplo de ilustración en A fondo (Coronado et al., 2006a)

1 Las siguientes palabras son nombres de profesiones y cargos en masculino y femenino. Coloca cada ejemplo en el lugar del cuadro que le corresponda:

☐ un/una conserje	☐ un/una estudiante
☐ un/una policía*	☐ un artista/una artista
☐ un actor/una actriz	☐ un juez/una jueza - una juez
☐ un pintor/una pintora	☐ un rey/una reina
☐ un maestro/una maestra	☐ un/una cantante
☐ un/una fiscal	☐ un/una guardia*
☐ un/una recepcionista	☐ un agricultor/una agricultora
☐ un alcalde/una alcaldesa	☐ un/una socorrista
☐ un médico/una médica - una médico	☐ un/una guía*
☐ un bailarín/una bailarina	☐ un dependiente/una dependienta
☐ un/una soldado	☐ un político/una política*
☐ un diputado/una diputada	☐ un modisto/una modista

* Estas palabras, en femenino, tienen también otro significado. ¿Cuál es?

FIGURA 9. Ejemplo de apoyo a la audición en Español 2000 (García Fernández y Sánchez Lobato, 1981)

En el aeropuerto

POR FAVOR, SEÑORITA, ¿A QUÉ HORA TIENE LA SALIDA EL AVIÓN PARA MADRID?

A LAS OCHO Y MEDIA. USTED TIENE QUE PRESENTARSE UNA HORA ANTES EN LA VENTANILLA NÚMERO SEIS PARA FACTURAR EL EQUIPAJE.

Lección 14

AÚN TENEMOS MEDIA HORA. ¿TE APETECE TOMAR UN CAFÉ?

SÍ, PÍDEME UN CAFÉ CON LECHE. MIENTRAS, YO VOY A COMPRAR CIGARRILLOS.

FIGURA 10. Ejemplo de ejemplificación de elementos deícticos en Para empezar (1984)

4.7. Preposiciones

IR + A
PASAR + POR
PASEAR + POR

SALIR + DE
VOLVER + A
LLEGAR + A
ENTRAR + EN

PREGUNTAR + POR
ESPERAR + A/O
IR + EN

ELLA VIENE A CASA Y ÉL VA A LA ESTACIÓN

¿TE VAS?

SÍ, ME VOY, ADIÓS

ESTACIÓN

ESTACIÓN

ESTACIÓN

ESTACIÓN

AHORÁ SALE DE SU CASA

AHORÁ LUEGA A LA ESTACIÓN

AHORÁ ENTRA EN LA ESTACIÓN

AHORÁ VUELVE A SU CASA

FIGURA 11. Ejercicio de manipulación (ordenación de viñetas) en Sueña 4: cuaderno de ejercicios (Blanco et al., 2008), combinado con ejercicio de estimulación de la narración

6 Ordena las siguientes viñetas de acuerdo con las horas y escribe la historia.

5:30 a. m. / 6:30 a. m. / 7:30 a. m. / 8:30 a. m. / 9:30 a. m.
/ 10:30 a. m. / 11:30 a. m. / 12:30 p. m. / 1:00 p. m. /
1:30 p. m. / 8:30 p. m. / 12:30 p. m.

Panel 1: A man sits on a bench, looking tired. Panel 2: A man and a woman are on a boat, looking at a map. Panel 3: A man and a woman are talking, with the man holding a newspaper. Panel 4: A man and a woman are playing a board game.

FIGURA 12. Ejercicio de manipulación (emparejamiento texto-imagen) en Socios 2 (Martínez y Sabater, 2009)

1. COSAS DE BANCOS
A. ¿Qué están haciendo o van a hacer en cada situación?

1. Espera un momento. No sé si llevo la tarjeta.

2. ¿Puede firmar aquí?

3. Aquí hay algo que no cuadra.

4. ¿Puede ingresarlo en mi cuenta?

5. No cobramos comisión.

6. Lo mejor es pagarlo todo al contado.

Abrir una cuenta.	Sacar dinero del cajero.
Cobrar un cheque.	Domiciliar pagos.
Revisar el extracto de una cuenta.	Cambiar dinero.

FIGURA 13. Ejercicio de manipulación (relleno de globos y acotaciones) en Sueña 3, Nivel avanzado: cuaderno de ejercicios (Blanco et al., 2007)

21 Completa las viñetas de este tebeo.

El papel mágico
Los estudiantes llegan a su destino. Montan las tiendas. Hay dos que están preparando sus sacos de dormir. Uno le dice al otro que espera hacer buenos amigos en esta acampada. El otro le dice que él también.

Esta noche, en la reunión de la hoguera, daremos una sorpresa a Daniel.

¿Por qué?

Porque es su cumpleaños.

FIGURA 14. Ejercicio de manipulación (reformulación de globos) en Vuela 5: libro del alumno (Álvarez Martínez et al., 2006)

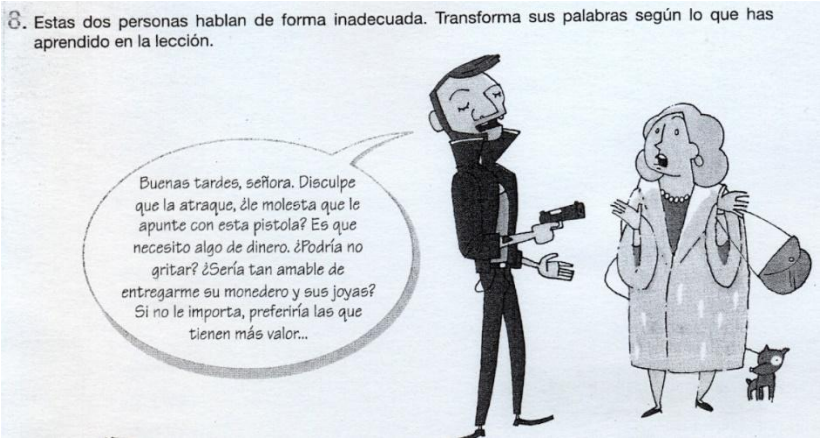


FIGURA 15. Ejercicio de comprensión lectora mediante muestra de cómic en Español en marcha (A1+A2) (Castro Viúdez et al., 2005)

5. Ser bueno
6. Estar listo
7. Ser reservado

e) no hablar de sí mismo
f) no estar enfermo
g) ser hábil

10. Lee la historia de Leo Verdura. Responde las preguntas.

1. ¿Qué le pasa a Raad?
2. ¿Qué expresiones utiliza Leo para animar a su amigo?
3. ¿Al final Raad está más animado? ¿Por qué?

FIGURA 16. Ejercicio de estimulación de la descripción con *Mafalda en Cumbre*: nivel superior (Sánchez et al., 1999)

1 Para entender

En grupos:
Examinad estos dibujos de Mafalda.

- Informaos sobre su autor.
- Describid a cada uno de los personajes que aparecen en esta tira de dibujos.
- Completad el texto que falta en esta secuencia.



¿QUÉ TE PARECE ESTA FRASE, FELIPE?
"CONÓCETE A TI MISMO"

FIGURA 17. Ejercicio de estimulación de la narración a través de una muestra de Quino en *Español sin fronteras 2: cuaderno de ejercicios* (Sánchez Lobato et al., 1998a)

EXPRESIÓN ESCRITA

10. Fíjate en este cómic: Relata la historia intercalando la narración y los fragmentos dialogados; y utiliza el siguiente vocabulario. Pide ayuda a tu profesor si la necesitas.

tener hora con	tener mala/buena cara	tener buen/mal aspecto
tener ojeras	estar pálido	quedarse en los huesos
tener confianza en	echar una ojeada	estar conforme con
no atreverse a replicar	decir que sí con la cabeza	dar palmaditas en la espalda
desnudarse de cintura para arriba	toser mucho	Respirar profundamente
dejar de respirar	vestirse	quedarse de piedra

FIGURA 18. Ejercicio de estimulación del diálogo en Diploma básico: preparación para el diploma básico de español lengua extranjera (Arribas y Castro, 2001)

.....

2.Expresión a partir de láminas

Observe con atención la historieta. Cuando conteste a las cuestiones que le planteamos, hágalo de forma oral. Además escríbalo.

2.1 Primera lámina



Póngase en el lugar de la señora. ¿Qué le diría al hombre que se ha saltado la cola?

.....

FIGURA 19. Ejercicio de exposición-argumentación con Mafalda en Español sin fronteras 3: libro del alumno; nivel avanzado (Sánchez Lobato et al., 1999a)

5. Y tú, ¿qué opinas?



© QUINO/QUIPOS

- Lee lo que dice Susanita y dinos qué opina sobre el racismo y cómo lo expresa.
- Mafalda no habla, pero también expresa su opinión, ¿cuál es?
- ¿Y la tuya? Se abre el debate.

3.2. ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS TRABAJADOS/TRABAJABLES CON EL CÓMIC EN E/LE

En realidad, además del componente cultural inherente, sobre todo si se trabaja con muestras reales, se pueden aprender, enseñar y poner en práctica todos los niveles lingüísticos. Tal y como se indica en Sáez Rivera (2011), en el *nivel fónico* destaca el hecho de poder trabajar onomatopeyas e interjecciones (*guau, sob* [sic], *boing, boing*). Estos elementos (para)lingüísticos apenas han sido considerados en los planes curriculares de enseñanza del español, pero son de gran importancia en la lengua oral y en los tebeos, aunque el alumno cuenta con la ventaja de que muchas onomatopeyas de cómic están internacionalizadas a partir del inglés (como *sob*) o del francés (como *boum*) (Poyatos, 1994; Naro, 2008). Para ello contamos con un importante recurso bibliográfico, el *Diccionario de onomatopeyas del cómic* de Gasca y Gubern (2008).

También resulta fácil poner en práctica para el *nivel morfosintáctico*, por ejemplo, el empleo del presente de indicativo y de los adjetivos mediante los ejercicios de estimulación de la descripción, así como todos los tiempos verbales, las perífrasis verbales y las subordinadas espacio-temporales en los ejercicios de narración, o las subordinadas lógicas (causales, finales, consecutivas, concesivas), e incluso los marcadores del discurso, en actividades de exposición-argumentación.

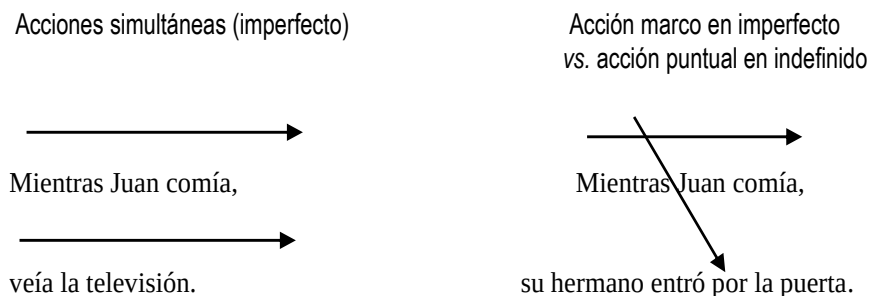
En el *nivel semántico*, el dibujo permite la definición de las palabras por mera mostración y se organiza de forma natural en campos léxicos (partes del cuerpo, por ejemplo) o guiones cognitivos (coger un autobús, ir en metro, sacar dinero de un cajero, etc.), que facilitan el recuerdo del léxico, al conectarse las palabras en forma de redes léxicas (Morante Vallejo, 2005). Por último, para el *nivel pragmático* se pueden realizar prácticas de estilo directo/indirecto (escribir-manipular globos/reformular globos), así como plantear o ejercitar en contexto el uso correcto de formas de tratamiento (punto importante en los manuales de español para los negocios) o de marcadores discursivos orales como *venga* (en la historieta de *Leo Verdura* que proponen Castro Viúdez *et al.* [2005^a, p. 137]), aparte de que los dibujos muestran fácilmente comunicación no verbal con apoyo de las líneas kinésicas o de movimiento.

4. LA ENSEÑANZA DE LOS TIEMPOS DEL PASADO EN E/LE A TRAVÉS DEL CÓMIC

4.1. LOS TIEMPOS DEL PASADO EN ESPAÑOL: IMPERFECTO VS. INDEFINIDO

En líneas generales, la diferencia entre indefinido/imperfecto en la narración en pasado¹⁰³ se explica aplicando tanto la hipótesis temporal, que arranca de Bello (1847), Rojo Sánchez (1974) y Alarcos Llorach (1980), por la que el imperfecto, como copretérito, sirve para expresar acciones simultáneas a otras acciones en el pasado, como la aspectual, por la cual el imperfecto expresa acciones en su desarrollo, frente al indefinido que indica acciones puntuales que cortan precisamente esa acción, según los siguientes esquemas que presentamos en la Figura 20:

FIGURA 20. Representación de los tiempos imperfecto e indefinido



Fuente: elaboración propia

Además, completando el esquema anterior, es conveniente señalar, siguiendo a Ruiz Campillo (2005) y a Castañeda Castro (2006), que la distinción entre indefinido e imperfecto se basa principalmente en la oposición *terminado/no terminado* (Castañeda Castro, 2006, p. 133). Así, con el indefinido contamos acciones y hechos acabados en pasado, mientras que con el imperfecto describimos procesos no acabados en pasado.

¹⁰³ A este respecto hemos revisado la siguiente bibliografía (según orden cronológico): Bello (1981) [1847], Rojo Sánchez (1974), Alarcos Llorach (1980), Herrán (1994), Gutiérrez Araus (1995, 1996), Torres González (1997), García Fernández (1998, 1999), De Jonge (2000), Comajao y Pérez Saldanya (2003), Galloso Camacho (2003), Lozano (2004).

Por otra parte, el indefinido señala las acciones de la historia principal, mientras que el imperfecto las secundarias, así como las descripciones de objetos en el pasado, además de que el imperfecto se utiliza para acciones habituales en el pasado. En las actividades de clase se debería presentar contextos en los que ambos tiempos son posibles, subrayando que el empleo de imperfecto/indefinido depende en gran parte del punto de vista del hablante, de su voluntad de presentar una acción en su desarrollo (imperfecto) o como un todo (indefinido) conforme recuerdan Hernán (1994, p. 281) y Torres (1997, p. 194), aunque sea puntual.

4.2. PROPUESTA DIDÁCTICA DE REPASO DE LOS TIEMPOS DEL PASADO CON EL CÓMIC *SUPERLÓPEZ*

Diseñamos en esta ocasión una propuesta de repaso del contraste imperfecto-indefinido en la narración en pasado basada en *Superlópez*, el cómic de Jan de gran éxito en los años 80 que narra las aventuras y desventuras de un “superman” español, mitad gris oficinista, mitad héroe esforzado pero un poco chapucero (al igual que los torpes agentes secretos de la TIA, Mortadelo y Filemón). La elección de este cómic se basa en que, al ser una parodia de Superman, perfecto emblema del cómic y de la cultura de masas global (de ahí que aparezca este superhéroe en la cubierta de Eco 2007[1968]), este tebeo resulta fácil de entender por alumnos de casi cualquier procedencia y cultura. Por otra parte, *Superlópez* transmite a la vez valores de la cultura hispánica, y emplea un lenguaje a veces coloquial tremendamente castizo.

La propuesta que presentamos aquí está orientada, como se ha mencionado anteriormente, a alumnos de ELE de nivel B2, según el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006), y permite trabajar los tiempos del pasado de manera integrada, tal y como se refleja en la Tabla 1.

Esta propuesta didáctica consta de tres fases, a saber: a) repaso, b) práctica y c) afianzamiento. Para la primera fase creamos dos tipos de actividades: una centrada en el tiempo del imperfecto y otra en el indefinido. En las dos actividades se emplean materiales extraídos del cómic *Superlópez* y se realizan en grupos de dos. En las Figuras 21 y 22, se indican los pasos para su aplicación en el aula.

TABLA 1. *Presentación de contenidos integrados en la propuesta didáctica*

Comunicación	Gramática	Léxico	Tipo de texto	Técnicas y estrategias	Cultura
Narrar y describir en pasado	Los tiempos del pasado (imperfecto e indefinido) (repaso)	Léxico relacionado con el cómic Marcadores Conectores temporales	Texto descriptivo Texto narrativo	Organizar un texto oral/escrito con coherencia y cohesión	La figura de <u>Superlópez</u> en español

Fuente: elaboración propia

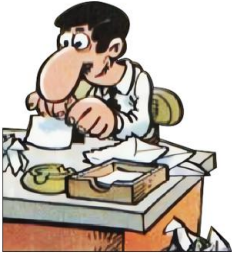
FIGURA 21. *Actividad de repaso del tiempo imperfecto*

Instrucciones: descripción de Cuando López **estaba** en la oficina...

Pautas: breve presentación del cómic *Superlópez* (autor, año, números, etc.); distribución por parejas de los alumnos; reparto de diferentes imágenes del personaje principal.

Producción: cada grupo va describiendo los personajes que aparecen en las tarjetas recibidas.

Puesta en común para toda la clase de la descripción de *Superlópez*.



Fuente: elaboración propia con materiales del cómic *Superlópez*

Una vez realizadas las dos actividades anteriores, el profesor puede sintetizar la información y ponerla en común para toda la clase. Así, se puede elaborar una tabla, que incluya de manera organizada las características generales de los dos tiempos de pasado trabajados y los diferentes verbos que se han empleado en la descripción y la narración realizadas por el alumnado.

FIGURA 22. Actividad de repaso del tiempo indefinido

Instrucciones: contar en pasado (uso del indefinido).

Pautas: dividir a los alumnos por parejas; repartir a cada grupo una página diferente del cómic *Superlópez*; explicar el significado de las onomatopeyas (paf, crack, etc.).

Producción: cada grupo va relatando en pasado lo que ocurre en la macroviñeta recibida.

Lectura en voz alta de la narración.

Y entonces **llegó** Superlópez...



Fuente: elaboración propia con materiales del cómic *Superlópez*

TABLA 2. Resumen de las características de los tiempos de pasado

Tiempos verbales	Uso	Verbos	
		regulares	irregulares
Imperfecto			
Indefinido			

Fuente: elaboración propia

En la segunda fase –práctica– se trabajan de manera conjunta los dos tiempos del pasado, el imperfecto y el indefinido. La historieta elegida de *Superlópez* para esta actividad de práctica es “¡Chiclón ataca!”, del primer álbum con el “superhéroe” español como protagonista, *Aventuras de Superlópez* (Jan y EFEPÉ, 1980, pp. 18-25).

FIGURA 23. Actividad de práctica con historieta “Chiclón”



Fuente: primer álbum de Superlópez

En la siguiente tabla indicamos de manera resumida los pasos para la realización de esta actividad.

TABLA 3. Pautas para la realización de la actividad de práctica

Instrucciones	describir-contar cada página = <u>macroviñeta</u> con el empleo de verbos del pasado, en estructuras del tipo <i>mientras</i> + imperfecto; <i>cuando</i> + indefinido.
Pautas	- primero hacer entre todos la primera página de la historieta “Chiclón”, proyectada con cañón (todo color); - luego repartir por parejas el resto de las páginas, para que preparen por escrito esbozo; - supervisar trabajo (explicar el resto de la historieta, corregir estructura, proporcionar vocabulario) para que luego se produzca “input” aprovechable por el resto de alumnos.
Corrección	cada grupo va contando cada página; se mantiene suspense e interés del grupo hasta el desenlace en la última página.

Fuente: elaboración propia

La historia consiste en la lucha de Superlópez contra un robot de chicle creado por el típico científico loco, a la vez que González, compañero de trabajo de Superlópez, trata simultáneamente de delatar a López delante del jefe por no trabajar, aunque infructuosamente, pues Superlópez ha dejado en su puesto de trabajo una figura de papel con la forma de su identidad real, López, que consigue despistar a todo el mundo.

Finalmente, en la tercera etapa de afianzamiento queremos conseguir que los alumnos usen con soltura los tiempos de pasado, de modo que nos basamos en la producción de textos que pongan en práctica los conocimientos adquiridos en las actividades anteriores. En esta ocasión, el profesor puede pedir a los estudiantes que realicen un breve relato titulado “El encuentro final” que tenga como protagonistas a Superlópez y otros varios personajes que aparecen en los diferentes números del cómic. En la Figura 24 se incluyen algunos ejemplos de personajes extraídos del cómic y las pautas para emplear la actividad en el aula de E/LE.

FIGURA 24. Actividad de producción libre



Fuente: elaboración propia con materiales del cómic *Superlópez*

Una de las ventajas de esta propuesta didáctica con cómic es que se puede graduar el nivel de aprendizaje según las necesidades de cada grupo. Así, para el nivel inicial, en el que el desarrollo o gramaticalización de la expresión del tiempo es incipiente, apenas apoyado en el presente aplicado

también para el pasado y el futuro mediante estrategias contextuales y pragmáticas (adjuntos temporales, por ejemplo), se pueden hacer las mismas actividades empleando exclusivamente el presente. Para el mismo nivel intermedio, e incluso para el avanzado, se puede o podría reparar en el estilo directo de los globos, en los que se emplean otros tiempos como el perfecto compuesto, el futuro simple e incluso el condicional o modos como el imperativo y el subjuntivo (de presente).

5. CONCLUSIONES

La propuesta didáctica para el repaso del contraste indefinido/imperfecto presentada en esta ocasión nos lleva a afirmar que el empleo del cómic ofrece las mismas ventajas de visualización de estructuras gramaticales para el mismo par, al igual que Hernán (1994) ensayó con éxito mediante vídeos (pues el grupo de control de tal investigación, en el que se emplearon explicaciones deductivas y ejercicios tradicionales sin apoyo gráfico, obtuvo peores resultados en la distinción entre imperfecto e indefinido). La utilización de material visual y gráfico permite visualizar y observar en la práctica la hipótesis de De Jonge (2000), formulada dentro de los presupuestos de la lingüística cognitiva, y según la cual resultan síntomas del contraste entre imperfecto e indefinido los siguientes elementos:

- acciones de movimiento “observables”, que constituyen la figura de la historia (preferencia por el indefinido) vs. otras acciones de marco o fondo, desde el punto de vista cognitivo (preferencia por el imperfecto)
- acontecimientos, esto es, cambios en la situación (preferencia por el indefinido)
- cláusula principal (preferencia por el indefinido) vs. cláusula subordinada (preferencia por el imperfecto)
- sujeto humano (que realiza acciones de movimiento o produce-sufre cambios: preferencia por el indefinido) vs. otros sujetos (que son descritos según sus propiedades medianamente estables: preferencia por el imperfecto)
- historia principal (preferencia por el indefinido) vs. historia insertada o paralela (preferencia por el imperfecto)

Por último, podemos considerar que la tipología de cómics y de su empleo es aplicable a otros textos multimodales (cine, música, videojuegos, etc.), y que se pueden diseñar con ellos actividades parecidas a las aquí presentadas. Además, cabe mencionar que, “como ocurre con cualquier otra explotación, para su correcto uso conviene seguir pautas como las señaladas por Rojas Gordillo (2004): definir el objetivo ajustado al nivel, proporcionar instrucciones claras, así como supervisar y corregir la tarea, tanto mientras se produce como en su resultado final” (Sáez Rivera, 2011, p. 776).

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Nos gustaría agradecer a Carlos Vera Burbano que nos descubriera las infinitas posibilidades en ELE del cómic. Por parte de Daniel M. Sáez Rivera este trabajo se encuadra dentro de las actividades del Grupo de Investigación UGR “Léxico y Discurso (HUM 265)”.

7. CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA CREDIT

La aportación realizada por cada uno de los autores al artículo es la siguiente:

Daniel M. Sáez Rivera: Concepción y diseño, Desarrollo de las secciones 1, 3 y 5, Revisión y edición del texto final.

Doina Repede: Concepción y diseño, Desarrollo de las secciones 2, 4 y 5, Revisión y edición del texto final.

8. REFERENCIAS

8.1. ESTUDIOS Y ÁLBUMES DE *SUPERLÓPEZ*

Alarcos Llorach, E. (1980). *Estudios de gramática funcional*. Gredos

Alonso Cuenca, M. *et al.* (2001). El cómic en el aula de E/LE. *Frecuencia L: Revista de didáctica del español como segunda lengua*, 16, 20-25

Bello, A. [(1981) 1847]. Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos (ed. de Ramón Trujillo). Instituto Universitario de Lingüística Andrés Bello

- Bongaerts, H. (2017). Actividades interculturales mediante historietas para la clase de español como lengua extranjera en Argentina. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca. <http://hdl.handle.net/10366/135726>
- Castañeda Castro, A. (2006). Aspecto, perspectiva y tiempo de procesamiento en la oposición imperfecto /indefinido en español. Ventajas explicativas y aplicaciones pedagógicas. *Rael*, 5, 107-140. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2254299>
- Català Carrasco, J. (2007). El cómic en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Foro E/LE*. http://www.uv.es/foroale/foro3/Catala_2007.pdf
- Colomo Nieto, P. (2022). La enseñanza de ELE a niños y adolescentes a través de los textos literarios. *Recursos Para El Aula De Español: Investigación y enseñanza*, 1(2), 74-119. <https://doi.org/10.37536/rr.1.2.2022.2039>
- Comajoan, Ll. y Pérez Saldanya, M. (2003). Gramaticalització i adquisició de llengües: l'adquisició de la morfologia de passat en aprenents de català com a segona lengua. *Caplletra*, 35, 123-152
- De Jonge, B. (2000). Eventuality Classification: Meaning and Use of Spanish Simple Past Tenses. En E. Contini-Morava y Y. Tobin (Eds.), *Between Grammar and Lexicon* (pp. 227-254). John Benjamins Publishing Company
- Del Rey Cabero, E. (2011). El cómic como material en el aula de E/LE: justificación de su uso y utilización reciente. Memoria de máster. UIMP - Instituto Cervantes
- Díaz Trivín, J. (2008). *El arte invisible en acción. Los cómics en la clase de ELE*. Memoria de máster. Universidad Antonio de Nebrija. <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2008/JonatanDiaz.shtml>
- Eco, U. [(2007) 1968]. *Apocalípticos e integrados*. Editorial Lumen
- Eisner, W. (1998). *El cómic y el arte secuencial*. Norma Editorial
- Escudero Medina, C. (2006). La enseñanza por tareas: una expectativa para la integración del cómic en la clase de ELE. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 35, 31-36
- Fasla Fernández, D. (2002). La comunidad poliglósica magrebí: code-switching e interferencia lingüística. *IV Congreso de Lingüística General, Cádiz del 3 al 6 de abril 2000*, Vol. 3. (pp. 941-952). Universidad de Cádiz, Servicio de Publicaciones
- Galindo Carbonell, A. (2014). *La comunicación no verbal en los cómics para la enseñanza de ELE: estado de la cuestión y propuesta didáctica*. Memoria de máster. Universidad Complutense de Madrid
- Galindo Sánchez, S. M. (2014). *El cómic en el aula de ELE. Una propuesta metodológica para adultos inmigrantes de nivel heterogéneo*. Memoria de máster. Universidad Complutense de Madrid

- Galloso Camacho, M.^a V. (2003). Estrategias para la enseñanza del español como L2: pretérito imperfecto/pretérito indefinido. En J. Prado Aragonés *et al.* (eds.), *Un puente entre dos culturas: aproximación a la lengua y cultura hispanolusas* (pp. 59-69). Universidad de Huelva
- García Fernández, L. (1999). Sobre la naturaleza de la oposición entre pretérito imperfecto y pretérito perfecto simple. *LEA: Lingüística Española Actual*, 21(2), 169-188
- García Martínez, I. (2013). *El cómic como recurso didáctico en el aula de lenguas extranjeras*. Memoria de máster. Universidad de Cantabria
- Gasca, L. y Gubern, R. (1998). *El discurso del cómic*. Cátedra
- Gasca, L. y Gubern, R. (2008). *Diccionario de onomatopeyas del cómic*. Cátedra
- Gutiérrez Araus, M.^a L. (1995). *Formas temporales del pasado en indicativo*. Arco Libros
- Gutiérrez Araus, M.^a L. (1996). Relevancia del discurso en el uso del imperfecto. *Revista Española de Lingüística*, 26(2), 327-336
- Hernán, L. (1994). VIPI, Visualización del pretérito y del imperfecto. *Hispania*, 77 (2), 280-286
- Jiménez Arriagada, V., Bañales-Faz, G. y Lobos-Sepúlveda, M. T. (2020). Investigaciones del cómic en el área de la didáctica de la lengua y la literatura en Hispanoamérica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85), 375-393.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Exeter. Prentice Hall International
- López Fernández, J. (JAN) (1983). *Los cabecicubos*. Editorial Bruguera
- López Fernández, J. (JAN) y EFEPÉ (1980). *Aventuras de Super López*. Editorial Bruguera
- Lozano, L. (2004). El pretérito y el imperfecto en la enseñanza del español como segunda lengua. *Cuadernos Cervantes*, 52, 10-15
- McCloud, S. [(2007) 2005]. *Entender el cómic*. Astiberri Ediciones.
- McCloud, S. (2008). *Hacer cómics*. Astiberri Ediciones.
- Montero, C. (1993). Con Mafalda en la clase de español. *Actas del tercer Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: De la teoría al aula*. ASELE, 247-251.
- Morante Vallejo, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Arco/Libros.

- Naro, G. (2008). Las marcas de oralidad en el cómic *Iznogoud* y su traducción del francés al español. J. Brumme (ed.), *La oralidad fingida: descripción y traducción. Teatro, cómic y medios audiovisuales*. Iberoamericana/Vervuert, 95-114.
- Poyatos, F. (1994). El paralenguaje de los comics: el reto de las sonografías y los problemas de comunicación y de los préstamos interculturales. *La comunicación no verbal, II. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Istmo, 154-169.
- RAE (2023). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/>
- Rojas Gordillo, C. (2004). Diseño de actividades lúdicas para la clase de E/LE sobre tebeos españoles con material de internet. *Cultura e intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera*, 3.^a etapa. <http://www.ub.es/filhis/culturele/rojastebeos.html#6>
- Rojo Sánchez, G. (1974). La temporalidad verbal en español. *Verba*, 3, 65-89
- Ruiz Campillo, J.P. (2005). Instrucción indefinida, aprendizaje indefinido. Para una gestión operativa del contraste imperfecto/indefinido. Mosaico. Revista para la Promoción y Apoyo a la Enseñanza del Español, 15, 9-17 https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/mosaico-no-15-revista-para-la-promocion-y-apoyo-a-la-ensenanza-del-espanol_177937/
- Sáez Rivera, D. M. (2011). Tendencias, posibilidades y experiencias en E/LE del cómic como texto multimodal. En S. De Santiago Guervós, M. Seseña Gómez, J. J. Sánchez Iglesias y H. Bongaerts (Eds.), *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (Vol. 2, pp. 769-780). ASELE. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0z950>.
- Torres González, S. (1997). La elección entre el indefinido y el imperfecto. Una actividad. A. Martínez González *et al.* (eds.), *Enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 193-200). Universidad de Granada
- Vera Burbano, C. (2009). *Propuesta para enseñar con cómics el contraste de los pretéritos indefinido e imperfecto en la narración escrita en español alumnos extranjeros*. Memoria de máster. Instituto Cervantes-UIMP.
- Vélez Tena, A. I. (2018). *El cómic en el aula de ELE. La enseñanza a extranjeros de la variación lingüística del español a través del cómic*. Memoria de máster. Universidad Complutense de Madrid.
- Villalba Ibáñez, C. (2020). La explotación didáctica de la novela gráfica en la clase de ELE: una propuesta a partir de “La casa” de Paco Roca. *Foro de profesores de E/LE*, 16, 423-433.

8.2. MATERIALES E/LE: CITADOS Y REVISADOS

; *Punto y Coma: Audio Revista para Mejorar tu Español (2006-)* [ad hoc, sección “Lenguaje coloquial... tira cómica”, dibujada por J. L. Fernández: cómic]

Álvarez Martínez, M^a Á. et al. (2005a). *Vuela, 2. Cuaderno de ejercicios*. Anaya. [ad hoc]

Álvarez Martínez, M^a Á. et al. (2005b). *Vuela, 3. Cuaderno de ejercicios*. Anaya. [ad hoc]

Álvarez Martínez, M^a Á. et al. (2005c). *Vuela, 4. Libro del alumno*. Anaya. [ad hoc]

Álvarez Martínez, M^a Á. et al. (2006a). *Vuela, 4. Cuaderno de ejercicios*. Anaya. [ad hoc]

Álvarez Martínez, M^a Á. et al. (2006b). *Vuela 5. Libro del alumno*. Anaya. [ad hoc]

Álvarez Martínez, M^a Á. et al. (2006c). *Vuela, 6 Libro del alumno*. Anaya. [ad hoc]

Álvarez Palomino, M.^a Á. (2008). *Joven.es, Nivel 3. Libro del alumno*. EDELSA. [ad hoc]

Arribas, J. y de Castro, R. M.^a (2001). *Diploma básico: preparación para el diploma básico de español lengua extranjera*. EDELSA. [ad hoc]

Artuñedo, B. y Donson, C. (1993). *Curso de español para extranjeros [Nivel 2]. Libro del alumno*. SM. [ad hoc; muestras: *El pequeño Spirou*]

Ballester, P. et al. (2009). *Destino Erasmus 1*. SGEL. [ad hoc]

Blanco, A. et al. (2007). *Sueña. 3, Nivel avanzado. Cuaderno de ejercicios*. Anaya. [ad hoc]

Blanco, A. et al. (2008). *Sueña 4: cuaderno de ejercicios... C1: marco europeo de referencia*. Anaya. [ad hoc]

Castro Viúdez, Fr. et al. (2005a). *Español en marcha ... Nivel básico (A1+A2). Cuaderno de ejercicios*. SGEL. [ad hoc + muestra: *Leo Verdura*]

Castro Viúdez, Fr. et al (2005b). *Español en marcha... Nivel básico (A1+A2). Libro del alumno*. SGEL. [ad hoc; muestras: *Leo Verdura*, de Rafa Ramos]

Castro Viúdez, Fr. et al (2007). *Español en marcha 4: curso de español como lengua extranjera. Libro del alumno*. SGEL. [ad hoc + muestra: *Maitena*]

Chamorro Guerrero, M.^a D. (1996). *Abanico: Curso Avanzado de Español Lengua Extranjera. Libro del alumno*. Difusión. [ad hoc]

- Coronado González, M.^a L.; García González, J.; Zarzalejos Alonso, A. (2006a). *A fondo: curso de español lengua extranjera: nivel avanzado* (3^a ed.). SGEL. [ad hoc; muestras: Ibáñez, Ivá, Montenegro, Quino, Romeu...]
- Coronado González, M.^a L.; García González, J.; Zarzalejos Alonso, A. (2006b). *Materia Prima: Gramática y Ejercicios. Nivel medio y superior* (4^a ed.). SGEL. [ad hoc; muestras: Romeu]
- Equipo Avance (1989). *Antena 3: curso de español para extranjeros*. SGEL. [ad hoc, dibujo deficiente]
- Equipo Pragma [(2000) 1984]. *Para empezar B: Curso comunicativo de español para extranjeros* (ilustraciones de Romeu y Mariel Soria). EDELSA. [ad hoc, dibujantes profesionales]
- Fajardo, M. y González, S. (1995). *Marca registrada: español para los negocios: libro del alumno*. Universidad de Salamanca/Santillana. [ad hoc]
- Fente, R. y Alonso, E. W. (1992). *Órbita 2: curso de español para extranjeros*. SGEL. [ad hoc, dibujo deficiente]
- Gainza, A. et al. (2007). *Español lengua viva. [Nivel] 1. Cuaderno de actividades*, Universidad de Salamanca/Santillana. [ad hoc]
- García Fernández, N. y Sánchez Lobato, J. (1981). *Español 2000. Nivel elemental*. SGEL. [ad hoc]
- González, M. et al. (1999). *Socios: curso básico de español orientado al mundo del trabajo. 1, Libro del alumno*. Difusión. [ad hoc + fotonovela]
- Juan Lázaro, O. et al. (2006). *En equipo.es 1: curso de español de los negocios. Nivel elemental, A1-A2*. Edinumen. [ad hoc]
- Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (1997a). *Gente: curso comunicativo basado en el enfoque por tareas. Libro del alumno. [Nivel 1]*. Difusión. [ad hoc]
- Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (1997b). *Gente que lee: Novela-cómic para principiantes de español*. Difusión. [ad hoc]
- Martínez, L. y Sabater, M.^a Ll. (2009). *Socios: curso de español orientado al mundo del trabajo. 2, Libro del alumno*. Difusión. [ad hoc + fotonovela]
- Moreno, C. (2005). *Temas de gramática: con ejercicios prácticos. Nivel Superior: incluye clave*. SGEL. [ad hoc]
- Moreno, C. y Tuts, M. (1995). *Curso de perfeccionamiento: hablar, escribir y pensar en español*. SGEL. [ad hoc; muestras: Romeu, José Luis Martín, Forges, Mafalda...]
- Moreno, C. et al. (2003). *Avance: curso de español. Nivel básico-intermedio*. Madrid. SGEL. [muestras: Goomer...]

- Muñoz, B. y Avendaño, M. L. (2004). *¡Fiesta!... Nivel 1*. CLAVE ELE. [ad hoc, fotonovela]
- Pinilla, R. y Acquaroni, R. (2007). *¡Bien dicho!: ejercicios de expresión oral* (2ª ed.). SGEL. [ad hoc; muestras: Forges, Quino]
- Pinilla, R. y San Mateo, A. (2008). *LEExprés: Curso intensivo de español A1-A2-B1. Libro del alumno*. SGEL. [ad hoc + muestra: Maitena]
- Sánchez, A. et al. (1976). *Español en directo. Nivel 2ª*. SGEL. [ad hoc]
- Sánchez, A. et al. (1996). *Cumbre. Cuaderno de ejercicios. Nivel superior*. SGEL. [ad hoc; muestra: Mafalda]
- Sánchez, A. et al. (1999). *Cumbre. Libro del alumno. Nivel superior*. SGEL. [ad hoc; muestras: Mafalda, Frank Johnson]
- Sánchez, A. et al. (1999b). *Cumbre. Cuaderno de ejercicios. Nivel elemental*. SGEL. [ad hoc]
- Sánchez, A. et al. (2001). *Cumbre. Nivel elemental*. SGEL. [ad hoc]
- Sánchez Lobato, J. et al. (1998a). *Español sin fronteras 2. Libro del alumno. Nivel intermedio*. SGEL. [ad hoc + “homenaje” a Mafalda]
- Sánchez Lobato, J. et al. (1998b). *Español sin fronteras 2. Cuaderno de ejercicios*. SGEL. [ad hoc; muestras: Quino]
- Sánchez Lobato, J. et al. (1999a). *Español sin fronteras 3. Libro del alumno. Nivel avanzado*. SGEL. [ad hoc; muestras: Mafalda, “homenaje” a Goomer]
- Sánchez Lobato, J. et al. (1999b). *Español sin fronteras 3. Cuaderno de ejercicios. Nivel avanzado*. SGEL. [ad hoc; muestras: Romeu]
- Universidad de Salamanca, Radiotelevisión Española (1993). *Viaje al español: Versión internacional 2, Cuaderno de actividades*. Santillana. [ad hoc]
- Verdía, E. (coord.) (2007). *En acción: curso de español. Nivel 1*. EnCLAVE-ELE. [ad hoc + fotonovela]
- Zarzalejos, A. (1999). *¿Ser o estar? Edinumen*. [ad hoc; muestras: Mafalda, Los pitufos]

SECCIÓN IV.

LITERATURA, SOCIEDAD Y COMUNICACIÓN

EN BUSCA DE LOS ELEMENTOS (INTER)CULTURALES SUBYACENTES A *PETER SCHLEMIHLS WUNDERSAME GESCHICHTE* DE ADELBERT VON CHAMISSO (1813)

ISABEL HOFFMANN LÓPEZ

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La presente contribución se enmarca en una investigación doctoral que pretende analizar las traducciones al español de la obra *Peter Schlemihls wundersame Geschichte*, escrita por Adelbert von Chamisso en 1813. Por un lado, hacemos una interpretación en clave intercultural de la obra con ayuda de todos los paratextos. Tratamos de justificar por qué consideramos que *Peter Schlemihl* debe ocupar su lugar dentro de la literatura intercultural cuando no cumple (prácticamente) ningún requisito de este tipo textual: plurilingüismo, temáticas recurrentes, etc. Por otro lado, analizamos si el traductor o la traductora era consciente de la problemática del autor en el momento de la traducción al español y cómo la trasladada al texto meta. Hacemos una lectura de *Peter Schlemihl* y de sus elementos (inter)comunicativos en estos términos con el fin de analizar si los traductores se han percatado de la problemática subyacente a la historia y averiguar si a lo largo del tiempo se ha modificado esta perspectiva, en qué medida, por qué motivos y, finalmente, si el texto evoluciona en las traducciones o si, por el contrario, se mantiene inalterado.

1.1. LA LITERATURA INTERCULTURAL

Partimos de la base de que lo que hoy en día denominamos literatura intercultural no existía en la época en la que Adelbert von Chamisso escribe el *Peter Schlemihl*; por lo tanto, lo que pretendemos es analizar ciertos aspectos de una obra que en realidad no deberían de estar presentes. Por supuesto, esto no es del todo cierto, ya que, aunque la

disciplina sea relativamente nueva, los elementos han estado ahí siempre. Muchos autores coinciden en que el origen de la literatura intercultural confluye con la aparición del concepto de nacionalismo o cultura nacional, así también Holdenried (2022, p. 121), que niega la existencia de una literatura nacional pura. La literatura alemana, en concreto, ha tenido desde siempre influencias de otras nacionalidades, lenguas y literaturas, aunque esto no se haya consensuado hasta la actualidad: tras la apertura más reconocida y consciente hacia lo extranjero – y en especial hacia lo no europeo – durante la Ilustración y la Modernidad. Según Ruiz-Sánchez (2003a, p. 432), la literatura intercultural alemana tiene su origen en los movimientos migratorios de los años 1950, o sea, muchísimo después de la época del *Schlemihl*. Para llevar a cabo el análisis completo de la obra en la tesis doctoral nos apoyamos, entre otras, en las siguientes preguntas¹⁰⁴, que respondemos aquí muy brevemente.

1. ¿Qué aspectos interculturales presenta la obra? Aparentemente, ninguno. Aunque si miramos atentamente, hallamos algunos elementos culturales, que ponemos de manifiesto en esta contribución.
2. ¿Cómo se hacen visibles (en los planos lingüístico, extralingüístico, pragmático, etc.)? Encontramos algunos matices enajenantes que recorren la historia. Destacamos también el motivo central: la sombra como alegoría de identidad, aunque aquí nos centramos en otros elementos.
3. ¿En qué medida es determinante el contexto sociocultural del autor y cómo se hace visible? Esta es la clave: el autor y su dilema de identidad, que exterioriza en su historia como la ausencia de sombra del personaje principal. El texto en sí, en principio, no parece determinante.

Algunos de los elementos que se suelen analizar en la literatura intercultural son, entre otros, el plurilingüismo, la temática que trata, las referencias a lugares, las costumbres y las características y los comportamientos de los personajes. Puesto que *Peter Schlemihl* no es una obra intercultural, algunos de estos elementos no aparecen en el texto –o eso parece *a priori*.

¹⁰⁴ Nos basamos en las reflexiones de Krusche (1985) y Leskovec (2011).

1.2. ADELBERT VON CHAMISSO

El contexto intercultural de Adelbert von Chamisso es el motivo principal –por no decir el único– que justifica la catalogación del *Peter Schlemihl* como obra intercultural. Antes de comenzar, debemos hacer un apunte sobre el autor, y es que no se trata en realidad de un escritor; la escritura es un pasatiempo para él, su labor principal es la botánica. Durante prácticamente toda su vida, se debate entre la cultura que le vio nacer – la francesa – y aquella a la que se ve obligado a huir, pero que más adelante adopta de forma voluntaria como propia – la alemana. Esta coyuntura provoca en él una búsqueda constante de identidad, ya que no siente que pertenezca ni a una ni a la otra “Ich bin Franzose in Deutschland und Deutscher in Frankreich, Katholik bei den Protestanten, Protestant bei den Katholiken, Jakobiner bei den Aristokraten und bei den Demokraten ein Adliger... Nirgends gehöre ich hin, überall bin ich der Fremde.”¹⁰⁵ Este dilema lo inmortaliza en su obra maestra en prosa: *Peter Schlemihls wundersame Geschichte*, que introducimos a continuación.

1.3. PETER SCHLEMIHLS WUNDERSAME GESCHICHTE

Adelbert von Chamisso escribe el *Peter Schlemihl* en 1813, durante una época de retiro en las inmediaciones de Berlín, con el único objetivo de entretener a la familia de su amigo íntimo Eduard Hitzig; su intención nunca fue publicarlo. No obstante, creemos que a medida que Chamisso se sumerge en la escritura, la historia se va apoderando de él y, poco a poco, se va convirtiendo en una revelación, en una alegoría de su búsqueda de identidad:

Ich kritze immer an meinem Schlagschatten, und wenn ich's Dir gestehen muß, lache und fürchte ich mich manchmal darüber, so wie ich daran schreibe [...] Mein viel gefürchtetes viertes Capitel hab' ich mir

¹⁰⁵ “En Alemania soy francés y en Francia, alemán; católico entre los protestantes y protestante entre los católicos; jacobino entre los aristócratas, y entre los demócratas soy noble... No pertenezco a ningún lugar, en todas partes soy un extraño” [esta y las sucesivas son traducciones propias]. Reza la inscripción de una placa conmemorativa situada en la calle Friedrichstraße 235, en Berlín, residencia de Adelbert von Chamisso entre 1822 y su defunción.

nach vielem Kauen gestern aus einem Stücke, wie eine Offenbarung,
aus der Seele geschnitten und heute abgeschrieben.¹⁰⁶

Cuenta la historia de un joven –que nadie sabe de dónde viene ni adónde va– que vende su sombra a un hombre vestido con una levita gris a cambio de una bolsa mágica de la que manan monedas infinitas. No obstante, incluso con todo el oro del mundo, la sociedad lo rechaza y lo excluye por carecer de sombra. Existen muchos análisis de la obra que equiparan la ausencia de la sombra con el dilema de identidad que acompaña al poeta durante prácticamente toda su vida¹⁰⁷.

El francés Adelbert von Chamisso se marca como objetivo existencial convertirse en (poeta) alemán. Y con esta obra demuestra que lo consigue. Un lector que no sepa nada sobre el autor, su origen y su dilema, es probable que solo lea un relato alemán, pero precisamente porque somos conscientes de lo importante que es observar no solo el texto, sino su contexto, advertimos que tiene un carácter de algún modo peculiar, hay algo que nos llama la atención, pero ¿qué es?

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta contribución es localizar y –si los hubiera– analizar los aspectos (inter)culturales latentes en dicha obra. Así como en la tesis doctoral ponemos mayor atención a la trama y a su relación con el autor y su dilema de identidad, aquí observamos los elementos visibles, a saber, los personajes y la peculiar relación que guardan entre sí –aunque por limitaciones de espacio solo de manera superficial–, los diferentes lugares en los que se desarrolla la historia, sus costumbres, los culturemas que aparecen y el plurilingüismo.

¹⁰⁶ “Sigo garabateando mi esbatimento, y si te digo la verdad, en ocasiones río y temo a partes iguales mientras escribo [...] El temido cuarto capítulo lo escribí anoche, después de mucho cavilar, de un tirón como si de una revelación se tratase, como si me lo hubiera arrancado del alma” (Hitzig, 1842 V, pp. 387-388).

¹⁰⁷ Kuzniar 1985, p. 191, entre otros.

3. METODOLOGÍA

Hemos leído el relato *Peter Schlemihls wundersame Geschichte* prestando especial atención a los elementos (inter)culturales que aparecen, aunque somos conscientes de que no ocupan un lugar central; es más, podríamos afirmar que incluso pasan desapercibidos para un lector cuyo objetivo no sea identificar estos aspectos en la historia.

4. RESULTADOS

Peter Schlemihls wundersame Geschichte, de entrada, no cumple ningún requisito que justifique su clasificación dentro de la literatura intercultural. En la tesis doctoral en la que se inserta la presente contribución justificamos la pertenencia de esta obra a la literatura intercultural, principalmente, por la naturaleza de su autor, que con su personalidad intercultural genera una obra simbólica. Aquí, sin embargo, nos vamos a fijar en esos elementos con los que nos topamos en ocasiones durante la lectura, pero que parecen no tener cabida en un relato alemán – y quizás no aparecerían si su autor no tuviera esas características simbólicas que mencionábamos. Pensamos que esto es lo que hace el *Peter Schlemihl* tan especial, y lo que posiblemente contribuyó a su rápido éxito internacional. Los números de páginas que indicamos están extraídos de la primera edición de *Peter Schlemihls wundersame Geschichte*, publicada en 1814 por Friedrich de la Motte Fouqué.

4.1. PERSONAJES

Por restricciones de espacio, no podemos desarrollar este apartado todo lo que nos gustaría. Nos limitamos, por tanto, a presentar los encuentros más llamativos y las conclusiones a las que llegamos tras el análisis de los personajes y la relación que guardan entre sí.

Peter Schlemihl representa al forastero, al extraño. Tenemos la sensación constante de que es un espectador de su historia, un errante que no dirige sus pasos; se ve llevado de un sitio a otro: el desarraigo le impide

llevar el timón de su vida. Porta una vieja *kurtka* negra¹⁰⁸ —uno de los símbolos identificativos de Chamisso durante sus años de juventud en Berlín—, un gorro de viaje, una cápsula para herborizar y unas pantuflas sobre sus desgastadas botas, detalle en el que no podemos entrar aquí por limitación de espacio, pero que resulta de lo más interesante.

FIGURA 1. Boceto de Peter Schlemihl



Fuente: Guarda de la primera edición de *Peter Schlemihls wundersame Geschichte*, 1814

¹⁰⁸ Una chaqueta que llegaba más o menos a la altura de la rodilla, estaba ornamentada con cordeles en la pechera y podía estar forrada de piel. Se integró en la moda prusiana tras la derrota de la corte en 1806 y, en los años siguientes, se convirtió en un símbolo de la moda berlinesa Walach (1982, pp. 5-6).

El siguiente personaje que nos interesa, y mucho, es el hombre de gris¹⁰⁹. Es otro desterrado, igual que Peter Schlemihl, es diferente y la sociedad lo excluye, por eso se establece una relación entre los dos personajes. Es el único que advierte a Schlemihl entre la multitud; se sienten identificados de alguna manera en su otredad. También Schlemihl se ve reflejado en un personaje que no le gusta, porque él no se gusta – el singular siempre quiere ser como los demás, quiere pertenecer y rechaza lo que le hace distinto.

Bendel, el fiel servidor y confidente tanto de Peter Schlemihl como de Adelbert von Chamisso¹¹⁰. Desconocemos las circunstancias en las que se encuentran, pero desde el principio se percibe su gran nobleza y lealtad. Cuando Schlemihl le desvela su oscuro secreto, aunque se horroriza como los demás, decide aceptar su condición y apoyar a su señor hasta donde sus capacidades alcanzan.

Mina, la amada, es una joven hermosa y esbelta de brillantes ojos azules y tez clara¹¹¹. Recordamos que Chamisso busca escribir un relato alemán, y esta caracterización se corresponde a la perfección con la raza aria. Resulta curioso que aun sin aparecer a menudo, ocupe un lugar tan importante dentro de la historia; y es que representa el amor –un aspecto clave tanto en el relato como en la vida del autor. También la amada descubre el secreto que alberga Schlemihl, y le destroza el corazón. Nos preguntamos si el rechazo en este caso es completamente voluntario o si está influenciado por la actitud de sus padres y el resto de la sociedad.

Rascal es el segundo sirviente de Peter Schlemihl. El término *rascal* en inglés se emplea para hacer referencia a un granuja, canalla, bellaco, bribón, etc. (Walach, 1982, p. 28). La palabra alemana para definir a

¹⁰⁹ *Der Mann im grauen Rock* en alemán. Walach (1982, p. 22) equipara esta denominación con *Graurock* o *Grauröcklein*, que en el lenguaje popular se emplea para designar al diablo.

¹¹⁰ Bendel debe su nombre al ordenanza que acompañó a Chamisso durante sus años de servicio en el ejército prusiano (Hitzig, 1842 V, pp. 95, 181, 204).

¹¹¹ El nombre Mina podría tener algún tipo de relación con Helmina von Chézy, un amor de la época de Chamisso como paje con el que se reencuentra durante su estancia en París a principios de 1810. No resulta extraño que algunos de los personajes estén inspirados en personas del entorno del autor, puesto que la finalidad original del relato no era más que deleitar a la familia de un amigo.

una persona de estas características es *Schurke*, que también aparece en numerosas ocasiones relacionada con este personaje. No sabemos si Chamisso hace un guiño consciente a su gran amor por los idiomas o elige este nombre de manera involuntaria¹¹²; pero sea como fuere, queremos destacarlo a efectos de nuestra investigación. Tampoco el sonido ni la grafía recuerdan a un nombre típicamente alemán, con lo que el autor, nos atrevemos a suponer, busca conferir al personaje un aire de extrañeza, de ajenidad; es posible que encarne al extranjero¹¹³.

Vamos a analizar a continuación los lugares en los que se desarrolla la historia, prestando especial atención a sus costumbres.

4.2. LUGARES

Comienza la historia en un lugar cercano al mar, y esa es prácticamente toda la información que recibe el lector. Consideramos que el hecho de no saber casi nada acerca del lugar en el que se desarrolla la historia se podría interpretar por sí mismo como un aspecto intercultural. La estrategia de omitir cualquier tipo de detalles permite al lector ubicar la historia en su imaginación donde mejor le convenga por cercanía cultural.

4.2.1. Lugar 1

El personaje llega en barco a un lugar costero. Solo sabemos que hay una ciudad, un puerto, un frondoso parque verde y una rosaleda. No obstante, nos atrevemos a suponer que se trata de un lugar en el norte de Alemania¹¹⁴. Para ello aportamos dos argumentos:

¹¹² Cabe destacar que la época en la que escribe el *Peter Schlemihl* coincide con sus primeros pasos en el aprendizaje del inglés.

¹¹³ Según Leerssen (2006 en Tsagareli, 2019, p. 90), era común en la narrativa nacional del siglo XIX utilizar “la oposición entre lo bueno (el héroe nacional), lo malo (el opresor extranjero) y lo feo (el traidor)”. Puede ocurrir que lo malo y lo feo se solapen, como es el caso de Rascal.

¹¹⁴ Esta teoría la comparten otros expertos, por ejemplo, Schwann (1984, p. 195) que sitúa el comienzo de la historia concretamente en Hamburgo. Alude el autor a una calle en particular: la *Norderstraße* que, según investigaciones de Walach (1982, p. 20), efectivamente, se encuentra en Hamburgo; no obstante, no es hasta 1858-62 cuando se registra con este nombre. Otra calle que aparece en el relato, y que podría hacer referencia a Hamburgo (aunque en muchas ciudades existe una calle con este nombre), es la *Breitestraße* (p. 16), situada

1. Las referencias culturales. Debemos apuntar que en este momento nos referimos, exclusivamente, al capítulo I, que es cuando el personaje se encuentra en este lugar. No percibimos nada que nos haga pensar que el personaje se pueda encontrar en un lugar «exótico», de lo contrario, es probable que se hiciera algún tipo de alusión para facilitar en cierta medida (no es que este sea el objetivo del relato) la ubicación del lector. Aparece una gran alfombra turca; no obstante, es probable que sea un mero símbolo de riqueza relacionado con la trama. Por lo tanto, podemos deducir que la historia se desarrolla en algún lugar culturalmente cercano al autor y al público receptor, que recordamos es alemán. Y esto nos lleva ya al segundo argumento.
2. El autor. Tenemos varios motivos relacionados con el autor que podrían fundamentar nuestra teoría. El primero, y más rotundo, es el deseo de escribir una historia alemana, como hemos mencionado anteriormente. El segundo es el afecto que siente por esta zona de Alemania, como expone en varias ocasiones en su correspondencia. El tercero es la carta de Chamisso a Hitzig que precede al relato. En ella dice que Peter Schlemihl afirma venir de Berlín. Aunque en el momento del supuesto encuentro el personaje ya se había recorrido el mundo entero, ha querido destacar este lugar en concreto y no otro.

En este lugar conoce a la bella Fanny, una joven refinada que no le presta ninguna atención a Schlemihl, de la que volveremos a hablar¹¹⁵.

4.2.2. Lugares 2 y 3

No hay referencias acerca del lugar 2 ni qué ocurre en él, el autor solo menciona que Peter Schlemihl no puede permanecer largo tiempo en un mismo sitio. Se produce un salto casi directo al lugar 3, donde su

curiosamente no muy lejos de la calle en la que residía la madre de un íntimo amigo de Chamisso, Karl August Varnhagen. De la correspondencia de Chamisso se puede extraer que sentía un grandísimo afecto por esta ciudad –en concreto entre 1810 y 1813.

¹¹⁵ Este personaje podría encarnar a más de uno de los amores de juventud de Chamisso, por ejemplo, a Cérés Duvernay (esta relación también la establece Walach, 1982, p. 21). Aunque según Baumgartner (1944, p. 79), no tendría más sentido del que nos gustaría darle, ya que Fanny simplemente personifica al prototipo de mujer culta e impoluta de la alta sociedad.

estancia también es breve y los detalles son escasos. Queremos destacar una peculiaridad con la que nos topamos aquí, y es que se reencuentra con la bella Fanny. Recordamos que su primer encuentro se produce en el lugar 1, y ahora ambos están en el lugar 3. ¿Cómo puede ser que coincidan dos veces en lugares distintos? ¿Se trata realmente de lugares distintos? ¿Es intencionado por parte del autor o pura casualidad? ¿Realmente reparamos en ello en una primera lectura? Podemos justificarlo argumentando que se trata de un género fantástico; no obstante, sorprende porque, aun siendo ficción, gran parte de las acciones de los personajes y la trama resultan de lo más realistas.

En la noche que huyen, Peter Schlemihl y Rascal recorren treinta millas hacia el nuevo lugar. Al día siguiente, inician junto con Bendel un viaje más largo que los anteriores: rebasan fronteras geográficas y atraviesan cordilleras hasta llegar a una zona balnearia donde se asientan.

4.2.3. Lugar 4

Exponíamos arriba que con la bella Fanny coincide en dos ocasiones en dos lugares diferentes; con Mina ocurre lo mismo. La primera vez que sus miradas se cruzan es en el lugar 1 –aunque no se produce interacción entre ellos. El siguiente encuentro acontece a la llegada de Schlemihl al lugar 4, donde se enamoran. Es imposible saber a ciencia cierta la ubicación; solo podemos hacer conjeturas en base a las hipótesis planteadas sobre el lugar 1. De los lugares 2 y 3 apenas tenemos datos, pero no se menciona ningún viaje, por lo que deducimos que no se encuentran demasiado alejados del primero. Este caso es diferente, para llegar aquí sí han viajado. Si observamos el comportamiento del personaje principal –ha huido ya en tres ocasiones y se está despertando en él el deseo de echar raíces e integrarse en la sociedad–, no sería descabellado pensar que para romper con lo anterior y crear una vida nueva, Schlemihl tome la determinación de trasladarse a otro país. Nuestra sospecha se acentúa cuando Mina le habla por primera vez y este no entiende sus palabras. Por el aspecto físico de la joven, descartamos de entrada que se trate de un país sureño, pero nos asaltan las dudas.

Mina le hace entrega de una guirnalda confeccionada con laurel, ramas de olivo y rosas. Nos hemos detenido a reflexionar sobre la materia

prima de la que está hecho este presente, ya que puede darnos alguna pista acerca de la ubicación del poblado. Debemos tener en cuenta dos opciones; que el autor se haya servido de elementos autóctonos para confeccionar la guirnalda, o los haya elegido por lo que representan¹¹⁶. Si nos centramos en la primera, en seguida nos viene a la cabeza Italia. Desde 1808/09, Chamisso se interesa por el estudio del italiano, y a partir de finales de 1810 este país ronda sus pensamientos y aparece a menudo en sus cartas. Esta teoría justificaría la guirnalda, pero no encontramos ninguna referencia cultural más para reforzarla.

La segunda teoría que tenemos deja de lado la guirnalda y sitúa el lugar 4 en Suiza; las montañas que han recorrido podrían ser los Alpes. Nos basamos nuevamente en la trayectoria de Chamisso, que pasa los meses previos al nacimiento del *Schlemihl* en Coppet, Suiza, con Madame de Staël, y explora la naturaleza de los Alpes con su hijo August, quien lo introduce en la botánica (Hitzig, 1842 V, pp. 289-290, 302, 336; Feudel, 1971, p. 65). Esta época marca un antes y un después en la vida de Chamisso, por lo que no resulta extraño que quiera que este lugar forme parte de alguna manera de su historia. Veíamos arriba que cuando Mina le habla por primera vez a Schlemihl, este no la entiende, pero no volvemos a encontrar referencias a problemas de comunicación en lo sucesivo (ni con Mina ni con otros habitantes de este lugar –tampoco Bendel ni Rascal parecen tenerlos), por lo que llegamos a la conclusión de que es posible que le hable en dialecto suizo y, cuando se percata de la situación, se esfuerce por hablar un alemán más estándar. Esto corroboraría nuestra segunda teoría.

Continuamos con el análisis de los culturemas que hemos localizado en el texto.

4.3. CULTUREMAS

Diferenciamos entre aquellos relacionados con la cultura alemana y aquellos relacionados con otras culturas.

¹¹⁶ El laurel representa gloria y la rama de olivo, paz (Walach, 1982, p. 29).

4.3.1. Elementos de la cultura alemana

El elevado número de elementos de la cultura alemana que aparecen a lo largo del relato es una evidencia más de la intención de Chamisso de crear un relato alemán. Vamos a ver, en orden de aparición, de qué culturemas se sirve para escribir el *Schlemihl*. Comenzamos con los objetos mágicos que le ofrece el hombre de gris a Peter Schlemihl a cambio de su sombra¹¹⁷. Algunos serán conocidos por el lector y otros menos, pero por el contexto se puede entender fácilmente que se trata de objetos valiosos con grandes poderes.

Springwurz. Expone Walach (1982, p. 23) que este elemento aparece en una carta de Chamisso de 1821, y hace referencia a una raíz que abre cualquier cerradura.

Alraunwuzel. A menudo, tiene forma humana y otorga a su dueño suerte, salud y dinero (Freund 1990, p. 35). Su aparición dentro de la literatura es extensa y variada.

Wechselpfennige. Monedas de cobre que, al darles la vuelta, se convierten en oro (Walach, 1982, p. 24).

Raubthaler. Un tálero mágico que siempre regresa con su amo y trae consigo todas las monedas que toca (Walach, 1982, p. 24).

Tellertuch. Según Walach (1982, p. 24), se trata de un mantel mágico que tiene el poder de hacer aparecer sobre él cualquier tipo de alimento.

Galgenmännlein. Un diablillo que habita dentro de una botella y concede a su dueño cualquier deseo y hace aparecer cualquier cosa que se le demande (Walach, 1982, p. 24).

Wunschhütlein. Se trata de un sombrero mágico que concede cualquier deseo a su portador. Está extraído de la adaptación dramática *Fortunati Wunschhütlein und Glückseckel* que hace el propio Chamisso en 1806.

Glücksseckel. Uno de los motivos centrales de la historia, el objeto que Schlemihl efectivamente acepta a cambio de su sombra. Es una bolsa

¹¹⁷ Todos ellos aparecen en la p. 13.

mágica de la que se pueden extraer inagotables monedas de oro. También aparece en la mencionada adaptación.

Doppelte Dukaten. Monedas de oro que se usaron en Alemania hasta la segunda mitad del siglo XIX (Walach 1982, p. 24), y que Chamisso extrae a modo de prueba de la bolsa mágica, lo que le impulsa a aceptar el trato con el hombre de gris.

Faffner (p. 27). Se trata del dragón Fafnir, que guarda su tesoro. Chamisso hace una comparación entre este ser mitológico y Schlemihl, que se encontraba en ese momento guardando su oro como este ser. Es complicado saber a ciencia cierta si el receptor alemán de aquella época sería capaz de reconocer este paralelismo, ya que el término que emplea el autor para referirse al tesoro (*Hort* – de *Drachenhort*) no parece ser de uso común en alemán. Si no fuera el caso, se produciría cierta pérdida de información, aunque no es relevante hasta el punto de no poder seguir la trama.

Physikus (p. 64). Nombre que recibía el médico en Prusia hasta alrededor de 1900. Aquí adquiere el significado de «doctor milagroso», alguien capaz de curar cualquier dolencia (Walach, 1982, p. 31).

Das unsichtbar machende Vogelnest (p. 73). Se trata de un objeto mágico que tiene el poder de hacer invisible, a excepción de su sombra, al que lo porta. Objeto extraído del cuento *Das wunderbarliche Vogelnest* de Grimmelshausen (Walach, 1982, pp. 32-33). Aunque el lector no esté familiarizado con el objeto, entenderá sin dificultad sus poderes. Chamisso juega aquí con la coyuntura opuesta a la de Peter Schlemihl: un hombre sin sombra vs. una sombra sin hombre.

Kobold (p. 76). Denominación que se emplea para designar cualquier tipo de espíritu. También puede hacer referencia a un ser malencarado que no es de fiar (Walach, 1982, p. 32). Chamisso se refiere así en alguna ocasión al hombre de gris.

Siebenmeilenstiefel (p. 110). Las botas de siete leguas; uno de los motivos centrales del relato. Aparecen en el cuento *Leben und Thaten des kleinen Thomas, genannt Däumche*, escrito en 1811 por Ludwig Tieck,

y publicado en 1812. En la mitología, estas botas tienen el poder mágico de transportar al portador en poco tiempo grandes distancias.

FIGURA 2. Boceto de las botas de siete leguas por Chamisso (1813?)



Fuente: Staatsbibliothek zu Berlin. O. p. Adelbert von Chamisso, caja 31, n° 63, folio 11

4.3.2. Elementos de la mitología griega

Arethusa (p. 59). Ninfa de la mitología griega que se convierte en manantial (Walach, 1982, p. 31). Chamisso compara el estado de Mina en el momento en el que sale a la luz el oscuro secreto de Peter Schlemihl con este ser. Resulta complicado saber a ciencia cierta si el posible receptor del texto estaría familiarizado con esta figura. No obstante, no

consideramos que sea absolutamente imprescindible para poder seguir la trama, ya que el autor hace uso de otros recursos lingüísticos para ilustrar el estado devastado de la amada.

Nemesis (p. 82). Diosa de la justicia que trata de mantener el equilibrio en el mundo (Walach, 1982, p. 33). Este culturema aparece en una interlocución entre Peter Schlemihl y Chamisso.

No consideramos que la elección de estos culturemas en concreto tenga una relevancia absolutamente decisiva dentro del relato. Las culturas y lenguas clásicas estaban presentes a menudo en la literatura de aquella época, por lo que es posible que Chamisso no hiciera más que recurrir a una técnica habitual.

4.3.3. Elementos de otras culturas

Korduanleder (p.13). El material del que está hecha la bolsa mágica. Walach (1982, p. 24) indica que se trata de un tipo de cuero flexible que debe su nombre a su lugar de origen: Córdoba, España. Es probable que la única intención de Chamisso aquí sea reforzar la calidad y resistencia del cuero. No obstante, su interés por la cultura y la lengua españolas aparece en numerosos escritos¹¹⁸.

Champagner-Elfe (p. 37). Expone Walach (1982, p. 29) que se trata de un vino francés de la cosecha de 1811, un año excepcionalmente bueno. Por el origen de Chamisso, no nos sorprende que aparezca alguna referencia a su lugar de nacimiento; de hecho, esperábamos que fueran más numerosas.

Sacamos como conclusión general del análisis de los culturemas que Chamisso realmente persigue ¡y logra! dirigirse al público alemán. Pasamos a observar la importancia de las lenguas en el relato.

4.4. PLURILINGÜISMO

Uno de los primeros elementos que se analizan dentro de los estudios de literatura intercultural es la presencia y la relevancia de las lenguas

¹¹⁸ Hesekiel, s.f. III, pp. 47, 73, Feudel, 1971, pp. 54, 65

dentro de la obra. Sostiene Ruiz-Sánchez (2017, p. 63) que el plurilingüismo de los autores interculturales suele encontrarse, por lo general, claramente presente en sus trabajos, y cada una de sus lenguas –la lengua de escritura, la lengua latente y la lengua vivida¹¹⁹– es igualmente importante a la hora de hacer un análisis de una obra. Holdenried (2022), al igual que Kilchmann (2012) y Schmeling (2004), distinguen entre plurilingüismo implícito y explícito. En el *Peter Schlemihl* apenas se aprecia el plurilingüismo de Chamisso, por lo que está implícito, a excepción de algunos términos que exponemos a continuación.

4.4.1. Lengua latente: galicismos

Es de esperar que Chamisso haga uso de algunas palabras francesas en su obra, como él mismo sostiene “Ich finde in der französischen Sprache, wie sie in meiner Kindheit war, Wörter, deren die deutsche ermanget, und ich bediene mich ihrer.”¹²⁰ Sin embargo, no son muy numerosas. Hemos localizado los siguientes términos franceses.

Honneurs (p. 6). Con grafía mayúscula, como es habitual en sustantivos alemanes. Significa «hacer los honores». En este contexto, invitar a los convidados a que se sirvan (Walach, 1982, p. 22).

Portefeuille (p. 79). Galicismo incorporado a la lengua alemana con el significado de cartera (Walach 1982, p. 33).

Livree (p. 79). Vestimenta característica de la servidumbre (Walach 1982, p. 33). Hace referencia a Rascal.

Monsieur (pp. 66, 85). Señor. No encontramos este término demasiado relevante por el peso que tenía el francés en aquella época. Además,

¹¹⁹ *Angewandte Sprache, Sprachlatenz* y término que nace de la expresión *erlebte Andersartigkeit* (otredad vivida); todos ellos acuñados por Carmine Chiellino. Respectivamente, la lengua de trabajo de un escritor, la que habita en su cabeza y la(s) que tiene(n) relevancia en la obra porque el autor ha tenido algún tipo de relación con ella(s). En el caso de Chamisso, el alemán (escritura) y el francés (latente), así como el árabe, chino, danés, español, griego, hawaiano, hebreo, las lenguas de las islas Carolinas y Radack, latín, inglés, islandés, italiano, persa, polaco y ruso (vivas).

¹²⁰ Encuentro en francés, la lengua de mi infancia, palabras que no existen en alemán y hago uso de ellas (Hesekiel III, s.f., p. 236).

podría ser un uso intencionado por parte de Chamisso, que lo pone en boca del hombre de gris para darle importancia a Peter Schlemihl.

4.4.2. Lengua vivida: latinismos

Como exponíamos arriba –y al igual que ocurría con los elementos de la mitología griega– el latín estaba entonces muy presente en la literatura, por lo que no debemos darle a estos términos más peso del estrictamente necesario.

Magistratus (p. 39). Las autoridades que reciben a Peter Schlemihl en el lugar 4. Al igual que en el caso de *Monsieur*, puede ser una técnica para subrayar la importancia de la situación y del personaje.

Vivat (p. 40). Vitor de los lugareños del lugar 4 con el que reciben a Peter Schlemihl.

Iusto iudicio Dei iudicatus sum, Iusto iudicio Dei condemnatus sum (p. 102). Walach (1982, p. 36) relaciona esta expresión con la Biblia Luterana, libro de Joh. 7,24.

De rebus gestis Pollicilli (p. 124). Hace referencia al cuento de Tieck del que extrae el motivo de las botas de siete leguas.

Historia stirpium plantarum ubiusque orbis, Flora universalis terrae, Systema naturae, Species (p. 125). Escritos científicos de Peter Schlemihl. No resulta extraño que estos nombres aparezcan en latín, ya que es una lengua de uso habitual en esta rama.

Explicit (p. 126). Chamisso decide cerrar su historia con esta palabra latina, en lugar de emplear una alemana. No obstante, puede haber tomado esta decisión en base a la época.

Como vemos, el plurilingüismo que caracteriza a Chamisso está más que implícito en su obra maestra *Peter Schlemihls wundersame Geschichte*, lo que nos lleva a corroborar, una vez más, que logra su objetivo de crear un relato alemán dirigido, principalmente, a un público alemán.

5. CONCLUSIONES

En una época en la que todavía no se hablaba de literatura intercultural, un francés que se había fijado el objetivo de convertirse en (poeta) alemán y encontrar su lugar dentro de este colectivo, de esta cultura y de esta lengua consigue crear una obra totalmente alemana. El dilema de identidad que le acompaña a lo largo de su vida se perpetúa de forma evidente en el texto que analizamos.

La lectura en clave intercultural que hacemos de *Peter Schlemihls wundersame Geschichte*, escrita por Adelbert von Chamisso en 1813, pasa por un primer análisis de todos los elementos (inter)culturales presentes en dicha obra, resultados que plasmamos en esta contribución. Hemos observado brevemente a los personajes y la relación que guardan entre sí, los lugares en los que se desarrolla la historia, sus costumbres, los culturemas que aparecen y el plurilingüismo presente y latente.

Concluimos del análisis de estos elementos que Chamisso logra, sin lugar a duda, escribir un relato alemán dirigido a un público alemán –a excepción de algunas singularidades y numerosas analogías entre el autor, su historia y su personaje. Esto nos lleva a reforzar la tesis que defendemos en la investigación principal de que la clave reside en la coyuntura de Chamisso y en cómo la manifiesta en su obra maestra a través de la sombra, el alma, la amistad y el amor.

6. REFERENCIAS

- Baumgartner, U. (1944). *Adelbert von Chamisso's Peter Schlemihl*. Huber & Co.
- Chiellino, C. (2016). *Interkulturelle Literatur in deutscher Sprache. Band 1. Das große ABC für interkulturelle Leser*. Peter Lang
- De la Motte Fouqué, F. (Ed.) (1814). *Peter Schlemihl's wundersame Geschichte. Mitgeteilt von Adelbert von Chamisso*. Johann Leonhard Schrag
- Feudel, W. (1971). *Adelbert von Chamisso. Leben und Werk*. Philipp Reclam jun.
- Freund, W. (1990). *Literarische Phantastik. Die phantastische Novelle von Tieck bis Storm*. W. Kohlhammer
- Hesekiel, G. (Ed.) (s.f.). *Chamisso's Werke, Vol. 1-4*. Gustav Hempel
- Hitzig, J. E. (Ed.) (1842). *Adelbert von Chamisso's Werke, Vol. 5-6*. Weidmann'sche Buchhandlung
- Holdenried, M. (2022). *Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. J. B. Metzler
- Kuzniar, A. A. (1985). Spurlos... verschwunden: Peter Schlemihl und sein Schatten als der verschobene Signifikant. *Aurora*, 45, 189-204.
- Krusche, D. (1985). *Literatur und Fremde. Zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz*. Iudicium
- Leskovec, A. (2011). *Einführung in die interkulturelle Literaturwissenschaft*. WBG.
- Ruiz-Sánchez, A. (2003). Nuevos retos en la traducción literaria: La literatura intercultural alemana. En R. Muñoz Martín (Ed.), *Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Granada 12-14 de febrero de 2003* (pp. 431-318). AIETI
- Ruiz-Sánchez, A. (2017). Literatura y multilingüismo: análisis de la lengua vivida (erlebte Sprache). *Revista de Filología Alemana*, 25, 59-76.
- Schwann, J. (1984). *Vom „Faust“ zum „Peter Schlemihl“: Kohärenz und Kontinuität im Werk Adelbert von Chamisso*. Gunter Narr
- Tsagareli, L. (2019). Das intrakulturell Fremde in Grigol Robakidses. Roman Die Hüter des Grals. *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik*, 10(1), 81-96.
- Walach, D. (1982). *Erläuterungen und Dokumente. Adelbert von Chamisso Peter Schlemihl's wundersame Geschichte*. Philipp Reclam jun.

ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO: FEDERICO GARCÍA LORCA EN LA WEB OF SCIENCE

EDUARDO RUIZ-BAENA
Universidad de Granada

ESTRELLA MARTÍNEZ RODRIGO
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Es indiscutible la preeminencia mundial que García Lorca tiene como poeta, dramaturgo, dibujante y músico. Su visión, a la vez revisionista e innovadora, supuso una revolución tanto en la literatura y en las artes escénicas, como en otras muchas facetas de la erudición. Hasta donde llega nuestro conocimiento, este trabajo es la primera exploración que se realiza acerca de las investigaciones sobre García Lorca mediante el método bibliométrico.

La bibliometría permite el uso de perfiles que se utilizan para recuperar documentos, mapear temas y estudiar carreras académicas. También evalúa la producción científica, analizando tendencias, redes de autores, instituciones, países, términos, cocitaciones, revistas y contribuciones de estudiosos reconocidos. White y McCain (1989) explican la bibliometría como el estudio cuantitativo de la literatura tal como se refleja en las bibliografías, y su objetivo es proporcionar modelos evolutivos de la ciencia, la tecnología y la investigación.

Existen algunos trabajos relacionados como el que aquí se expone, cuyo propósito persigue evaluar la visibilidad y la interdisciplinariedad de autores concretos como se muestra en la Tabla 1.

TABLA 1. Trabajos relacionados¹²¹

Autor investigado	Temática del estudio	Investigador/es
Belver C. Griffith	Estudio en el campo de la cienciometría de la Gestión Asistida por Computadora de Fuentes Electrónicas en Línea (CAMEOs)	White y McCain (2000)
Derek John de Solla Price	Uso potencial de los CAMEOs como sondas de recolección de datos para conocer los lazos sociales de los autores	White (2002)
Marshall McLuhan,	Análisis de la trayectoria profesional de este comunicador y sus intereses de investigación	Trillo-Domínguez y De-Moya-Anegón (2007)
Pierre Bourdieu	Análisis bibliométrico de la producción en el campo, a partir del marco teórico de este autor	Lucas y Vargas-Quesada (2015)
Eugene Garfield	Revisión cienciométrica de los activos intelectuales que este lingüista, aportó a la sociedad	Chen (2018)
Trevor Kletz	Estudio de la red de citas conjuntas de referencias del trabajo del experto en seguridad	Li et al. (2020)
Jürgen Habermas	Identificación de la base de conocimiento de su investigación, así como su estructura intelectual.	Do Carmo et al. (2023)
Elinor Ostrom	Mapeo del impacto científico del trabajo de esta Premio Nobel	Felizardo et al. (2023)
Loet Leydesdorff	Estudio del científico través de la combinación de mapas superpuestos	Vargas-Quesada et al. (2024)

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es conocer los estudios que se han realizado sobre Federico García Lorca en distintas áreas del conocimiento, a partir de una revisión cienciométrica de las investigaciones que se realizan sobre su vida y obra, y establecer en el ámbito científico quién investiga sobre el poeta, el país de origen de los estudios realizados, la lengua utilizada y quiénes son los autores sobre los que se apoyan los investigadores.

¹²¹ Las referencias a cada artículo se encuentran reflejadas en la bibliografía.

3. METODOLOGÍA

En la elaboración de este estudio se va a utilizar *Web of Science* (WoS), elección determinada por su accesibilidad, su alta calidad, la precisión de los datos y el reconocimiento y confianza de la comunidad científica (Abadal, 2012).

También se destaca en la representación de listas de metadatos (Chadegani et al., 2013), reduciendo la necesidad de manipulación (Santos, 2003), y según Do Carmo et al. (2023) facilitando así la organización y uso en *software* bibliométrico.

Para llevar a cabo este trabajo, se utilizará la herramienta VOSviewer en su versión 1.6.19 (Van Eck & Waltman, 2010). Esta elección se basa en que, de entre el *software* evaluado sobresale por su notable versatilidad y permitirá la visualización y el análisis de los datos de manera efectiva.

Además, utilizamos un *software* complementario como soporte para los análisis: *Bibliometrix* (Aria y Cuccurullo, 2017). Para los cálculos y la generación de gráficos representativos de los resultados, se empleará Excel.

La metodología utilizada será la obtención de datos, a partir de documentos indizados en la base de datos Web of Science en su versión Core Collection, sin limitaciones cronológicas, idiomáticas o geográficas. La búsqueda será con los términos “garcia lorca” y se filtrarán los resultados de materias que no sean conexas a la literatura o a la lingüística.

Para realizar los mapas se recurrirá a tres tipos de análisis: el acoplamiento bibliográfico para los mapas de países y autores, el análisis de coocurrencia para conocer la estructura cognitiva y el análisis de cocitación para el mapa de autores citados.

El acoplamiento bibliográfico lo definen Arencibia-Jorge et al:

La propuesta de Kessler (1963) parte del principio de que dos documentos están estrechamente relacionados en la medida en que poseen una mayor cantidad de referencias bibliográficas en común. De esta forma, a partir del procesamiento automático de un conjunto de artículos, el acoplamiento bibliográfico se convierte en un criterio de interrelación que permite la obtención de grupos de artículos con un alto grado de similitud, los cuales constituyen un frente de investigación (Persson, 1994; Zhao y Strotmann, 2015). (2020, p. 2)

Por otro lado, el análisis de copalabras sería “el estudio de las coocurrencias, o apariciones conjuntas, de dos términos en un texto dado con el propósito de identificar la estructura conceptual y temática de un dominio científico” (Galvez, 2018). Finalmente, dos documentos son cocitados cuando se citan juntos en uno o más documentos publicados.

Los documentos que forman parte del listado de referencias de un tercero (o cualquiera de sus unidades de análisis: documentos, autores, revistas, categoría temática a la que pertenece la revista), comparten una relación de cocitación que vincula, de manera directa, los contenidos y conceptos que expresan. La vinculación crece cuanto mayor es la frecuencia en la que ambos trabajos son cocitados por otros documentos (Arencibia-Jorge et al. 2020).

4. RESULTADOS

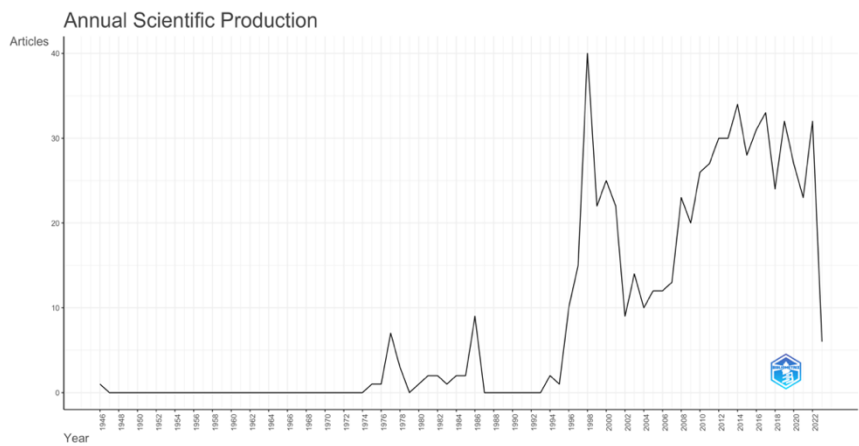
Los datos exportados de WoS son procesados en *Bibliometrix* (*Biblioshiny*) que generan automáticamente un reporte de información (Gráficos 1 y 2, y Figura 1). El mismo archivo cargado en *VOSviewer* generará los mapas (Figuras 2-5).

4.1. ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO BÁSICO

Los 663 artículos obtenidos se concentran en las últimas dos décadas; aunque es destacable el repunte de publicaciones en 1998, generadas por el auge de la obra y figura de García Lorca en el centenario de su nacimiento, y la reedición de algunos de sus trabajos en la citada fecha (Gráfico 1). A excepción de un capítulo de libro firmado por Virgil, A. Warren en 1946, no existen publicaciones indizadas hasta 1975, momento que coincide con el inicio de la transición en España. Es importante destacar que la autoría de la escasa producción existente en ese periodo no es de origen español. La investigación nacional comienza a despertar después de un intervalo sin publicaciones entre 1987 y 1993, marcando así el comienzo de un aumento gradual en las investigaciones sobre el poeta.

La media anual de publicaciones es de 13,9 artículos. Sin embargo, desde el año 2008 este promedio experimenta un aumento significativo: con un índice acumulado de crecimiento anual del 2,35% (Figura 1).

GRÁFICO 1. Evolución anual de la producción científica sobre FGL.



Fuente: Web of Science exportado a Bibliometrix (Biblioshiny)

En cuanto a las citas recibidas, las publicaciones relacionadas con investigaciones sobre García Lorca tienen un promedio de 0,42 citas por documento. La información más relevante y que determina los resultados que posteriormente se analizarán es la referente a 12226 referencias y 991 palabras clave de autor. En total aparecen un total de 524 autores con un promedio de coautoría de 1,06 por documento. Lo que nos muestra la prevalencia de la investigación individual frente a la colectiva, dado que 457 de los 663 documentos han sido firmados por un único autor. Esta tendencia es reflejada igualmente en la ratio de colaboración internacional que se sitúa en un modesto 1,96%.

FIGURA 1. Datos obtenidos del corpus bibliográfico.



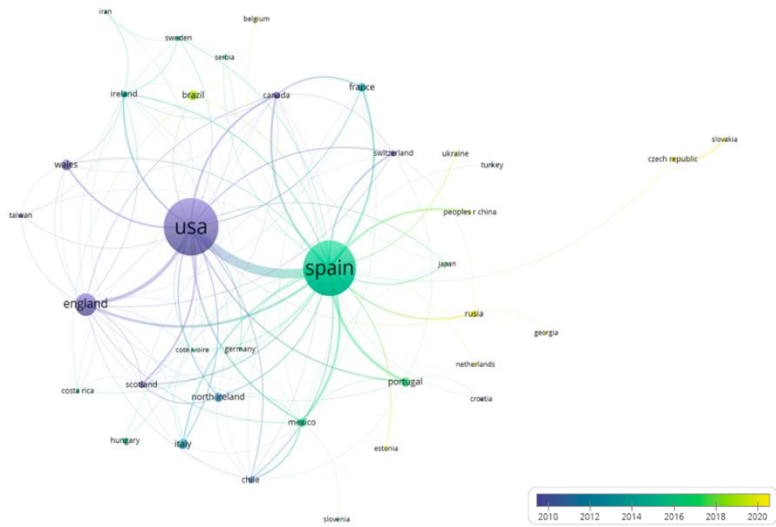
Fuente: Web of Science exportado a Bibliometrix (Biblioshiny)

4.2. PROCEDENCIA DE LAS INVESTIGACIONES

La visualización del mapa de países de procedencia de la literatura analizada (Figura 2) se ha realizado por emparejamiento bibliográfico, y nos permite comprobar la preponderancia de España y Estados Unidos en el total de los 43 países que han reportado estudios sobre García Lorca. El tamaño del ítem de Inglaterra es ligeramente mayor que el resto de Este mapa muestra, además del volumen de artículos publicados, la coincidencia en las temáticas tratadas que es la que genera las conexiones entre los países. Este mapa es del tipo *overlay visualization* y gradúa la antigüedad de las investigaciones con el cromatismo que va del azul oscuro (artículos más antiguos) al amarillo (más modernos).

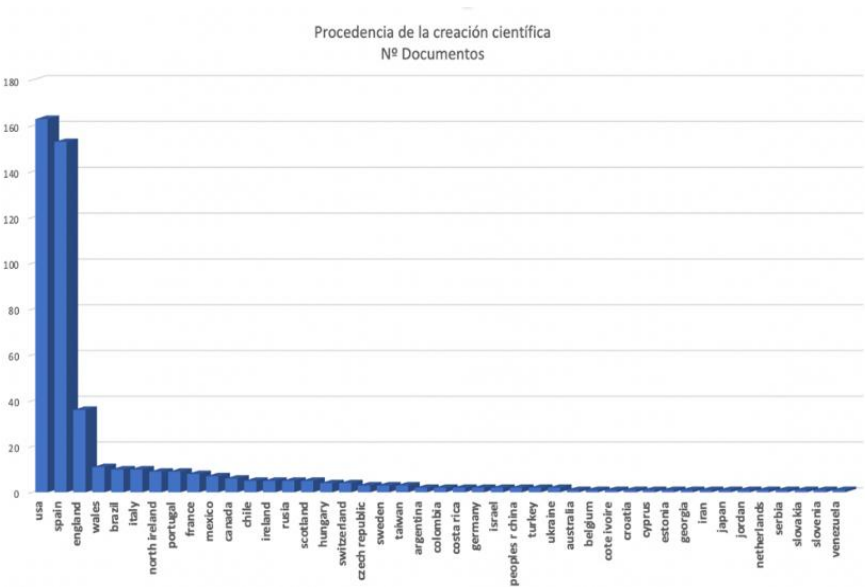
Si examinamos la tabla generada a partir de la recopilación de datos (Gráfica 2), observamos que la producción académica de Estados Unidos y España está casi igualada en términos de cantidad de documentos, y el resto se distribuye bastante homogéneamente.

FIGURA 2. Mapa de visualización superpuesta de países de procedencia (*Overlay visualization*)



Fuente: Datos de WoS procesados con VOSviewer

GRÁFICO 2. *Tabla de países. Nº de documentos producidos según su procedencia geográfica*



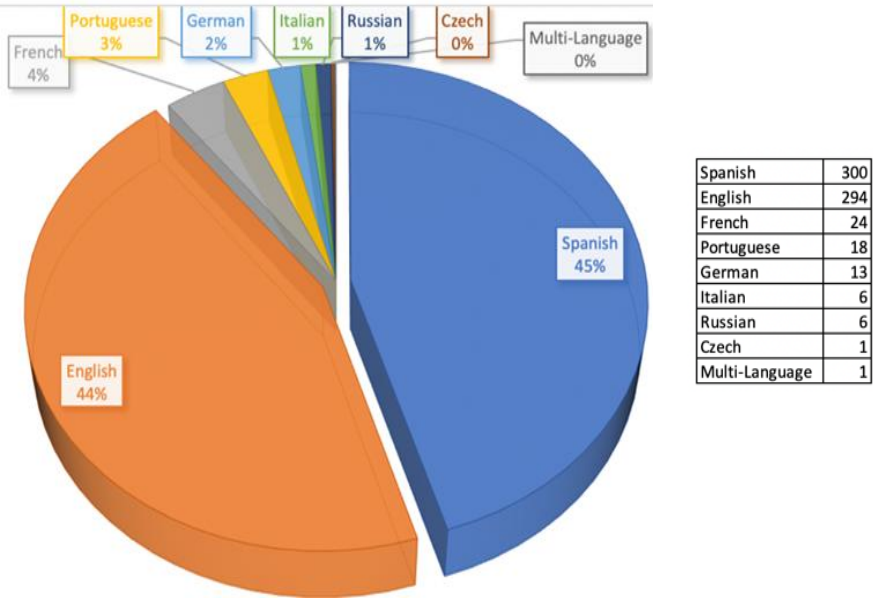
Fuente: Datos de WoS procesados por Bibliometrix

4.3. IDIOMA USADO EN LAS PUBLICACIONES

Este último dato sobre la procedencia geográfica podría llevar a deducir que el idioma predominante es el inglés, como es común en el ámbito de las publicaciones científicas. Sin embargo, en este caso, no es así.

El cómputo promedio del primer idioma registrado por artículo (Gráfico 3) muestra un empate técnico entre el idioma inglés y el español, que suman casi el 90% de las autorías respecto a 10%, que se distribuye entre el resto de las siete lenguas minoritarias. El hecho de que las publicaciones provenientes de Estados Unidos sumen más artículos que las que la totalidad de las creaciones de los países hispanoparlantes es, en gran medida, la respuesta a esta incógnita: muchas universidades como Harvard, la Columbia de Nueva York, Houston, y las universidades de Colorado, Arizona, Florida y California, por mencionar algunas, realizan sus investigaciones en español al igual que el King's College de Londres o la Oxford Brookes University en el Reino Unido.

GRÁFICO 3. Distribución porcentual del idioma original de los artículos



Fuente: Datos de WoS procesados con Excel

4.4. ESTRUCTURA COGNITIVA: PRINCIPALES TEMAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE FGL

La Figura 3 presenta el resultado del análisis de coocurrencias de las palabras clave de los “*Keywords Authors*”. Según los desarrolladores de la herramienta utilizada, *VOSviewer*, (Van Eck & Waltman, 2014), una red de palabras clave indica aquellas que aparecen de manera simultánea en los documentos y reflejan los temas de las publicaciones de investigación.

Los elementos con mayor número de coocurrencias se sitúan en el centro del mapa mientras que aquellos con menor número se ubican en la periferia (Van Eck et al., 2010). Los colores muestran las 6 agrupaciones detectadas (clústeres): las palabras clave con el mismo color representan temas relacionados (Do Carmo et al., 2023).

Dentro de cada uno de los 6 clústeres, suelen concurrir una o dos obras de García Lorca y determinadas corrientes artísticas y/o literarias cuya relación es perentoriamente decisiva para que el algoritmo las agrupe.

Otros nodos dentro de este clúster que destacan por su tamaño son “teatro” y *Bodas de sangre*, situados a la izquierda del nodo central de García Lorca. Por encima de este aparecen los nodos correspondientes a una de las temáticas más emblemáticas sobre el poeta: los “estudios de género” y los “estudios queer”. Por la parte inferior del clúster, nos encontramos con la “Edad de Plata” conectada a la “literatura” y la “literatura hispánica”. Y a la derecha “poesía española”, que junto a la “poética”, abarca las emociones que el poeta circunscribe a sus obras: “infancia” “muerte” “tiempo” y “deseo” a las que debe de sumarse su *Juego y teoría del “duende”*¹²². Casi todos los términos se vinculan al “flamenco” que el poeta, junto con Manuel de Falla, estudiaron y auspiciaron a través del Primer Concurso de Cante Jondo celebrado en “Granada” en 1922. Por lo tanto, no es sorprendente la conexión a los nodos “música popular española”, al empresario teatral y guionista Gregorio Martínez Sierra, quien estaba relacionado con diversos trabajos junto a Falla y con La Argentinita, cantante con la que García Lorca, al piano, grabaría un disco de música popular española.

Siguiendo la dirección de las agujas del reloj, en la parte central y de manera disgregada en el mapa, representado en color amarillo, se encuentra el clúster 4. En este clúster aparece la “intermedialidad” junto con palabras clave relacionadas con el séptimo arte, como “películas documentales”, “películas”, “cine español”, así como otras vinculadas al cine como “narrativa”, “música”, “performance” y “teatro de marionetas”. En el centro de este clúster se destacan los nodos más grandes: “memoria” y “biografía”, que se conectan hacia la derecha con términos como “franquismo” y “exilio de los republicanos españoles”.

En la parte superior izquierda, representado por nodos de color verde, se encuentra el clúster 2. El nodo de mayor tamaño corresponde a “drama”, el cual está conectado con tres de sus obras más representativas: *La casa de Bernarda Alba*, *Yerma* y *Doña Rosita la soltera*, así como con palabras clave estrechamente vinculadas como “familia”, “sexualidad” y “represión”.

¹²² Título de la conferencia impartida en Buenos Aires en 1933 donde expone la experiencia de sensaciones compartidas entre intérprete y público.

Como nexo entre estos términos se encuentra Rivas Cherif, que fue el director artístico de algunas de las obras más importantes del teatro de García Lorca y que tuvo que exiliarse a México¹²³. La aparición en este clúster de Goethe, se debe a las repeticiones textuales de Cervantes en obras del filósofo y de Lorca, como indica Castro (2020). Las palabras “censura” y “farsa” aparecen debidamente vinculadas a la obra *Amor de don Perlimplín*¹²⁴. En relación a Cervantes y “Numancia”, su aparición se debe a que la obra *Numancia* de Miguel de Cervantes fue adaptada al teatro tanto por García Lorca como por Alberti, y ambos lo hicieron siguiendo la omnisciencia de Lope de Vega.

El clúster 3 exhibe uno de los nodos más grandes en el mapa “poesía” que comparte junto con otros catorce ítems lo que se podría afirmar como señas que identifican a García Lorca, como son la “Generación del 27”, la “retórica” y la “literatura comparada”; Además, están conectados al *Romancero gitano* y a palabras clave como “literatura popular”, “literatura española”, “España”, “neopopulismo” y a la “intertextualidad”, una de las características preponderantes de la obra literaria de García Lorca (Serrano, 2012), o la vinculación con Shakespeare que afecta la totalidad de las temáticas de este clúster.

En el clúster 5, el nodo predominante en tamaño corresponde a *Poeta en Nueva York* y temas conexos a su estancia en los Estados Unidos como son la “imagería” la “espiritualidad”, “modernismo” y la “metáfora”, que se enlazan con la “vanguardia” y con la obra poética *Canciones*, y la obra teatral *Así que pasen cinco años*, la vinculación de esta viene dada con “Nueva York”, la ciudad dónde García Lorca la concibió.

Finalmente, en el clúster 6, destaca por su tamaño, y en color celeste, el nodo correspondiente a Salvador Dalí, cuyas conexiones se dirigen hacia la “mitografía”, el “simbolismo”, la “Residencia de Estudiantes”, Buñuel y al “inconsciente”, término que nos reconduce hacia el

¹²³ Cipriano Rivas Cherif tuvo muchos detractores por ser cuñado de Manuel Azaña.

¹²⁴ Escrita por Federico García Lorca entre 1923 y 1925. Se intentó estrenar en 1929, pero la censura de Primo de Rivera lo impidió y requisó todas las copias, y no se estrenó hasta 1933.

“psicoanálisis” y, como no podía ser de otra manera, a Sigmund Froid. Este último nos vincula los nodos de “homosexualidad”, al “sujeto” y al “postmodernismo”.

En definitiva, los 6 clústeres nos ofrecen una visión pormenorizada de la versatilidad de García Lorca, de su amplio conocimiento tanto en la literatura como en otras áreas del arte y del conocimiento. Esto nos permite apreciar cómo esta diversidad queda reflejada en el mapa creado a partir de las palabras clave que los investigadores lorquianos utilizan para definir la temática de sus publicaciones.

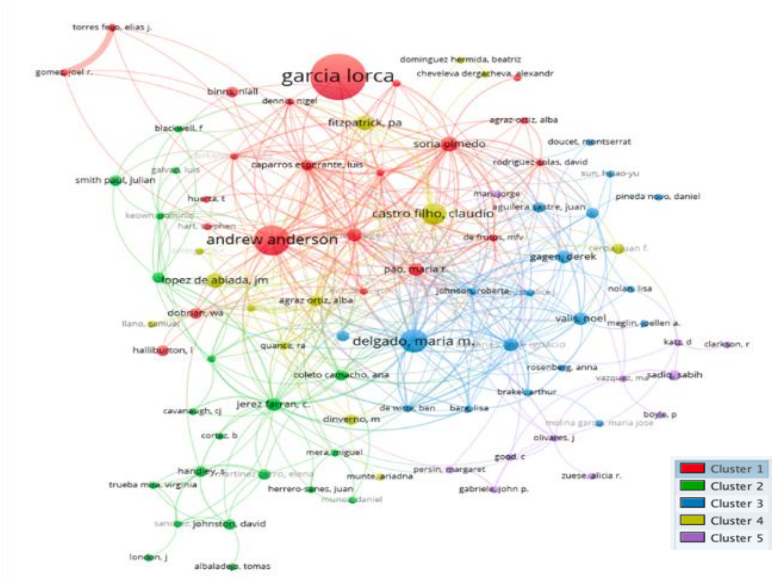
4.5. MAPA DE AUTORES

De los 524 autores emparejados bibliográficamente por medio de sus citas a trabajos de García Lorca se han seleccionado 118 autores que al menos reciben una cita y que a su vez integran el componente principal, centrándonos en los 85 autores más representativos, agrupados en 5 clústeres (Figura 4).

Si se procede al análisis por agrupaciones, podemos observar como en el clúster 1, en color rojo, destacan por su tamaño los nodos correspondientes a García Lorca, que es el más grande del mapa, seguido por Andrew Anderson, y por Andrés Soria Olmedo. Con un tamaño más reducido aparecen otros autores como son Roger Tinnell, Luis Caparrós Esperante, María T Pao y Lloyd Halliburton, entre otros.

Los demás autores en este clúster comparten similitudes en las referencias de sus artículos, lo que lleva al algoritmo de VOSviewer a agruparlos bibliográficamente según su afinidad. De esta manera, en este clúster también podemos encontrar autores como Lloyd Halliburton y Luis Caparrós Esperante, quienes han emitido sus críticas y evaluaciones sobre los trabajos de García Lorca relacionados con *Poeta en Nueva York*. También están presentes autores especializados en las vanguardias literarias hispánicas, como es el caso de María T. Pao y las investigaciones de Roger Tinnell en relación con el poeta granadino, especialmente en el ámbito de la música y los epistolarios lorquianos.

FIGURA 4. Mapa de Autores. Análisis de emparejamiento bibliográfico de autores



Fuente: Datos de WoS procesados con VOSviewer

Como se mencionaba anteriormente, los nodos correspondientes a Elías Torres Feijó y el de Joel R. Gómez están ubicados aparte en la esquina superior izquierda. Sus vínculos con el resto de nodos son exactamente los mismos: con Andrew A. Anderson, Luis Caparrós Esperante y Roger Tinnell. Las publicaciones de ambos autores tratan sobre la literatura comparada española, gallega y portuguesa donde los *Seis poemas galegos* de Federico García Lorca está prologado por Blanco-Amor, motivo por el cual el vínculo entre ambos es el que presenta un trazo con mayor tamaño. La relación exclusiva con los otros investigadores se debe a que Andrew A. Anderson fue el editor de los poemas, mientras que Roger Tinnell publicó *Correspondencia conservada de Eduardo Blanco-Amor a Federico García Lorca*, circunstancia que lo convierte en una figura clave sobre este tema. Por otro lado, Luis Caparrós Esperante es profesor titular de literatura española en la Universidad de La Coruña y autor de numerosos artículos, incluyendo los previamente mencionados sobre Nueva York, que se centran en la poesía gallega.

Por debajo nos aparece el clúster 4, identificado en color amarillo en el mapa, presenta la particularidad de estar superpuesto por los nodos de otras agrupaciones. Ocupa el centro del mapa a excepción, de nuevo, de dos nodos que se quedan en la parte exterior de la agrupación. El nodo correspondiente a Claudio Castro Filho, es uno de los cuatro nodos de mayor tamaño en el mapa debido a sus artículos, capítulos en libros y reseñas, y por su transversalidad temática, puesto que sus estudios abarcan la poesía, el teatro, y los estudios comparados sobre filosofía y literatura. Nexo que nos remite a la contextualidad filosófico-temática de Goethe, vista en el clúster 2 del análisis de estructura cognitiva.

Patricia A. Fitzpatrick, es el segundo nodo más grande dentro de este clúster. Sus investigaciones relacionadas con García Lorca se enfocan en el misticismo, como se evidencia en artículos como *El lenguaje sagrado de Federico García Lorca* y *La inasible transcendencia: hermandad de Federico García Lorca con Fray Luis de León*, y trabajos de literatura comparada como son los correspondientes a los *Paralelismos entre 'Poeta en Nueva York' de Federico García Lorca y Los Pasos Perdidos de Alejo Carpentier* y el artículo *Paula Ortiz's girlfriend: all that is Lorca's universe*, en que Fitzpatrick realiza una comparativa entre la obra de teatro *Bodas de sangre* y la película *La novia* dirigida por Ortiz.

El resto de nodos mantienen una homogeneidad en su tamaño destacando en el ámbito musical lorquiano por el profesor de la Universidad de Granada, Pedro Ordóñez Eslava, especializado en el flamenco. También destaca Nelson R. Orringer, autor de numerosos libros y ensayos, incluyendo *Lorca en sintonía con Falla: Interludios literarios y musicales*. José Manuel López de Abiada y sus estudios sobre la traductología. Juan Francisco Cerda Martínez nos remite al teatro y a la poesía, la vida y la muerte vinculadas a Shakespeare tal como se vio en el clúster 3 del análisis de estructura cognitiva.

En tono azul se presenta el clúster 3, donde destaca el nodo correspondiente a María M. Delgado, que es el tercero en tamaño dentro del mapa. Esta investigadora es la que aparece con el mayor número de citas académicas recibidas y, sin embargo, es desconocida en las librerías españolas. Actualmente, es profesora de Teatro y Artes Escénicas en Queen Mary, Universidad de Londres y coeditora de *Contemporary*

Theatre Review. Se especializa en el teatro al que ha dedicado la mayor parte de su producción y estudios. Principalmente, a la concepción que sobre el teatro aportó García Lorca a las artes escénicas.

Debido al considerable número de citas que María M. Delgado ha recibido, en gran medida es responsable de que el Reino Unido figure entre los países con una alta producción científica en el ámbito específico de Lorca. También con un nodo de tamaño superior a los demás se puede apreciar el correspondiente a Derek Gagen, que fuera profesor de Estudios Hispánicos de la Universidad de Manchester, con un perfil similar al de Delgado, con múltiples trabajos genéricos sobre el cine, teatro y literatura española del siglo XX, y específicos sobre el teatro e influencia de Lorca en los escenarios.

Otro nodo de tamaño apreciable es el de Noël Maureen Valis, entre sus múltiples trabajos especializados en etnología, ha publicado cuatro artículos específicos que exploran investigaciones previas relacionadas con García Lorca y el entorno físico y social que rodeó al poeta, particularmente en el contexto de los antecedentes de la Guerra Civil Española. Uno de sus referentes C. Brian Morris, tiene numerosas publicaciones editadas y comercializadas, así como artículos sobre García Lorca. Dos de estas publicaciones están indexadas en el corpus extraído de WoS, pero no reúnen los parámetros requeridos para aparecer en este mapa.

El resto de autores con mayor tamaño en sus nodos tienen sus publicaciones y estudios vinculados al teatro, pero con un enfoque especializado en temáticas relacionadas con el estudio de género y queer, como son los casos de José Ignacio Badene, Lisa Barg, Roberta Johnson y Ben de Witte; el “metateatro” con Arthur Brakel; la música y el flamenco con Daniel Pineda Novo y Jonathan Mayhew, y finalmente aparece Anna Rosenberg, con una temática totalmente distinta con: *El encuentro de Federico García Lorca con la poesía griega moderna*.

El clúster 5, coloreado en violeta, se sitúa en el lado izquierdo. Sus nodos presentan un tamaño reducido y no se entremezclan con el resto de nodos pertenecientes a otros clústeres, a excepción del autor, Jorge Mari citado por su trabajo documental del director de cine Basilio

Martin Patino y su intento de plasmar en una película el asesinato de García Lorca. Uno de los nodos más grandes de este clúster es el de Sabih Sadiq, que se encuentra en la parte superior. Sadiq (2019) ha realizado estudios sobre el arabismo y García Lorca, lo que genera dos conexiones: una con el autor Miguel Ángel Vázquez, debido a su artículo sobre los peregrinajes poéticos árabes, y otra con Juan Francisco Cerda, ya mencionado en el clúster 4.

Otros autores forman parte de este último clúster sin que sus temáticas sean concluyentes como para determinar unas características que definan esta agrupación de nodos, aunque sí la tengan con los nodos conectados directamente, como es el caso de R. Clarkson y Daniel Katz, que comparten estudios sobre el poeta Jack Spicer que homenajeó a García Lorca. También se encuentran Alicia R. Zuese y Jorge Olivares por sus coincidencias en sus ensayos sobre el mundo de la extra ficción y la anamorfosis en los procesos creativos. De la misma forma se relacionan Margaret Persin, y John P Gabriele cuyos trabajos sobre el poeta José Ángel Valente y el director escénico Ernesto Caballero convergen al analizar la reescritura de obras literarias.

Finalmente, el clúster 2, trazado en color verde, cierra perimetralmente la “nube” de nodos por el lateral izquierdo. No presenta nodos de gran tamaño, destacan discretamente aquellos correspondientes a Susan G. Polansky que investiga sobre el teatro de marionetas, y Carlos Jerez Farrán que, junto con José Antonio Sánchez, se adentran sobre lo que se viene a denominar el teatro imposible o irrepresentable en la época de las vanguardias.

En la parte superior del clúster sobresale Paul Julian Smith que se adentra en las conexiones lorquianas con el “período azul” de Almodóvar. Más centrada en el clúster y el mapa se encuentra, Ana Coletto Camacho, que investiga a García Lorca en varias facetas biográficas y estilísticas como son sus trabajos sobre *Así que pasen cinco años*, la relación de Lorca y Salinas en Nueva York y sus trabajos sobre los *Sonetos del amor oscuro*, centrados en las tres cartas inéditas de José Alameda que le llevan a concluir que su auténtica personalidad era Carlos Fernández (Coletto, 2018).

Descendiendo por la parte inferior del clúster y del resto de nodos se puede observar los correspondientes a Virginia Trueba Mira, a David Johnston, cuyos trabajos son traducciones para adaptaciones teatrales y una biografía de García Lorca enfocada en su homosexualidad. Justo debajo, se encuentra el investigador John London, especializado en la escenografía lorquiana. Por último, visualizamos a Tomás Albaladejo, quien estudia la recepción y evolución de la imagen de Federico García Lorca en la Unión Soviética.

4.6. MAPA DE LOS AUTORES RELACIONADOS

En este análisis de cocitación se considera la literatura científica sobre García Lorca, y en particular su aparato referencial, como un factor que configura y refleja los patrones de comportamiento de la comunidad que lo investiga según Vega-Almeida (2010).

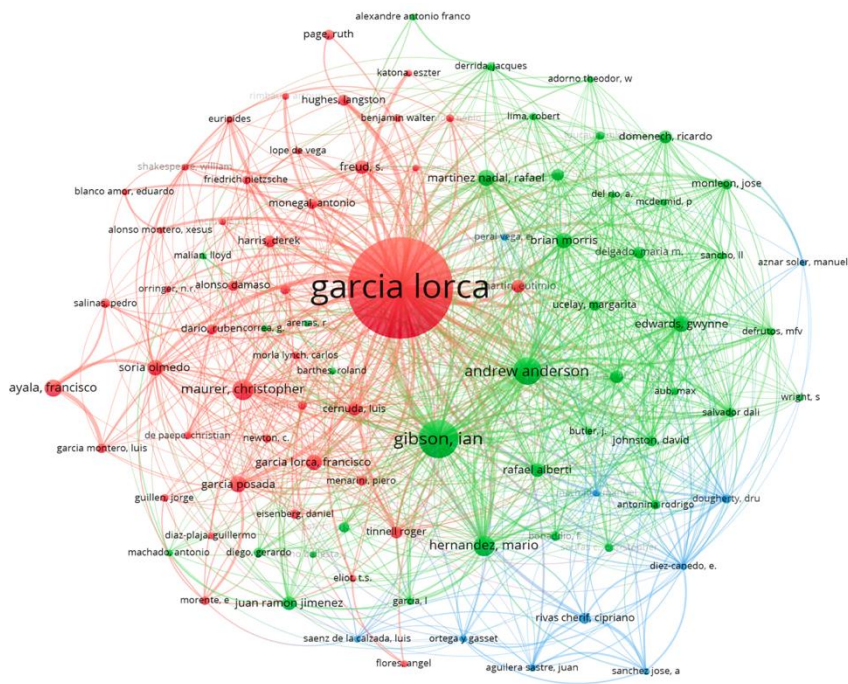
De los 6663 autores relacionados con el poeta o su obra, se han seleccionado 93 que han sido citados al menos 10 veces. En el presente análisis, aparecen 69 nombres de autores que no tienen trabajos científicos publicados (figura 5), pero cuyas obras son citadas de manera constante en el ámbito de la investigación lorquiana. Incluso el propio García Lorca es un ejemplo de esto, como se observó en el Cameo de *Image Maker* con las publicaciones de Maurer y McKendrick y los artículos editoriales de las revistas *The Fiddlehead*, *Poetry Review* y *Caravelle-Cahier*.

Las publicaciones de los mencionados autores que no son artículos científicos, contienen un abundante contenido biográfico acerca de la vida del poeta. También se destacan los intelectuales que, a su vez, fueron un referente tanto para el propio poeta como para la Generación del 27, y para numerosos investigadores que han publicado sobre la literatura contemporánea española.

La disposición y el tamaño de los clústeres en el mapa son resultado de la asignación realizada por el algoritmo de *VOSviewer*, basada en la frecuencia de cocitaciones de cada artículo. En este mapa se incluyen nombres de autores que no están contemplados en el corpus de artículos científicos analizados. Un ejemplo es el nodo de mayor tamaño en el mapa correspondiente al hispanista Ian Gibson (Figura 5). Aunque no

es autor ni coautor de ninguno de los 664 documentos que se están analizando, sus libros sobre la biografía de García Lorca son una referencia crucial para precisar momentos en los que el poeta estrenó obras o interactuó con otros intelectuales de la época.

FIGURA 5. Mapa de Autores citados. Análisis de cocitación de autores



Fuente: Datos de WoS procesados con VOSviewer

Con los parámetros seleccionados, el mapa exhibe tres clústeres principales. El primero está representado en color rojo y es el más extenso, comprendiendo 43 autores y es donde se encuentra el nodo destacado de García Lorca, ubicado en el centro de una configuración que asemeja a una esfera. Los demás nodos se distribuyen en la parte inferior, derecha y superior del mapa, con excepción de la zona izquierda donde se ubica el nodo de Eutimio Martín. Este último es profesor emérito de la Universidad de Aix-en-Provence y ha publicado varias monografías sobre García Lorca y Miguel Hernández, además de otros trabajos de

naturaleza académica. Entre sus obras más reeditadas se encuentra *Federico García Lorca para niños y jóvenes*.

Otro nodo de considerable tamaño es el correspondiente a Maurer, del cual ya hemos mencionado sus publicaciones de artículos sobre Lorca y su papel como traductor al inglés de varias obras de Federico. Maurer también es coautor, junto con Andrew Anderson, del libro *Federico García Lorca en Nueva York y La Habana: Cartas y recuerdos*, donde se describe de manera amplia y minuciosa la estancia de García Lorca en Estados Unidos y Cuba. Además, Maurer ha realizado la traducción de *Federico y su mundo*, una biografía y el primer estudio crítico literario de la obra completa de Lorca, escrita por su hermano Francisco, que se aparece en este mapa entre los nodos de Maurer y García Lorca.

Otro clúster apreciable es el que corresponde al mencionado editor y crítico literario García Posada, es ampliamente citado por sus múltiples reediciones de las *Obras completas de Federico García Lorca*, donde, además de un extenso epistolario, reúne todos los poemas, obras de teatro, conferencias, y libros en prosa de Lorca. En la parte derecha del clúster se encuentran varios autores con fuertes vínculos con la sociedad granadina, en primer lugar, el catedrático Andrés Soria Olmedo, el catedrático Luis García Montero, que, aunque cocitado, no tiene ningún artículo publicado en WoS sobre García Lorca, y vinculado a él se encuentra el nodo de Francisco Ayala que se caracteriza por estar fuera de la esfera. El motivo de esta separación del núcleo se debe a que no comparte una conexión directa con el nodo de García Lorca, sino únicamente con Pedro Salinas, los mencionados García Montero y Soria Olmedo, y en el clúster 2 con Andrew Anderson e Ian Gibson.

Ocupando la parte izquierda del mapa y en color verde, se encuentra el segundo clúster principal, el número 2, compuesto por 40 ítems, de los cuales 9 corresponden a autores de artículos indexados en WoS. Entre los nodos más centrados y de mayor tamaño se encuentra Andrew Anderson y el nodo de Ian Gibson, que es el más grande después del nodo de García Lorca. También son destacables otros nodos como el del editor Mario Hernández, científicos como Brian Morris, David Johnston y

M. Delgado, y escritores como Edwards Gwynne, Rafael Martínez Nadal, Antonina Rodrigo y Rafael Alberti.

Finalmente, el clúster 3, representado en color azul, está compuesto por tan solo 10 nodos, de los cuales 5 corresponden a autores con artículos en WoS sobre García Lorca. Este clúster se encuentra en la parte inferior izquierda del mapa, pero en su periferia exterior. Casi todos los nodos se encuentran bastante distantes del núcleo, excepto uno que pertenece a Manuel Machado. Y, el nodo de Emilio Peral Vega, a pesar de su tamaño reducido, tiene una particularidad interesante: se encuentra completamente apartado del resto del clúster y está incrustado en la parte superior del clúster 2, muy cerca del nodo de García Lorca. Emilio Peral Vega es un analista de la dramaturgia lorquiana que recientemente ha publicado el libro *Federico García Lorca: 100 años en Madrid* y figura como autor de dos artículos en WoS: *Wedding of blood, by Federico García Lorca, in the fascist Italy (1939)* y *Federico García Lorca before the auto sacramental: between Calderón de la Barca and Maeterlinck*.

5.- DISCUSIÓN

La discusión gira en torno a la denominación de García Lorca como “poeta universal”, circunstancia que, en ocasiones, es puesta en duda incluso por miembros de la comunidad académica, que mantienen que la obra del granadino no va más allá de nuestras fronteras nacionales. En este trabajo se mantiene la idea que la internacionalización de sus creaciones es real, al igual que las investigaciones científicas sobre las mismas.

6.- CONCLUSIONES

En relación con los objetivos propuestos se puede afirmar que se ha cumplimentado íntegramente en cuanto que los datos obtenidos de la *Web of Science* han permitido realizar los mapas que nos muestran las temáticas de las investigaciones que se realizan sobre García Lorca, y establecer en el ámbito científico quién investiga sobre el poeta, el país

de origen de los estudios realizados, la lengua utilizada y quiénes son los autores sobre los que se apoyan los investigadores.

Los resultados de nuestro trabajo evidencian la internacionalización del poeta en el ámbito científico, puesto que la mayoría de los estudios se realizan fuera del territorio nacional, a pesar de ello, prevalece la lengua española como idioma base de los artículos analizados. El análisis bibliométrico de la producción científica sobre Federico García Lorca desvela el bajo número de coautorías.

En cuanto a la estructura cognitiva, el estudio de la poesía es la temática predominante, aunque se pueden identificar otras numerosas áreas de estudio. La multidisciplinaria obra del poeta ha dado lugar a un extenso cuerpo de investigación que se centra en aspectos específicos, como su teatro, corrientes literarias, estudios de género, entre otros. Los temas principales mencionados anteriormente son claramente visibles, y han surgido nuevas perspectivas en torno a estos trabajos, como los estudios *queer* o el importante enfoque en la música, que abarca desde el folclore clásico español hasta el flamenco y las nuevas tendencias influenciadas por figuras como Enrique Morente.

El estudio confirma la utilidad de esta metodología para la investigación en la creación de los diferentes perfiles que nos proporcionan información fundamental sobre los intereses de la investigación y las colaboraciones que tiene un autor.

Se concluye afirmando que este trabajo proporciona una visión profunda de las características más destacadas de las publicaciones sobre García Lorca en las revistas más prestigiosas a nivel mundial, las cuales están recogidas en la base de datos de la *Web of Science Core Collection*, ofreciendo una perspectiva bibliométrica que permite analizar las investigaciones científicas realizadas en torno al poeta desde una perspectiva cuantitativa y analítica. Quizás lo más relevante sea la confirmación de que, en el ámbito científico, la biografía y las implicaciones políticas del asesinato de Lorca son solo un punto de referencia en la contextualización social e histórica de un autor cuya dedicación a las artes y su perfeccionismo lo convierten hoy, incluso con el demoledor paso del tiempo, en un objeto de constante estudio.

7. REFERENCIAS

- Abadal, E. (2012). Acceso abierto a la ciencia. Barcelona: Editorial UOC.
<http://eprints.rclis.org/16863/1/2012-acceso-abierto-epi-uoc-vfinal-autor.pdf>
- Arencibia-Jorge, R., Vega-Almeida, R. L., & Carrillo-Calvet, H. (2020). Evolución y alcance multidisciplinar de tres técnicas de análisis bibliométrico. *Palabra Clave (La Plata)*, 10(1), e102.
<https://doi.org/10.24215/18539912e102>
- Aria, M., y Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, Elsevier, 11(4), 959–975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- Calvo, A. F. (2007). Traducción e interpretación: Langston Hughes y Federico García Lorca, encuentro en el lenguaje. *ProQuest Information and Learning Company*. <https://bit.ly/42PTa56>
- Castro Filho, C. (2020). Reescribirse a sí mismo: Algunas repeticiones textuales en Cervantes, Goethe y Lorca. *Revista chilena de literatura*, 102, 273-287. bit.ly/3wB4eHc
- Ceba, J.J. (1986). Influencias de Villaespesa en la obra de Federico García Lorca. *Boletín del Instituto de Estudios Almerienses*. Nums. 9 y 10 (Letras), años 1990-1991, (81-109).
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/81782.pdf>
- Chadegani, A. A., Salehi, H., Yunus, M. M., Farhadi, H., Fooladi, M., Farhadi, M., y Ebrahim, N. A. (2013). A Comparison between Two Main Academic Literature Collections: Web of Science and Scopus Databases. *Asian Social Science*, 9(5), Article 5. <https://doi.org/10.5539/ass.v9n5p18>
- Chen, C. (2018). Eugene Garfield's Scholarly Impact: A Scientometric Review *Scientometrics* 114(2): 489-516. <https://doi.org/10.1007/s11192-017-2594-5>
- Coleto Camacho, A. (2018). José Alameda y un soneto de Federico García Lorca. *Nueva revista de filología hispánica*, LXVII (1), 213-228.
<https://www.redalyc.org/journal/602/60257768008/html/>
- Do Carmo, G., Felizardo, L. F., de Castro Alcântara, V., da Silva, C. A., y do Prado, J. W. (2023). The impact of Jürgen Habermas's scientific production: A scientometric review. *Scientometrics*, 128(3), 1853-1875.
<https://doi.org/10.1007/s11192-022-04625-x>
- Felizardo, L. F., Machado, N. R. C., do Carmo, G., do Prado, J. W., & Pereira, J. R. (2023). Elinor Ostrom's scholarly impact: a scientometric review of a nobel laureate. *Revista De Gestão E Secretariado (Management and Administrative Professional Review)*, 14(5), 7047–7081.
<https://doi.org/10.7769/gesec.v14i5.2096>

- Gálvez, C. (2018). Análisis de co-palabras aplicado a los artículos muy citados en Biblioteconomía y Ciencias de la Información (2007-2017). *Transinformação*, 30(3), 277-286. <https://doi.org/10.1590/2318-08892018000300001>
- Gutiérrez Viñuales, R. (2015). Un ejemplar de los “Seis poemas galegos” de Lorca convertidos por Seoane en una obra de arte; Quiroga, *Revista de Patrimonio Iberoamericano*, Granada, N° 7, enero-junio de 2015, pp. 90-94. <https://bit.ly/3uNcOlQ>
- Kessler, M. M. (1963). Bibliographic coupling between scientific papers. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 14(1), 10-25. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/asi.5090140103>
- Li, J., Goerlandt, F., y Reniers, G. (2020). Mapping process safety: A retrospective scientometric analysis of three process safety related journals (1999–2018). *Journal of Loss Prevention in the Process Industries*, 65, 1–18. <https://bit.ly/42ZkYEj>
- Lucas, E. R. de O. y Vargas-Quesada, B. (2015). Bourdieu do ponto de vista da Library & Information Science na Web of Science. *Universidad Complutense de Madrid*. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/24720>
- Persson, O. (1994). La base intelectual y los frentes de investigación de JASIS 1986-1990. *Revista de la Sociedad Estadounidense de Ciencias de la Información*, 45, 31-38. [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4571\(199401\)45:1<31::AID-ASI4>3.0](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1097-4571(199401)45:1<31::AID-ASI4>3.0)
- Sadiq, S. (2019). ¿Estamos ante una influencia de Ibn Zamrak en García Lorca? La metáfora “la mano de la brisa”. *Miscelánea De Estudios Árabes Y Hebraicos. Sección Árabe-Islam*, 68, 451–464. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/meaharabe/article/view/14032/12050>
- Santos, R. (2003). Indicadores estratégicos en ciencia y tecnología: Refletindo a sua prática como dispositivo de inclusão/exclusão. *Transformação*, 15, 129–140.
- Serrano Begega, C. S. (2012). La obra poética de Federico García Lorca. Breve estudio de la metáfora lorquiana. *Universidad Pontificia de Salamanca y Fundación Fidescu*. http://www.fidescu.org/attachments/article/73/Carmen_Serrano.pdf
- Trillo-Domínguez, M., y De-Moya-Anegón, F. (2008). Aproximación cienciométrica a la investigación en comunicación: El caso de Marshall McLuhan. *Profesional de la información*, 17(3), 303-310. <https://doi.org/10.3145/epi.2008.may.06>
- Van Eck, N. J., y Waltman, L. (2014). Visualizing Bibliometric Networks. En Y. Ding, R. Rousseau, & D. Wolfram (Eds.), *Measuring Scholarly Impact: Methods and Practice* (pp. 285-320). Springer International Publishing. <https://bit.ly/438dLSF>

- Van Eck, N., y Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523–538. bit.ly/3Ielmp4
- Vargas-Quesada, B.; Arroyo-Machado, W; Muñoz-Écija, T. y Chinchilla-Rodríguez, Z. (2023). “Science overlay maps: A tribute to Loet Leydesdorff”. *Profesional de la información*, v. 32, n. 7, e320705. <https://doi.org/10.3145/epi.2023.dic.05>
- Vega-Almeida, R. L. (2010). *Ciencia de la información y paradigma social: enfoque histórico, epistemológico y bibliométrico para un análisis de dominio* (Tesis doctoral). Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/15418>
- White, H. D. (2002). Author-centered bibliometrics through CAMEOS: Characterizations automatically made and edited online. *Scientometrics*. 51. 607–637. <https://doi.org/10.1023/A:1019607522125>
- White, H. D. y McCain, K.W. (1989). Bibliometrics. In: M. E. WILLIAMS, (Ed.), *Annual Review of Information Science and Technology*, Vol. 24, pp. 119-186. Elsevier Science Publishers B.V.
- Zhao, D. y Strotmann, A. (2015). Analysis and Visualization of Citation Networks. <http://dx.doi.org/10.2200/S00624EDIV01Y201501ICR039>

TERGIVERSACIÓN Y CENSURA EN LA TRADUCCIÓN DE *LOLITA* DE ENRIQUE TEJEDOR¹²⁵

MÓNICA MARÍA MARTÍNEZ SARIEGO
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

Lolita, obra maestra del ruso expatriado Vladimir Nabokov, ocupa una posición singular en la historia de literatura. El novelista, que era políglota, escribió *Lolita* en inglés, pero, pese a residir por aquel entonces en Estados Unidos, se vio obligado a publicar la novela en Francia. La obra vio la luz por primera vez, en efecto, en 1955, en Olympia Press, una editorial parisina de cuestionable reputación, donde habían publicado William Burroughs, Henry Miller y Jean Genet. *Lolita*, por su escandaloso asunto —un europeo de mediana edad se enamora de una niña de doce años y se casa con su madre para poder tener acceso a aquella—, había sido rechazada por los editores del país “de los niños rosados y los grandes árboles” (*Lolita*, 8). Solo cuando Graham Greene se refirió a la novela como uno de los grandes libros del año, pudo la obra publicarse, con modificaciones, en la editorial neoyorquina G. P. Putnam’s Sons, ya en 1958.

Las primeras traducciones a otras lenguas, que aparecieron en 1959, de forma prácticamente simultánea, fueron la francesa de Eric Kahane, revisada por el propio Nabokov, y la española de Enrique Tejedor (Buenos Aires, Editorial Sur)¹²⁶. Esta traducción es la base de todas las que

¹²⁵ Este trabajo ha sido realizado en la Universitat de Barcelona gracias a una ayuda de Recualificación del Sistema Universitario Español concedida a la ULPGC por el Ministerio de Universidades.

¹²⁶ En el colofón de la edición bonaerense se lee: “La presente edición se terminó de imprimir el día 24 de abril de 1959 en Talleres Gráficos Torfano castro barros 130, Buenos Aires Argentina” (1959, p. 320)”. Hay reimpressiones del 29 de mayo y del 10 de junio. La traducción

han circulado hasta la fecha en el mundo hispánico, incluso de la encargada por Anagrama a Francesc Roca en 2002. A pesar de que esta nueva traducción fue presentada como una obra independiente, orientada a subsanar las deficiencias de las ediciones españolas anteriores y ofrecer una versión más fiel del original, el cotejo detallado de pasajes revela que Roca se basó en la traducción de Tejedor, corrigiendo algunas omisiones e introduciendo abundantes paráfrasis, pero manteniendo gran parte del texto previo. La compleja historia textual de la traducción de Tejedor, que incluye no solo modificaciones lingüísticas, sino la circulación de diferentes versiones deturpadas en grado diverso por la censura, la hace acreedora de un estudio detallado.

En este trabajo, tras presentar la historia del texto, realizaremos varias calas y reflexionaremos brevemente sobre las estrategias de traducción del original inglés. Nos apoyaremos en la base teórica articulada por los estudios descriptivos de traducción (Toury, 1995) y la teoría de la manipulación (Hermans, 1985; Lefevere, 1992). Tendremos también en cuenta las aportaciones de la teoría de los polisistemas, atenta a la posición de la literatura traducida en el polisistema literario (Even Zohar, 1978), y la teoría de la transducción (Maestro, 1994, 2017-2022), que atiende a la labor de mediatización que operan el traductor y el censor –modalidades de transductor (Álvarez Castaño, 2021)– sobre el texto. Consideraremos también las aportaciones de estudios previos sobre la traducción de *Lolita* al español, con especial atención al problema de la censura (Hernández Busto, 2001; Sanz Ramos, 2018; Libardi, 2018, 2020; Falcón, 2019; Moreno Hernández, 2019; Eizayaga, 2020).

2. LA HISTORIA DEL TEXTO: TRADUCCIÓN Y CENSURA

La primera traducción de *Lolita* al español, basada en la edición modificada de *Lolita* publicada por G.P. Putnam's Sons en 1958, la efectuó Enrique Tejedor, pseudónimo de Enrique Pezzoni (1926-1989)¹²⁷, y fue

francesa de Kahane en Gallimard está fechada el 23 de abril, si bien se puso a la venta el 30 de abril de 1959. La italiana apareció en Mondadori en mayo de 1959 y la alemana en Rowohlt en otoño de ese mismo año. Cf. Moreno Hernández (2019, p. 86, n.1)

¹²⁷ “Se ha argumentado que la elección del apellido fue premeditada, haciendo referencia a la deriva terminológica que lleva de «texto» hacia «tejido»; pero también, a la noción derrideana

publicada por la bonaerense Editorial Sur en abril de 1959. Pezzoni, un crítico literario, traductor y profesor de gran prestigio, adoptó el pseudónimo con el fin de evitar posibles repercusiones profesionales, ya que trabajaba como docente en Buenos Aires (Panesi, 1989; Gerbaudo, 2008). En el contexto de la fuerte censura moral de la Argentina de su tiempo, vincular su nombre directamente con la traducción de una novela sobre una relación ilícita entre un hombre adulto y una niña podía haber puesto en riesgo su carrera.

La publicación de *Lolita* en Argentina suscitó en el país un escándalo similar al que se había producido con ocasión de la primera edición en París. A diferencia de Olympia Press, Editorial Sur tenía una sólida reputación y trayectoria, y se presentaba a sí misma como “la editorial que marca la vanguardia en el mundo de habla española” (en Nabokov, 1959, p. 317). Fundada en 1933 por Victoria Ocampo (1890-1979) y con una trayectoria de más de dos décadas, Sur se había consolidado como una de las editoriales más influyentes en el ámbito hispanohablante, reconocida por su compromiso con la publicación de obras de calidad literaria y por su apoyo a escritores de vanguardia en su revista. Eizayaga (2020) considera su labor representativa del esfuerzo por insertar a Argentina en la “república mundial de las letras” (Casanova, 2001). La publicación de *Lolita* se anunció en el número 258 de la revista *Sur*, de mayo-junio de 1959: se destacaba la trayectoria previa de censura en otros países y la calidad como obra “completa y autorizada” de la traducción argentina. Con esta presentación y gracias también al prestigio de Pezzoni, quien ya había traducido a autores como Herman Melville, T.S. Eliot, Graham Greene y André Malraux, la traducción fue bien recibida inicialmente y ya ese mismo año publicaron versiones piratas las editoriales Diana (Montevideo) y Azteca (México)¹²⁸.

No obstante, en julio de 1959, la Municipalidad de Buenos Aires prohibió la circulación del libro por “inmoralidad”, apelando a la ley municipal 1260 sobre prohibición de “escritos y dibujos inmorales”. Esto

del traductor como “Tejedor Real” (Gerbaudo, 2008). En cualquier caso, como recuerda Moreno Hernández, las nociones derrideanas de texto, tejido y tejedor son posteriores a la traducción de *Lolita* (Moreno Hernández, 2019, p. 90, n.16).

¹²⁸ Véase <http://vnbiblio.com>. Cf. Moreno Hernández 2019 (p. 86, n.1).

desencadenó un extenso debate en el círculo intelectual de la revista *Sur*, en cuyo número 260 se publicaron varias notas al respecto: “Encuesta de *Sur*: El caso *Lolita*. (Sur, 1959a), “Declaración de la SADE” (Sur, 1959b), “Declaración de un grupo de intelectuales” (Sur, 1959c) y “En Inglaterra se levanta la censura que pesaba sobre *Lolita*” (Sur, 1959d). La novela fue defendida como una obra con valor literario potencialmente canónico, comparable con la de otros autores censurados, como Baudelaire, Flaubert y Joyce. *Sur* también destacó los paralelismos entre la censura en Argentina y en otros países. Se argumentaba que, al igual que en Inglaterra, donde las leyes de obscenidad fueron reformadas para permitir que la obra viera la luz¹²⁹, el debate en Argentina debería dar pie a reconsiderar la publicación. Sin embargo, este esfuerzo no fructificó, pues la prohibición de *Lolita* se extendió a nivel nacional en 1962 y 1963, cuando la Corte Suprema ratificó la sentencia inicial¹³⁰.

También en España la publicación de *Lolita* encontró serios obstáculos en primer lugar debido a la censura¹³¹, que bloqueó dos intentos de edición: el primero por Plaza & Janés en 1966, y el segundo por Grijalbo en 1969 (Sanz Ramos, 2018). En 1966, los censores rechazaron la publicación de *Lolita* por Plaza & Janés debido a que el contenido del libro entraba en conflicto con lo que definían como “buenas costumbres”, en particular con la moral sexual, que debía guardarse según los

¹²⁹ Se arguye que en Inglaterra se había modificado la ley de obscenidad: “ahora permiten que la defensa presente testigos que certifiquen los méritos literarios del libro” (Sur, 1959d, p. 74). Esto había permitido que, tras un año de protestas, pudiera editársela obra. Bajo esta nota concreta (Sur, 1959d) se reproduce, en traducción de Carlos Heredia, un artículo del autor y político Nigel Nicolson (1917-2004), editor de *Lolita*, que defendió el libro en la Cámara de los Comunes en Gran Bretaña. Cf. Eizayaga (2020).

¹³⁰ El caso Editorial Sur contra la Municipalidad de Buenos Aires sobre *Lolita* se saldó con una sentencia desfavorable a su publicación (Cámara judicial, 29 de agosto de 1962). La Corte Suprema la confirmó el 27 de diciembre de 1963 (Fallos 257: 275). Antes de esas sentencias se publica otra reimpresión de *Lolita* en La Plata, con diferente cubierta, en la colección Novelas, de Sur, n° 18, y colofón fechado el 17 de mayo de 1961; la solapa advierte: “Prohibida su venta en el municipio de Buenos Aires” (Moreno Hernández, 2019, pp. 86-87, n. 3). Cf. también la información suministrada por Falcón (2019), que estudia el caso de *Lolita* con detalle.

¹³¹ Sobre la censura en España durante el franquismo, cf. Abellán (1980), Gubern (1981), Ruiz Bautista (2008), Vandaele (2010). En el marco de un análisis sobre un caso concreto, el de Dolores Medio, véase cuanto expusimos sobre la censura y la autocensura en Martínez Sariago (2012, 2023b).

principios del régimen franquista. Consideraban que el libro contenía elementos de obscenidad que atentaban contra la moral, e incluso, levemente, contra el dogma católico y, gravemente, contra el Código Penal. En el primer informe, fechado el día 4 de julio de 1966, se clasifica la novela como “erótica” y se expone:

Esta obra, escrita en primera persona en forma de memorias, describe los amores de un hombre ya maduro con una niña de doce años, hija de sua (sic) amante. Tanto por el argumento general por las numerosas descripciones (sic) es una obra inmoral que se desarrolla en un ambiente completamente amoral aunque a mi juicio no hay escenas pornográficas. Las hay sin embargo que están muy próximas a este género véase pag. 19 y 20 y 208, descripción francamente morosa de contactos inmorales pag. 89 hasta pag 95, relato muy sensual pag. 170, añoranza de los excesos sensuales del paganismo y cierto tono despectivo de la moral cristiana pag. 193, disculpa y casi considera como normales las relaciones sexuales entre padre e hija pag.233, en resumen se trata de una obra fundamentalmente amoral aunque es muy posible que el fiscal público, por no encontrarla pornográfica, no la juzgue incuras (sic) en el código penal.

Mi opinión con todo es que no debe de permitirse su publicación.

En el segundo informe, datado el 13 de julio de 1966, leemos:

Esta novela, con la disculpa de ser un relato autobiográfico, una confesión, de un sujeto psicópata, sujeto a un proceso criminal, es en realidad un relato cínico y sensual de los relajados sentimientos de un ser degradado para quien la atracción sexual femenina llega a su colmo cuando su objeto es una muchachita de doce años edad que es la única que le complace plenamente. Con arreglo a ello no tiene inconveniente en casarse con la madre de su “amor”, a la que hace cómplice inconsciente de sus apetitos. Seduce a la niña, logra que muera su madre, y se lleva consigo a la chiquilla en un verdadero viaje de novios, haciéndola objeto constante de su lujuria. Con este motivo introduce párrafos en su novela que sin ser propiamente obscenos, son de una descripción tan inmoral que caen de lleno en el art. 431 y sigte del Código Penal.

En consecuencia, la obra NO ES AUTORIZABLE.

Este informe especifica que no se producen en la obra ataques contra el dogma, contra la Iglesia y sus ministros ni contra el Régimen, sus instituciones o las personas que han colaborado con él, pero sí contra la

moral en las páginas 20, 72, 91-95, 119, 193, 195 y 213-214¹³². En relación con el intento de publicación de *Lolita* por Grijalbo en 1969, el Archivo General de la Administración (AGA) solo conserva la consulta voluntaria de publicación, sin incluir el documento específico de denegación. Es probable que la publicación fuera rechazada en ese momento y aprobada seis años después bajo un nuevo expediente (Sanz Ramos, 2018, p. 79). Lo cierto es que Grijalbo logró publicar la traducción de Tejedor en México en 1970, pero en España tuvo que esperar hasta 1975.

Ahora bien, las ediciones que Grijalbo publicó en México y en España, aunque atribuidas ambas a Tejedor, no son idénticas. El texto que apareció en México (Nabokov, 1970) se mantuvo fiel a la versión bonaerense de Sur, mientras que la publicada en España presentaba múltiples alteraciones. El texto español de 1975 contiene numerosas elisiones, señaladas con puntos suspensivos, que afectan a los pasajes más controvertidos. Estos puntos, también usados en lugar de palabras y guiones del original inglés, posiblemente buscaban disimular los cortes, como si fueran obra del propio autor o del traductor original (Busto, 2001; Moreno Hernández, 2019, p. 89, n. 11). La versión “expurgada” resultante constituye una suerte de vulgarización o “bowdlerización” de la novela, proceso que Nabokov habría repudiado al considerar que distorsionaba su obra para ajustarla a los prejuicios de una audiencia específica (Nabokov, 1941, *apud* Moreno Hernández, 2019, p. 90). Cuando Anagrama adquirió en 1986 los derechos de traducción, además de reproducir estos cortes, introdujo modificaciones adicionales orientadas a la neutralización lingüística (eliminación de argentinismos) y la mejora estilística. Estas modificaciones, sin embargo, no fueron consignadas de ningún modo en la edición.

El nombre de Enrique Tejedor se mantuvo como traductor en las ediciones de Grijalbo y Anagrama, aunque, como recuerdan Libardi (2018) y Moreno Hernández (2019), es improbable que Pezzoni hubiese aprobado estos cambios. En primer lugar, porque, en tanto que

¹³² Puede verse la reproducción de ambos documentos escaneados en Sanz Ramos (2018, pp. 73-74), junto con el expediente de censura completo (4316-66), consultado en el Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares en marzo de 2018.

profesional, abogaba por la reproducción en las traducciones de las cosmovisiones originales (Pezzoni, 1976, p. 124) y, de hecho, años antes había producido una versión más explícita y cercana al texto de Nabokov. En segundo lugar, porque en su obra ensayística había expresado claramente su postura a favor de conservar las peculiaridades lingüísticas de su comunidad, recurriendo a la neutralización solo cuando fuese estrictamente necesario (Pezzoni, 1976, pp. 124-125). Los múltiples recortes y adaptaciones de estas ediciones dificultaron la fiel recreación de las visiones del mundo presentes en el original. Como resultado, la recepción e interpretación de la novela en el mundo hispanohablante estuvo durante décadas mediatizada por las versiones expurgadas, indebidamente asociadas con el trabajo de Pezzoni.

El problema pasó desapercibido durante largo tiempo, en parte por el prestigio de Pezzoni como crítico literario y editor (Ortiz Gonzalo, 2004, p. 56), pero a finales de 2001 Busto publicó un artículo alertando de las deficiencias de la traducción española, cuyas abundantes expurgaciones detallaba, y expresando su deseo de una nueva y más precisa traducción. Como puso de relieve este autor, los numerosos defectos de la versión de Tejedor que vio la luz en España desde 1975 no eran simplemente consecuencia de la necesidad de compensar las diferencias lingüísticas entre el inglés y el español, sino fruto de la voluntad de rebajar la carga erótica del original. En respuesta a esta crítica, Anagrama encargó en 2002 una nueva traducción a Francesc Roca.

Existen dudas sobre la identidad de Francesc Roca. Su nombre aparece en el catálogo de Anagrama como traductor de numerosos autores de renombre, entre ellos David Lodge, Truman Capote, Robert Penn Warren, Oliver Sacks, Jack Kerouac, Harold Brodkey, William S. Burroughs, Susan Faludi, Xavier Rubert de Ventós, Orson Welles, Robert Hughes, Noam Chomsky y Vladimir Nabokov. Libardi (2018) y Moreno (2019) señalan que, pese a esta extensa lista de autores, no existen entrevistas, paratextos ni información pública que acredite su trabajo como traductor, y la editorial ha ignorado solicitudes de aclaración sobre su identidad. Esto ha llevado a plantear la hipótesis de que Francesc Roca sea un seudónimo colectivo o una identidad ficticia empleada por Anagrama.

Además, la nueva traducción atribuida a Roca, aunque presentada como una versión renovada, mantiene una fuerte dependencia de la traducción de Tejedor, lo que limita su fidelidad al texto original inglés. Roca no se independiza del todo de la versión deturpada de Tejedor, replicando en varios pasajes algunas de sus omisiones. Según Bonilla (2018), esta versión es esencialmente una “corrección” de la de Tejedor, en la que se han añadido paráfrasis y modificaciones basadas en la versión francesa de Maurice Couturier (Gallimard, 2001). Libardi y Moreno coinciden, además, en que las modificaciones de Roca no siempre resultan satisfactorias, pues el nuevo traductor, además de alterar algunos aspectos clave del texto original, recurre en exceso a la paráfrasis.

3. ALGUNAS CALAS EN LAS TRADUCCIONES DE *LOLITA* AL ESPAÑOL

En esta sección, sobre la base de los estudios descriptivos de traducción (Toury, 1995), observamos las traducciones existentes de *Lolita* al español para identificar normas y patrones. En este enfoque, el traductor no es juzgado tanto en función de la fidelidad que guarda al texto original, sino por cómo sus decisiones reflejan normas culturales y literarias. Nos adentramos así en la comparación de pasajes que ejemplifican con claridad el efecto de diferentes formas de censura que afectaron a la traducción de Tejedor/Pezzone. Como se ha mencionado en estudios anteriores (Sanz Ramos, 2018; Libardi, 2018, 2020), la censura incidió, sobre todo, en los pasajes de contenido erótico, considerados inmorales, y, ocasionalmente, también en los que podían interpretarse como ataques al dogma¹³³. Los mecanismos de los que esta se sirvió fueron,

¹³³ Por ejemplo, en el capítulo 26 de la segunda parte de *Lolita* se incluye una referencia burlesca a la lectura de la *Biblia*, asociada al provincianismo: “Her brother was -and no doubt still is- a prominent, pasty-faced, suspenders-and-painted-tie-wearing politician, mayor and boaster of his ball-playing, Bible-reading, grain-handling hometown” (1995, p. 258). Esta referencia se omite ya en la versión bonaerense de 1959: “Su hermano era –y ha de serlo todavía– un político eminente, de cara pastosa, tirantes y corbatas chillonas; político eminente, protector de su ciudad natal” (1959, p. 256). La omisión persiste en Grijalbo y Anagrama (1970, p. 246; 1975, p. 262; 1986, p. 281). Se recupera solo con la versión de Roca: “Su hermano, un hombre de tez grasienta, que llevaba tirantes y corbatas, pintadas a mano, era –y supongo que lo seguirá siendo– un político destacado, alcalde y promotor de su ciudad natal, una ciudad de jugadores de béisbol, lectores de la Biblia y comerciantes en granos” (2005, p. 311).

fundamentalmente, “la omisión, la transmutación, ambos fenómenos combinados y la distorsión mediante la adición de elementos lingüísticos” (Sanz Ramos, 2018, p. 26). Tomamos como punto de partida para el análisis comparativo el texto inglés de Alfred Appel Jr. (Nabokov y Appel, 1995)¹³⁴ y las sucesivas traducciones de Lolita al español (Nabokov, 1959, 1970, 1975, 1986, 2005).

Un primer ejemplo significativo de censura pudorosa aparece en el capítulo 3, cuando el narrador, en lo que constituye una burla al psicoanálisis, se remonta a sus catorce años y describe sus encuentros eróticos, nunca del todo consumados, con Annabel Leigh. En el texto inglés leemos: “I was on my knees, and on the point of *possessing* my darling, when...” (1995, p. 13). Tejedor originalmente había traducido el verbo literalmente: “Yo estaba de rodillas y a punto de *poseer* a mi amada, cuando...” (1959, p. 16). Esta traducción se mantiene en la edición mexicana de Grijalbo (1970, p. 13), pero la edición española cambia ya “poseer” por “besar”: “Yo estaba de rodillas y a punto de *besar* a mi amada, cuando ...” (1975, p. 15). Esta sustitución suaviza la fuerte carga erótica del texto original y tergiversa, por tanto, la naturaleza sexualmente apasionada de la relación entre el joven Humbert y Annabel Leigh. Compárese con la traducción, más ajustada, de Roca, que restituye el verbo original: “Estaba de rodillas, a punto de *poseer* a mi amada, cuando...” (2005, p. 20)¹³⁵.

Idéntico efecto tienen, en el mismo capítulo 3, algunas omisiones. Así, por ejemplo, la de la frase “...had a brief session of avid caresses” (1995, p. 13), que Tejedor vierte en la traducción de Sur de 1959, reproducida por Grijalbo en México en 1970, como “tuvimos una breve sesión de ávidas caricias” (1959, p. 16; 1970, p. 13). Tales caricias

¹³⁴ El texto de la novela reproducido en esta edición anotada -que vio la luz en una versión preliminar publicada por Weidenfeld & Nicolson en 1971 y, posteriormente, en su actual versión, por Random House en 1991- toma como base el de 1958, pero incorpora algunas modificaciones aprobadas por el propio Nabokov (Appel, 1995, p. xiii).

¹³⁵ El editor español introduce un cambio similar en el capítulo 11. La frase nabokoviana “Virginia was not quite fourteen when Harry Edgar *possessed* her” (Nabokov y Appel, 1995, p. 43), se transforma en 1975 en “Harry Edgar se *enamoró* de Virginia cuando esta tenía apenas catorce años” (1975, p. 45). Roca traduce: “Virginia no tenía aún catorce años cuando Harry Edgar la *poseyó*” (2005, p. 55). Las cursivas son nuestras en todos los casos.

desaparecen en la versión española de Grijalbo retomada por Anagrama – “tuvimos un breve encuentro” (1975, p. 15; 1986, p. 20)– y son restituidas por Roca: “tuvimos una breve sesión de ávidas caricias” (2005, p. 20). Ocurre algo similar en “...and take advantage of every blessed quirk in space and time *to touch each other*” (1995, p. 12). La versión bonaerense de Tejedor, y su reimpresión mexicana por Grijalbo, traducen, con fidelidad, como “y aprovechábamos cada bendita grieta abierta en el espacio y el tiempo *para tocarnos*” (1959, p. 15; 1970, p. 12)¹³⁶. El “para tocarnos”, sin embargo, desaparece de todas las traducciones españolas posteriores, incluyendo en este caso también la de Roca (1975, p. 14; 1986, p. 19; 2005, p. 19).

Es notable también, en este sentido, ya en el capítulo 5, la eliminación de ciertos detalles del párrafo en que Humbert Humbert, utiliza, en palabras de Troubetzkoy, “sa prodigieuse culture du vieil Européen pour tenter d’inscrire ses relations avec Lolita dans le musée légendaire des amours célèbres” (1998, p. 113). Autor de un manual de literatura comparada para estudiantes norteamericanos, el protagonista, en efecto, se sirve de los conocimientos de su especialidad para legitimar sus sentimientos, equiparando su amor al de otras famosas parejas –Dante-Beatrice, Petrarca-Laura, Poe-Virginia¹³⁷ – y relacionando su afición por niñas prepúberes con costumbres arraigadas en culturas diversas a lo largo y ancho del globo. En Nabokov leemos (1995, p. 19):

Here is Virgil who could the nymphet sing in a single tone, but probably preferred a lad’s perineum. Here are two of King Akhnaten’s and Queen Nefertiti’s pre-nubile Nile daughters (that royal couple had a litter of six), wearing nothing but many necklaces of bright beads, relaxed on cushions, intact after three thousand years, with their soft brown puppybodies, cropped hair and long ebony eyes. Here are some brides of ten compelled to seat themselves on the fascinum, the virile ivory in the temples of classical scholarship. Marriage and cohabitation before

¹³⁶ La cursiva es nuestra.

¹³⁷ Se trata, en su mayoría, de falsos paralelos : “La vérité est que, parmi ses mythiques aînées seule Lolita se présente comme l’héroïne d’amours à connotations nettement pédophiles: les autres sont à peu presque contemporaines de leurs adorateurs et elles sont pour eux surtout des allegories, ils les traversent, sans s’être souciés vraiment de les posséder” (Troubetzkoy, 1998, p. 119). Humbert aparece, pues, como un sofista, como un maestro de la *psychagogia*. Cf. Martínez Sariago 2024^a (p. 325).

the age of puberty are still not uncommon in certain East Indian provinces. Lepcha old men of eighty copulate with girls of eight, and nobody minds.

En la traducción de Tejedor publicada por Sur en 1959 se lee (1995, p. 22):

Aquí está Virgilio, que pudo cantar a la nínfula con un tono único, pero quizá prefería el peritoneo de un jovenzuelo. Aquí están dos de las hijas pre-núbiles del rey Ekhnaton y la reina Nefertiti (la pareja real tenía una progenie de seis), con muchos collares de cuentas brillantes por todo atavío, abandonadas sobre almohadones, intactas después de tres mil años, con sus suaves cuerpos morenos de cachorros, el pelo corto, los alargados ojos de ébano. Aquí hay algunas novias de diez años forzadas a sentarse en el fascinum, el marfil viril en los templos del saber clásico. El matrimonio y la cohabitación no son raros, aun en nuestros días, en algunas provincias de la India oriental. Ancianos lepcha de ochenta años copulan con niñas de ocho, y nadie se escandaliza.

La edición de Grijalbo mantiene en México el texto original de Tejedor (1970, p. 19), pero lo censura púdicamente en España (1975, p. 21; 1986, p. 26):

Aquí está Virgilio, que pudo cantar a la nínfula con un tono único, pero quizá prefería otra cosa... Allí, dos de las hijas pre-núbiles del rey Akenatón y la reina Nefertiti (la pareja real tenía una progenie de seis), con muchos collares de cuentas brillantes por todo atavío, abandonadas sobre almohadones, intactas después de tres mil años, con sus suaves cuerpos morenos de cachorros, el pelo corto, los alargados ojos de ébano... Más allá, algunas novias forzadas a sentarse en el fascinum, marfil de los templos del saber clásico. El matrimonio antes de la pubertad no es raro, aun en nuestros días, en algunas provincias de la India oriental.

Los cambios en esta versión entrañan rodeos (“quizá prefería otra cosa”, en vez de “quizá prefería el peritoneo de un jovenzuelo”) y omisiones, tanto de palabras reveladoras (“forzadas a sentarse en el fascinum, marfil de los templos del saber clásico”, en vez de “forzadas a sentarse en el fascinum, el marfil *viril* en los templos del saber clásico”¹³⁸) como de frases enteras (se alude a las costumbres de la India

¹³⁸ La cursiva es nuestra. En la antigua Roma, el *fascinum* era un amuleto fálico utilizado para proteger contra el mal de ojo y asegurar la fertilidad en momentos significativos, como el matrimonio. La alusión en el texto apunta a Mutunus Tutunus, una deidad fálica asociada a la fertilidad y la sexualidad. Se cree que en algunas ceremonias matrimoniales, especialmente en las primeras etapas de la República romana, se realizaba un ritual en el que la novia, en la víspera de sus bodas, que hasta ese momento portaba una túnica similar a la de los chicos,

oriental, pero se omite completamente la frase “Ancianos lepcha de ochenta años copulan con niñas de ocho, y nadie se escandaliza”, alusiva a un pueblo descrito por Havelock Ellis en su magna obra *Studies in the Psychology of Sex*). Estos cambios afectan significativamente al retrato que el lector se hace del protagonista. Las omisiones conducen, en efecto, a una caracterización distorsionada, menos perturbadora, del pederasta narrador. Roca, en fin, restituye palabras y frases eliminadas y corrige el inexplicable error anatómico que comete Tejedor en la versión de 1959 cuando traduce “perineum” por “peritoneo”¹³⁹, palabra que cambia por “entrepierna” (2005, p. 27):

Virgilio, que, aunque les cantara a las nínfulas con voz armoniosa, probablemente, prefería meterle mano en la entrepierna a un muchacho. Dos hijas del Nilo prenúbles, vástagos del faraón Akenatón y su esposa Nefertiti (fueron seis las hijas nacidas de esta unión), con muchos collares de cuentas brillantes por todo atavío, abandonadas sobre almohadones, intactas después de tres mil años, con sus suaves cuerpos morenos de cachorros, el pelo corto, los almendrados ojos negros como el ébano... Novias de diez años obligadas a colocarse a horcajadas sobre el fascinum, el miembro viril, el falo de marfil de los templos de la erudición clásica. El matrimonio y las relaciones sexuales antes de la pubertad aún son relativamente comunes en ciertas provincias del este de la India. Entre los lepchas, un pueblo que habita algunos de los valles más remotos del Himalaya, hombres de ochenta años copulan con niñas de ocho, y nadie se escandaliza por ello.

Por lo demás, se trata de un pasaje en que se aprecia la habitual tendencia de Roca a la paráfrasis y a la glosa. Por ejemplo, “long ebony eyes” se transforma en “los almendrados ojos negros como el ébano” (frente a “los alargados ojos de ébano”, de Tejedor). Y se introducen en el texto notas culturales que no figuraban en el original y que debían haber

interactuaba simbólicamente con una imagen o representación de madera de Mutunus Tutunus. Mediante este rito se marcaba su transición a la vida conyugal y reproductiva. Cf. Boëls-Janssen 1993 (pp. 216-220) y Dosi, 2008 (pp. 26, 48, 146). En Creta existía un ritual parecido, en que la joven se tendía junto a Leucipo, estatua fálica con vestimentas masculinas, la última noche de su virginidad, según relata Antonino Liberal (*Met.* 17.6). Papathomopoulos considera esta costumbre un rito de desfloración simbólica, una especie de boda sagrada entre la virgen y la estatua (Liberalis, 1968, p. 110, n. 21). Cf. Martínez Sariego (2008, p. 157, n. 245; 2024e).

¹³⁹ El *perineo* es el espacio que media entre el ano y los genitales externos (entre el ano y la vulva en las mujeres y entre el ano y el escroto en los hombres), mientras que *peritoneo* es la membrana serosa que reviste el interior de la cavidad abdominal.

aparecido, en todo caso, a pie de página: “compelled to seat themselves on the fascinum, the virile ivory in the temples of classical scholarship” se traduce como “obligadas a colocarse a *horcajadas* sobre el fascinum, el *miembro* viril, *el falo* de marfil de los templos de la erudición clásica”; los “lepchas”, a los que en el texto original no se presentaba, quedan caracterizados para el lector español como “un pueblo que habita algunos de los valles más remotos del Himalaya” (2005, p. 27).

Documentamos más elisiones en el capítulo 10, donde tiene lugar el epifánico encuentro –amor a primera vista¹⁴⁰– de Humbert Humbert con Lolita, en quien este reconoce, veinticinco años después, la reencarnación de su juvenil amada, Annabel Leigh. Describe primero su espalda esbelta, su sedoso pelo castaño y hasta la presencia de un lunar similar, para luego recrearse en regiones más íntimas (1995, p. 39):

With awe and delight (the king crying for joy, the trumpets blaring, the nurse drunk) I saw again her lovely indrawn abdomen where my south-bound mouth had briefly paused; and those puerile hips on which I had kissed the crenulated imprint left by the band of her shorts – that last mad immortal day behind the “Roches Roses.”

Tejedor traduce este pasaje para Sur del siguiente modo (1959, p. 42), que se reproduce tal cual en la edición mexicana de Grijalbo (1970, p. 38)–

Con ansia y deleite (el rey grita de júbilo, las trompetas atruenan, la nodriza está borracha) volví a ver su encantador abdomen hundido, donde mi boca se había tendido un instante en marcha al sur, y esas caderas pueriles sobre las cuales había besado la marca almenada impresa por el elástico de sus pantalones cortos, en aquel último día inmortal de locura, tras las “Roches Roses”

– pero no en las españolas de Grijalbo y Anagrama, que se resuelven con un escueto y casto “Volví a ver su encantadora sonrisa, en aquel último día inmortal de locura (1975, p. 42; 1986, p. 48). La versión de Roca recupera las alusiones eróticas (2005, p. 51):

Volví a ver su encantador abdomen, suavemente deprimido, en el que había hecho una breve pausa mi boca mientras iba camino del sur, y las pueriles caderas en las que había besado la huella denticulada dejada por la cinturilla de sus pantalones cortos aquel día de locura, aquel día inmortal, el último día en que estuvimos juntos detrás de las *roches roses*.

¹⁴⁰ Sobre este tópico, véase Librán Moreno (2011). Las particularidades del amor de Humbert por Lolita – “love at first sight, at last sight, at ever and ever sight” (1995, p. 270)– se comentan en Chouard & Crémieux (2009).

Nuevas omisiones y alteraciones encontramos en el siguiente capítulo, el 11, donde Humbert declara reproducir de memoria pasajes de un diario suyo fechado en 1947 en que describe cómo se deleita con la presencia de Lolita. Nabokov usa en la entrada correspondiente al lunes el sintagma latino *delectatio morosa* (1995, p. 43). Con origen en la moral católica medieval, concretamente en la *Summa Theologiae* (Secunda Secundae, cuestión 74, artículo 8) de Tomás de Aquino¹⁴¹, esta expresión alude a la complacencia en pensamientos escabrosos, aunque no se traduzcan en acciones concretas. Tal comportamiento se consideraba pecaminoso si la complacencia en ideas inmorales era intencionada o consentida. Humbert Humbert incurre, pues, en este pecado. Tejedor mantiene la expresión latina (1959, p. 46), pero hasta llegar a Roca (2005, p. 55), todas las versiones intermedias introducen la incorrecta *delectatio amorosa* (1970, p. 42; 1975, p. 45; 1986, p. 51), probablemente por desconocimiento del tecnicismo latino.

En este mismo capítulo, rico en referencias eróticas, se describe la naturaleza de la nínfula, híbrido de niña inocente y de joven procaz (1995, p. 44):

...this mixture in my Lolita of tender dreamy childishness and a kind of eerie vulgarity, stemming from the snub-nosed cuteness of ads and magazine pictures, from the blurry pinkness of adolescent maidservants in the Old Country (smelling of crushed daisies and sweat); and from very young harlots disguised as children in provincial brothels.

En 1959 Tejedor tradujo (1959, p. 47):

...esa mezcla que percibo en mi Lolita de tierna y soñadora puerilidad con la especie de vulgaridad descarada que emana de las chatas caras bonitas en anuncios y revistas, del confuso rosado de las criadas adolescentes del viejo mundo (con su olor a sudor y margaritas estrujadas), de las rameras muy jóvenes, disfrazadas de niñas, en los burdeles provincianos.

Se mantiene en su integridad esta traducción en la versión mexicana de Grijalbo (1970, p. 43), mas no ya en la española de 1975, donde se conservan las referencias a los modelos de revista y a las criadas

¹⁴¹ *Delectatio morosa est illicita, quando voluntas in eam propensius inclinatur quam in cogitationem bonam* (Secunda Secundae, cuestión 74, artículo 8), “la *delectatio morosa* es ilícita cuando la voluntad se inclina hacia ella más que hacia un pensamiento bueno”. La traducción es nuestra.

adolescentes, pero no a las prostitutas disfrazadas de niñas en los burdeles provincianos: “con la especie de vulgaridad descarada que emana de las chatas caras bonitas en anuncios y revistas, el confuso rosado de las criadas adolescentes del viejo mundo (con su olor a sudor y a margaritas estrujadas)” (1975, p. 47; 1986, p. 53). Roca vuelve a introducir el referente de las jóvenes rameras, con su habitual verbosidad (2005, p. 57):

Una vulgaridad que me trae a la memoria muchos recuerdos: el de la pretenciosa elegancia de los anuncios y las fotografías de las revistas femeninas, sin duda, pero también el de las rechonchas y coloradotas adolescentes que trabajaban como criadas en mi viejo país, las cuales despedían un olor agrio a colonia barata y sudor, y el de las jovencísimas prostitutas vestidas de niña en los burdeles provincianos.

La tensión sexual entre Humbert y Lolita es palpable en este capítulo, pero las versiones expurgadas se encargan de disimularlo. En el texto de Nabokov, Humbert explica qué efectos fisiológicos suscita en él la excitante presencia de Lolita (1995, p. 42):

My darling, my sweetheart stood for a moment near me (...) and she smelt almost exactly like the other one, the Riviera one, but more intensely so, with rougher overtones—a torrid odor that at once set my manhood astir— (...) There my beauty lay down on her stomach, showing me, showing the thousand eyes wide open in my eyed blood, her slightly raised shoulder blades, and the bloom along the incurvation of her spine, and the swellings of her tense narrow nates clothed in black, and the seaside of her schoolgirl thighs. Silently, the seventh-grader enjoyed her green-red-blue comics. She was the loveliest nymphet Priap himself could think up.

La traducción original de Tejedor conserva las referencias (1959, p. 45; 1970, p. 41):

Mi amor, mi adorada estuvo un momento junto a mí (...) y olía casi como la otra, la niña de la Riviera, pero más intensamente, con armónicas más ásperas —un olor tórrido que puso en movimiento de inmediato mi virilidad (...) Allí mi belleza se echó boca abajo, mostrándome, mostrando a los mil ojos desorbitados en mi sangre sus omóplatos ligeramente prominentes, y la pelusilla en la ondulación de su espinazo, y la turgencia de sus nalgas tensas y estrechas, vestidas de negro, y la intimidad de sus muslos de colegiala. En silencio, la alumna de sexto grado disfrutaba de sus historietas verdes, rojas, azules. Era la nínfula más encantadora que pudiera recordar el verde, rojo, azul Priapo.

La versión española de Grijalbo omite, como era de esperar, la alusión inicial a la erección que provoca el aroma de Lolita en el narrador, resolviendo la traducción en un simple “un olor tórrido que me puso en movimiento de inmediato” (1975, p. 45). En este caso la versión de Anagrama sí efectúa un cambio estilístico que restituye al pasaje su carga sexual originaria: “un olor tórrido que puso de inmediato en movimiento mi masculinidad” (1986, p. 51). La versión de Roca mantiene la fraseología de la versión de Anagrama en los ochenta, pero cambiando “en movimiento” por “en tensión” (2005, p. 54). Por lo demás, este es un pasaje en que la traducción española de 1975 recurre a sus habituales cortes señalizados con puntos suspensivos (1975, p. 45):

Allí mi belleza se echó boca abajo, mostrándome, mostrando a los mil ojos desorbitados en mi sangre sus omóplatos ligeramente prominentes, y la pelusilla en la ondulación de su espinazo... En silencio, la alumna de sexto grado disfrutaba de sus historietas verdes, rojas, azules. Era la nínfula más encantadora que pudiera recordar...

Vemos que el censor omite tanto la referencia a “la turgencia de sus nalgas tensas y estrechas, vestidas de negro, y la intimidad de sus muslos de colegiala” como el sujeto de la oración de relativo “que pudiera recordar”, por constituir “el verde, rojo, azul Priapo” una nueva referencia a la virilidad entallada del narrador. Estas omisiones aparecen también en Anagrama (1986, p. 51). Roca recupera el contenido del original traduciendo “las prominencias que formaban sus estrechas y tensas nalgas vestidas de negro, y el interior de sus juveniles muslos”. En la última frase los adjetivos “green-red-blue” los atribuye a Lolita, no a Priapo: “Era la nínfula verde-roja-azul más encantadora que hubiera podido imaginar el mismísimo Priapo” (2005, p. 54).

Por último, en este largo capítulo 11, la versión española de 1975 de la traducción de Tejedor censura la descripción de los compañeros de Lolita: “Gordon, the haggard masturbator” (1995, p. 53) se convierte en “Gordon, el ansioso” (1975, p. 55; 1986, p. 61); y de la descripción de la “adorable Stella” (1975, p. 55; 1986, p. 61) se omite un detalle: “[She] has let strangers touch her” (1995, p. 53). Roca, en cambio, sí define a Gordon como “Gordon, el haragán masturbador” (2005, p. 66), aunque sigue escatimándonos información sobre “la adorable Stella” (2005, p. 66).

El capítulo 13 –que ilustra la atención al detalle propia de los narradores en Nabokov, particularmente de Humbert Humbert (Delage-Toriel, 2009)– contiene otra omisión significativa. Al describir cómo se masturba Humbert contra el cuerpo de Lolita sin que esta se aperciba de ello, Nabokov escribe (1995, pp. 58-59):

It was no easy matter to divert the little maiden's attention while I performed the obscure adjustments necessary for the success of the trick. Talking fast, lagging behind my own breath, catching up with it, mimicking a sudden toothache to explain the breaks in my patter —and all the while keeping a maniac's inner eye on my distant golden goal, I cautiously increased the magic friction that was doing away, in an illusional, if not factual, sense, with the physically irremovable, but psychologically very friable texture of the material divide (pajamas and robe) between the weight of two sunburnt legs, resting athwart my lap, and the hidden tumor of an unspeakable passion.

En la traducción bonaerense de 1959 leemos una versión bastante fiel al original inglés (1959, p. 61):

No era fácil distraer la atención de la niña mientras llevaba a cabo los oscuros ajustes para que la treta resultara. Hablaba ligero, contenía la respiración, la reanudaba, inventaba un súbito dolor de dientes para explicar lo entrecortado de mi jadeo, y mientras tanto, fijando siempre una mirada interior de maniático en mi dorada meta, fui aumentando sigilosamente la fricción mágica que anulaba –en una sensación ilusoria, si no real– la contextura de la división material (pijama y bata), físicamente inamovible, pero psicológicamente desdeñable, entre el peso de dos piernas tostadas por el sol que descansaban atravesadas sobre mi regazo, y el tumor oculto de mi pasión indecible.

El texto se conserva en la edición mexicana (1970, pp. 56-57), pero, como era esperable, sufre importantes cortes a manos del censor en la versión española, de donde se eliminan las referencias más escabrosas, sobre todo a la erección del narrador (1975, pp. 60-61; 1986, pp. 67-68):

No era fácil distraer la atención de la niña mientras llevaba a cabo los oscuros ajustes necesarios para que la treta resultara. Hablaba rápido, contenía la respiración, inventaba un súbito dolor de dientes, para explicar lo entrecortado de mi jadeo, y mientras tanto, fijando una mirada interior de maniático en mi dorada meta, fui aumentando sigilosamente la proximidad.

Nuevamente, Roca restituye las referencias originales (2005, p.74):

...y mientras hacía todo esto, sin perder nunca de vista, con un maniaco ojo interior, mi distante y gloriosa meta, incrementé con la mayor cautela la mágica fricción que eliminaba de un modo ilusorio, ya que no podía ser real, la inamovible en lo físico, pero deleznable en lo psicológico, textura de la separación material (bata y pijama) entre el peso de dos piernas tostadas por el sol que descansaban al través sobre mi regazo y el oculto tumor de mi inconfesable pasión.

En en el capítulo 29, clímax de la primera parte de la novela, cuando Humbert practica finalmente el coito con Lolita, se producen, como era de esperar, numerosas omisiones y atenuaciones. Al describir los besos de la nínfula, el narrador especula sobre sus experiencias previas de esta manera (1995, p. 133):

Her kiss, to my delirious embarrassment, had some rather comical refinements of flutter and probe which made me conclude she had been coached at an early age by a little Lesbian. No Charlie boy could have taught her that.

En 1959 Tejedor tradujo bastante fielmente (1959, p. 134):

Su beso, para mi delirante confusión, tenía algunos cómicos refinamientos de ondulaciones y sondeos que me hizo deducir un prematuro adiestramiento en manos de una pequeña lesbiana. Ningún muchachito podía haberle enseñado eso.

La traducción mexicana de Grijalbo, como viene siendo habitual, conserva el texto de Tejedor (1970, p. 128), pero la española de Grijalbo y la posterior de Anagrama omiten la cláusula relativa y la observación referida a Charlie: “Su beso, para mi delirante confusión, tenía algunos cómicos refinamientos de ondulaciones y sondeos” (1975, p. 134; 1986, p. 146). Y se restituyen en la de Roca, con la prolijidad habitual (2005, p. 159):

Su beso, para mi delirante confusión, tenía algunos cómicos refinamientos, así como una temblorosa excitación y unos penetrantes movimientos con la punta de la lengua que me hicieron concluir que eran fruto de las enseñanzas recibidas de una pequeña lesbiana a edad bastante temprana. Ningún chico, ningún Charlie, hubiera podido enseñarle aquello.

Hay también omisiones de detalles significativos en lo que atañe al atractivo sexual y las prácticas de Charlie con su colección de preservativos en el lago Clímax (1995, p. 137), que solo se describen con detalle en las traducciones publicadas a nombre de Tejedor en Buenos

Aires (1959, p. 138) y México (1970, p. 132), además de en la de Roca (2005, p. 164).

En la segunda parte de la novela, cuando Humbert y Lolita inician su periplo de motel en motel por Estados Unidos, se eliden, asimismo, las referencias eróticas. Constituye un ejemplo este pasaje, denotativo del fervor sexual de Humbert, donde este da cuenta de sus deseos de devorar a la nínfula (1995, p. 165):

My only grudge against nature was that I could not turn my Lolita inside out and apply voracious lips to her young matrix, her unknown heart, her nacreous liver, the sea-grapes of her lungs, her comely twin kidneys.

La traducción original de Tejedor reproduce el curioso blasón¹⁴², incluyendo la matriz, vinculada con la práctica del sexo oral (1959, p.164; 1970, p. 156):

Mi único reparo contra la naturaleza era que no podía volver del revés a Lolita y aplicar mis labios voraces a su joven matriz, a su corazón desconocido, a su hígado nacarado, a las esponjas de sus pulmones, a sus graciosos riñones gemelos.

Pero el sintagma “joven matriz”, a diferencia de los referidos a las restantes partes del cuerpo, queda eliminado en las versiones españolas (1975, p. 168; 1986 p. 181), salvo en la de Roca (2005, p. 198).

La sensualidad de su relación intenta siempre atenuarse en las versiones censuradas, incluso mediante la eliminación de simples adjetivos. Es lo que sucede, por ejemplo, en el pasaje “And then the remorse, the poignant sweetness of sobbing atonement, groveling love, the hopelessness of *sensual* reconciliation” (1995, p. 227). Tejedor traduce muy explícitamente: “Y después el remordimiento, la punzante dulzura de la expiación entre sollozos, el amor rastrero, la desesperanzada reconciliación *sexual*” (1959, p. 225; 1970, p. 216). En las versiones españolas de 1975 y 1989 el sustantivo *hopelessness*, como en Tejedor, pasa también a ser adjetivo, por metátesis, pero se elide la traducción del calificativo

¹⁴² Sobre la tradición literaria del blasón, modalidad de la *descriptio puellae*, con énfasis en la variante libidinosa del blasón, cf. Taccini, Laguna Mariscal y Martínez Sariago 2024, (pp. 94-97, sobre todo pp. 95-96).

sensual: “desesperanzada reconciliación” (p. 230 y p 247 respectivamente). En la de Roca, finalmente, se sustituye el sintagma final por “el inútil intento de reconciliación *sensual*” (2005, p. 274)¹⁴³. La traducción de Roca es, en este punto, más sutil que la original de Tejedor.

Conforme avanza la novela, las diferencias entre las diferentes versiones son cada vez menores, pues hay menos elisiones. En cualquier caso, la lectura contrastiva de los textos nos permite deducir que la más fiel al original es la firmada por Tejedor y publicada en Sur en 1959, reproducida por Grijalbo en México en 1970. Las versiones aparecidas en España se hallan gravemente expurgadas hasta que se publica la de Roca. No obstante, la versión de Roca no constituye una nueva traducción, sino una suerte de texto híbrido que toma como punto de partida la versión censurada de Tejedor y trata de reintroducir los pasajes eliminados (Libardi, 2018, p. 9)¹⁴⁴.

4. LA CENSURA COMO HILO TRANSDUCTOR EN LAS VERSIONES ESPAÑOLAS DE *LOLITA*

La historia de las traducciones de *Lolita* al español es ilustrativa de cómo la censura y la manipulación textual afectan la interpretación de una obra literaria. El contexto de la traducción inicial de Enrique Tejedor, la Argentina de finales de los 50, donde imperaban fuertes restricciones morales, determinó que la novela fuera rápidamente prohibida, aunque el texto se difundiera en ediciones pirata y fuera rescatado por Grijalbo para México en 1970. En España, la novela, que recibió

¹⁴³ Las cursivas son nuestras.

¹⁴⁴ Se trata de una impresión corroborada por diversos estudiosos: “The coincidences between editions become less pronounced as the novel advances, but Pezzoni’s text consistently underlies Roca’s (...) Roca’s translation was not done “against” but “on top of” Pezzoni’s version and its later anonymous revisions” (Libardi, 2018, pp. 9-10), “Francesc Roca traduce para Anagrama una nueva versión íntegra, aunque hecha sobre la de Pezzoni revisada en 1986; se aleja de ella, más que nada, al abusar de las paráfrasis, casi siempre poco justificadas, al tiempo que se sirve, a veces, de la reciente versión francesa de Couturier (2001)” (Moreno Hernández, 2019, p. 89). Ya Bonilla (2018) lo había expuesto de forma clara: “Anagrama (...) [encargó] a Francesc Roca una nueva traducción: pero no es nueva, es la de Pezzoni corregida. Que Pezzoni no aparezca por ninguna parte es inexplicable: o Francesc Roca es otro pseudónimo de Pezzoni o se trata de esa modalidad del plagio que llaman retraducción”.

informes negativos de la censura, no pudo publicarse hasta 1975 y lo hizo, además, en una traducción que, pese a que aparecía firmada por Tejedor, se hallaba gravemente deturpada, en tanto que los ingredientes más controvertidos, los de mayor carga erótica, se habían suavizado o eliminado. Las diversas alteraciones y omisiones en las traducciones de *Lolita* ofrecen un campo fértil para reflexionar sobre el papel de la censura y la transducción desde enfoques teóricos que exploran las relaciones entre el texto, su traducción y el contexto cultural de la lengua meta.

La teoría de la manipulación (Hermans, 1985; Lefevere, 1992) sostiene que los traductores y otros agentes textuales adaptan los textos para alinear su contenido con los valores y normas de la cultura receptora y perpetuar el sistema de poderes vigente. Toda traducción implica una reformulación de los contenidos, con el propósito de reducir el choque cultural y moral que podría provocar la recepción de la obra en un nuevo contexto. En este sentido, la traducción de *Lolita* que circuló en España durante décadas, atribuida a Tejedor, introduce numerosos eufemismos y omisiones. Todas estas modificaciones, orientadas a rebajar la intensidad del erotismo del texto originario, dan pie a lo que Busto (2001) denomina “lirismo cinematográfico para todas las edades”. La traducción resulta, en efecto, meliflua, y las ediciones y reimpressiones que se suceden en España perpetúan durante décadas la estrategia de emplear puntos suspensivos en los pasajes más sensibles para evitar la confrontación directa del lector con los elementos provocativos del original. Fruto de la censura del tardofranquismo, a la que se refiere Vandaele (2010), esta versión, vigente hasta ya entrado el siglo XXI, muestra un atemperamiento del estilo de Nabokov mediante ajustes que minimizan el choque cultural con una sociedad, la del tardofranquismo, gobernada todavía por fuertes normas conservadoras. Así, esta reformulación no solo suaviza la prosa de Nabokov, sino que convierte a *Lolita* en una novela que resulta menos transgresora, adaptada a los gustos y sensibilidades de la cultura receptora. La censura rediseña la novela para presentarla simplemente como una historia de *amour fou*,

amor romántico y prohibido¹⁴⁵, en lugar de como el relato incómodo y perturbador de la obsesión de un perverso pederasta.

La teoría de los polisistemas (Even-Zohar, 1978) ayuda a comprender la posición de *Lolita* dentro del sistema literario hispanohablante, donde las distintas versiones de la obra han desempeñado un papel estratégico en la consolidación de una literatura traducida que debía alinearse con las normas y expectativas de un público sometido a formas de censura estatal, tanto en Argentina como en España. La literatura traducida, en este contexto, no solo se inserta en el sistema literario de destino, sino que también se adapta y, cuando es necesario, se transforma para responder a los imperativos ideológicos de una cultura que consideraba inaceptable el erotismo explícito. Even-Zohar plantea que el sistema literario de cada cultura funciona como un polisistema compuesto por múltiples subsistemas (géneros, movimientos literarios, tradiciones) en constante interacción. En este contexto, la literatura traducida puede ocupar una posición central o periférica según el estado del sistema literario local. Cuando el sistema literario nacional es fuerte, la literatura traducida tiende a ocupar un lugar periférico y se adapta a las normas y expectativas establecidas. Sin embargo, en un sistema literario más débil o en formación, la literatura traducida puede ocupar un lugar central, lo que le permite influir en las normas y modelos locales. En el caso de *Lolita*, debido a las restricciones morales y la censura, la obra fue asimilada de manera controlada en el sistema hispanohablante, adaptándose a las normas de una cultura que buscaba minimizar los efectos de su contenido disruptivo. Ahora bien, el hecho de que este modelo se impusiera en el sistema literario de la cultura de destino a partir de una traducción censurada tuvo consecuencias. En efecto, la versión descafeinada de *Lolita* marcó una pauta que influyó sobre la percepción y la recepción de la obra a todos los niveles en el mundo hispanohablante.

¹⁴⁵ Ocurrió también en otros países. Denis de Rougemont, autor del famoso ensayo sobre el amor en Occidente (Rougemont, 1939), se refirió ya desde una fecha muy temprana a la historia de amor de Humbert y Lolita como un nuevo avatar de la de los adúlteros y trágicos Tristán e Isolda (Rougemont, 1959a). El ensayo de Rougemont fue traducido al español por J. Bianco y publicado en la revista argentina *Sur* ese mismo año (Rougemont, 1959b). Véase a este respecto Falcón, 2019 (p.89).

La teoría de la transducción de Jesús G. Maestro (2017-2022), en tanto que ofrece una perspectiva original sobre la labor del censor y del traductor, es relevante también en el marco del estudio traductológico y de literatura comparada que acometemos. Para Maestro el transductor es –junto con el emisor, el mensaje y el receptor– un componente básico de la comunicación literaria. La figura pragmática y gnoseológica de la transducción constituye el procedimiento metodológico por excelencia del circularismo literario¹⁴⁶. Frente al lector, que interpreta para sí mismo, el transductor interpreta materiales literarios para otros a través de diversos procesos de transmisión y transformación de significados, ideas y conceptos, dentro de marcos de referencia institucionales, académicos o comerciales. Según el rol desempeñado, se distinguen tres tipos de transductores: 1) el ejecutor, que representa obras artísticas sin alteraciones de contenido; 2) el adaptador o versionador, categoría que incluye a traductores, directores, editores y censores, que modifican y adaptan activamente los textos; y 3) el hermeneuta, modalidad ejemplificada por los críticos literarios, que iluminan el significado del texto a través de la interpretación (Álvarez Castaño, 2021). En el caso que nos ocupa, nos hallamos ante transductores del segundo tipo, pues, a diferencia de rapsodas o actores, traductores y censores son intermediarios que intervienen activamente en la transmisión de un texto, transformando y reinterpretando el contenido original para que se ajuste a las necesidades y exigencias de la cultura de destino. Los traductores Enrique Tejedor y Francesc Roca operan lingüísticamente sobre el texto, trasladando el mensaje del inglés al español; y los anónimos censores lo hacen administrativamente, interviniendo en la labor de otros transductores –en este caso traductores– para modificarla. Desde el sector normativo de la pragmática lingüística y literaria¹⁴⁷, ejercen sobre el

¹⁴⁶ Maestro, que reformula el concepto de transducción de Doležel (1986), se sirve ya del término *transducción* en los años noventa del pasado siglo (Maestro, 1994). La figura del transductor en el marco de la CRL queda definida en Maestro (2017, pp. 305-492, 444-481, sobre todo pp. 460-473; 2017-2022, III, 4.0, III.4.4, sobre todo III.4.4.3; pp. 583-601, 823-893, sobre todo pp. 854-878).

¹⁴⁷ La práctica de la censura se sitúa en tres sectores de la pragmática lingüística y literaria: sector autológico (mediante la autocensura), dialógico (mediante la censura que el grupo o *lobby* ejerce sobre sus miembros) y normativo (que se impone desde las leyes políticas de un Estado o de una sociedad organizada políticamente). Cf. Maestro 2024 (pp. 90-91).

texto una labor de vigilancia consistente en prohibir íntegramente la publicación de la obra, como sucede ya desde 1959 en la Municipalidad de Buenos Aires —posteriormente en toda Argentina— y, durante la década de los sesenta, concretamente en 1964 y 1969, en España; o en eliminar y alterar pasajes que se juzgan inapropiados, como apreciamos, sobre todo, en la versión española de Grijalbo de 1975, reproducida luego por Anagrama.

En definitiva, la censura en las traducciones al español de *Lolita* constituye un acto de doble transducción, en la medida en que se impide la circulación de la obra traducida o se modifica la voz del traductor para que el texto resulte menos perturbador y moralmente más adecuado para el público receptor. Esta intervención, filtro adicional por el que pasa el texto base, proporciona al lector hispanohablante una visión distorsionada del protagonista Humbert Humbert y de la naturaleza de su relación y sus sentimientos para con Lolita, lo que incide, a su vez, en la recepción de la obra y en la naturaleza de la abundante producción cultural generada por el modelo en la cultura de destino (Martínez Sariego, 2022, 2023a, 2024a, 2024d, 2024f), sobre todo en su literatura (Martínez Sariego, 2023c, 2024b, 2024c). Siguen su pauta, por ejemplo, los narradores Germán Sánchez Espeso (1940-) en *Narciso* (1979); Mempo Giardinelli (1947-) en *Luna caliente* (1983)¹⁴⁸; Antonio Skármeta (1940-2024) en *Match Ball* (1989); Lorenzo Silva (1966-) en *La flaqueza del bolchevique* (1997); Juan Bonilla (1966-) en *Humbert Humbert* (2005); Guillermo Cabrera Infante (1929-2005) en *La ninfa inconstante* (2008); Lola López Mondéjar (1958-) en *Cada noche, cada noche* (2016)¹⁴⁹ y Luna Miguel (1990-) en *El funeral de Lolita* (2018) (Martínez Sariego, 2023c). Resulta significativo, desde esta perspectiva, que no aparezcan reacciones airadas al hipotexto entre los hipertextos hispánicos de *Lolita* salvo cuando la traducción más matizada de Francesc Roca llevaba ya más de una década en circulación. Esto podría deberse a la creciente difusión del ideario feminista y a la mayor conciencia de las realidades del abuso de poder en este periodo,

¹⁴⁸ En esta novela se produce la aclimación del mito de Lolita al contexto argentino, sobre el telón de fondo de la dicotomía civilización / barbarie. Cf. Martínez Sariego (2024c)

¹⁴⁹ Sobre esta novela como re/escritura transficcional de *Lolita*, cf. Martínez Sariego (2024b).

especialmente tras la eclosión del movimiento #metoo¹⁵⁰, pero también, al menos parcialmente, a la visión más amable del narrador que ofrecía la versión censurada de Tejedor. Al omitir los pasajes más escabrosos, esta versión contribuyó a consolidar una interpretación de la novela como historia de amor, despojándola de elementos perturbadores que podrían haber motivado una crítica más temprana y directa¹⁵¹.

Es importante, en fin, resaltar que, si la nueva traducción de Francesc Roca, ya en pleno siglo XXI, ofrece un intento de recuperar el contenido original de Nabokov, lo hace incurriendo en desaciertos. De un lado, porque, aunque Anagrama no lo declara, el texto no es completamente independiente de la versión de Tejedor. Contra la práctica habitual en las segundas traducciones (Hurtado Albir y Pavón, 2010; Berman, 2014), la traducción de Roca, en vez de construirse *contra* la del argentino, se construye *sobre ella*, concretamente sobre la versión española censurada (Bonilla, 2018; Libardi, 2018, pp. 9-10), además de —ocasionalmente— sobre la traducción francesa de Couturier (Moreno Hernández, 2019, p. 89). De otro lado, aunque se solventan algunos problemas, como errores en términos anatómicos (e.g. *entrepierna* en vez de *peritoneo*) o en referencias culturales (*delectatio morosa* en vez de *delectatio amorosa*), persisten omisiones (e.g. la oración de relativo que describía el comportamiento de la “adorable Stella”) y se tiende, en general, a la paráfrasis excesiva o desafortunada, lo que determina una inadecuada traslación al español de las sutilezas estilísticas de la prosa nabokoviana. Es decir, aunque la traducción de Roca libera a *Lolita* de las restricciones de la censura y se muestra libérrima en sus descripciones eróticas, su

¹⁵⁰ Este movimiento ha propiciado reinterpretaciones de la novela que enfatizan la tesis, ya propuesta por Nabokov, de que la novela constituye el relato del abuso de una niña por parte de un pederasta. En relación con este punto es interesante recordar la historia de las cubiertas de la traducción española de la novela en Anagrama. En las ediciones de bolsillo hasta ese momento se utilizaban como ilustración fotografías promocionales de las dos adaptaciones cinematográficas existentes. En 2018, coincidiendo con el auge del movimiento #metoo, se cambiaron por una imagen de la ilustradora feminista Henn Kim que representa a Lolita agachada mientras una llave de cuerda le atraviesa el torso. A este respecto, cf. Martínez Sariego (2022, p.733). Sobre la enseñanza de *Lolita* en la era del #metoo, cf. Rakhimova-Sommers (2021).

¹⁵¹ En otros países sí surgieron las réplicas más tempranas, que dan voz, más o menos crítica, a la adolescente agraviada, como la italiana *Diario di Lo* (Pia Pera, 1995) y la norteamericana *Roger Fishbite* (Emily Prager, 1999).

falta de precisión y sus excesos parafrásticos terminan arruinando la elegancia lírica de la prosa original, algo difícilmente perdonable en una traducción literaria¹⁵². Las segundas traducciones suelen efectuarse para subsanar deficiencias e insuflar nueva vida al original en la lengua de llegada. Este propósito –según se desprende del trabajo que hemos efectuado– no se logra. Por esta razón, Moreno Hernández (2019), que traduce algún capítulo como muestra, reivindica la necesidad de llevar a cabo una traducción crítica de *Lolita*. Y propone que se haga tomando como base o plantilla el texto original de Tejedor, publicado en Sur en 1959 (Moreno Hernández, 2019, p. 99). No en vano, pese a algunos errores, señalados por Libardi (2018, pp. 9-10)¹⁵³, se trata, globalmente considerada, de la más precisa de todas las versiones.

5. CONCLUSIONES

La evolución de *Lolita* en sus traducciones al español ilustra cómo los mecanismos de censura y las expectativas culturales en diferentes contextos han moldeado la interpretación de esta obra en el mundo hispanohablante. La traducción inicial de Enrique Tejedor, publicada por Sur en Buenos Aires en 1959, que era bastante fiel al original, fue rápidamente prohibida. Aunque el texto se reprodujo íntegramente en la edición que preparó Grijalbo para México en 1970, no fue el caso en España, donde la censura prohibió su publicación en al menos dos ocasiones y, cuando la obra finalmente vio la luz en 1975, lo hizo sometida a importantes expurgaciones, reveladoras de un esfuerzo por suavizar los aspectos más controvertidos del texto y hacerlo más digerible al público de la época. Se revela aquí el alcance de la censura institucional y su

¹⁵² Sobre la responsabilidad estética, ideológica y política del traductor, cf. Lane Mercier (1997). Esta falta de sutileza estilística, y no las deturpaciones motivadas por la censura, fue, de hecho, la que llevó a Maurice Couturier a ofrecer una nueva traducción de *Lolita* al francés, frente a la ya existente de Kahane. Cf. Oustinoff (2004).

¹⁵³ “Enrique Pezzoni’s translation for Sur is not flawless. Lolita dies giving birth to a boy (p. 8) instead of a girl, Humbert goes to a “psicópata” (p. 9) instead of to a psychopathologist, and the reader doesn’t find out that Humbert was born in Paris (p. 12), nor that Aunt Sybil wrote poetry (p. 13)” (Libardi, 2018, pp.9-10).

capacidad para redefinir el contenido de una novela, alterando elementos clave que configuran la percepción del lector sobre los personajes y los temas tratados.

El análisis de los diversos enfoques teóricos, como la teoría de los polisistemas y la transducción, permite comprender cómo las traducciones y adaptaciones de *Lolita* no solo han servido para adaptar la obra a las normas locales, sino que también han condicionado su recepción en el sistema literario hispanohablante. La teoría de la manipulación y el modelo de transducción propuesto por Maestro son especialmente relevantes, ya que subrayan cómo traductores y censores han actuado como “transductores”, modificando activamente el texto para que se ajuste a las sensibilidades del contexto de recepción. La censura, en este caso, se ha materializado tanto en omisiones y eufemismos como en ajustes lingüísticos que reducen el impacto erótico y provocador de la obra, lo que contribuye a presentar a Humbert Humbert y su obsesión desde una óptica menos perturbadora y, en última instancia, más tolerable para el lector medio.

Finalmente, la traducción de Francesc Roca, que surgió como respuesta a la denuncia de las deficiencias percibidas en la versión censurada de Tejedor, aunque busca ofrecer una aproximación más fiel, no logra independizarse completamente de los desvíos introducidos en las versiones previas. A pesar de que Roca restituye varios pasajes omitidos y subsana algunos errores, su tendencia a la paráfrasis y ciertos desaciertos estilísticos comprometen la fidelidad al tono y complejidad lírica del original de Nabokov. En este sentido, el análisis realizado evidencia la necesidad de una traducción crítica que respete las particularidades del texto original, abordando con precisión su carga poética y transgresora, y permitiendo que *Lolita* alcance una representación más fidedigna en la lengua de llegada, sin los filtros que históricamente han mediatizado su recepción en el ámbito hispanohablante.

6. REFERENCIAS

- Abellán, M. L. (1980). *Censura y creación literaria en España (1939-1976)*. Península.
- Álvarez Castaño, E. J. (2021, 22 de diciembre). Propuesta de tipología de transductores dentro de la Crítica de la razón literaria. *Boletín de la Cátedra Hispánica de Estudios Literarios*. Recuperado de <http://bit.ly/3O6BWdf>
- Antonino Liberal. (1968). *Les Métamorphoses* (M. Papathomopoulos, Ed.). Les Belles Lettres.
- Appel, A. Jr. (1995). "Preface". En V. Nabokov y A. Appel. *The Annotated Lolita*. (pp. xi-xiii). Penguin Books.
- Berman, A. (2014). La traducción y la letra o el albergue de lo lejano. Trad. I. Rodríguez [La Traduction et la lettre ou l'Auberge du lointain, 1999]. Dedalus.
- Boëls-Janssen, N. (1993). *La vie religieuse des matrones dans la Rome archaïque*. Éditions de l'École Française de Rome.
- Bonilla, J. (2018). Los abismos del deseo, *El Cultural*, 16 de septiembre. Recuperado de <https://www.elcultural.com/revista/letras/Lolita>
- Casanova, P. (2001). *La República Internacional de las Letras*. Trad. J. Zulaika. Anagrama.
- Chouard, G., & Crémieux, A. (2009). Love at first sight: Humbert meets Lolita. En D. Machu & T. Tuhkunen (Eds.), *Lolita. Roman de Vladimir Nabokov (1955) et film de Stanley Kubrick (1962)* (pp. 265-274). Ellipses.
- Couturier, M. (2000). Traduire Lolita. *Revue des études slaves*, 72 (3-4), 521-529
- Delage-Toriel, L. (2009). Nabokov's Sense of Detail –with Particular Reference to Lolita. En D. Machu & T. Tuhkunen (Eds.), *Lolita. Roman de Vladimir Nabokov (1955) et film de Stanley Kubrick (1962)* (pp. 55-69). Ellipses.
- Doležel, L. (1986). Semiotics of literary communication. *Strumenti Critici*, 50, nuova serie, I (1), 5-48.
- Dosi, A. (2008). *L'amore in Roma antica*. Edizioni Quasar
- Edel-Roy, A. (2017). Lolita, le livre «impossible»? L'histoire de sa publication française (1956-1959) dans les archives Gallimard, Miranda, recuperado de <http://miranda.revues.org/11265Z>
- Eizayaga, M. X. (2020). Malinterpretación y censura de Lolita. El caso Sur (1959). *Gramma*, 10. Universidad del Salvador. <https://bit.ly/402ngTy>

- Even-Zohar, I. (1978). The position of translated literature within the literary polysystem. In L. Venuti (Ed.), *The Translation Studies Reader* (pp. 192-197). Routledge, 2000.
- Even-Zohar, I. (1990). *Polysystem Studies*. The Porter Institute
- Falcón, A. (2019). Hacia el hondo bajo fondo: prohibición y censura de traducciones en la Argentina (1957-1972). *TRANS: Revista De Traductología*, (23), 83–96.
- Gerbaudo, A. (2008). Enrique Pezzoni: inscripción y reinención (1950 1970), *Revista Borradores*, 8-9, 1-20.
- Gubern, R. (1981). La censura: Función política y ordenamiento jurídico bajo el franquismo (1936-1975). *Península*
- Hernández Busto, E. (2001). *Lolita censurada*. Recuperado de <http://www.letraslibres.es>
- Hurtado Albir, A., & Pavón, H. (2010). Las traducciones envejecen. *Revista Ñ*. Recuperado de <https://bit.ly/3Cqauod>
- Lane-Mercier, G. (1997). Translating the Untranslatable: The Translator's Aesthetic, Ideological and Political Responsibility. *Target*, 9(1), 43-48.
- Lefevere, A. (1992). *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Form*. Routledge.
- Libardi, M. (2018). Nota del traductor. *Lenguas, literatura y traducción. Lolita: Censura, retraducción e invisibilidad*. En V Jornadas Internacionales de Lengua Inglesa (Universidad del Salvador, 2018). Recuperado de <https://www.enedelte.com>
- Libardi, M. (2018). Censorship, Retranslation and Invisibility in the Spanish Edition of Nabokov's *Lolita*. *Ideas*, 4 (4), 1-18.
- Libardi, M. (2020). Censorship, retranslation and invisibility in the Spanish edition of Nabokov's *Lolita*. *Suplemento. Ideas*, I (3), 73-84.
- Librán Moreno, M. (2011). Enamoramiento. En R. Moreno Soldevila (Ed.), *Diccionario de motivos amorosos en la literatura latina (siglos III a.C.-II d.C.)*. (pp. 157-159). Universidad de Huelva.
- Maestro, J. G. (1994). La expresión dialógica en el discurso lírico. La poesía de Miguel de Unamuno: pragmática y transducción. *Reichenberger*.
- Maestro, J. G. (2017). *Crítica de la Razón Literaria: El Materialismo Filosófico como Teoría, Crítica y Dialéctica de la Literatura*. Academia del Hispanismo.

- Maestro, J. G. (2017-2022). *Crítica de la razón literaria: una Teoría de la Literatura científica, crítica y dialéctica. Tratado de investigación científica, crítica y dialéctica sobre los fundamentos, desarrollos y posibilidades del conocimiento racionalista de la literatura*, Editorial Academia del Hispanismo. 20 vols. Edición digital en <https://bit.ly/3BTO4GW>
- Maestro, J. G. (2024). *Ensayo sobre el fracaso histórico de la democracia en el siglo XXI. La posmodernidad democrática como medio de destrucción de la libertad y del Estado moderno*. Google Libros.
- Martínez Sariego, M. M. (2008). *La mujer vestida de hombre: la tradición del mito ovidiano de Ifis en la cultura occidental* [Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria].
- Martínez Sariego, M. M. (2012). La retórica paternalista en *Diario de una maestra de Dolores Medio*. *Revista de Literatura*, 74(148), 555-570.
- Martínez Sariego, M. M. (2022). “My Poor Little Girl”: cómo la cultura popular corrompió a Lolita. En T. Aránguez Sánchez & O. Olariu (Eds.), *Algoritmos, teletrabajo y otros grandes temas del feminismo digital* (pp. 730-756). Dykinson.
- Martínez Sariego, M. M. (2023a). De la literatura a la cultura digital: el viaje de Lolita de la novela a Tumblr. En T. Aránguez Sánchez & O. Olariu (Eds.), *Ensayos ciberfeministas* (pp. 747-770). Dykinson.
- Martínez Sariego, M. M. (2023b). Dolores Medio: una escritora silenciada. En F. Candón Ríos, N. Torres López y L. de la Paz de Dios (Eds.), *La mujer y el texto. Nuevas propuestas críticas literarias* (pp. 281-291). Dykinson.
- Martínez Sariego, M. M. (2023c). La recepción de Lolita en la literatura hispánica. En A. E. Parra Sánchez et al. (Eds.), *Annual International Congress of Doctoral Students 2023* (p. 320). Universitas Miguel Hernández Editorial Electrónica.
- Martínez Sariego, M. M. (2024a). The migration of Lolita from high-brow literature to pop music: An overview. *The IAFOR International Conference on Arts & Humanities – Hawaii 2024 Official Conference Proceedings*, 2432-4604, 323-341.
- Martínez Sariego, M. M. (2024b). Cada noche, cada noche, de Lola López Mondéjar: transficcionalidad y re/escritura feminista de Lolita. En F. Candón (Ed.), *Nuevos estudios críticos. Las voces femeninas en la literatura hispánica* (Vol. 1, pp. 505-519). Dykinson
- Martínez Sariego, M. M. (2024c). Civilización y barbarie en *Luna caliente*, de Mempo Giardinelli. En *Los logros de la gobernabilidad en América Latina* (En prensa). Dykinson.

- Martínez Sariego, M. M. (2024d). Reinterpretaciones de Lolita: cosificación del personaje adolescente en la música pop. En T. Aránguez Sánchez & O. Olariu (Eds.), *Feminismo virtual* (En prensa). Dykinson.
- Martínez Sariego, M. M. (2024e). El episodio de Ifis y Yante en Ovidio (*Metamorfosis* IX 666-797): estudio filológico y literario. Dykinson. En prensa.
- Martínez Sariego, M. M. (2024f). Lolita: un mito de la cultura de masas en el cine español. De la transición a la actualidad. Egregius. En prensa.
- Moreno Hernández, C. (2019). Páginas introductorias a una traducción crítica de Lolita. *Hikma*, 18 (1), 85 – 111.
- Nabokov, V. (1941). The art of translation. *The New Republic* (4 de agosto). Traducción de M. L. Balseiro en *Curso de literatura rusa* (pp. 331-332). Ediciones B, 2017.
- Nabokov, V. (1959). *Lolita*. Trad. E. Tejedor. Buenos Aires: Sur.
- Nabokov, V. (1961). *Lolita*. Trad. E. Tejedor. Buenos Aires: Sur.
- Nabokov, V. (1970). *Lolita*. Trad. E. Tejedor. México: Grijalbo.
- Nabokov, V. (1975). *Lolita*. Trad. E. Tejedor. Barcelona: Grijalbo.
- Nabokov, V. (1983). *Lolita*. Trad. E. Tejedor. Barcelona: Seix-Barral [cesión de Grijalbo].
- Nabokov, V. (1986). *Lolita*. Trad. E. Tejedor. Barcelona: Anagrama.
- Nabokov, V. (2003). *Lolita*. Trad. F. Roca. Barcelona: Anagrama.
- Nabokov, V. (2005). *Lolita*. Trad. F. Roca. Barcelona: Círculo de Lectores [cesión de Anagrama].
- Nabokov, V. & Appel, A. Jr. (1995). *The Annotated Lolita*. London: Penguin Books
- Ortiz Gozalo, J. M. (2004). La retraducción de literatura contemporánea. *Vasos Comunicantes*, 29, 51-58.
- Oustinoff, M. (2004). Les Lolita de Vladimir Nabokov: traductions ou adaptations? *Palimpsestes*, 16, 117-135.
- Panesi, J. (1989). Enrique Pezzoni: profesor de literatura. *Filología*, 24 (1-2), 5-10
- Pezzoni, E. (1959). Crónicas. El caso Lolita. *Sur*, (260), 68-71
- Pezzoni, E. (1976). *El oficio de traducir*. Buenos Aires: Sur
- Rakhimova-Sommers, E. (ed.) (2021). *Teaching Nabokov's Lolita in the #metoo Era*. Lexington Books.
- Rougmont, D. de (1939). *L'Amour et l'Occident*. Plon.

- Rougemont, D. de (1959a). *Tristans neue Gestalt: Marginalien zu Vladimir Nabokov, Lolita*. Rowohlt.
- Rougemont, D. (1959). Nuevas metamorfosis de Tristán (J. Bianco, Trad.). *Sur*, 258, 1-21.
- Ruiz Bautista, E. (2008). *Tiempo de censura: La represión editorial durante el franquismo*. Trea.
- Sanz Ramos, P. (2018). *Lolita mutilada: La censura franquista en la traducción al español de Lolita, de Vladimir Nabokov* (Tesis de máster, Universidad Complutense de Madrid). Facultad de Filología, Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traductores.
- Sur (1959a). Encuesta de Sur: El caso Lolita. (1959, septiembre-octubre). *Sur*, (260), 45-72.
- Sur (1959b). Declaración de la SADE. (1959, septiembre-octubre). *Sur*, (260), 72-73.
- Sur (1959c). Declaración de un grupo de intelectuales. (1959, septiembre-octubre). *Sur*, (260), 73-74.
- Sur (1959d). En Inglaterra se levanta la censura que pesaba sobre Lolita. (1959, septiembre-octubre). *Sur*, (260), 74-75.
- Taccini, L., Laguna Mariscal, G., & Martínez Sariago, M. (2024). “Comme t’ha fatto mammeta”: Il topos classico della descriptio puellae in una canzone classica napoletana. *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios Latinos*, 44(1), 93-103.
- Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*. John Benjamins.
- Troubetzkoy, W. (1998). La nymphette et le pentapode. En M. Couturier (Ed.), *Lolita. Figures Mythiques* (pp. 102-127). Autrement.
- Vandaele, J. (2010). It was what it wasn’t: Translation and Francoism. En C. Rundle & K. Sturge (Eds.), *Translation under Fascism* (pp. 84-116). Palgrave Macmillan.

EL 68 DE JOSÉ JIMÉNEZ LOZANO

ROCÍO SOLÍS COBO

*Universidad Francisco de Vitoria*1. INTRODUCCIÓN: UN HUMANISTA EN *EL NORTE DE CASTILLA*

Los escritores nacen en ciencias y disciplinas muy dispares, lo que resulta normal si entendemos que antes de haber dado vida a unos personajes han tenido que convivir mucho con ellos y haberlos encontrado en infinidad de mundos. Este es el caso del escritor José Jiménez Lozano, premio Nacional de las Letras en 1992 y premio Cervantes en 2002.

Jiménez Lozano fue un periodista español de la década de los sesenta, compañero de Miguel Delibes en el diario *El Norte de Castilla*. El hecho de haber sido el encargado de cubrir el Concilio Vaticano II para el diario castellano y el semanario *Destino*, junto a su pasión por comprender el significado de los acontecimientos históricos, le llevaron a estudiar e investigar el sentimiento religioso hispánico, así como a conocer más de cerca algunos sucesos cuyo elemento fundamental era la fe en relación con la libertad. Es en este marco donde se interesa por la destrucción del Monasterio de Port-Royal des Champs en París en 1709; el rey Luis XIV mandó su demolición y la expulsión de la comunidad de religiosas por motivos políticos bajo la apariencia de problemas religiosos. A este hecho le dedicará mucho estudio, a la zaga y en conversaciones con su admirado amigo el historiador Américo Castro. Es precisamente a él al que le confesará haber dado el salto a la literatura para poder comprender mejor este suceso.

Y así fue. Su primera novela titulada *Historia de un otoño* relata este acontecimiento. La obra se centra en la negativa de las monjas francesas a doblegarse al poder y como esta negativa pone en tensión la

polarización entre la libertad y la autoridad dentro de la Iglesia. Para eso recrea unos personajes históricos e inventa otros con la intención de dar un nuevo giro a la historia y permitir tener voz a aquellos que quedaron en los márgenes del Gran Relato. Su intención será dar un espacio de encuentro entre los dos protagonistas, a pesar de su antagonismo histórico, el autor les hará transitar un camino de entendimiento, legitimidad exclusiva de la literatura, puesto que este encuentro no se dio.

De ahí que el salto de la disciplina periodística e histórica a la literaria resulte tan interesante y merecedor de estudio en este escritor. Para Jiménez Lozano la narrativa será la posibilidad de conocer el significado de lo sucedido y encontrarle un sentido.

2. OBJETIVO: CONOCER EL SALTO A LA LITERATURA

El camino que lleva al periodista Jiménez Lozano a publicar novela es muy sugerente. Conocer esos años nos ayudará a entender las razones que tuvo para cambiar de registro, aunque el ensayo y la literatura convivieron hasta el final de sus días. En estas páginas nos adentraremos en la década de 1960, en los intereses que Jiménez Lozano tiene en esos años. En la redacción de *El Norte de Castilla*, en las corresponsalías que cubrió y en las relaciones editoriales que surgieron se fue desarrollando una necesidad de contar las cosas de otra manera. A eso se le suma una vasta cultura que le ayudaba a entender los hechos en un contexto más amplio y profundo que el del hecho puntual que contaba. Nuestro objetivo es investigar qué ocurrió en esos años en la vida del escritor, su recorrido intelectual y social y cómo transformó el registro periodístico al literario plasmado en su primera novela.

3. METODOLOGÍA: A TRAVÉS DE LA RELACIÓN EPISTOLAR

Para este itinerario acudiremos en primer lugar a la biografía de Jiménez Lozano. Son pocas las declaraciones que hizo el escritor a este aspecto, pero suficientes para conocer los rasgos más llamativos de su educación e intereses de juventud. Nos ayudaremos de las entrevistas que hizo y las amistades que cultivó y que nos han dejado su testimonio.

Este humus nos ayudará a saber de dónde proceden sus referencias culturales, su espiritualidad y su don de la escritura, que luego desembocaría años más tarde, en concreto cuarenta años más tarde, en su vocación literaria. Después estudiaremos las relaciones epistolares que mantuvo y así podremos ver los movimientos que hizo en esa época, sus trabajos y desvelos, y el recorrido profesional que trazaba, así como la forma que tenía de plasmar todo eso en artículos periodísticos. De esta manera llegaremos al punto de inflexión en su carrera en la que decide introducir el registro literario para poder contar significados que en la historia no pueden concluirse. Esto se dará tras el interés que le suscitó el movimiento jansenista y la Escuela de Port-Royal, que estudió con profusión según le indica al historiador Américo Castro, y que sabemos por las cartas que recientemente han sido publicadas.

4. RESULTADOS: JIMÉNEZ LOZANO EN LA DÉCADA DE LOS AÑOS SESENTA

ANTES DE 1968

José Jiménez Lozano nace en 1930 en Langa, un pueblo de Ávila. Hijo único, vivió gran parte de su infancia rodeado de mujeres: su madre, su abuela y María, la señora que le cuidaba y a la que debe muchos recuerdos y grandes sentencias de su educación. De todas ellas aprende una conciencia aguda por la justicia, unida siempre a la misericordia y a la certeza de que a los verdugos y a las víctimas les separa el filo de una navaja, despojando todo su pensamiento de cualquier maniqueísmo o moralismo. No sabemos si es este rasgo o su gran interés por las humanidades lo que le lleva a cambiar la oposición de judicatura por el periodismo. Con 26 años empezó a colaborar en algunos suplementos donde mostró su gran interés por la relación entre el ser religioso, la fe cristiana en España y la libertad. Esta triada le hizo estudiar a fondo la historia, las filosofías del siglo XX y confrontarlas con las circunstancias sociales e históricas del momento. De ahí que sea el periodista enviado por su jefe en *El Norte de Castilla*, el escritor Miguel Delibes, para cubrir el Concilio Vaticano II, cuyo objetivo era la reconciliación con la

modernidad lanzando un llamamiento al *aggiornamento* de la Iglesia, algo que resonaba en el sentir del joven periodista con mucha fuerza.

Esta experiencia dio origen a varias obras que publicó en 1966, entre las que sobresale su gran ensayo *Meditación española sobre la libertad religiosa*. En todas se despliega la idea de libertad del escritor repleta de hitos históricos que la ilustran así como de grandes compañías donde reposar y verificar sus palabras, como es el caso de la amistad con Américo Castro. Precisamente sabemos cómo y cuándo Jiménez Lozano empieza a escribir narrativa por las cartas que escribe al historiador. La epístola del 29 de agosto de 1967¹⁵⁴ nos da pistas de las obras en las que se zambulló antes de empezar a escribir:

Este verano he estado leyendo y releiendo a los santos jansenistas, a los Saint-Cyran y los Arnould, Pascal y a aquellas extraordinarias monjas de Port-Royal y a sus amigos los Bérulle y los Condren, Vicente Paul y Francisco de sales. Ellos hicieron en gran medida, sin duda, que la Iglesia francesa fuese lo que ha sido y lo que es. Aquellos otros santos de La Mejorada y de los monasterios afines, y en época temprana como la de los reyes Católicos, Enrique IV o el César Carlos, de los que usted ha hablado, también nos hubieran dado otra Iglesia. Pero triunfó el “Dios con nosotros” de los inquisidores y cruzados o políticos contra el “Ser para Dios” de Francisco de Sales y de todos los demás hombres que se han tomado en serio el cristianismo, no como un gesto e incluso como un instrumento. Nuestro jansenismo del XVIII ya no tuvo, según creo, bríos para una teología y una metafísica como la de Port-Royal, y según dicen los que lo han estudiado, aunque creo que, muy poco y con anteojeras políticas, fue solamente ético y político. Yo no sé, pero la vida de ciertas gentes de aquel siglo, sus libros de devoción y una cierta mística me dan en el olfato que hay algo más, aunque pronto machacado. (Castro y Jiménez Lozano, 2020, p. 78).

Junto al estudio que Jiménez Lozano ha hecho con ahínco sobre el jansenismo, está su profundización en el camino que está haciendo la Iglesia con el Concilio y su lectura de Castro. En la carta a este afirma que

¹⁵⁴ Nos señalará Guadalupe Arbona que para conocer la época anterior a los diarios, que prácticamente es la época de la gestación y publicación de *Historia de un otoño*, ya que la compilación de *Los tres cuadernos rojos* comienza en 1973, es muy valioso el corpus inédito de cartas entre Jiménez Lozano y Américo Castro, porque resulta una fuente única y preciosa, dando cuenta de cómo se configura la personalidad literaria del abulense, a la par que apunta motivos que luego elaborará en novelas y cuentos (Castro y Jiménez Lozano, 2020, p. 40).

todo lo que podía haber sido la Iglesia en España fue “pronto machacado”, razón que consideramos una de las causas de que Jiménez Lozano decidiera cambiar de registro a la literatura quien declara que cuenta las cosas porque así parece que vuelven a vivir los protagonistas:

Sólo la narración puede hacerlo. Incluso cuando todo ha sido borrado, cuando todo ha sido confundido y las propias víctimas y sus descendientes carnales o espirituales guardan una memoria culpable, el narrador puede levantar de la nada, la irrisión y la vergüenza, la memoria verdadera, mostrar la entraña de la intrahistoria, que decía Unamuno. Tal es el poder de la compasión y la belleza. (Jiménez Lozano, 1986, p. 199).

Y recordará en muchos momentos que hay que mirar el mundo con los ojos de los muertos, siguiendo el consejo que en un cuento le daba a Pirandello su madre. En este se cuenta que el escritor vuelve a su pueblo después de cincuenta años, apenas le reconoce nadie, se dirige a la casa de los padres, abre las ventanas y se dispone a recordar melancólicamente, cuando, de repente, ve sentada sobre un sofá a su madre, una mujer muy dulce que le da algunos consejos como cuando era niño, pero ahora que él es un escritor, un consejo especial por añadidura: que mire el mundo no sólo con sus ojos, sino con los ojos de los muertos:

Y un hombre de letras siempre ha de hacer esto, ha de contar con la cultura que le ha precedido: libros, cuadros, lugares y paisajes que son importantes y decisivos para la cultura humana, pero además con los ojos y con las palabras de quienes tuvo cerca en su infancia y fueron los primeros en configurárselos. (Texto inédito “Programa de fiestas de Langa”, recogido en Arbona, 2016, p. 74).

SEMANA SANTA DE 1968

Hay un momento en el que parece quedársele insuficiente al periodista Jiménez Lozano el método histórico y confiesa en su primer diario el límite que siente a la hora de levantar la losa sobre la memoria irrecuperable de tantos hombres y pueblos. “Las víctimas seguirán por años y siglos cargadas de crímenes, deshonoradas, con su rostro horrible o ridículo, su sambenito de crueldad...Y el historiador intuye que está ante un aplastamiento en toda regla, pero ¿qué puede hacer? ¿Dónde están los documentos para saber, reconstruir y juzgar, reivindicar?” (Jiménez Lozano, 1986, p. 198).

Este límite moral que siente el abulense es la grieta de la que surge su creación narrativa. Necesita otra manera de poder dar voz a los que se han quedado sepultados en la historia (Arbona, 2021, p. 157). De alguna manera Jiménez Lozano escribe contra el olvido de lo pequeño y legítima a los hombres por su sufrimiento, pero sabe que solo en un proceso de creación que trascienda el dato puede darse la magia de ser rescatado, y eso es para él la narración literaria. Afirma Anna Formicheva en su intervención en el *Congreso Jiménez Lozano o la libertad de la escritura* que tuvo lugar el 20 de julio de 2021 en el Centro Internacional Antonio Machado de Soria:

Poco a poco la narrativa va reemplazando el ensayo como modo de reflexionar sobre la historia española. Se puede suponer que estos años de estudios de historia de España dejaron clara la impotencia de la ciencia histórica de conservar la memoria del pasado. El siguiente paso de Jiménez Lozano es escribir proponiéndose y proponiendo a la literatura el objetivo que no logró la ciencia histórica, eso es, conservar y comprender pero también actualizar y revivir el pasado mediante la narración. [...] Creo que para nuestro autor la literatura resulta ser un modo de conocimiento alternativo al racional que permite hablar de los hechos históricos y al mismo tiempo percatarse de la nueva historia que se está creando aquí y ahora en cada momento por cada personaje intrahistórico, o sea, por el lector mismo. (Formicheva, 2022).

Es esta la certeza que le empuja a Jiménez Lozano a dar el salto a la narrativa con aquellas vidas que tanto había estudiado del París del XVII, y tras ellas, la precipitación creativa y editorial de otros tantos relatos, cuyas historias recogen la existencia de hombres y mujeres que había leído y escuchado durante sus casi cuarenta décadas de vida. Dirá Isabel Paraíso:

Jiménez Lozano expresa su cosmovisión tanto en ensayos como en literatura narrativa. Desnudamente y a través de su propia voz, en los ensayos; más artísticamente y a través de un entramado de personajes, en la narrativa. De todas formas, como esta es también básicamente ideológica, el material narrativo de sus novelas y cuentos está próximo al de sus ensayos: hechos históricos o vidas contemporáneas, enfocados desde el ángulo religioso. Así como el drama de Port Royal visto desde las víctimas (con las que el escritor simpatiza profundamente) constituye el argumento de *Historia de un otoño*, novela fuertemente ideológica y escrita con estilo casi transparente [...] En síntesis, la línea narrativa y la ensayística de Jiménez Lozano corren paralelas temática y cronológicamente en muchos casos. El enfoque, sin embargo, es distinto:

domina en las novelas y relatos la preocupación por la muerte, la vida y el destino de los oprimidos, así como los temas castellanos y la inquietud por el lenguaje. En la narrativa, por otra parte, es más patente el radicalismo teológico del autor, al tiempo que se acentúa su expresión ambigua, como producto más vital y menos racionalizado. (Paraíso, 1990, p. 346)

Así nos parece que ocurre, efectivamente, si bien es verdad que los temas propios del ensayo que enumera Paraíso también nos parecen reflejarse de manera clara en la narrativa, por lo menos, en la novela que tratamos. La contraposición entre vida y muerte es uno de los contrastes que ocupan gran parte de sus diálogos. Nos parece que Rafael Conte apoya este punto cuando afirma que la obra de Jiménez Lozano es la de un pensador, un investigador:

Resueltamente radical y personal, de eso que podría llamarse *lo religioso*, los distintos avatares que la plasmación de lo espiritual reviste en la historia y la sociedad española a lo largo de los siglos. Una extensa y profunda cultura, teológica, religiosa, histórica y literaria, apoya sus textos, hasta hacerlos inatacables. Y, al mismo tiempo, una vocación estrictamente literaria, una búsqueda pertinaz del estilo, asimilan sus argumentos a descripciones, sus testimonios a relatos, y sus artículos se desganan como breves narraciones, apenas disimuladas. (Conte, 1983, p. 64)

Vemos como en la narrativa deja entrar con fuerza las historias de la Biblia, los hechos históricos marcados por el enfrentamiento entre el poder y la religión, como es el caso del Monasterio de Port-Royal des Champs en París, la intimidad de los llamados “místicos” que el escritor acerca con diminutivos y aumentativos como Juanillo o La Teresa, las huellas de la guerra civil en lo singular y los hombres modernos que han perdido su esencia de hombres:

Aquellas mujeres [monjas de Port-Royal] no solo tenían tanto valor como todos los mariscales de Francia juntos, sino que fueron también un prodigio de inteligencia, poseían carácter, distinción, encanto, buen gusto, modos aristocráticos y sabían muy bien lo que era la hermosura del rostro humano como a la de una cabellera a unas manos, de un vestido, unos muebles, un jardín, un cuadro, el lenguaje. Y habían renunciado a todo, aunque genio y figura hasta la sepultura, y la ironía o el sarcasmo las brotaban sin querer. Pertenecían en buena parte a familias aristocráticas o de la *noblesse de robe*, liberal y parlamentaria. Tenían una altísima educación, y sacaban cuerdas o fregaban y atendía en la cocina, y desde luego a los enfermos, como si estuvieran tocando el clavecín o la viola. Se habían puesto el mundo por montera, y toda su

agitación les parecía “ruido de moscas”. Solamente, si se las conoce una a una, resultan inolvidables, y desde luego se las echa de menos en un mundo tan plano y conformista como el nuestro. Viéndolas y escuchándolas, leyéndolas, se siente el orgullo de la dignidad humana, del absoluto de la conciencia personal. Cuando el “yo” está tan anestesiado o quizá ya muerto en nuestra civilización, ¿cómo no recordar esa historia y aquellas extraordinarias mujeres?

El poder bruto del Rey las aplastó, y con la bendición papal desde luego, pero Luis XIV y los papas de la época están bien muertos... Mère Angélique y Mère Agnès Arnauld, soeur Jacqueline Pascal o soeur Christine Bricquet, y las otras, incluso las más humildes, están bien vivas. *Historia de un otoño* cuenta todo esto. (Galparsoro, 1998, p. 25)

Así resumía José Jiménez Lozano a la periodista Gurutze Galparsoro la urgencia por mostrar el rostro de estas mujeres. El autor sabe, y así lo dice, que solo se es escritor si se lleva a cuestras las lecturas hechas y la interiorización de estas, así como la cultura a la que pertenece y sus conversaciones con otras culturas y épocas, los sueños, experiencias y memoria que todo rasgo humano conlleva. Porque la memoria del escritor es memoria de otros, compasión de otros, y no el estricto acervo de sus recuerdos personales. De esta manera, el escritor de ensayos que ya ha publicado en 1961 una breve reflexión bajo el nombre *Nosotros los judíos*, en 1963 una selección de artículos periodísticos resultado de su estancia en el Concilio Vaticano II en el libro *Un cristiano en rebelión* y en 1966 su primer gran ensayo *Meditación española sobre la libertad religiosa*; se lanza en la semana santa del 68 a poner rostro a los personajes históricos que tanto le han atraído, a contar su historia con la compasión del que les ha acompañado de cerca. Todo lo que sabe de estas vidas lo pone al servicio de una nueva forma de contarlas.

Este es el momento en el que Jiménez Lozano da el salto del ensayo a la literatura. El mismo indica la diferencia entre una y otra al afirmar que una narración no se construye como se construye el ensayo, ya que la narración se le regala al narrador cuando ha trabajado honestamente en ella, algo que él mismo nos ha contado que hizo con el acontecimiento de Port-Royal, largas jornadas de lectura y estudio erudito sobre Pascal, el jansenismo y el *no* de esas monjas “una narración se ve y se escucha en los adentros y, cuando se está escribiendo, se tiene la sensación de ser solamente el amanuense” (Jiménez Lozano, 2003, p. 99),

por eso no le gusta llamarse creador ni escritor, porque da la idea de ser un orfebre creador de mundos, sin embargo estos mundos ya están creados y únicamente están ahí, esperando para ser relatados.

Así sucedió que, dejando volar la imaginación y dejando hablar a esos rostros que había conocido en el estudio, escribe su primera obra literaria de la que tenemos conocimiento: *Diálogos jansenistas*, obra inédita y el único texto teatral que escribió en su vida. Detalle curioso es que su primera incursión en la narrativa fuera de la mano de un género que no volvería a tocar. Se lo hace saber a Américo Castro en la carta fechada el 1 de junio de 1968:

Últimamente, he leído mucha historia del siglo XIX sobre todo folletos, a veces extraños, pero valiosos a mi entender, y luego he proseguido con aquellas lecturas jansenistas de que le hablaba el verano pasado. Esto me ha resultado más fructífero. Pero he escrito poco. Solamente una especie de diálogos – no me atrevo a llamarlo teatro- de tema jansenista, para desahogarme un poco. Naturalmente, contemplando los problemas actuales del cristianismo y de este nuestro catolicismo hispánico: la Iglesia enfeudada, la primacía de la conciencia individual formada e informada, la lucha entre el cristianismo de corte evangélicos y cristianismo acomodado, modernizado, etc. Bueno, si creo que merece la pena, ya lo conocerá usted. (Castro y Jiménez Lozano, 2020, p. 119)

No sabemos si llega a conocerlos el historiador. Pero sí que llegará a leer la novela que nace de estos Diálogos. Se titulará *Historia de un otoño* y será publicada en 1971 por la editorial *Destino* tras haber quedado en el tercer puesto del Premio Nadal, al que su mentor Miguel Delibes le animó a presentarse. Los *Diálogos*, como hemos mencionado, quedarán como una obra inédita que nunca se llegó a publicar. Sin embargo, tras leer la correspondencia que Miguel Delibes mantiene con el editor de *Destino* Josep Vergés conocemos como el escritor vallisoletano anima a su redactor Jiménez Lozano a seguir sus pasos literarios. Delibes ya había confesado a Vergés unos años antes la admiración que sentía por el joven periodista: “Yo me siento satisfecho de haberte conectado con un hombre que dará de que hablar. Y mucho” (Castro y Jiménez Lozano, 2020, p. 225)

Y de esta admiración nacerá el acompañamiento que Delibes hará a Jiménez Lozano. Nadie mejor que él, que ya había ganado el Premio Nadal en 1947 por su obra *La sombra del ciprés es alargada*, sabía el apoyo que suponía este galardón y eso es lo que deseaba para su redactor.

LA PRIMERA OBRA

Diálogos jansenistas (1968) e *Historia de un otoño* (1971) narran la misma historia: los acontecimientos inmediatamente anteriores a la destrucción del monasterio de Port-Royal-des-Champs, culminación de décadas de lucha entre la comunidad de monjas, los jansenistas, la jerarquía eclesiástica y el Rey Luis XIV. El protagonismo es compartido entre el Arzobispo de París, Luis María Noailles, que se enfrenta al dilema teológico, político y humano, y las monjas de la comunidad, que se ven comprimidas entre la obediencia y su conciencia. Y este es el atractivo para Jiménez Lozano:

Por lo pronto, ese NO de esas monjas a Luís XIV, al papa, a los obispos, a la universidad y a la fuerza bruta es el primer acto de una conciencia civil en la modernidad histórica, o incluso en la pre-modernidad si se quiere. Es la autonomía de una conciencia frente a cualquier poder, hecha por unas cuantas mujeres y a riesgo de lo que fuese, sabiendo muy bien a lo que se exponían, y aceptándolo. (Garpasoro, 1998, 24-25)

Jiménez Lozano se anda con cuidado de que esos personajes históricos a los que ha empezado a conocer como si realmente hubiera convivido con ellos sean utilizados por su imaginación para decir o hacer algo que no corresponda con su íntima intención. Quiere darles vida pero quiere que esta sea verdadera y les haga justicia, y de eso aún no está seguro en sus *Diálogos jansenistas*. Nos parece que esta es la razón por la que el texto teatral no le llegó a nadie para su seguimiento. Desconocemos si Delibes pudo verlo o simplemente le animó a ampliarlo a un formato de mayor contundencia para presentarlo al Premio Nadal. Por la relación epistolar entre Vergés y Jiménez Lozano sabemos que la transformación de la obra dramática ocupó varios meses de 1969 “Me conozco y me di un plazo fijo: la fecha de presentación del Nadal me obligaba a trabajar y me puse a hacerlo” y así nació *Historia de un otoño*, que según el propio autor contiene los *Diálogos*.

5. CONCLUSIONES: NECESIDAD DE CANALIZAR DE OTRA MANERA LO INVESTIGADO Y COMPRENDIDO

Tras ver este recorrido, podemos afirmar que las indagaciones eruditas que Jiménez Lozano hizo por su labor periodística no le sirvieron en un

punto para canalizar la efervescente reflexión y sentimiento del escritor. Es en este momento cuando parece necesitar pasar a la narración. No obstante, su interés sigue siendo el mismo, por lo menos en esta primera obra, la reflexión crítica que hace el escritor del cristianismo de su época. Pone el foco en el catolicismo formal e ideológico especialmente hispánico, que da como resultado una Iglesia que no hace una propuesta existencial y una educación que no forma a personas adultas sino a masas ideologizadas. Pero como él mismo nos cuenta, asimila a los personajes con un conocimiento distinto al histórico, al hacer de sus vidas algo suyo. Y de esta manera Jiménez Lozano trae otro país, Francia, y otro siglo, el XVII, a la España de 1968, o, se mete entre los muros de Port-Royal para entender mejor la historia propia.

La irreductibilidad de la libertad es el centro de la novela. *Historia de un otoño* narra el momento histórico del desmantelamiento del monasterio de Port-Royal un hecho del que Jiménez Lozano ha hablado en más de una ocasión antes de que viera la luz su novela. El interés que tiene el autor por este acontecimiento radica en la manera que tienen las monjas de vivir su libertad ante el poder que las presiona con diferentes argumentos y desde distintas instancias. Este punto es el núcleo de la novela, de tal forma que articula la manera en el que los personajes entran en escena, se enfrentan al hecho histórico y se relacionan unos con otros. De este sentimiento de libertad y de esta trama se desborda un discurso existencial y vitalista de los personajes principales que recuerda a muchas expresiones del propio autor desplegadas en sus artículos. Y junto a este discurso, una presencia constante del sufrimiento y del límite humano, que el cristianismo simboliza con la cruz, y que el escritor también había tratado en su obra anterior como misterio de la realidad y en su novela con la descripción del crucifijo en muchas estancias y el discurso de los personajes.

Otro punto importante en su forma de hacer literatura es el uso del diálogo. Jiménez Lozano considera el diálogo como único camino capaz de mostrar la humanidad y compasión del pensamiento al tener en cuenta al otro. Es un tema que le parece central a Jiménez Lozano y coincide con el desarrollo del Concilio Vaticano II donde ha visto duros debates pero sostenidos por un clima de pasión por la verdad y servicio a la Iglesia. El diálogo permite a las personas alcanzar la certeza de que

merece la pena pensar y comunicar las verdades que encuentran, aunque en último término el diálogo completo solo puede ser por un Dios que acoja las quejas, como vemos en el hecho de la apelación al tribunal divino que hacen las monjas de Port-Royal y que el narrador de *Historia de un otoño* reitera. Creemos que esta pudo ser la intención de Jiménez Lozano al empezar a escribir su obra de teatro tras haber estudiado y reflexionado sobre Port-Royal: imagina el diálogo que pudieron haber tenido personajes que en la historia no alcanzaron a comprenderse y así muestra una complementariedad que podría haber sucedido y que hubiese sido deseable. La creación literaria permite imaginar esos pliegues que no nos da la historia y que sí podrían haber sido el contenido de las conversaciones entre dos personalidades cristianas.

6. REFERENCIAS

- Arbona, G. (2016). De Ávila a Constantinopla: los viajes fabulosos de José Jiménez Lozano. Diputación provincial de Ávila. Institución Gran Duque de Alba.
- Arbona, G. (2021). José Jiménez Lozano, un escritor sin carnet. *Revista Cultural TURIA*, 139, 151-166.
- Castro A. y Jiménez Lozano J. (2020). Correspondencia 1967-1972. Trotta.
- Conte, R. (1983). Jiménez Lozano, un buceador de la trascendencia. *Revista Anthropos*, 25(3), 64.
- Delibes, M. y Vergés, J. (2002). Correspondencia, 1948-1986. Destino.
- Formicheva, A. (06/01/2022). Poética de las novelas de José Jiménez Lozano como un modo de pensar en la historia de la humanidad. *Revista digital Frontera D*.
- Galparsoro, G. (1998). Una estancia holandesa. *Anthropos*.
- Jiménez Lozano, J. (1966). Meditación española sobre la libertad religiosa. Destino.
- Jiménez Lozano, J. (1968). Diálogos jansenistas. Texto inédito.
- Jiménez Lozano, J. (1971), *Historia de un otoño*. Destino.
- Jiménez Lozano, J. (1986). Los tres cuadernos rojos. Ámbito.
- Jiménez Lozano, J. (2003). Por qué se escribe. *Revista Anthropos*, 200, 85-101.
- Paraíso, I. (1990). La literatura en Valladolid en el siglo XX (1939-1989). *Historia de Valladolid X-2*. Ateneo de Valladolid.

EL PROYECTO COPO: UNA HERRAMIENTA AL SERVICIO DE LA TRADUCCIÓN LITERARIA

AROA ORREQUIA-BAREA

Universidad de Cádiz

DIEGO HERRERA RUEDA¹⁵⁵

Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Las onomatopeyas constituyen un campo de estudio que no ha recibido demasiada atención en la lingüística, debido a los problemas definitorios que esta unidad plantea (Barbérís, 1992; Meinard, 2015; Albrecht y Métrich, 2016). La falta de literatura científica especializada trae consigo una escasez de datos fiables que permitan un estudio más pormenorizado. Esta problemática se acentúa en cuestiones traductológicas, donde las estrategias de equivalencia o préstamos no siempre son suficientes y pueden aparecer grandes dificultades de traducción, teniendo en cuenta la recursividad y libertad creativa de las onomatopeyas.

En este capítulo presentaremos el proyecto CoPO, un corpus paralelo multilingüe de textos literarios que contienen onomatopeyas. El corpus está compuesto de onomatopeyas en inglés, español y francés extraídas de corpus de referencia de cada lengua: el *British National Corpus* (BNC, de aquí en adelante) para el inglés; *FRANTEXT* para el francés y *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA, de aquí en adelante), para el español. Este proyecto, inicialmente llamado ONPACOR (del inglés *Onomatopoeia Parallel Corpora*), se inició en 2017 en el seno del Instituto de Investigación en Lingüística Aplicada (ILA) de la Universidad de Cádiz cuando un grupo de investigadoras se dieron cuenta de los

¹⁵⁵ Esta publicación se ha realizado en el marco de la ayuda para la Formación del Profesorado Universitario FPU22/01062 concedida por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

problemas traductológicos que las onomatopeyas plantean y de la falta de recursos que den una respuesta a esta problemática. En este sentido, se comenzaron a realizar algunas investigaciones y se intentó desarrollar un prototipo (Orrequia-Barea y Marín-Honor, 2018a; Orrequia-Barea y Marín-Honor, 2018b; Orrequia-Barea y Marín-Honor, 2018c; Mora Millán et al., 2019; Mora Millán y Puerta Moreno, 2020; y Orrequia-Barea y Marín-Honor, 2020). Sin embargo, la falta de financiación y recursos provocó que no se pudiera continuar con dicho proyecto. Tras un trabajo inicial intenso de construcción del corpus y registro de ocurrencias y concordancias, el proyecto fue pausado. Actualmente, y recibiendo la financiación del Plan Propio de la Universidad de Cádiz (20VII061), el proyecto ha (re)comenzado bajo el nombre de CoPO (Corpus Paralelo de Onomatopeyas) y pretende consolidarse, con una nueva plataforma e interfaz en línea, así como ponerse al servicio del público investigador.

De esta manera, el objetivo de este proyecto es, entre otros, generar un recurso construido sobre la base de traducciones existentes de onomatopeyas en las tres lenguas de referencia que ofrezca herramientas para los profesionales del lenguaje y más particularmente los traductores, lexicógrafos o editores. La plataforma pretende exponer las traducciones de extractos de obras que contengan onomatopeyas de manera paralela y con fácil acceso y consulta. De esta forma, la alineación de los textos y sus traducciones serán fácilmente accesibles y visibles. Asimismo, al registrar onomatopeyas en su diacronía, CoPO permitirá el análisis estilístico-literario y crítico-comparado, así como recuperar ocurrencias de onomatopeyas con mayor o menor frecuencia en determinadas épocas, entre numerosas aplicaciones.

La realización de este proyecto presenta un alto nivel de transversalidad, pues establece vínculos entre la lingüística aplicada y campos como la traducción literaria, y paralelamente un gran interés científico, pues esta herramienta es de utilidad para investigadores dedicados tanto a estudios literarios-críticos como a estudios lingüísticos. CoPO pretende consolidarse y convertirse en un corpus accesible a los investigadores, abierto, de consulta gratuita y en línea y, además de realizar un estudio teórico y pormenorizado de esta unidad léxica, arrojar luz, en lo que a este volumen atañe, sobre decisiones traductológicas de onomatopeyas y las

posibles implicaciones semánticas de estas para el análisis literario o de traducción literaria.

En este trabajo abordamos la presentación general del proyecto introduciendo la justificación del proyecto y los problemas teóricos de la onomatopeya como clase de palabra, así como sus antecedentes y el trabajo realizado en ONPACOR, que continuará y se ampliará en CoPO. Seguidamente, contextualizamos el proyecto con los primeros aspectos metodológicos que fueron considerados, los problemas metodológicos encontrados y los desafíos que aborda este nuevo proyecto. Finalmente, nos centraremos en una de sus aplicaciones que nos interesa particularmente en la temática de este volumen, que es el uso de las herramientas de lingüística de corpus y su utilidad como herramienta al servicio de la traducción literaria.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de este proyecto es la creación e implementación de un corpus paralelo multilingüe de onomatopeyas compuesto por extractos de textos literarios y sus traducciones en las tres lenguas indicadas anteriormente: español, inglés y francés. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Delimitar las onomatopeyas como clase de palabra y profundizar en las características analíticas que la diferencian de otras categorías gramaticales.
- Crear una compilación de onomatopeyas en cada una de las lenguas de referencia establecidas para el presente estudio: inglés, español y francés.
- Seleccionar y buscar las traducciones de los textos literarios.
- Elaborar una base de datos que albergue los textos que contengan las onomatopeyas en los tres idiomas.
- Diseñar una interfaz de usuario que sea amigable y que facilite el acceso y la consulta del corpus e implementarla en una web-app.

El presente trabajo tiene como objetivo presentar el proyecto, así como dar cuenta de los principales retos que nos hemos encontrado y poner en valor la utilidad del mismo viendo sus potenciales aplicaciones al campo de la traducción literaria.

3. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO: PROBLEMAS TEÓRICOS Y DEFINITORIOS

Como se ha comentado anteriormente, las onomatopeyas constituyen un campo de estudio que no ha recibido demasiada atención por parte de los lingüistas. Esto puede deberse a tres problemas principales que estas unidades léxicas plantean. En primer lugar, existe una falta de consenso en la literatura respecto a la categorización de este tipo de palabra. En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, hay una escasez de literatura que, a su vez, provoca una falta de datos fiables que permitan llevar a cabo estudios sobre esta unidad léxica. Por último, estas palabras plantean importantes dificultades en cuanto a la traducción se refiere.

Por un lado, las onomatopeyas plantean importantes problemas de análisis y categorización en los estudios lingüísticos. De manera general, las onomatopeyas se han incluido dentro de la categoría de las interjecciones (Kleiber, 2006, pp. 10-11 y Melnikienė, 2016, p. 169), pues una gran cantidad de estas tienen un origen onomatopéyico. Este es el caso de la interjección *ja* en español, que se usa para mostrar desacuerdo y que proviene de la onomatopeya *ja, ja, ja*. La principal dificultad que encontramos para distinguir las onomatopeyas de las interjecciones se encuentra en las que se refieren a sonidos humanos, pues estas dos expresiones se solapan en muchos contextos. La falta de consenso sobre su categorización puede ser uno de los principales motivos por lo que este tema no se ha estudiado más exhaustivamente (Barbérís, 1992; Meinard, 2015).

Por otro lado, la falta de estudios lingüísticos produce, a su vez, una escasez de datos científicos que permitan realizar investigaciones más pormenorizadas de estas unidades léxicas y su comparación en otras lenguas. Actualmente existen algunos diccionarios de onomatopeyas en cada una de las lenguas de referencia. Por ejemplo, en español

encontramos el *Diccionario de onomatopeyas del cómic* de Gasca y Gubern (2008), mientras que en francés existe el *Dictionnaire des onomatopées* de Enckell y Rézeau (2003). Sin embargo, no existe un recurso multilingüe que englobe las tres lenguas. Del mismo modo, se ha intentado incluir formas onomatopéyicas en diccionarios generales y de referencia de cada una de las lenguas, pero, de nuevo, las colecciones están lejos de ser exhaustivas y no son multilingües. Además, generalmente, estos diccionarios generales solo recogen onomatopeyas relacionadas con sonidos animales, ya que estos diccionarios no están específicamente dedicados a las onomatopeyas (Benczes y Petronella Szabó, 2022). En este sentido, no existen diccionarios especializados ni recursos multilingües que permitan a los traductores acudir a ellos en las lenguas que aquí estudiamos. En la bibliografía de este campo de estudio, se ha intentado solucionar los problemas generados por las onomatopeyas creando listas o glosarios de estas expresiones, aunque hay que señalar que la mayoría de ellos carecen de fiabilidad y rigor científico.

En este sentido, y relacionado con lo mencionado anteriormente, otro de los motivos por los que este campo ha recibido poca atención puede ser la afirmación por parte de autores influyentes como de Saussure (2011, p. 69) de que las onomatopeyas constituyen un conjunto de palabras muy pequeño en una lengua en comparación con otras clases de palabras como, por ejemplo, los verbos. Sin embargo, parece que es la lengua la que determina una mayor o menor presencia de onomatopeyas, ya que existen lenguas, como el japonés, que son más propensas a tener onomatopeyas (Dofs, 2008). En cualquier caso, las onomatopeyas son frecuentemente usadas en la vida diaria de las personas para complementar y enriquecer tanto la comunicación verbal como la escrita (Arboleda y Arce-Lopera, 2017, p. 172; Yaqubi, Tahir y Amini, 2018), así como para expresar sentimientos y emociones que no siempre se pueden transmitir con otro tipo de palabras.

Por último, las onomatopeyas plantean un problema en el ámbito de la traductología (Albrecht y Métrich, 2016). De acuerdo con de Saussure (2011, p. 69), las onomatopeyas constituyen una excepción a una de las características intrínsecas del signo lingüístico, la arbitrariedad (Aloufi, 2021). Según de Saussure, las formas fonológicas de las onomatopeyas

no son arbitrarias, sino que son naturalmente motivadas, esto es, que están conectadas en cierto modo con su significado¹⁵⁶. Asimismo, como expone Barbéris:

L'onomatopée est un cas de motivation du signe linguistique. On sait que l'un des traits définitoires du signe est le lien arbitraire qui unit celui-ci au référent. Il n'y a pas plus de raison d'appeler tel bovidé vache, que de l'appeler *cow*, ou *Kuh*. L'onomatopée, en revanche, crée entre signe et référent un lien nécessaire, parce qu'elle est mimétique : la structure phonique de son signifiant imite le bruit auquel il se réfère : *crac* ! reproduit phonétiquement un craquement. Cette imitation n'est pas un calque de la réalité référentielle, elle n'en est qu'une approximation. Les sons imitatifs de l'interjection onomatopéique restent dans l'ensemble fidèles au système phonologique de la langue où ils se situent. (1992, p. 53)

Es decir, las onomatopeyas se consideran imitaciones del sonido. Esto puede llevar a la conclusión de que su representación en la lengua no variará interlingüísticamente. De esta forma, se puede esperar que la imitación de un sonido se corresponda con una única palabra, la más cercana desde un punto de vista acústico (Assaneo et al., 2011), ya que los sonidos producidos por agentes no humanos son idénticos e independientes del lenguaje. Contrariamente a esta intuición, cada lengua tiene sus propias formas onomatopéicas compuestas por fonemas/unidades que pertenecen a su sistema fonológico y que tienen propiedades claramente diferenciadas. Esto da lugar a distintas realizaciones morfografémicas de una lengua a otra¹⁵⁷, en su intento de representación de unos mismos sonidos (Dofs, 2008; Assaneo et al., 2011). Un ejemplo que ilustra perfectamente esta idea es la onomatopeya que representa el

¹⁵⁶ Autores como Kleiber (2006) actualizan y matizan esta concepción a, quizás, una más precisa y actual que categoriza la onomatopeya como signo "semi-motivado". Se compartiría así la arbitrariedad relativa y propia de ser un signo lingüístico con sus relaciones abstractas significante-significado-imagen mental que conocemos y por otro lado el carácter motivado en la referencialidad, imitación y reproducción del sonido real, extralingüístico.

¹⁵⁷ E incluso variando dentro de una misma lengua, debido a la alta recursividad de las onomatopeyas. Sin embargo, también cabe matizar y añadir a esta idea que muchas onomatopeyas se "sistematizan" dentro de una lengua como las principales asociadas a un ruido, ya que como indica Kleiber (2006) el uso y la frecuencia llega a establecer significantes "fijos" para la representación de un mismo ruido. Sin embargo, la recursividad y creatividad de la onomatopeya a veces parece no tener límites y llega a contradecir estas onomatopeyas ya "sistematizadas".

canto del gallo en las diferentes lenguas. En español, este sonido lo representa la onomatopeya *quiquiriqui*, mientras que en francés es *cocorico* y en inglés es *cock-a-doodle-do* (de Buron-Brun, 2006, p. 768). No obstante, la imitación puede variar desde una completa correspondencia entre el sonido y la palabra que lo representa, donde se explotan todas las posibilidades vocales humanas para obtener la imitación más cercana al sonido no-humano, como es el caso de las onomatopeyas de los animales, a una representación más imprecisa, en la que la correspondencia entre el sonido y la palabra es solo una aproximación (Rhodes, 2010, p. 279). Este intento de imitación apoya la teoría conocida como *Simbolismo Sonoro*, que sugiere que los hablantes confieren significados específicos a ciertos fonemas (Valli et al. 2000). Por lo tanto, parece ser que algunos fonemas incluyen ciertas propiedades no acústicas. Un ejemplo de este fenómeno es el uso de la vocal cerrada anterior ‘i’ que transmite la idea de un sonido no-humano agudo como, por ejemplo, en las onomatopeyas *click* o *clink* en inglés (Rhodes, 2010, p. 284).

4. EL PROYECTO COPO

En la literatura existen diversos corpus paralelos bilingües o multilingües, sin embargo, ninguno se refiere a las lenguas que esta propuesta incluye, por lo que este proyecto viene a suplir el vacío en este campo de investigación. Igualmente, existen grandes corpus paralelos multilingües en la web, pero ninguno contiene textos literarios, como incluiría el Corpus Paralelo CoPO que en estas páginas se presenta como proyecto de investigación.

La carencia de un recurso multilingüe nos lleva a proponernos la creación de un CoPO, como producto final de este proyecto de investigación. Siguiendo la terminología de Baker (1995, p. 230) y McEnery y Oakes (1996, p. 58), un corpus paralelo consiste en una compilación de textos originales en una lengua y su traducción en otros idiomas. Asimismo, un corpus que contiene textos seleccionados según los mismos criterios y que aparece en dos o más lenguas se le denomina corpus bilingüe o multilingüe, respectivamente.

CoPO es un corpus paralelo que consiste en una compilación de extractos de textos literarios que contienen onomatopeyas en inglés, español y francés. Las onomatopeyas han sido extraídas de corpus representativos de cada lengua, como el BNC, el CREA y el FRANTEXT. Por tanto, CoPO se ha construido sobre la base de las traducciones existentes en las tres lenguas de referencia. Por esta razón, la búsqueda se ha restringido a textos literarios. Esta propuesta utilizará como base el trabajo ya realizado por una parte del equipo.

La propuesta que aquí se plantea pretende arrojar luz sobre las cuestiones anteriormente expuestas, ya que parecen ser las que dificultan un estudio más amplio en el campo de las onomatopeyas. Nuestro objetivo, por consiguiente, es la creación de un recurso lingüístico, concretamente un corpus paralelo multilingüe de onomatopeyas. En cuanto al alcance descriptivo del trabajo, si bien es cierto que las onomatopeyas de origen animal han recibido una mayor atención por parte de los lingüistas (Bárberis, 1992), en esta propuesta queremos ampliar el estudio a todo el campo de las onomatopeyas, es decir, a las que se refieren a los sonidos de objetos inanimados, ya sean de origen natural (*plof*) o de origen artificial (*tic tac*), como a los sonidos humanos (*ja, ja, ja*) y aquellas que representan a los sonidos de origen animal (*miau, meow*).

4.1. METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos propuestos en la Sección 2, la metodología que seguiremos será la que normalmente se sigue en lingüística aplicada. En primer lugar, se desarrollará una fase previa cuyo principal objetivo será la fundamentación. En este sentido, y dado que el proyecto ha permanecido interrumpido durante algún tiempo, será necesario realizar una revisión bibliográfica de lo que se ha publicado en los últimos años con la intención de comprobar si existen trabajos o recursos que puedan ser potencialmente útiles para nuestro proyecto. Además, la revisión bibliográfica permitirá establecer unos criterios claros entre los integrantes del equipo para determinar qué es una onomatopeya y qué no lo es y así evitar las posibles dudas que puedan aparecer durante la siguiente etapa. Por otro lado, un conocimiento más profundo de la onomatopeya, sus clases y sus características, servirá como base para

empezar a perfilar y consensuar el etiquetado que se llevará a cabo posteriormente.

En segundo lugar, se trabajará en la compilación del corpus propiamente dicho. Como ya se ha comentado, si bien es cierto que esta etapa se inició hace algunos años, es necesario realizar una revisión del estado de la cuestión. Durante esta fase, tanto las onomatopeyas como las concordancias y sus traducciones se irán almacenando en una hoja Excel, compartida por todos los integrantes del grupo.

En tercer lugar, se realizará la creación del producto. En esta etapa será necesario crear y diseñar una base de datos donde se pueda volcar toda la información compilada hasta el momento. Esta base de datos contará con distintos campos para incluir toda la información extraída de los corpus, así como la posibilidad de clasificar las onomatopeyas según su etiquetado. La interfaz, por tanto, contará con un cuadro de búsqueda donde el usuario podrá escribir la onomatopeya a buscar, así como con una serie de filtros que permitirán establecer unos criterios de búsqueda.

En cuarto lugar y en relación con la aplicación, los distintos integrantes del grupo podrán probar la herramienta con la intención de testar el producto y ver posibles errores. Esto permitirá introducir mejoras continuas basadas en la evaluación y validación de los resultados. Los fallos serán puestos en común entre los integrantes del equipo y se elaborará un informe para que se puedan solucionar.

Por último, se planificará la difusión del producto y se estudiarán vías de visibilización de CoPO para así poder ponerlo a disposición de la comunidad investigadora y que se pueda consolidar como un recurso. A medida que se vayan realizando avances y se consigan resultados, se podrán presentar propuestas a congresos nacionales e internacionales del ámbito de estudio de la filología.

4.2. RETOS

Como se ha comentado anteriormente, este proyecto se basa en el trabajo ya iniciado por algunos de los miembros del equipo de investigación (Orrequia-Barea y Marín-Honor, 2018a; Orrequia-Barea y Marín-Honor, 2018b; Orrequia-Barea y Marín-Honor, 2018c; Mora Millán et al.,

2019; Mora Millán y Puerta Moreno, 2020)¹⁵⁸. En este sentido, CoPO nos permite una revisión metodológica que solucione los problemas y limitaciones que nos habíamos encontrado en las fases iniciales del proyecto piloto ONPACOR. En este punto presentaremos los retos que nos hemos encontrado, así como las soluciones que se han propuesto para esta nueva fase del proyecto. Como veremos, en muchos casos los desafíos son teóricos y gran parte del trabajo metodológico gira en torno a establecer una teorización unificada para trabajar con las onomatopeyas, sintetizando en ella criterios definitorios de la onomatopeya abordados por autores anteriormente y que sirvan para establecer oposiciones y categorizaciones útiles de la onomatopeya como unidad. Esto es, en suma, delimitar, al menos virtualmente y para tener un criterio de trabajo (ya que los propios autores que han abordado este tema han mostrado discordancias y desencuentros al respecto), qué es una onomatopeya y qué no lo es y establecer una línea divisoria entre onomatopeya e interjección para la delimitación y concreción del corpus. A continuación, se plantean las principales dificultades y limitaciones que nos habíamos encontrado en la metodología anteriormente aplicada, así como posibles soluciones.

En primer lugar, inicialmente el proyecto ONPACOR solo se centraba en las onomatopeyas que representaban sonidos humanos y no humanos descartando los sonidos animales que han sido los que más atención han recibido en la literatura. Sin embargo, con CoPO, queremos ampliar el rango de onomatopeyas e incluir las producidas por los animales, pues consideramos que sin estas el corpus no estaría completo. En este sentido, es necesario una revisión de las onomatopeyas y una ampliación de las mismas.

En segundo lugar, es necesario establecer un criterio único y homogéneo para la extracción de las onomatopeyas. En el proyecto anterior se utilizaba una metodología distinta en cada uno de los idiomas por las limitaciones que los corpus de referencia planteaban. En el caso del francés

¹⁵⁸ Además, este trabajo inicial llevó a la concesión en el año 2020 de una “Beca de Colaboración en departamentos universitarios” del Ministerio de Educación y Formación Profesional bajo la dirección de la Dra. María Luisa Mora Millán, que contribuyó, con el trabajo de Herrera Rueda en su fase formativa, a la creación inicial de ONPACOR. El proyecto se tituló “La teorización y el corpus como vía para la elaboración de un diccionario bilingüe de onomatopeyas” y se llevó a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Cádiz.

y el español, las onomatopeyas se compilaron usando cómics de referencia en cada una de las lenguas y su posterior comprobación en los corpus de referencia de que dichas onomatopeyas existían en la lengua. Por el contrario, en el caso del inglés, se realizó una búsqueda usando patrones y expresiones regulares en el propio corpus de referencia, es decir, en el BNC. De esta forma, solo obtendríamos onomatopeyas que realmente existían en la lengua y no, como en los casos del español y francés, onomatopeyas que podían ser invención del autor del cómic. Esto no solo plantea un distinto criterio de búsqueda, sino que además las onomatopeyas en francés y en español están restringidas a unos autores y al estilo de los mismos. En este sentido, pretendemos unificar el criterio y utilizar el mismo para las tres lenguas. Actualmente nos encontramos explorando vías para realizar este proceso y la que más factible nos parece es usar el mismo criterio que estábamos usando para el inglés, es decir, extraer las onomatopeyas de corpus de referencia de cada uno de los idiomas. Creemos que este criterio puede ser el más objetivo y científico y el que nos proporcione una muestra real de lo que existe en cada una de las lenguas. En este sentido, pretendemos usar los corpus de referencia de Sketch Engine¹⁵⁹: esTenTen18, enTenTen21 y frTenTen23.

Por último, otro de los retos que nos hemos encontrado y que está directamente relacionado con el problema anterior, es el vaciado y volcado del corpus. En la anterior versión del proyecto, este proceso se había estado haciendo de manera manual, lo que suponía mucho tiempo. En este sentido, estamos también explorando nuevas herramientas, pero creemos que el uso de Sketch Engine también nos podría servir en esta etapa. De esta forma, también se complementaría con la etapa anterior.

5. LA LINGÜÍSTICA DE CORPUS AL SERVICIO DE LA TRADUCCIÓN LITERARIA

En esta sección nos centraremos en el punto de interés de esta contribución que, más allá de abordar la presentación de CoPO, pretende

¹⁵⁹ Sketch Engine es un software que permite la gestión y el análisis de corpus. Se puede acceder en: <https://www.sketchengine.eu/>

exponer sus aplicaciones como herramienta de trabajo al servicio de otros profesionales del lenguaje y de las lenguas. En este caso concreto plantearemos su utilidad para la traducción literaria, ello teniendo relación directa con la temática del volumen en el que se recoge esta contribución.

Como se ha comentado anteriormente, CoPO también puede aplicarse al ámbito literario, pues puede servir como herramienta que aporte valor y matice análisis diacrónicos, análisis estilísticos-literarios y críticos-comparados. Esto se debe a varios motivos. En primer lugar, el corpus registra onomatopeyas dadas en textos literarios y con traducciones de referencia; y, en segundo lugar, registra los textos de manera diacrónica, al extraer las onomatopeyas de corpus de referencia con extensas bases de datos de textos literarios diacrónicamente ordenados. En las siguientes líneas expondremos la aplicación y utilidad de CoPO como herramienta al servicio de la traducción literaria. Una de las principales ventajas que ofrece el uso de un corpus paralelo es que la alineación de los textos y sus traducciones permite exponer y constatar patrones traductológicos en las onomatopeyas. Esto a su vez, permite a los usuarios realizar estudios de diversa índole, incluidos los relativos a las estrategias de traducción que cada uno de los autores eligen al traducir una onomatopeya concreta. En este sentido, hemos encontrado una gran variedad de técnicas a la hora de traducir la onomatopeya: desde el uso de una equivalencia en la lengua meta hasta una completa omisión de la onomatopeya en la traducción.

Por motivos de extensión de esta contribución, nos limitaremos a una breve exposición de algunos casos reseñables, pero la intención de este proyecto es permitir que otros investigadores puedan usar esta herramienta para realizar estudios traductológicos de este tipo. Así, comentaremos algunos casos que, consideramos, ilustran con claridad la aplicación de CoPO a la traducción literaria como herramienta de referencia para esclarecer, tras acceder a información de lo que hicieron otros traductores de referencia, la difícil tarea de la traducción onomatopéyica.

Como se ha mencionado anteriormente, una de las estrategias de traducción más usada en el ámbito de la traductología es la equivalencia, es decir, la traducción de la palabra en la lengua origen por una palabra

equivalente que está disponible en las lenguas meta (Orrequia-Barea y Marín Honor, 2020, p. 58). En este sentido, presenciamos un caso de “*crosslinguistic variation*”. De acuerdo con Orrequia-Barea y Marín Honor, “One of the main reasons for the compilation of ONPACOR was to compare onomatopoeias crosslinguistically. There is evidence that different onomatopoeic words represent the same sound [...]. However, this crosslinguistic variation does not always take place” (Orrequia-Barea y Marín-Honor, 2020, p. 58). Un ejemplo de este caso se encontró en *Les Trois Mousquetaires* de Alexandre Dumas, donde la onomatopeya original en francés *chut!* (onomatopeya para pedir silencio)¹⁶⁰ fue traducida a *hush!* en inglés y *¡chis!* en español. La estrategia de equivalencia está manifiesta en este ejemplo, donde se encuentran onomatopeyas que efectivamente han sido sistematizadas y desempeñan la misma función discursiva y semántica en sus respectivas lenguas meta. CoPO sirve, en este caso, para evidenciar esta sistematización mediante el registro en un corpus de las traducciones de onomatopeyas y decisiones traductológicas tomadas en traducciones de referencia, como en este caso. En este sentido, sería interesante como línea de investigación futura, poder comparar las decisiones traductológicas tomadas por diferentes traductores para tener así un corpus más rico de ejemplos y sus traducciones.

Otra de las estrategias comúnmente usadas en la traducción es la del préstamo léxico. En este sentido, la onomatopeya del inglés desplaza en ocasiones a la correspondiente en el idioma meta. Según Orrequia-Barea y Marín Honor:

Besides, another common strategy is the use of loanwords, that is, to use the onomatopoeia in its original form without translating it. Even though the use of loanwords is very common in comics, according to Mayoral Asensio (1992: 139), translators should avoid this strategy

¹⁶⁰ La consideración del ruido representado por la onomatopeya y de sus posibles valores semánticos es un elemento muy importante de CoPO y ya en la plataforma piloto se tenía en cuenta. Esta sirve para esclarecer casos donde la onomatopeya es anulada, parafraseada por un equivalente semántico o incluso donde hay una disonancia o posible discordancia traductológica entre el ruido/ valor semántico representado por la onomatopeya original y al que se refiere la onomatopeya traducida. El uso del cotexto en las traducciones se volvía un recurso vital en casos donde el valor semántico de la obra original era abstracto, poco evidente o vago.

which impoverishes the target language and causes onomatopoeic words to disappear due to lack of use (2020, p. X)

Esta técnica de préstamo es muy frecuente en los cómics, principalmente por influencia inglesa y por frecuencia de aparición, y los traductores recurren mucho a ella:

[...] some of the English onomatopoeic forms have been assimilated in languages such as Spanish and French, as is the case of boum or pum (de Buron-Brun 2006, p. 770). This way of proceeding has been found in the translations of *Le Rouge et le Noir* by Stendhal —with the onomatopoeia bah!— and in those of the comics of *Astérix et Obélix* —where only the laughter bubbles of ha ha were translated into Spanish as ja, ja, ja. As the onomatopoeia of laughter coincides in both English and French, its translation was not necessary. (Orrequia-Barea y Marín Honor 2020, p. 58)

CoPO permite registrar estas apariciones de manera estructurada y accesible, pero, además, la plataforma arroja luz sobre otros casos que abordaremos en posteriores contribuciones científicas como son la ‘eliminación’¹⁶¹ de onomatopeyas’. En estos casos, la onomatopeya original se omite en la traducción (queda dirimir si por desconocimiento del traductor de su carga semántica en dicho contexto, por falta de equivalencias o por considerar que no es necesaria para la comprensión en la lengua meta). Esta forma de proceder la encontramos en obras como *The Colour of Magic* de Terry Pratchett donde la onomatopeya aparece en la versión original, es decir, en inglés, pero se ha omitido en las correspondientes traducciones en francés y en español.

Asimismo, existen otros casos en esta misma línea en los que no existe una completa eliminación de la onomatopeya, sino que se recurre a una paráfrasis de estas¹⁶² en la traducción, donde la onomatopeya original es sustituida por secuencias que aluden a la carga semántica en la lengua fuente como “ruido de” o “se escuchó X objeto”. En estos casos, es

¹⁶¹ Según los procedimientos de traducción que propone Mayoral Asensio (1992) esto podría ser calificado como ‘omisión de traducción’.

¹⁶² Mayoral Asensio (1992) propone para este caso el término ‘traducción al lenguaje verbalizado’ citando ejemplos donde *oops* se sustituye por “lo siento, qué torpe soy”. Sin embargo, consideramos que paráfrasis es más adecuado para englobar a sonidos no humanos y ruidos que no siempre son verbalizados, sino son parafraseados en un proceso que, parcialmente, también engloba la ‘compensación’ de Mayoral Asensio (1992).

interesante dirimir si la decisión traductológica de paráfrasis se explica por las dificultades de traducción de la onomatopeya original o por la mejor comprensión en el sistema meta tras una adaptación de tal tipo. Estos casos son de enorme interés sobre todo en obras de una gran creatividad onomatopéyica y que suponen un reto de traducción como *Zazie dans le métro*. Ampliar el corpus para recoger ocurrencias de este tipo es uno de los retos futuros de CoPO.

En cualquier caso, CoPO nos ofrece una herramienta para consultar fácil y rápidamente qué ocurre con las onomatopeyas y sus traducciones y con qué frecuencia ocurre. Hemos reducido la cantidad de ejemplos por motivos de extensión, pero podemos comprobar con estos las enormes aplicaciones de CoPO y cómo es una herramienta de consulta útil para el traductor literario que afronte las dificultades de una traducción donde aparezcan onomatopeyas.

CoPO también se presenta como un recurso que pone en valor las onomatopeyas del francés y el español. Debido a que el inglés es la lengua que más se habla en el mundo y a que es el idioma más usado en Internet, parece que existen más onomatopeyas en inglés que en las otras dos lenguas. Este hecho está provocando que se utilicen solo las formas onomatopéyicas del inglés y que las del español y el francés caigan en desuso. De hecho, algunas de las formas onomatopéyicas del inglés ya se han asimilado en español y en francés, como es el caso de *boum* o *pum*, respectivamente (Buron-Brun, 2006, p. 770). Esta estrategia se ha encontrado en varias obras donde las onomatopeyas no se han traducido, como en *Le Rouge et le Noir* de Stendhal o en los cómics de Astérix y Obélix donde solo la onomatopeya *ha ha* se ha traducido al español como *ja, ja, ja*. De acuerdo con algunos autores, como Mayoral Asensio (1992, p. 236), los traductores deberían evitar esta estrategia, pues empobrece las lenguas y provoca que las onomatopeyas desaparezcan debido a su escaso uso. En este sentido, la gran compilación que ofrece CoPO representa una herramienta útil y versátil para los traductores, quienes pueden traducir tanto al español como al francés dichas onomatopeyas, evitando así que estas lenguas sufran este tipo de empobrecimiento.

6. CONCLUSIONES

Como se ha podido comprobar, las onomatopeyas plantean en sí problemas en cada una de las lenguas que se estudian en este trabajo. En este sentido, el reto es mayor cuando nos adentramos en la comparación y traducción interlingüística. Por tanto, cabe afirmar que el presente proyecto puede dar respuesta a estas cuestiones y las dificultades que plantean. El proyecto presenta un alto grado de innovación no solo por el objeto de estudio sino también porque no encontramos un recurso multilingüe que proporcione la traducción de las onomatopeyas en las tres lenguas diferentes.

Nuestra intención es que CoPO ofrezca distintas posibilidades y aplicaciones no solo a la comunidad científica, sino también a una audiencia más general que pudiera estar interesada en este campo. En primer lugar, constituirá una gran compilación de textos literarios y onomatopeyas que no solo traductores, sino también escritores y editores podrán utilizar. CoPO puede incorporarse, así como mejorar los resultados de la traducción automática. En segundo lugar, CoPO será un recurso multilingüe de acceso abierto que estará disponible para la comunidad académica y universitaria. En tercer lugar, permitirá a los investigadores realizar distintos tipos de estudios teóricos, entre los que caben destacar estudios contrastivos entre dos lenguas a tenor de los textos originales y su traducción, estudios de traducción entre las tres lenguas de referencia; o la comparación de los textos y de las onomatopeyas en las tres lenguas. Además, también puede dar cuenta de los diferentes mecanismos y estrategias que utilizan los traductores. Por otro lado, este corpus puede ser utilizado como evidencia científica para estudios que aborden cuestiones analíticas y de definición de las onomatopeyas.

Como futuras líneas de investigaciones, se nos ocurren una ingente cantidad de trabajos que puedan derivar de la implementación de esta herramienta. Por señalar algunos, más relacionados con lo expuesto en este trabajo, sería muy interesante incluir las traducciones de distintos traductores para ver las diferentes propuestas que se proporcionan para una misma palabra. De igual modo, se podrían hacer estudios específicos en cada una de las lenguas sobre la morfología de las onomatopeyas

en cada una de ellas y las diferencias con respecto a las otras lenguas. Igualmente, otra línea interesante de investigación sería constatar y proporcionar evidencia para la teoría del Simbolismo Sonoro, expuesta anteriormente, y ver si realmente la morfología de ciertas onomatopeyas evoca distintos sonidos o sensaciones en los hablantes. En este sentido, sería interesante llevar a cabo encuestas y ver cómo y qué transmiten las onomatopeyas a los usuarios.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este proyecto está siendo financiado por el Plan Propio de la Universidad de Cádiz - 2022-2023, concretamente al Programa Investigadores Noveles: Proyectos para impulsar su carrera científica (20VII061), por lo que nos gustaría darle las gracias por su apoyo. También nos gustaría agradecer al Instituto de Investigación en Lingüística Aplicada (ILA) de la Universidad de Cádiz su apoyo desde el inicio. Por último, pero no menos importante, nos gustaría mencionar al Dr José María García Núñez y la Dra. María Luisa Mora Millán (ambos de la Universidad de Cádiz e integrantes de este proyecto) por su valiosa ayuda durante todo el proceso y por depositar siempre su confianza, no solo en este proyecto sino también en las personas que hemos decidido continuarlo.

8. REFERENCIAS

- Albrecht, J. y Métrich, R. (eds.). (2016). *Manuel de traductologie*. Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110313550>
- Aloufi, A. (2021). Onomatopoeia and Cat Vocalisations. *International Journal of English Linguistics*, 11(5), 14-18.
- Arboleda, A. M., y Arce-Lopera, C. (2017). The French, German, and Spanish sound of eating fresh fruits and vegetables. *Food Research International*, 102, 171–175. <https://doi.org/10.1016/j.foodres.2017.09.045>
- Assaneo, M. F., Nichols, J. I., y Trevisan, M. A. (2011). The anatomy of onomatopoeia. *PLoS ONE*, 6(12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0028317>
- ATILF. Base Textuelle Frantext. (2019). ATILF-CNRS and Université de Lorraine. <https://www.frantext.fr/>

- Baker, M. (1995). Corpora in translation studies. An overview and some suggestions for future research. *Target*, 7(2), 223–243.
- Barb  ris, J.-M. (1992). Onomatop  e, interjection : un défi pour la grammaire. *L'Information Grammaticale*, 53(1), 52–57.
<https://doi.org/10.3406/igram.1992.3215>
- Benczes, R. y Petronella Szabó, L. (2022). Onomatopoeia and metonymy. *Review of Cognitive Linguistics*, 20(1), 195–209.
<https://doi.org/10.1075/rcl.00107.ben>
- Corpus de Referencia del Español Actual. (2020). Real Academia Española: Banco de datos (CREA). <http://www.rae.es>.
- De Buron-Brun, B. (2006). La onomatopeya ,   mucho ruido para pocas nueces o un rompecabezas para el traductor? En M. Bru  a Cuevas, M. G. Caballos Bejano, I. Illanes Ortega, C. Ramírez Gómez y A. Raventós Barang   (Eds.), *La Cultura del Otro: Español en Francia, Francés en España* (pp. 768–784). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- De Saussure, F. (2011). *Course in General Linguistics*: Edited by Perry Meisel and Haun Saussy. Nueva York: Columbia University Press.
- Dofs, E. (2008). *Onomatopoeia and Iconicity (A Comparative Studie of English and Swedish Animal Sounds)*. [MA Thesis, Karstads University]
- Enckell, P., y R  zeau, P. (2003). *Dictionnaire des onomatopées*. Paris: Puf.
- Gasca, L., y Gubern, R. (2008). *Diccionario de onomatopeyas del cómic*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Kleiber, G. (2006). S  miotique de l'interjection. *Langages*, 40(161), 10–23.
- Mayoral Asensio, R. (1992). Formas inarticuladas y formas onomatopéyicas en inglés y en español. *Problemas de traducción*. *Sendeb  r*: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación, 3, 107–140.
- McEnery, T. y Oakes, M. (1996). Sentence and word alignment in the CRATER Project. En J. Thomas y M. Short (Eds.), *Using Corpora for Language Research*. *Studies in Honour of Geoffrey Leech* (pp. 211–231). Longman.
- Melnikien  , D. (2016). Le statut grammatical des onomatopées dans la linguistique moderne. *Verbum*, 6(6), 168–187.
- Mora Millán, M. L., García Núñez, JM., Marín Honor, C., Orrequia-Barea, A. y Puerta Moreno, E. (2019, 29-30 abril y 6 mayo). Creación y aplicaciones de corpus multilingües de onomatopeyas [ponencia] V Jornadas de Ling  stica y Cognición. *Ling  stica de Corpus. Perspectivas actuales*. Universidad de Cádiz, Cádiz, España.

- Mora Millán, M. L. y Puerta Moreno, E. (2020). La linguistique de corpus au service de la traduction des onomatopées [Comunicación en congreso] II Coloquio Internacional Hermēneus. Mediación Lingüística y Humanidades: Tradición, Innovación, Revolución. Proyecto Hermēneus de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria, Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Meinard, M. E. M. (2015). Distinguishing onomatopoeias from interjections. *Journal of Pragmatics*, 76, 150-168.
- Orrequia-Barea A. y Marín-Honor, C. (2018a, 19-21 abril). Hacia la creación de un corpus trilingüe de onomatopeyas: implicaciones y aplicaciones [Comunicación en congreso] XXXVI Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada, Universidad de Cádiz, Cádiz, España.
- Orrequia-Barea, A. y Marín-Honor, C. (2018b). Hacia la elaboración de un diccionario de onomatopeyas en español. *CHIMERA: Revista de Corpus de Lenguas Romances y Estudios Lingüísticos*, 5(1), 93–99. <https://doi.org/10.15366/chimera2018.5.1.007>
- Orrequia-Barea, A. y Marín-Honor, C. (2018c, 8-9 noviembre). ONPACOR (Onomatopoeia Parallel Corpora) [Comunicación en congreso] PACOR2018, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Orrequia-Barea, A. y Marín-Honor, C. (2020). Building a parallel corpus of literary texts featuring onomatopoeias: ONPACOR. *Research in Corpus Linguistics* 8(2), 46-42.
- Rhodes, R. (2010). Aural images. En L. Hinton, J. Nichols y J. J. Ohala (Eds.), *Sound Symbolism* (pp. 276–292). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511751806.019>
- The British National Corpus 3.0. (2007). Distributed by Oxford University Computing Services on behalf of the BNC Consortium.
- Valli, C., Lucas, C., Mulrooney, K. J. y Villanueva, M. (2000). *Linguistics of American Sign Language: An Introduction*. Galludet University Press.
- Yaqubi, M., Tahir, R. I. y Amini, M. (2018). Translation of Onomatopoeia: Somewhere between equivalence and Function. *Studies in Linguistics and Literature*, 2(3), 205.

ELVIRA ROCA BAREA Y LAS CONCOMITANCIAS, INFLUENCIAS Y DIFERENCIAS DE SU DISCURSO CON LA IDEOLOGÍA DE VOX. UN ESTUDIO INTRODUCTORIO A TRAVÉS DE SIETE ENTREVISTAS

JESÚS GARCÍA GARCÍA
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

La política está íntimamente ligada a la historia. En el ámbito discursivo y retórico, el pasado es fuente de legitimación de posturas e ideas, así como medio para la proyección de identidades y de discursos sobre el «otro», y en el ámbito ideológico, la historia es la base para todo tipo de posiciones políticas, como la consideración de derecho de posesión de un territorio, la identificación de un «contrario» concreto como enemigo de una nación e incluso la concepción ontológica de un pueblo. Por este motivo, encontramos interesante el estudio de la historia para indagar en los posicionamientos y planteamientos ideológicos de diversas formaciones políticas.

En España, VOX es un partido que hace un uso intenso del pasado —nos centramos aquí en el pasado remoto—, por ejemplo, para construir una narrativa en clave épica —algo muy vinculado a la concepción de la política por parte de Abascal (Sánchez, 2019, p. 43)— y edificar una estética que pueda resultar llamativa y que refleje un espíritu de combate contra los enemigos de la nación. Como ejemplos de esto tenemos las imágenes en las que el partido alude a un pasado bélico para hablar de asuntos puramente políticos, como elecciones y comicios, como por ejemplo con las imágenes de Abascal y otros representantes de VOX cabalgando con música heroica en el marco de las elecciones autonómicas andaluzas de 2018 (Antena 3, 2018), o con el hecho de iniciar la

campaña electoral junto a la estatua de Pelayo en Covadonga, algo que comienzan a hacer, hasta donde llega nuestro conocimiento, en 2019 (VOX, 2019). Asimismo, el pasado remoto para VOX no es solo una estrategia discursiva o retórica, sino un eje central en la concepción ontológica de la nación española. El punto central en la construcción de la identidad propia en contraposición al enemigo esencialista de España, encarnado en el islam, tiene su base en el relato del pasado remoto, concretamente de los inicios de la llamada «reconquista» que mantiene VOX. Del mismo modo, la historia sirve como medio de potenciación del sentimiento nacionalista, algo que no es baladí para un partido que manifiesta que la defensa de la nación española es uno de sus objetivos centrales (VOX, s.f.) y principal razón de ser; uno de los periodos históricos más potentes y más usados por VOX para este fin de refuerzo del orgullo patrio es la época del «Imperio hispánico»¹⁶³ y de la colonización, el cual ha sido muy denostado por la leyenda negra a lo largo de la historia. VOX presenta un relato particular en el que se destaca una indiscutible labor positiva por parte del «Imperio Español».

De acuerdo con estas ideas, consideramos interesante y necesario conocer los referentes, de cualquier índole y terreno, en los que VOX se apoye y/o utilice en el proceso de legitimación de su visión de la historia nacional. Por este motivo, ponemos el acento en Elvira Roca Barea, quien con su libro *Imperiofobia y leyenda negra: Roma, Rusia, Estados Unidos y el Imperio español* logró un reconocimiento importante y lleva años de apariciones en diversos medios y en la esfera pública defendiendo una visión del pasado que podemos encontrar, en algunos puntos, coincidente con determinados elementos del discurso de VOX, o bien que pueden servir al uso del pasado y presentación del presente que hace este partido. Por tanto, dentro del marco de la realización de estudios más profundos sobre la mencionada obra y de los conceptos de «imperio depredador» e «imperio generador» que VOX recoge de Gustavo Bueno, empleamos este volumen colectivo para comenzar a

¹⁶³ Somos conscientes de que términos como «Imperio hispánico» o «español» están sujetos a polémica e interpretaciones, dada la complejidad de aquella realidad política, no obstante, los usamos con prudencia en este trabajo para simplificar aquel ente al que nos enfrentamos, siendo conscientes de que pueden ser inexactos.

plantear un estudio introductorio sobre las relaciones, concomitancias y diferencias entre el pensamiento de María Elvira Roca Barea y determinados postulados del citado partido. Pretendemos establecer un primer diálogo entre las posiciones de ambos, a modo de primer acercamiento, para comenzar a comprender estas relaciones.

Una hipótesis que planteamos tras unas primeras lecturas es que Elvira Roca difiere de algunos planteamientos nucleares de VOX, y que en ocasiones muestra una actitud de rechazo a esta formación y de claro ataque a su visión de la ontología española, no obstante, eso no impide al partido y, en concreto, a su presidente, recurrir a su figura amparándose en su peso y prestigio, dentro del escenario de la «batalla cultural» frente a la izquierda.

2. OBJETIVOS

- El primer objetivo de este trabajo es adentrarnos en la investigación de las relaciones, concordantes o disonantes entre diversos puntos del pensamiento de Elvira Roca Barea y el partido VOX.
- Examinar qué visiones presenta Roca Barea sobre el pasado imperial, la vinculación de aquel entonces con la España actual y la situación del presente.
- Contrastar las mencionadas visiones con las que expone el partido VOX.
- Reflexionar sobre el papel que pueden desempeñar las ideas y declaraciones de Roca Barea en la «batalla cultural» del presente entre las tendencias de izquierda y derecha.
- Vincular este papel con el que juega VOX, indagando en cómo este partido puede servirse de lo que una escritora de la relevancia editorial de Roca manifiesta en según qué temas.
- Abrir campo a futuros análisis más extensos y detallados que nos permitan estudiar no solo las ideas de Roca sino la instrumentalización política de las mismas por partidos del espectro de la derecha como VOX o España 2000, así como analizar de

manera más pormenorizada el papel de la escritora en el debate político y social sobre el pasado español.

3. METODOLOGÍA

Para la elaboración de este trabajo, dado su carácter introductorio y la intención de ser un primer acercamiento al tema, planteamos un esquema ensayístico en el que podamos ir intercalando ideas de la autora con principios ideológicos de VOX y declaraciones de sus representantes. Para esto, el análisis discursivo será fundamental para lograr extraer el sustrato ideológico de las entrevistas de la autora para ponerlo en relación con aquello que ya sabemos del partido de Abascal.

Como decíamos en el apartado introductorio, hemos puesto el acento en Elvira Roca Barea a consecuencia del efecto e impacto que tuvo su libro *Imperiofobia y leyenda negra: Roma, Rusia, Estados Unidos y el Imperio español*, amén por supuesto de las ideas presentadas en este. No obstante, nuestro trabajo no pretende ser un análisis de esta obra ni de las ideas de la misma; en primera instancia, pretendemos dirigirnos a la autora, y más concretamente a su perfil público. Esto significa que nos centraremos en sus declaraciones públicas prestadas a determinados medios de comunicación. Introduciendo en el buscador *Google* el criterio «Elvira Roca Barea» hemos seleccionado un total de siete entrevistas en distintos medios, que son *La Razón*, *El Español*, *Vozpopuli*, *The Objective*, *Ethic* y *Diario de Sevilla*. Basándonos en las intervenciones de Roca enfocaremos nuestro trabajo que, dicho sea también, servirá de base para que, en un futuro, podamos realizar investigaciones sobre el mencionado libro con la solvencia de un estudio sobre el perfil de la autora. El análisis de sus declaraciones tiene también otro sentido: si pretendemos encuadrar este trabajo en el marco de las concomitancias y diferencias con el partido y, en definitiva, en el escenario de la denominada «batalla cultural», las declaraciones públicas son fundamentales, y consideramos que las entrevistas seleccionadas juegan un papel importante en tanto que constituyen una serie de mensajes de una autora que se presenta como intelectual, imparcial, sin restricciones y, hasta cierto punto, *outsider*, que habla sinceramente y sin cortapisas a

la población. Creemos que estas declaraciones en distintos medios de comunicación, por su papel y presencia en la esfera pública, son un buen escenario para plantear un estudio como el que pretendemos abordar aquí; más aún si tenemos en cuenta la relevancia de algunos de los medios analizados y la implicación política que en ocasiones pueden llegar a manifestar en sus artículos y publicaciones.

Por otra parte, debemos decir que el análisis histórico no tendrá protagonismo en este estudio. No es nuestro objetivo realizar una revisión de la veracidad o no de las afirmaciones sobre el pasado que tanto Roca como VOX exponen, sino poner en diálogo el papel de los mismos en el debate colectivo actual y analizar las concomitancias y diferencias, así como los posibles beneficios o apoyos que puede extraer el partido de las declaraciones de una autora que, por otra parte, se ha manifestado contraria a determinados postulados centrales del mismo.

En lo concerniente a las características de este trabajo de tono ensayístico e introductorio, creemos pertinente unir los apartados de «resultados» y «discusión» en uno mismo, que consistirá en el desarrollo de reflexiones que hemos ido mencionando hasta este momento.

En última instancia, considerando que nos disponemos a abordar un trabajo de temática delicada en tanto que consiste en analizar, discutir y poner sobre la mesa los postulados ideológicos que se deducen a partir de las entrevistas a una autora y de los presupuestos de un partido político, creemos necesario hacer patente nuestro compromiso con la ética de la investigación, para lo que trataremos de mantener un perfil prudente a la hora de realizar hipótesis y lanzar ideas, y respetuoso a la hora de tratar a la autora y a los representantes políticos analizados, apostando por mantener, no obstante, la firmeza y la rigurosidad de un análisis académico comprometido con el respeto a las fuentes en las que se basa nuestro estudio.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Elvira Roca Barea ha sido reivindicada en determinadas ocasiones por Santiago Abascal como un referente en el ámbito de la historiografía,

concretamente en lo concerniente al pasado remoto de la Península Ibérica y del «Imperio español». En una ocasión, se hizo eco de un escrito de esta autora para *El Mundo*, titulado «La peste y la ignorancia» (Roca, 2018), diciendo «Elvira Roca pone las cosas en su sitio. Gracias a ella no perderé el tiempo viendo una nueva versión de la leyenda negra contra España» (Abascal, 2018), en relación a la serie televisiva *La peste*. Un año más tarde, en febrero de 2019, volvía a aparecer en el perfil oficial del líder de VOX una referencia a Roca Barea, en relación a un artículo de *ABC* titulado «Clamor popular por una película de Blas de Lezo y más cine histórico» (García, 2019). Abascal comparte una captura de pantalla de dicha noticia a la que añade lo siguiente: «Hay que hacer esa película sobre Blas de Lezo. Es evidente que hay un público que garantiza el éxito. Deberíamos pedirle a Elvira Roca Barea que contribuya al guión [...]» (Abascal, 2019).

No obstante, a pesar de esto, y teniendo en cuenta el relato nacionalista que, intencionada o inintencionadamente puede haber potenciado o amparado el libro de Roca sobre la imperiofobia, la autora, en el breve *corpus* de entrevistas revisado, no corresponde de manera recíproca al partido de Abascal. Roca se presenta apartada de los «extremos» y critica el uso de la historia que hacen tanto la izquierda como la derecha, aunque en las entrevistas consultadas se muestra más virulenta con la segunda, quizás —o no— porque es a esta tendencia a la que se la ha asociado a causa de sus publicaciones, declaraciones y determinadas ideas sobre el pasado remoto. En *theobjective.com* (Tadeu, 2023) podemos leer a Roca criticando la patrimonialización y el uso del pasado que hace la derecha española: «Soy yo quien ha criticado la apropiación de la historia común que hace el franquismo y, más tradicionalmente, la derecha [...]». Y añade:

Mi trabajo, en realidad, está mucho más escorado a la izquierda que a la derecha. La derecha, y no me cansaré de repetirlo, ha utilizado la Leyenda Negra y patrimonializado la historia común sin pudor y sin inteligencia. El daño ha sido inmenso. Y lo siguen haciendo. Claro que la izquierda se lo pone fácil, acudiendo al trapo rojo que les ponen delante.

Como ya hemos comentado, el uso de la historia en VOX es fundamental, tanto en el ámbito discursivo, como indica Ballester Rodríguez

(2021, p. 3), como en su concepción ontológica de España, es decir, en lo más sustancial de su entramado ideológico. Por este motivo, entendemos que críticas como las mencionadas por parte de Roca Barea no son un asunto baladí en tanto que van contra un punto nuclear y esencial para la ideología y el discurso del partido de Abascal.

Que la nación es un constructo y que viene determinada por múltiples factores y que estos pueden cambiar, provocando a su vez la modificación de la ontología nacional según el contexto es algo que VOX no acepta, como no acepta que la España actual no tiene vinculación política e identitaria con el «Imperio español», más allá que las conexiones e influencias lógicas que pueda haber dejado una entidad política que ocupó durante largo tiempo el mismo territorio que hoy ocupa el Estado-nación español y con el que no hubo una ruptura violenta, sino más bien evoluciones político-administrativas y los cambios que en una población van provocando las constantes influencias y choques internos y externos que se dan en un territorio. Para VOX, al menos en su relato oficial, hay una línea de continuidad en España desde Covadonga hasta la actualidad (VOX España, 2022), mostrando a los españoles actuales como herederos directos de los supuestos españoles de entonces. Roca Barea se ha manifestado claramente en contra de la idea de la «España eterna» que, aunque no en sentido literal —pues VOX sí establece un origen concreto a la «españolidad»: Covadonga—, sí puede relacionarse con esa identidad española antiquísima y que trasciende al tiempo. Para *ethic*, José A. Cano (2023) preguntó a Roca si, en contraposición a la leyenda negra existía algo así como una leyenda rosa. La respuesta de la autora se aleja de lo que podríamos pensar ante el concepto «leyenda rosa», de una imagen idealizada del «Imperio hispánico» —lo cual estaría vinculado con la visión de VOX, que llega a calificar a esta realidad política como «el imperio de los derechos humanos» (VOX España, 2021, 00h28m00s)— y responde lo siguiente:

La mayor leyenda rosa, colosal, la que más me gusta de todas, es la del «nosotros». Cuando la gente habla del imperio y dice «no fuimos tan malos» o «fuimos muy malos». Y entonces, en ese nosotros, es un suponer, digo yo, que nos incluye a los españoles del siglo XXI, como si fuésemos inmortales y responsables de las acciones de nuestros antepasados hace 500 años. Esa leyenda es absolutamente formidable, la de

no haber salido del imperio, para bien o para mal. Nadie confunde la Roma actual con el Imperio Romano, pero parece que sí la España de ahora con el Imperio Español. Es esa idea de la «España Eterna», que se expande y se contrae pero es siempre la misma España. Como si la palabra España no tuviera sentidos distintos en función de las épocas. ¿Es lo mismo cuando Antonio de Nebrija habla de España en el siglo XV, Luis de Camoes en el XVII o Manuel Hidalgo en el XIX? ¿Son esas tres Españas la misma y la de ahora? Es imposible casar todos esos conceptos entre sí. Es absorber esta idea del romanticismo del espíritu del pueblo como algo eterno que se mantiene más allá de las evoluciones y los cambios, un concepto que lleva al nacionalismo como ideología y fin en sí mismo. Es decir, un disparate.

Esta idea se contrapone frontalmente al espíritu expresado por VOX en su acto Viva22, dedicado exclusivamente a su versión de la historia de España. Roca presenta un concepto de Estado más cercano a lo contextual y a lo contractual, mientras que el partido de Abascal muestra una nación esencialista, en el que hay un espíritu nacional que se mantiene generación tras generación y que nos obliga a respetar la esencia española en tanto que, como expresó Jorge Buxadé, «Nosotros no somos dueños de España a título de propietarios. Ni vosotros, ni yo, ni nadie. Somos propietarios de España a título de herederos, con obligación de conservarla y transmitirla» (Balinhas, 2020, p. 77). A esto hay que sumar la idea recogida por Abascal de la conformación del pueblo español, que estaría formado no solo por los españoles de hoy, sino también por todos aquellos ya fallecidos y por los aun no nacidos (Abascal, 2015, p. 100). Esto elimina el voluntarismo sobre la nación y nos equipara y vincula directamente con todas las realidades políticas que el partido identifique como «España» desde el siglo VIII a la actualidad, una visión totalmente contraria a la manifestada por Roca en el extracto que hemos citado y en otros que podemos encontrar en sus entrevistas en *The Objective* (Tadeu, 2023), *Vozpopuli* (Arranz, 2023) o *El Español* (Barreira, 2019), que no reproduciremos para no ser reiterativos, aunque es interesante leer y repasar esas declaraciones. Hay que destacar que en estas afirmaciones suele señalar, más que a la derecha de VOX, a otro tipo de personas y grupos, como el independentismo catalán — en el primero— y al presidente de México Manuel López Obrador, por lo que destaca el acento puesto en la no responsabilidad sobre aquellos acontecimientos, aunque al defender la desvinculación con el pasado

también se reniega del orgullo propio y actual por las acciones de otras épocas y que según qué tipo de prismas se puedan considerar positivas, como ocurre en el caso de VOX.

De acuerdo con lo que acabamos de decir, Roca Barea muestra una actitud muy crítica no solo al nacionalismo esencialista de la derecha, sino también a posturas que mantienen grupos a los que solemos situar a la izquierda del espectro político. En su entrevista en *The objective* (Tadeu, 2023), habla del deterioro que sufre el sistema democrático ante el crecimiento de los «extremos» y de los «populismos», ambos términos empleados por ella. En este sentido, VOX debía sentirse aludido pues, aunque discursivamente se presentan como un partido defensor de la democracia —incluso algunas de sus medidas más contrarias al pluralismo, como la propuesta de ilegalización de determinados partidos políticos se hacen, según ellos, en defensa de la Constitución y del régimen democrático (Congreso de los Diputados – Canal Parlamento, 2020, 1h25m54s)— aunque algunas de sus ideas, como, precisamente, la ontología de la nación española, supongan intrínsecamente la negación de la voluntad popular, como ya apuntó Ballester (2021, p. 8).

En su entrevista en *El Español* (Barreira, 2019), en relación a una pregunta que habla de políticos de diferente signo, como Josep Borrell y Santiago Abascal, que han recomendado *Imperiofobia y leyenda negra: Roma, Rusia, Estados Unidos y el Imperio español* y que concluye cuestionando a la autora si «las posturas defendidas en su obra vertebran el discurso político de algún partido», Roca responde de forma tajante:

No debería, no creo. Estoy convencida de que no, en absoluto. Y si hay una tendencia en algún partido político a utilizar la historia de España a favor o en contra de sí mismo, o a favor o en contra de otros, harían muy bien en evitar eso, porque hace un daño gigantesco a todo el país, un daño nuclear.

Ante la respuesta que, a su vez, pregunta si esa contestación es «un recado para VOX», la autora dice que va dedicado a todo el mundo, con la única especificidad en su réplica de «los nacionalistas y a esa especie (sic) de adoración medievalista de fantasía construida y reedición de la Leyenda Negra...» (Barreira, 2019).

Esta postura opuesta a los nacionalismos periféricos —aunque también la tenga hacia el nacionalismo esencialista español— y las críticas «en dos direcciones» a derecha e izquierda como dos polos ideologizados —en un sentido negativo— cuya «politización» les lleva a emplear las mismas estrategias y a tener posturas simétricas pero en direcciones contrarias, encajan hasta cierto punto con el discurso llevado a cabo durante buena parte de su existencia por el partido al que perteneció la propia Elvira Roca Barea: Ciudadanos. De hecho, en su entrevista en *The objective* (Tadeu, 2023) defiende que este partido impuso un discurso «diferente», lo cual puede vincularse con esa imagen que el partido exportó en no pocas ocasiones de ser distintos de las «viejas» derechas e izquierdas, encarnadas en el PP y en el PSOE. Aquí, deberíamos aclarar que otros partidos, como Podemos o VOX, también irrumpieron presentándose como partidos «nuevos» frente a la «vieja» política, pero si bien cada uno de ellos se oponía a la tendencia contraria —Podemos a la derecha del Partido Popular, y VOX a la izquierda «progre»—, mostraban una actitud de decepción para con la línea —izquierda y derecha— con la que cada uno se identificaba; Ciudadanos en cambio hacía hincapié en mostrar, salvo ocasiones, que estaban tan lejos de la derecha como de la izquierda —exceptuando la etapa de acercamiento al bloque de la derecha por los pactos del PSOE de Pedro Sánchez—.

Hay un último aspecto que hemos considerado oportuno destacar de estas entrevistas analizadas, y está en cierto modo relacionado con la postura de crítica a ambas tendencias ideológicas: Elvira Roca, en los extractos analizados, se presenta en dos ocasiones como en cierto modo cercana a la izquierda: al decir que su trabajo «en realidad, está mucho más escorado a la izquierda que a la derecha» y al hacer una crítica a la «izquierda actual» y afirmar que «esa no es la izquierda de la que me reclamo» (Tadeu, 2023); no obstante, se presenta, y aquí está la clave, como una persona apartada de doctrinas ideológicas, de fanatismos y, podríamos decir, «librepensante». Roca presenta una sociedad —que, cabe decir, no dice que sea exclusiva de este tiempo— en el que el fanatismo socava los principios de la razón, la comprensión del otro e incluso la aceptación de argumentos lógicos. Compara esta sociedad con aquella que muestra en su libro *Las brujas y el inquisidor*, pues

presenta a un personaje, Alonso de Salazar, que es capaz de escapar de la «histeria colectiva» y hacer uso de la razón. De este modo, Roca afirma lo siguiente (Sigüenza, 2023):

El hecho de que una sociedad comparta fanáticamente unos puntos de vista y se considere con el derecho a arrasar a todo el que no comparte ese punto de vista existió entonces, ahora y en todos los lugares. Siempre ha existido. Por eso en determinadas épocas o contextos el fanatismo empeora y en otras es más suave.

La autora manifiesta que la época actual es un mal momento para la discrepancia, como deja patente al afirmar que «ahora estamos en una de esas épocas feroces en las que se sigue fanáticamente las creencias mayoritarias y cualquiera que se atreva a ponerlas en duda es linchado» (Sigüenza, 2023). Esto y las críticas que ha recibido por algunos de sus posicionamientos, en buena parte discutidos por el mundo de la academia y por el pensamiento mayoritario, le permiten aparecer como una *outsider*, término que usa para referirse a sí misma (Barreira, 2019) al afirmar lo siguiente:

[...] como soy un ser agremiado, no tenía ningún miedo a lo que el gremio pudiera decir de mí. Yo ya era una outsider, y lo sigo siendo ahora, lo que me da una libertad gigantesca. Por eso me sentí libre para escribir *Imperiofobia*, para escribir *Fracasología* y para hacer lo que me dé la gana.

Además de las declaraciones mencionadas, en la entrevista en *Vozpopuli* (Arranz, 2023) encontramos afirmaciones y párrafos en este mismo sentido que pueden ser interesantes para ver con más claridad esta idea.

Este discurso de falta de libertad a causa de la presión de un contexto asfixiante se relaciona claramente con el panorama que presenta VOX en el que la población está adormecida, con su propia libertad positiva —en términos de Isaiah Berlin— anulada y sin capacidad de crítica, en parte por la flagrante y aplastante propaganda «progre», que habría copado todos los recovecos del Estado, y si alguien tuviera capacidad para pensar contra la corriente dominante, se encontraría subyugada dado el aparato socio-represivo que el «consenso progre» tiene a su disposición y que, con la presión social, lograría acallar cualquier intento de discrepancia. Esto permite a los disonantes con el pensamiento mayoritario —en materia, por ejemplo, de feminismo, de migración, de identidad y

de la propia realidad ontológica de España o del sentimiento de ser español— presentarse como valientes y rebeldes. No es, en absoluto, un caso único de España, y mucho menos de VOX. Pablo Stefanoni (2021) hace un repaso extenso y detallado de los posicionamientos de las derechas alternativas que se presentan como *anti-establishment*.

La clave es que VOX dice que este estado de cosas es consecuencia de la imposición y triunfo de la dictadura progre. ¿Cómo se vincula esto con los mencionados trabajos y la imagen autoproyectada de Roca Barea? Aunque Roca se manifieste en sus entrevistas contraria al esencialismo español enarbolado por cualquier partido o representante político, consideramos, a falta de nuevos estudios que habremos de hacer, que su aportación más llamativa al campo de la batalla cultural, si queremos decirlo así, ha sido la deconstrucción de la «leyenda negra», que es algo muy asociado a la izquierda y que VOX combate vehementemente con un relato que podríamos tildar de «leyenda rosa» sobre el pasado de lo que a sus ojos es y fue España. De este modo, este aspecto encaja con el discurso de VOX y es fácilmente aprovechable por el partido, por más que Roca, en las entrevistas consultadas, critique y trate de distanciarse de la formación de Abascal.

5. CONCLUSIONES

En base a lo analizado en las entrevistas que hemos escogido, vemos que mientras el líder de VOX ha reivindicado en determinadas ocasiones a Roca, la autora, al menos en nuestro *corpus*, se ha mostrado abiertamente contraria y alejada de este partido y de determinadas actitudes que manifiesta, como la instrumentalización política del pasado y, sobre todo y lo que nos parece más interesante y determinante, la concepción ontológica de la nación española como un ente que trasciende a las generaciones y que se remonta, en el mismo sentido que la España actual y la que habrá de llegar, a inicios del siglo VIII. De modo que Roca defiende posturas diametralmente opuestas a la base del pensamiento de VOX.

En cambio, el discurso de esta autora puede ser beneficioso para el partido en el contexto de la llamada «batalla cultural» en tanto que

denuncia una situación de aceptación generalizada de la «leyenda negra», que estaría beneficiando a una serie de sectores que pueden ser coincidentes con lo que VOX denomina «consenso progre»; también, señala un escenario de opresión y falta de libertad de expresión que coincide con la situación de «dictadura progre» que denuncia el partido de Abascal. Habría que añadir otros matices que podremos explorar en futuros trabajos, como la oposición y las críticas que Roca hace, directa o indirectamente, al mundo de la academia y la universidad, en cuyo desprestigio podemos encontrar beneficios para VOX, que a menudo acepta y divulga relatos históricos ya desacreditados por los profesionales de la investigación en estos campos.

Señalar, por último, que Roca se muestra como una *outsider*, libre de cualquier ideología y sin deudas con ninguna institución ni partido, lo cual le permite ser «completamente libre» para oponerse a todo lo establecido, al pensamiento único y a la «censura» moderna. Este perfil coincide con el de las derechas rebeldes que muestra Pablo Stefanoni y que es una de las señas de identidad de este nuevo anti-progresismo en el que también se sitúa VOX.

Para concluir, diremos que en este capítulo hemos tratado de ofrecer un trabajo introductorio sobre una personalidad que consideramos digna de estudio, como es Elvira Roca Barea, basándonos únicamente en una serie de entrevistas concedidas a varios medios en fechas recientes y que habrá de servir de base para futuros trabajos en los que abordemos con más profundidad sus obras y su pensamiento, así como su relación con las diferentes corrientes políticas y con el contexto actual. Tendremos que explorar detenidamente sus obras, sus ideas, sus conferencias y declaraciones y, por último, su perfil como persona que se sitúa al margen del «pensamiento único» y que como tal actúa. Con todo esto podremos continuar en este proceso de estudios sobre una figura que, sin duda, tiene mucha luz que arrojar para comprender mejor el escenario de confrontación ideológica y discursiva en el que nos encontramos, donde las identidades, el retrato de una realidad más libre u opresora y los usos del pasado están muy presentes.

6. REFERENCIAS

- Abascal, S. (2015). Hay un camino a la derecha. Una conversación con Kiko Méndez-Monasterio. Stella Maris.
- Abascal, S. [@Santi_ABASCAL]. (3 de febrero de 2018). "La Peste es la ignorancia" Elvira Roca pone las cosas en su sitio. Gracias a ella no perderé el tiempo [Post]. X. <https://lc.cx/eCWZh3>
- Abascal, S. [@Santi_ABASCAL]. (4 de febrero de 2019). Hay que hacer esa película sobre Blas de Lezo. Es evidente que hay un público que garantiza el éxito. Deberíamos [Post]. X. <https://lc.cx/mpCRko>
- Antena 3. (13 de noviembre de 2018). El vídeo de Santiago Abascal a lomos de un caballo para “reconquistar” Andalucía. <https://lc.cx/mb59Jm>
- Arranz, V. (9 de enero de 2023). Elvira Roca Barea: “La izquierda española usa la Leyenda Negra para sus fines, como antes hizo el franquismo”. vozpopuli. <https://lc.cx/V5Zuls>
- Balinas, D. (2020). Populismo y nacionalismo en la “nueva” derecha radical española. Pensamiento al margen. Revista Digital de Ideas Políticas, (13), 69-88.
- Ballester, M. (2021). Vox y el uso de la historia: el relato del pasado remoto de España como instrumento político. Política y Sociedad, 58(2). <http://dx.doi.org/10.5209/poso.69692>
- Barreira, D. (8 de octubre de 2019). Elvira Roca: “La gente piensa que la Reconquista es de Franco y ahora de Vox. Es un carajal”. El Español. <https://lc.cx/F45laj>
- Cano, J. A. (16 de junio de 2023). «Nadie confunde la Roma actual con el Imperio romano, pero parece que sí la España de ahora con el Imperio español». Ethic. <https://lc.cx/kQGYmp>
- Congreso de los Diputados – Canal Parlamento. (2020, 15 de septiembre). Sesión Plenaria (15/09/2020). [Video]. YouTube. <https://lc.cx/CvxhuK>
- García, J. (3 de febrero de 2019). Clamor popular por una película de Blas de Lezo y más cine histórico. ABC. <https://lc.cx/qkiBLs>
- Roca, M. E. (3 de febrero de 2018). La peste y la ignorancia. El Mundo. https://lc.cx/8_1hFT
- Sánchez, F. (2019). Santiago Abascal. España vertebrada. Editorial Planeta, S. A.
- Sigüenza, F. (22 de junio de 2023). Elvira Roca Barea: “La razón siempre está en minoría”. Diario de Sevilla. <https://lc.cx/TCjMZQ>
- Stefanoni, P. (2021). ¿La rebeldía se volvió de derechas? Cómo el antiprogresismo y la anticorrección política están construyendo un nuevo sentido común (y por qué la izquierda está perdiendo la iniciativa). Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A.

Tadeu. (10 de mayo de 2023). Roca Barea: «La unidad a cambio de privilegios regionales ha dejado un reguero de rencores». THEOBJECTIVE.
<https://lc.cx/nFM3TV>

VOX. (s.f.). ¿Qué es VOX? <https://lc.cx/HsQM8d>

VOX. (2 de abril de 2019). VOX arrancará su campaña electoral en Covadonga, cuna de la Reconquista. <https://lc.cx/IRxABv>

VOX España. (2021, 20 de octubre). DIRECTO DESDE #VIVA21. Toda España en un mismo lugar. [Vídeo]. YouTube. <https://lc.cx/S7L6vF>

VOX España. (2022, 26 de octubre). ¡Vuelve a disfrutar del espectáculo histórico de #Viva22! [Vídeo]. YouTube. <https://lc.cx/jP8Umg>

PREMIO GABO: UNA DÉCADA PREMIANDO EL ENCUENTRO DEL PERIODISMO Y LA LITERATURA

JUAN JOSÉ ROBLEDO-TANGARIFE

Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Próxima a cumplir 30 años de su creación, la Fundación Gabo para el Nuevo Periodismo Iberoamericano, concebida por el periodista y escritor colombiano Gabriel García Márquez, se ha consolidado como un faro de los valores éticos y narrativos de la crónica latinoamericana (Fundación Gabo, 2024, párr. 2). Una generación de periodistas ha crecido bajo la influencia de sus talleres y publicaciones, así como de reconocimientos como el Premio CEMEX-FNPI y el Premio Gabo. Este último, considerado el de más reputación en la región (Premio Gabo, 2018, párr. 8), lleva más de una década premiando el encuentro del periodismo y la literatura, la resiliencia de los medios y los profesionales ante amenazas y crisis económicas, así como la mirada iberoamericana del mundo. El premio no sólo atrae por sus galardones sino por los ideales de compromiso y periodismo bien hecho que defendía Gabo (Patiño, 2018, módulo 4).

Desde 2013, año en que el Premio CEMEX-FNPI cambia y comienza como Premio Gabo, el galardón ha recibido más 15 mil postulaciones y ha entregado más de 65 premios a periodistas de 34 nacionalidades en sus cinco categorías: texto, imagen, cobertura, innovación y trayectoria.

No se puede hablar del Premio Gabo sin mencionar a la Fundación Gabo de la cual depende. El gran proyecto periodístico y pedagógico de García Márquez cumplirá 30 años en junio de 2024. Sus talleres y sus maestros se han erigido como un muro de defensa no sólo de valores narrativos y éticos, sino también de principios democráticos y defensa de libertades.

Allí destacan nombres como la mexicana Alma Guillermoprieto o el argentino Martín Caparrós, pero también voces de otras tradiciones periodísticas como el estadounidense Jon Lee Anderson o el recientemente fallecido Jean-François Fogel, el periodista francés fue presidente de la fundación hasta el final (El País, 2023, párr. 1). Todo dentro de esa mirada internacional e inclusiva que abogaba el Nobel colombiano.

Y es que la ceremonia de entrega de los Premios Gabo siempre ha estado rodeada de un aura de magia y celebridad (Serrano, 2016, p. 5), unos Oscar a pequeña escala donde se reconocen coberturas valientes para denunciar atropellos o injusticias y donde impera la crónica no sólo como género escrito sino audiovisual. Hasta hace poco la sede era la ciudad de Medellín, Colombia, conocida mundialmente por la guerra de carteles de narcotráfico que comandaba el temido Pablo Escobar. La serie *Narcos* (2015) de Netflix ha vuelto a poner la mira en una ciudad que, además, siempre ha valorado la poesía, la escritura, el periodismo. Desde hace más de tres décadas es sede de un Festival Internacional de Poesía (1991) y, desde, 2013, del Festival Gabo donde se entregan los Premios Gabo a lo mejor del periodismo iberoamericano.

La entrega de los premios en 2023 se celebró en el Teatro Colón de Bogotá, sede que repetirá en 2024. Medellín continuará siendo la sede del Festival Gabo, así como el principal patrocinador del premio a través de una alianza con la Alcaldía de la ciudad y los grupos Bancolombia y Sura con sus filiales en América Latina. (Fundación Gabo, 2024, párr. 21).

El Premio Gabo es la gran comunidad de aprendizaje que propone modelos y referentes para el periodismo iberoamericano [...] busca reconocer y destacar el periodismo de excelencia que se ejerce en Iberoamérica y que se abre paso frente a las amenazas, los ataques y los cuestionamientos, en un momento en el que las campañas de desinformación y los señalamientos hacia periodistas contribuyen al debilitamiento de la democracia en América Latina. (Premio Gabo, 2024, párr. 5).

Cada vez que termina una convocatoria tres rondas de jurados internacionales, conformados por periodistas internacionales, leen y revisan los más de 1.500 candidatos que anualmente se presentan. De allí se eligen 3 finalistas en cada categoría. Los ganadores recibirán la

escultura Gabriel del artista colombiano Antonio Caro, un diploma y aproximadamente el equivalente a 9 mil euros.

A través de los ganadores de la categoría de texto entre 2013 y 2023 diseccionaremos las características del periodismo escrito en español, así como sus autores y las particularidades del medio y del país donde se han publicado las piezas, con el objetivo de dibujar el estilo del periodismo iberoamericano, su mirada y su evolución. Temáticas, estilos narrativos, géneros periodísticos, recursos literarios y/o cinematográficos, forman parte de algunos de los aspectos analizados y comparados entre las 11 obras ganadoras.

1.1. EL PERIODISMO BIEN ESCRITO, SEGÚN EL PREMIO GABO

La crónica latinoamericana posee unas características y valores que perduran en el tiempo. Desde los primeros cronistas de Indias, que describían con asombro los detalles del Nuevo Mundo, la crónica se ha consolidado como un subgénero que conserva esa mirada, pero que, además, aspira a la buena escritura.

Periodismo y literatura han acompañado este camino, desde la novela francesa hasta poetas como Martí y Rubén Darío, reporteros en el modernismo. Antes de que surgiera el nuevo periodismo estadounidense, ya se practicaba el periodismo literario con el género más latinoamericano: la crónica. (Rotker, 1992, p. 29)

El gusto por la buena escritura ha sido El Dorado de varias generaciones. Los nuevos cronistas narran el caos en diferentes formatos, pero conservan una mirada poética. Su estilo y características inmersivas hacen de la crónica un subgénero. El periodismo latinoamericano tiene además especial cuidado con el lenguaje y sigue el legado de maestros como el periodista y Premio Nobel de Literatura Gabriel García Márquez.

En ese sentido el Premio Gabo es un referente y valora algunas de las características de la llamada crónica latinoamericana como la calidad narrativa.

La periodista argentina Leila Guerriero, quien escribe en medios latinoamericanos y españoles, aporta un elemento adicional: “El

periodismo narrativo es muchas cosas pero es, ante todo, una mirada - ver, en lo que todos miran, algo que no todos ven- y una certeza: la certeza de creer que no da igual contar la historia de cualquier manera” (Guerriero, 2014, párr. 4).

El primer taller de la Fundación lo dictó la mexicana Alma Guillermoprieto, una cronista atípica que escribe tanto en inglés como en español. Su doble mirada le ha permitido llegar al público estadounidense en medios como The Washington Post, Newsweek o en la prestigiosa revista The New Yorker. En español escribe para medios como El País de España. Muchos de sus trabajos se han compilado en libros como The Heart that Bleeds [El corazón que sangra], donde resume la mirada de un cronista latinoamericano.

La violencia, la desigualdad, la supervivencia, la desconfianza en los políticos, la terquedad con la que la gente busca creer. Estos temas ocupan la atención de las personas en otras regiones del mundo, por supuesto, pero como latinoamericana sé que para nosotros son temas tan urgentes, y tan ineludibles, que afloran en nuestros sueños y en los detalles más pequeños, en nuestra vida amorosa, nuestra literatura e incluso en la forma en que tiramos la basura. (Guillermoprieto, 1995, p. 1).

En ese sentido el cronista argentino Martín Caparrós, calificado como el periodista total durante la entrega del Premio Ortega y Gasset de Periodismo 2023 a toda su trayectoria (Bueno, 2023), la crónica es un género “bien sudaca”, y le atribuye uno de sus valores: la mirada extrema.

Mirar es la búsqueda, la actitud consciente y voluntaria de tratar de aprehender lo que hay alrededor (y de aprender). Para el cronista, mirar con toda la fuerza posible es decisivo. Es decisivo adoptar la actitud del cazador (Caparrós, 2007, párr. 13).

A la mirada extrema se suma la resiliencia. Las crisis económicas, los cambios constantes, medios que cierran y abren como eternas aves fénix, precariedad laboral o amenazas por hablar de corrupción o narcotráfico, han forjado la resistencia y la versatilidad del cronista latinoamericano. Para la cronista argentina Leila Guerriero, es una constante:

Hay que tener un plan A y diecisiete planes B. Uno crece en esa dinámica en todos los ámbitos: laboral, privado [...] Vives con precaución y a la vez con un espíritu kamikaze, porque si eres precavido todo el tiempo

terminas no haciendo nada. Ese espíritu ha ayudado a que pase todo esto que se dice que pasa con el periodismo narrativo. (Lobo, 2014, párr. 2).

En su convocatoria para 2024 la organización del Premio Gabo subraya los criterios que valorarán: la calidad narrativa y valor noticioso de las historias; la innovación u originalidad en la forma de contar las historias y acercarse a las audiencias; la investigación propia para desentrañar hechos ocultos o comprender procesos complejos; la independencia periodística y los valores éticos profesionales reflejados en los trabajos; la pluralidad, contraste y verificación de las fuentes utilizadas y la precisión y rigor en el tratamiento de los hechos. (Premio Gabo, 2024).

2. OBJETIVOS

- Analizar las obras ganadoras de la categoría de texto del Premio Gabo desde su temática, el estilo narrativo, el autor y su experiencia, el medio en el que se ha publicado y, la valoración del jurado.
- Identificar la nacionalidad de los ganadores y de los medios, así como la participación por género.
- Encontrar puntos de conexión entre los temas tratados, así como de influencias mutuas y problemáticas que se repiten o que trascienden las fronteras.
- Identificar los formatos en los que se han publicado las piezas.
- Determinar si la autoría de los textos corresponde a un trabajo individual o a un equipo de trabajo.
- Detallar algunas de las dificultades y retos que enfrentaron los autores a la hora de abordar su investigación.
- Interpretar y analizar si existe una mirada común, un estilo periodístico y narrativo que se ajuste a los valores que defiende la Fundación Gabo, la crónica latinoamericana y/o el periodismo narrativo.

3. METODOLOGÍA

Hemos repasado la faceta periodística de Gabriel García Márquez a través del curso sobre Periodismo en el Realismo Mágico de la Universidad Externado de Colombia, así como su intención de crear una gran escuela de periodistas iberoamericanos (Patiño, 2020, módulo 4). Desde las salas de redacción a los talleres de la Fundación Gabo y, de allí, al Premio Gabo como culmen de un proyecto.

Se hizo una búsqueda en Web of Science de los artículos en español e inglés que tocaban temas como periodismo latinoamericano, periodismo literario, crónica latinoamericana y narrative journalism, entre los años 2013 y 2023.

Así mismo se recurrió a obras que abordan el tema y que son referentes periodísticos en la región como *La invención de la crónica* (Rotker, 1992); *Escribiendo historias, el arte y el oficio de narrar en el periodismo* (Hoyos, 2003); *Qué es y qué no es el periodismo literario*; *Más allá del adjetivo perfecto* (Guerreiro, 2014) o *Narradores del caos: las apuestas de la crónica latinoamericana contemporánea* (Correa, 2017).

Todo ello para centrarnos en el Premio Gabo, su origen y evolución. Hemos analizado las piezas ganadoras de la categoría de texto entre 2013 y 2023, 11 trabajos periodísticos en total. En cada reportaje analizamos la temática, el estilo narrativo, el medio en el que fue publicado, el formato, la logística de la investigación o la biografía del autor o equipo periodístico. Así mismo algunos de los criterios que tuvo el jurado de cada edición para elegir al ganador.

4. RESULTADOS

4.1. CARTA DESDE LA LAGUNA, PREMIO 2013

El periodista mexicano Alejandro Almazán, ganador de 2013, pone el foco en la guerra de carteles que sufren las ciudades del norte del país con la crónica *Carta desde la Laguna*. En concreto retrata el miedo y la transformación de las poblaciones Gómez Palacio, Durango y Torreón, una triada conocida como La Laguna. Los Zetas y el cartel de Sinaloa entraron en guerra en 2005.

Nunca has caminado por el Cerro de la Cruz, pero por la manera en que el guía llama al lugar, “la Pus de La Laguna”, sabes que inspira miedo el mero hecho de nombrarlo. Apenas subas, te darás cuenta de que, en vez de trepar hacia el cielo, bajarás al infierno. Pronto verás que los barrios son casuchas apeñuscadas en las laderas del cerro, reproduciéndose obscenamente como las cucarachas. (Almazán, 2013, párr. 1).

El texto, publicado en la revista mexicana Gatopardo, revista de crónicas y reportajes que nació en Colombia pero años después se mudaría a México (Gatopardo, 2023, párr. 1), está narrado en segunda persona, como una invitación al lector para descubrir los detalles de un gran lienzo.

El jurado destaca la calidad del texto:

Las formas narrativas se suceden, se contradicen, se complementan, para producir un fresco abrumador [...] Los periodistas, en general, elegimos ordenar la realidad para hacerla comprensible [...] Almazán prefiere reproducir el caos de esa realidad como un dato más. (Premio Gabo, 2013, párr. 3).

Almazán es periodista y escritor, ha ganado tres veces el Premio Nacional de Periodismo de México y ha escrito para medios como Reforma, El Universal o Milenio (Premio Gabo, 2013, párr.2). Para un tema tan complejo el periodista subraya que “el mayor reto siempre son las fuentes” y, “saber dónde pisar [...] El miedo es mi mejor aliado. El miedo es el que me dice a dónde tengo que ir, a dónde no tengo que ir” (Almazán, 2013).

La violencia relacionada con el tema del narcotráfico no es nueva en México ni en muchos países de la región. Para cerrar su crónica evoca al escritor colombomexicano Fernando Vallejo, autor de la novela La virgen de los sicarios (2002), una narración en primera persona de la transformación social que sufrió la ciudad de Medellín (Colombia) por el surgimiento de los carteles de la droga y, en especial, de los niños sicarios que mataban y morían antes de llegar a ser adultos. (Vallejo, 2002, p. 1).

Inevitablemente pensarás en La virgen de los sicarios y te imaginarás a Vallejo en aquella balacera diciendo: “La fugacidad de la vida humana a mí no me inquieta; me inquieta la fugacidad de la muerte: esta prisa que tienen aquí para olvidar” [...] y tu recordarás otra frase que le leíste a Vallejo: “La muerte viaja siempre más rápido que la información. (Almazán, 2013, párr. 53).

4.2. EXXON VALDEZ: NACIMIENTO DE LA CONCIENCIA ECOLOGISTA, PREMIO 2014

El periodista español, Eduardo Suárez, es enviado por el diario El Mundo de España a la localidad de Cordova (Alaska) para contar las consecuencias de un desastre que ocurrió 25 años atrás. Después de encallar, el petrolero Exxon Valdez inundó la zona con una marea negra que afectó a los pueblos indígenas y sobre todo a los animales. El caso marcó a toda una generación y fue un símbolo mundial del activismo ecológico.

Aquella noche de marzo de 1989 David Janka se las arregló para esquivar los mismos bloques de hielo que unos minutos después harían encallar al 'Exxon Valdez' [...] El glaciar de Columbia había desprendido más hielo que de costumbre pero no era una noche especialmente difícil, recuerda junto al timón de su barco, atracado en el puerto nevado de Cordova rodeado de varios buques pesqueros y junto a un hidroavión que parece sacado de uno de los álbumes de Tintín. (Suárez, 2014, párr. 1).

En la actualidad Suárez es Jefe editorial del Instituto Reuters en Londres (Suárez, 2024), un organismo creado por la Agencia Reuters y la Universidad de Oxford para estudiar el futuro de la profesión (Institute Reuters, 2024). Hasta entonces había sido corresponsal del diario El Mundo -uno de los diarios de más difusión en España- en lugares como Reino Unido o Estados Unidos. Es la única pieza de las tratadas en esta investigación que no aborda una temática que toque directa o indirectamente a alguno de los países iberoamericanos. No obstante, su mirada y estilo narrativo es valorado por el jurado dentro de las características de la crónica latinoamericana o periodismo narrativo, como se le conoce en España.

El autor hace que un tema de hace 25 años resulte actual. Además, logra volver atractivo, desde el punto de vista narrativo, un tema que suele ser árido. Lo logra con un relato sobrio que jamás sacrifica lo periodístico en aras de lo literario [...] cada capítulo suelto es una crónica que va a al detalle en primer plano, y todos los capítulos juntos son un reportaje que muestran desde lo macro un problema social de gran magnitud. (Premio Gabo, 2014, párr. 3).

4.3. RÁPIDO, FURIOSO, MUERTO, PREMIO 2015

Javier Sinay, autor de la crónica Rápido, furioso, muerto publicada en la revista Rolling Stone Argentina, describe el fenómeno de marginación de los jóvenes de las villas que rodean la periferia de Buenos Aires y cómo

las motocicletas son un símbolo de estatus y libertad. El foco lo pone en la historia de Axel Lucero, un chico de 16 años, que intentó robarle la moto a un policía que estaba fuera de servicio. El agente, que iba armado, acabó con la vida del adolescente. La escena es recurrente: jóvenes que mueren a manos de policías que, pese a estar de descanso, portan sus armas como medida de protección personal. Sinay identifica varios casos.

Arriba de una Honda CG Titán negra, el lunes 25 de febrero de 2013, poco antes de las nueve de la noche, Axel Lucero y un amigo dejaron atrás el barrio El Carmen, en La Plata. Habían salido en una sola moto, pero estaban dispuestos a volver en dos: la otra, la que todavía no tenían, la iba a conseguir Lucero con el arma que llevaba en el bolsillo de su campera. (Sinay, 2015, párr. 1).

El autor es editor de Rolling Stone Argentina y ha cosechado reconocimientos (Premio Gabo, 2015, párr. 2) como tres Premios Perfil o un premio del Fondo Nacional de Artes. En España obtuvo el Premio Rodolfo Walsh en la XXIII Semana Negra de Gijón por el libro de no ficción *Sangre joven: Matar y morir antes de la adultez* (2009). La revista donde labora es una franquicia de la matriz estadounidense. La mítica publicación comparte el gusto por la buena escritura, el cruce de caminos del periodismo y la literatura que practicaban los maestros del Nuevo Periodismo estadounidense como Guy Talese o Tom Wolfe. (Scanlon, 2006, p. 1). Muchas de sus características entroncan con las de la crónica latinoamericana.

Nosotros nos propusimos hacer un abordaje social, político, jurídico y humanista de esta historia para entender la experiencia de Axel Lucero y Jorge Caballero [...] Creo que este tipo de historias se repiten y son entendidas en varios países de la región. (Sinay, 2015).

Cuando se lee *Rápido, furioso, muerto*, se recuerdan escenas de chicos delincuentes en países como Colombia, México o Brasil. Temáticas parecidas, pero en escenarios y épocas diferentes. En los años ochenta la ciudad colombiana de Medellín vio el surgimiento de los sicarios, niños de barrios populares que fueron enlistados por los carteles de la droga para traficar, amenazar o asesinar a sus oponentes. Para muchos de ellos tener una motocicleta era símbolo de estatus en su barrio y de libertad, además de ser una herramienta de trabajo para sus crímenes. (Salazar, 1990, p. 1).

El jurado ha destacado “la energía en la escritura y la calidad de la reportería para reunir, como haría un novelista, información significativa sobre la vida de un barrio [...] sin culpar o absolver a nadie de lo que termina siendo una muerte” (Premio Gabo, 2015, párr. 3).

4.4. SAO GABRIEL E SEUS DEMONIOS, PREMIO 2016

El reportaje es el único premiado en portugués de la muestra analizada en esta investigación. El Premio Gabo está abierto a todo el espectro iberoamericano, así como la Fundación Gabo. Tanto en el mundo portugués como en el brasileño, el galardón goza de reconocimiento y prestigio. Desde antes de la creación de la fundación, García Márquez estaba convencido de los lazos que unen a Iberoamérica. (Fundación Gabo, 2024, párr. 2).

La periodista brasileña Natalia Viana aborda en São Gabriel e seus demônios la alta tasa de suicidios que tienen las poblaciones indígenas de esta región amazónica. En total 23 pueblos en los que recaba historias, miedos e incluso paranoias colectivas sobre fantasmas y seres malignos que han propiciado las muertes, la mayoría de ellas jóvenes.

De un total de 73 muertes ocurridas entre 2008 y 2012, sólo cinco no fueron indígenas, según el Mapa de Violencia de 2014. Entre los indígenas, el 75% eran jóvenes, como María. Y muchos de sus familiares y amigos cuentan que se suicidaron tras ser perseguidos por seres de las tinieblas, por familiares muertos o incluso por el mismo diablo, quien, llamándolos durante meses, finalmente los arrastró a la horca. (Viana, 2016, párr. 6).

Viana es codirectora de la Agencia Pública de Periodismo de Investigación, “una organización sin fines de lucro que tiene como misión producir y promover el periodismo investigativo, independiente e innovador” (Premio Gabo, 2016, párr. 5). Allí ha sido publicado su reportaje.

El jurado subraya la profundidad de la investigación así como la calidad narrativa de un reportaje de largo aliento. Así mismo el premio destaca la experiencia de Viana en temas de derechos humanos como su libro *Plantados en el suelo*, sobre asesinatos de líderes sociales. La periodista ha colaborado para medios internacionales como The Guardian, BBC o The Independent. (Premio Gabo, 2016, párr. 6).

4.5. HISTORIA DE UN PARIA, PREMIO 2017

El caso del periodista cubano Jorge Carrasco y, la también cubana, Mónica Baró, evidencian un momento de ebullición periodística y narrativa en la isla. Ambos han sido ganadores del Premio Gabo y ambos colaboran con el medio independiente Periodismo de Barrio. En el caso de Carrasco su mirada se centra en las historias de homofobia, en los casos indeseados y perseguidos por la Revolución Cubana.

Historia de un paria cuenta la vida de Farah, “la madre de las travestis cubanas que nunca ha salido en las páginas de la prensa nacional o los libros que publican las editoriales del Estado, el hijo no deseado de la Revolución” (Premio Gabo, 2017, párr. 1). A través de un camino marcado por el abandono, la prostitución, la cárcel, la miseria o la enfermedad, el cronista enseña los rincones de una vida sin caer en la sensiblería.

El texto busca narrar la historia de un personaje que por encima de todo es un documento viviente para entender algunas claves de lo que ha sido la Revolución cubana [...] Desde el principio un reto grande fue escribir todo aquello sin tener lástima a Farah, esa había sido su vida y nosotros estábamos allí como periodistas para poner más sustantivos que adjetivos. (Carrasco, 2017).

El texto fue publicado en la revista digital de periodismo independiente El Estornudo, de la cual es cofundador. Carrasco también escribe el portal estadounidense Univisión Noticias y los cubanos Periodismo de Barrio y OnCuba. Actualmente vive en los Estados Unidos.

4.6. UN NIÑO MANCHADO DE PETRÓLEO, PREMIO 2018

El periodista peruano Joseph Zarate representa una generación de narradores reconocidos y premiados. Antes de recibir el Premio Gabo 2018 había sido finalista en 2015. Ese año recibió el Premio Nacional PAGE de Periodismo Ambiental que otorga las Naciones Unidas y, un año después, el Ortega y Gasset a la mejor historia o investigación periodística. Este último es uno de los premios más prestigiosos de España y comparte con el Gabo su visión iberoamericana y su gusto por el periodismo bien escrito e investigado.

El reportaje Un niño manchado de petróleo fue publicado en un medio digital español, 5W. Allí Zarate cuenta una de las peores catástrofes

ambientales de Perú: el vertimiento de más de medio millón de litros de petróleo en una comunidad awajún de la amazonía norte. Petroperú, la empresa responsable, contrató a varios nativos para limpiar la fuga sin la protección necesaria. Ante la pobreza de la región muchos vieron una oportunidad de mejorar sus vidas con el desastre ambiental, a pesar del riesgo de intoxicación.

Lo que yo quería era poder acceder a lo que había detrás de los hechos, cuál era el verdadero impacto que iba más allá del impacto ambiental, el impacto cultural, el impacto social, el impacto incluso emocional en la gente [...] Otro reto fue encontrar un punto de vista adecuado que se alejara de los clichés, de los lugares comunes que el periodismo tradicional muchas veces ha asignado a la gente que vive en las montañas y la selva. (Zárate, 2018).

El periodista hila la narración a través de uno de los niños que ayudó a recoger la mancha.

Osman Cuñachí había leído que el petróleo es una sustancia prehistórica, hecha de la misma materia que los fósiles de dinosaurio. Y en algún episodio de Tom y Jerry lo había visto brotar de las profundidades de la tierra como un chorro negro e incontenible que hacía saltar de alegría al suertudo que lo hallara. (Zárate, 2018, párr. 6).

El jurado destaca “su prosa elegante [...] sabe tomar riesgos: busca, en cada caso, la forma de contar que cuente mejor [...] La foto de un niño, Osmán Cuñachí, que se podría mirar y olvidar, es la puerta que abre esta historia” (Premio Gabo, 2018, párr. 2).

Zárate, profesor de periodismo literario en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, deja entrever algunas de sus influencias narrativas como la descripción de Narazeth, el pueblo del desastre. Una escena que recuerda al Macondo de García Márquez.

“Nazareth era entonces un puñado de chozas de palos y hojas desperdigadas entre el bosque y un río marrón que se precipitaba por un lecho arcilloso de piedras enormes y pulidas” (Zárate, 2018, párr. 18).

“Macondo era entonces una aldea de veinte casas de barro y cañabrava construidas a la orilla de un río de aguas diáfanas que se precipitaban por un lecho de piedras pulidas” (García, 2003, párr. 1).

4.7. LA SANGRE NUNCA FUE AMARILLA, PREMIO 2019

La cubana Mónica Baró, fundadora del portal de periodismo independiente Periodismo de Barrio, cuenta en esta historia el envenenamiento por plomo de un barrio de La Habana que estuvo expuesta al mineral durante 40 años sin saberlo.

Los pollos no marchan. No se supone que lo hagan. Si un pollo marcha, o camina con las patas estiradas y tiesas, es porque algo anda mal con ese pollo. En La Habana, sin embargo, existe un lugar donde la gente estuvo observando a los pollos marchar por más de cuarenta años. Yanet Cáceres vivió en ese lugar [...] Ella fue una de las que tuvieron pollos en el patio de su casa y los observó marchar hasta caerse muertos [...] A los que aparecían muertos no se los comían. (Baró, 2019, párr. 1).

El jurado destaca “el pulso narrativo” y los más de dos años invertidos en la reportería. “El texto presenta una superposición de imágenes que revelan la dimensión de un desastre ambiental y de salud, al tiempo que no olvida recrear las calles de La Habana, ofreciendo así una postal completa de la isla” (Premio Gabo, 2019, párr. 3).

Baró comenzó su carrera en la revista estatal Bohemia pero luego cambió a medios independientes como Periodismo de Barrio o El Estornudo. En 2016 quedó finalista del Premio Gabo.

El mayor reto de esta investigación fue precisamente el contexto cubano. Aquí en Cuba quienes hacen periodismo de manera independiente al estado no tienen la posibilidad de acreditarse como periodistas y de ser reconocidos como periodistas y eso implica que el acceso a las fuentes de información es bastante restringido. Las fuentes públicas a las que a mí me hubiera gustado acceder no me abrieron las puertas. (Baró, 2019).

4.8. VENEZUELA, O PARAÍSO DOS CONTRABANDISTAS, PREMIO 2020

Entre los ganadores analizados destacan dos trabajos de equipos periodísticos que han unido esfuerzos para un mayor despliegue e impacto de sus historias, una tendencia que aprovecha las sinergias y las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías. Uno de ellos es este gran reportaje, dividido en varias crónicas, que sigue la ruta del contrabando de oro en la Amazonía desde Brasil, las Guyanas, Venezuela y finalmente Colombia como trampolín a los mercados internacionales.

La larga carretera que sale de Ciudad Guayana, en el estado Bolívar, y se dirige al sur marca la ruta de la minería ilegal de oro en Venezuela. Cientos de personas la transitan diariamente en busca de El Dorado que les permita salvarse de una crisis económica sin precedentes en la nación suramericana. Alimentos, medicinas, combustible y dinero en efectivo que por años han escaseado en el resto del país se encuentran en abundancia por estos caminos. Es todo un mundo paralelo. (Montiel, Benezra, 2020, párr. 1).

El equipo que elaboró el especial lo conforman 18 periodistas de cinco medios diferentes: Correo del Caroní y Runrun.es de Venezuela, Infoamazonia de Brasil, Miami Herald de Estados Unidos y De Correspondent de Países Bajos.

Los autores: Algimiro Montiel, Antonio Maria Delgado, Bram Ebus, Jay Weaver, Jim Wyss, Jorge Benezra, Kyra Gurney, Nicholas Nehamas, Pamela Kalkman, Stefano Wroblewski, Gustavo Faleiros, Lisseth Boon, María Ramírez Cabello, Nancy San Martín, Casey Frank, Maaïke Goslinga, Marnix de Bruyne y Rosan Smits.

El jurado valora varios aspectos, de un lado “la dimensión geográfica y continental”, de otro “el perfil humano de uno de los más importantes negocios ilegales de la actualidad” y, las evidencias de “la corrupción” como un elemento orgánico “que abre todas las puertas”.

Es una pieza extraordinariamente bien narrada, hecha con mucho aliento y que deslumbra por su originalidad. Como valor agregado ofrece, además, una lectura en varios idiomas que privilegia las conexiones entre Iberoamérica y los países de habla portuguesa. Un texto fascinante que se soporta solo pero que, además, viene acompañado de contenido audiovisual que hace aún más potente el relato. (Premio Gabo, 2020, párr. 3).

Para los autores, de diferentes nacionalidades, fue además la posibilidad de coincidir en criterios periodísticos, de investigación y narración, a pesar de las diferencias de idiomas. Los principios de la crónica latinoamericana, el periodismo narrativo o periodismo literario, diferentes acepciones de un trabajo de investigación bien escrito, se comparten desde el Miami Herald en Estados Unidos al medio digital Runrun.es en Venezuela.

Fueron meses de investigación acerca de las rutas a partir de los testimonios recogidos en la región. En total se entrevistaron a más de 200 personas. Mostramos quien se beneficia de la minería altamente tóxica para las personas y el medio ambiente. Como resultado Aruba y Curaçao dejaron de exportar oro ya que no producían ni un gramo de lo que exportaban. (Wroblewski, 2020).

4.9. LA MASACRE DE TAMAULIPAS: EL SUEÑO AMERICANO MUERE EN MÉXICO, PREMIO 2021

En este caso el jurado del Premio Gabo vuelve a premiar por segundo año consecutivo el trabajo de un equipo periodístico, esta vez de la edición América del diario español El País. El reportaje, elaborado por cinco periodistas de diferentes nacionalidades, cuenta el drama de la migración de millones de guatemaltecos hacia Estados Unidos. La cobertura explica las motivaciones, los sacrificios y los peligros que acechan en el camino a través de la masacre de 16 migrantes que fueron asesinados y calcinados en México antes de cruzar la frontera estadounidense:

Don Ricardo: nuestros hijos están muertos, quemados, sin rastro y sin nada. Fue una llamada de padre a padre, pero también de coyote (traficante de personas) a cliente: desde algún punto en la frontera entre México y Estados Unidos, el guía al que Ricardo García Pérez le había confiado a su primera hija, le confesaba que de aquella joven de 20 años que siempre hacía bromas y había recorrido Centroamérica vendiendo productos chinos para ayudar a su familia, solo quedaban cenizas. (Arroyo, 2021, párr. 1).

El jurado destaca “la claridad, cohesión y concreción” del reportaje a pesar de ser un tema recurrente en los medios de comunicación. “El trabajo describe el trasfondo y el contexto de un fenómeno de dimensiones continentales, y su reportería es extensa y extendida en el tiempo [...] es el resultado de una agenda urgente e importante que se debe continuar cubriendo. (Premio Gabo, 2021, párr. 4).

Los autores: Lorena Arroyo Valles, Pablo Ferri, Héctor Guerrero, Mónica González Islas, Eliezer Budasoff. Los miembros del equipo contaban con más de una década de experiencia cubriendo temas de inmigración y seguridad en diversos países de América Latina y Estados Unidos.

4.10. EL POLIZÓN Y EL CAPITÁN, PREMIO 2022

Hay temas que están en el ADN de algunos países y de la mirada de sus periodistas. En el caso de Argentina, la migración está en las raíces y en el imaginario como nación (Onega, 1969, p. 1). El periodista Ricardo Robins vuelve su mirada a la migración, pero desde otro punto de vista: el de los polizones africanos que huyen de sus realidades en barcos cargueros.

El caso del africano Bernard Joseph, que atraca en Rosario después de una larga travesía ilegal, desentraña el drama de los polizones lanzados al mar para que las navieras eludan los gastos de repatriación. Como colofón el reportero cuenta el surgimiento de las nuevas familias negras argentinas.

Viajar como polizón hacia otros mundos surgió como una avalancha. Su vida debía cambiar y rápido. Había dejado su casa de Tanzania a los 19 años y los meses que pasaron nada salió como lo esperaba. No podía seguir viviendo en la calle. Bernard dijo vamos y John, su compañero en las noches hostiles del viaducto, se sumó. Salieron sin más equipaje que una manzana verde para cada uno, medio litro de agua y una bolsa con glucosa en polvo para calmar el hambre. (Robins, 2022, párr. 2).

El jurado destaca cómo el autor “combina con mucha habilidad el testimonio humano y la documentación judicial; consigue un texto absorbente y un esperanzador relato humanista a través de la experiencia solidaria de Bernard Joseph” (Premio Gabo, 2022, párr. 3).

Robins escribe en diversos medios digitales como Rosario3, donde publicó el reportaje, o las revistas Anfibia y Barullo. Su visión cinematográfica le ha servido para realizar diversos guiones para documentales como Buscando al huemul, Premio al mejor guión en el Festival Unasur de San Juan de 2014.

Llama la atención la publicación de seis entregas de El polizón y el capitán al estilo de grandes reportajes o novelas de no ficción como A sangre fría (Capote, 1987) o Relato de un naufragio (García, 2013).

4.11. EL GRITO POR JUSTICIA Y REPARACIÓN DE LAS MUJERES AFRO VIOLENTADAS SEXUALMENTE, PREMIO 2023

En el último reportaje analizado la mirada de la periodista se fija en un tema inadvertido e invisible en el conflicto armado colombiano: la

condición de mujer, negra y pobre, doblemente abusada por su origen étnico. A partir del caso de una víctima, el texto profundiza en las consecuencias del abuso tanto en ella como en otras mujeres negras por parte de grupos armados al margen de la ley y, también, por miembros de la Fuerza Pública.

Aura vivió 15 años sin reírse. Nada. Ni una mueca [...] El espacio de la sonrisa, reflexiona ahora, lo había ocupado la culpa, que llegó con la violencia sexual que le atravesó su cuerpo y su vida, y que poco a poco ha ido sacando para convencerse de que nada en ella, en su cuerpo negro que recalcaron los armados que la violentaron, fue culpable. (Valdés, 2023, párr. 1).

El jurado valora la emoción del texto, “cómo se van desenvolviendo todos los aspectos del personaje, que se puede conocer en su totalidad gracias a una apuesta maravillosa que equilibra redacción y estructura” (Premio Gabo, 2023, párr. 2).

La autora Beatriz Valdés publicó la historia en el diario *El Espectador*, el diario más longevo de Colombia. Actualmente es periodista en Consonante de la Fundación para la Libertad de Prensa. Durante los últimos años se ha especializado en temas de género y violencia sexual. Su condición de mujer negra también le ha sensibilizado sobre temas de abusos en los que el origen étnico puede influir en la gravedad de los mismos.

5. CONCLUSIONES

De las 11 piezas analizadas, 9 son firmadas por un autor y 2 por un equipo de trabajo. En cuanto a las nacionalidades de las firmas individuales, hay 2 cubanos, 2 argentinos, 1 brasileño, 1 colombiano, 1 peruano y 1 español. Estas cifras se traducen en 6 hombres y 3 mujeres premiadas.

Con respecto a los equipos, en el trabajo premiado de la edición América de *El País* de España encontramos 2 mujeres y 3 hombres. El reportaje *La masacre de Tamaulipas: El sueño americano muere en México* (2021), fue postulado desde la redacción de México.

Y en la cobertura especial *Venezuela, o paraíso de los contrabandistas* (2020), se registró como una candidatura transnacional: Brasil,

Venezuela, Colombia, Estados Unidos y Holanda. En la investigación participaron 7 mujeres y 11 hombres.

En el tipo de medios destacan dos portales independientes cubanos (Periodismo de Barrio y El Estornudo), dos diarios de referencia españoles (El Mundo y El País) y un medio alternativo online (5W), 1 diario de referencia colombiano (El Espectador), 1 franquicia estadounidense en Argentina (Rolling Stone) y una web independiente (Rosario3) y 1 plataforma de periodistas independientes en Brasil (Agência Pública de Jornalismo Investigativo). En cuanto a la cobertura transnacional que recorre la ruta del contrabando del oro, hay 2 medios independientes brasileños (Infoamazonia y Runrum.es), 1 diario de referencia venezolano (Correo del Caroní) y 1 medio independiente (Runrun.es), 1 medio de referencia online en los Países Bajos (De Correspondent) y 1 diario de referencia en Estados Unidos (Miami Herald).

Las temáticas que abordan los ganadores se dividen en: migración (2), conflictos relacionados con el narcotráfico (1), violencia de género relacionada con conflicto armado (1), exclusión social (1), contrabando (1), desastres y contaminación ambiental (3), delincuencia juvenil (1), problemáticas indígenas (1). Todos los temas ocurren en América Latina, excepto el reportaje sobre el desastre ecológico del petrolero Exxon Váldes en Alaska, cubierto por el periodista español Eduardo Suárez para el diario ibérico El Mundo.

Cabe destacar que en todas las piezas el asombro es una constante, como lo fue entre los primeros cronistas de América. Los autores, tal como lo valoran los jurados de cada edición, narran con “elegancia” y “emoción” temas urgentes de la agenda periodística.

Una de las principales conclusiones es que la crisis de los medios y las desigualdades persistentes, han consolidado la voz de autor de los cronistas con el surgimiento de diversos medios independientes. Más allá del reconocimiento los autores tienen un compromiso con la realidad. En gran medida esto se debe a referentes de buen periodismo y buena escritura que aún subsisten en la región, como el Premio Gabo.

6. REFERENCIAS

- Alday, P. (2019). Crónica narrativa latinoamericana actual: los límites de lo real. *Literatura y Lingüística*, 40, 95-112. ht
- Almazán, A. (2013). Entrevista. Premio Gabo.
<https://premioggm.org/trabajo/edicion/2013/texto/carta-desde-la-laguna/>
- Almazán, A. (20 de marzo de 2013). Carta desde la Laguna. Gatopardo.
<https://gatopardo.com/reportajes/zetas/>
- Aguilar M. (2019). Una aproximación narratológica a la crónica latinoamericana contemporánea según parámetros del periodismo literario estadounidense. *Brazilian Journalism Research*. 15(16).
- Arroyo, L. Ferri, P. Guerrero, H. González, M. Budasoff, E. (20 de febrero de 2021). La masacre de Tamaulipas: El sueño americano muere en México. *El País*. <https://elpais.com/especiales/2021/la-masacre-de-tamaulipas-el-sueno-americano-muere-en-mexico/>
- Baró, M. (2019). Entrevista. Premio Gabo.
<https://premioggm.org/trabajo/edicion/2019/texto/la-sangre-nunca-fue-amarilla/>
- Baró, M. (13 de febrero de 2019). La sangre nunca fue amarilla. *Periodismo de barrio*. <https://periodismodebarrio.org/2019/02/la-sangre-nunca-fue-amarilla/>
- Bueno, P. (21 de marzo de 2023). Los periodistas tenemos la obligación de ayudar a entender el mundo frente al uso perverso de las palabras. *El País*. <https://elpais.com/sociedad/2023-03-22/pepa-bueno-los-periodistas-tenemos-la-obligacion-de-ayudar-a-entender-el-mundo-frente-al-uso-perverso-de-las-palabras.html>
- Caparrós, M. (2007). Por la crónica. [Ponencia]. Congreso Internacional de la Lengua Española. Cartagena de Indias, Colombia.
<https://congresosdelalengua.es/cartagena/paneles-ponencias/español-integracion-comunicacion/caparros-martin.html>
- Capote T. (1987). *A sangre fría*. Anagrama.
- Carrasco, J. (2017). Entrevista. Premio Gabo.
<https://premioggm.org/trabajo/edicion/2017/texto/historia-de-un-paria/>
- Carrasco, J. (25 de abril de 2016). Historia de un paria. *El Estornudo*.
<http://revistaelestornudo.com/historia-de-un-paria/>
- Correa, C. (2017). *Narradores del caos: las apuestas de la crónica latinoamericana contemporánea*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.

- El País (19 de marzo de 2023). Muere el periodista francés Jean-Francois Fogel, pionero en la transformación digital de los medios.
<https://elpais.com/cultura/2023-03-19/fallece-a-los-76-anos-jean-francois-fogel-pionero-en-la-transformacion-digital-de-los-medios.html>
- Fundación Gabo (2024). Acerca de la Fundación Gabo.
<https://fundaciongabo.org/es/institucion/acerca-de-la-fundacion-gabo>
- Fundación Gabo (2024). Misión y valores.
<https://fundaciongabo.org/es/institucion/mision-y-valores>
- García, G. (2003). Cien años de soledad. Debolsillo.
- García, G. (2013). Relato de un naufrago. Debolsillo.
- Gatopardo (12 de noviembre de 2023). Wikipedia, La enciclopedia libre.
[https://es.wikipedia.org/wiki/Gatopardo_\(revista\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Gatopardo_(revista))
- Guerriero, L. (2014). Qué es y qué no es el periodismo literario. Más allá del adjetivo perfecto. Anagrama.
- Guillermoprieto, A. (1995). The Heart Bleeds [El corazón que sangra]. Penguin Random House.
- Hoyos, J. (2003). Escribiendo historias, el arte y el oficio de narrar en el periodismo. Editorial Universidad de Antioquia.
- Institute Reuters (2024). About us. <https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/about-reuters-institute>
- Lobo, R. (2 de octubre de 2014). Entrevista Leila Guerriero. El periodismo objetivo es la gran mentira del universo, todo es subjetivo. Jotdown.
<https://n9.cl/jotca>
- Montiel, A. Delgado, A. Ebus, B. Weaver, J. Wyss, J. Benezra, J. Gurney, K. Nehamas, N. Kalkman, P. Wroblewski, S. Faleiros, G. Boon, L. Ramírez, M. San Martín, N. Frank, C. Goslinga, M. De Bruyne, M. Smits, R. (23 de julio de 2019). Venezuela o paraíso dos contrabandistas. InfoAmazonia. <https://smugglersparadise.infoamazonia.org/>
- Montiel, A., Benezra, J. (23 de julio de 2019). Crimen organizado controla la explotación de oro en Venezuela. Infoamazonia.
<https://smugglersparadise.infoamazonia.org/story?show=intro>
- Onega, G. (1969). La inmigración en la literatura argentina. Galerna.
- Patiño, D. (2020). Periodismo en el Realismo Mágico. Universidad Externado de Colombia. <https://www.uexternado.edu.co/comunicacion-social-periodismo/mooc-periodismo-en-el-realismo-magico-llega-a-su-quinta-edicion/>
- Premio Gabo (2013). Carta desde La Laguna.
<https://premioggm.org/trabajo/edicion/2013/texto/carta-desde-la-laguna/>

- Premio Gabo (2014). Exxon Valdez: una mancha de 25 años.
<https://premioggm.org/trabajo/edicion/2014/texto/exxon-valdez-una-mancha-de-25-anos/>
- Premio Gabo (2015). Rápido, furioso, muerto.
<https://premioggm.org/trabajo/edicion/2015/texto/rapido-furioso-muerto-2/>
- Premio Gabo (2016). São Gabriel e seus demônios.
<https://premioggm.org/trabajo/edicion/2016/texto/sao-gabriel-y-sus-demonios/>
- Premio Gabo (2017). Historia de un paria.
<https://premioggm.org/trabajo/edicion/2017/texto/historia-de-un-paria/>
- Premio Gabo (2018). Un niño manchado de petróleo.
<https://premioggm.org/trabajo/edicion/2018/texto/un-nino-manchado-de-petroleo/>
- Premio Gabo (2018). 6 razones para postular al Premio Gabo.
<https://premioggm.org/noticias/2018/03/6-razones-para-postular-al-premio-gabo-2018/>
- Premio Gabo (2019). La sangre nunca fue amarilla.
<https://premioggm.org/trabajo/edicion/2019/texto/la-sangre-nunca-fue-amarilla/>
- Premio Gabo (2020). Venezuela o paraíso dos contrabandistas.
<https://premioggm.org/trabajo/edicion/2020/texto/venezuela-o-paraiso-dos-contrabandistas/>
- Premio Gabo (2021). La masacre de Tamaulipas: El sueño americano muere en México.
<https://premioggm.org/trabajo/edicion/2021/texto/la-masacre-de-tamaulipas-el-sueno-americano-muere-en-mexico/>
- Premio Gabo (2022). El polizón y el capitán.
<https://premioggm.org/trabajo/edicion/2022/texto/el-polizon-y-el-capitan-2/>
- Premio Gabo (2023). El grito por justicia y reparación de las mujeres afro violentadas sexualmente.
<https://premioggm.org/trabajo/edicion/2023/texto/el-grito-por-justicia-y-reparacion-de-las-mujeres-afro-violentadas-sexualmente/>
- Puerta A. (2018). La crónica, una tradición periodística y literaria latinoamericana. Historia y comunicación social, Ediciones Complutense. 23(1).
- Robins, R. (23 de mayo de 2022). El polizón y el capitán. Rosario 3.
<https://www.rosario3.com/especiales/El-polizon-y-el-capitan.-Capitulo-I-zarpar-20220519-0024.html>

- Rotker, S. (1992). La invención de la crónica. Ediciones Letra Buena.
- Salazar, A. (1990). No nacimos pa' Semilla. Editorial Cinep.
- Scanlon, P. (2006). Reportajes, el Nuevo Periodismo en RollingStone. Anagrama.
- Serrano C. (2016). Medellín celebra las mejores historias de Iberoamérica. Comunicación (34).
- Sinay, J. (2015). Entrevista. Premio Gabo.
<https://premioggm.org/trabajo/edicion/2015/texto/rapido-furioso-muerto-2/>
- Sinay, J. (12 de octubre de 2015). Rápido, furioso, muerto. La Nación.
<https://www.lanacion.com.ar/cultura/rapido-furioso-muerto-una-cronica-bonaerense-nid1835695/>
- Suárez, E. (2014). Exxon Valdez, nacimiento de la conciencia ecologista. El Mundo.
https://www.elmundo.es/especiales/2014/ciencia/exxon_valdez/alaska/index.html
- Suárez, E. (2024). Institute Reuters.
<https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/people/eduardo-suarez>
- Valdés, B. (16 de febrero de 2023). El grito por justicia y reparación de las mujeres afro violentadas sexualmente. El Espectador.
<https://www.elespectador.com/colombia-20/conflicto/las-afro-violentadas-sexualmente-exigen-justicia-fiscal-y-reparacion/>
- Vallejo, F. (2002). La virgen de los sicarios. Alfaguara.
- Viana, N. (15 de mayo de 2015). São Gabriel e seus demônios. Agência Pública de Jornalismo Investigativo. <https://apublica.org/2015/05/sao-gabriel-e-seus-demonios/>
- Wroblewski, S. (2020). Entrevista. Premio Gabo.
<https://premioggm.org/trabajo/edicion/2020/texto/venezuela-o-paraiso-dos-contrabandistas/>
- Zarate, J. (19 de diciembre de 2017). Un niño manchado de petróleo. Revista 5W.
<https://www.revista5w.com/temas/planeta/un-nino-manchado-de-petroleo-7611>
- Zárate, J. (2018). Entrevista. Premio Gabo.
<https://premioggm.org/trabajo/edicion/2018/texto/un-nino-manchado-de-petroleo/>

DE LA LITERATURA AL CUERPO: EL ENTRENAMIENTO PSICOFÍSICO DEL ACTOR EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PERSONAJE

SARA BALLESTEROS
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

La actuación psicofísica es definida por Bella Merlín (2001) como la manifestación simultánea del sentimiento interior y la expresión exterior del cuerpo-mente del actor/actriz. Es decir, que la expresión física a esa emoción que el actor/actriz experimenta durante la actuación es inmediata e instantánea (Merlín, 2001, p. 27). Se produce una coherencia psicofísica de todas las respuestas naturales del cuerpo-mente, de lo interno con lo externo y viceversa. Esta dimensión holística de la naturaleza del ser humano y su funcionamiento puede ser alcanzada a través de la unificación del cuerpo-mente del actor/actriz durante el entrenamiento psicofísico. No se contempla, por tanto, división alguna entre el cuerpo y su psicología en los procesos de creación, encarnación del personaje y entrenamiento actorales, de igual forma que tal desconexión no existe en el cuerpo viviente en la vida cotidiana.

Resulta complejo – y no menos polémico – acotar los márgenes sobre dónde vive el personaje dramático. A diferencia de la novela (de ficción o no ficción) y la poesía, la literatura dramática está concebida para la representación (salvo excepciones). Por lo tanto, el personaje dramático que vive en la mente del dramaturgo y que éste «retrata» (entrecomillado propio) en la obra dramática escrita no es el personaje total. Es a penas la esencia – si es que esto pudiera ser poco.

El personaje sobre el papel necesita ser encarnado, – no desde el punto de vista teológico de la tradición judeocristiana, sino desde el concepto

de dar una forma corpórea concreta, donde el cuerpo es entendido como un todo físico-mental-espiritual. Lo que tiene más que ver con la traducción al castellano del término inglés «embody», en contraposición a «incarnation».

Entendemos que los actores y actrices, como todo ser humano, dotados de una dimensión física, una dimensión psicológica y una dimensión espiritual, es la condición indispensable para que el personaje dramático viva en escena; en definitiva, para que exista. El personaje dramático literario solo vive cuando el actor/actriz lo encarna. Los actores y actrices proporcionan a la palabra escrita del autor/ra dramático un soporte físico y genuino, le imprimen un estado de conciencia y autoconciencia y le insuflan su alma (primera acepción del diccionario de la RAE).

Fue el filósofo fenomenólogo francés Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) el primero en desarrollar una teoría fenomenológica de la percepción del cuerpo como disyuntiva al dualismo cuerpo-mente. El logro de su obra póstuma *Fenomenología de la Percepción* (1962) es el de abarcar y comprender al cuerpo percibido en las experiencias del sujeto viviente desde su experiencia e interpretación; el cuerpo (dimensión física) acumula significados en su psique (dimensión mental) que le permiten trascender (dimensión espiritual).

No obstante, la consideración del cuerpo como elemento de estudio del trabajo de actores y actrices en Occidente es relativamente nueva. No es hasta 1830 cuando Denis Diderot (1713-1784) publica *La paradoja del comediante* (escrita en 1773, pero no fue publicada hasta 1830) cuando se inicia en Occidente el debate acerca del proceso de creación y el trabajo actoral (Hodge, 2010, p. XX); sobre qué papel juegan en él lo que viene a llamar inspiración y técnica. Partiendo del análisis sobre la experiencia escénica del actor/actriz, Diderot identifica que existe una diferencia entre lo que éstos experimentan (a través de los sentidos) y lo que en realidad están sintiendo (a través de las emociones).

Como sostiene Hodge (2010), es admisible pensar que el trabajo de búsqueda de Stanislavski contenga al de Diderot, así como las conclusiones de las investigaciones científicas sobre la inseparabilidad de la mente y el cuerpo, y más concretamente las ideas propuestas por el

psicólogo y filósofo francés Théodule-Armand Ribot, quien defendía que la emoción no puede existir sin consecuencias físicas (Hodge, 2010, p. XIX).

Serán los restauradores del teatro occidental de finales del siglo XIX y principios del XX los que se enfrenten a esa dicotomía entre mente y cuerpo en el trabajo del actor/actriz de la que habla Phillip Zarrilli (2009). Sin embargo, en las tradiciones actorales de las culturas orientales tal separación cuerpo-mente no existe. Y es por eso por lo que se pone la mirada en Oriente con el objetivo de «redescubrir» (entrecomillado propio) las fuentes de la renovación teatral necesarias, sin ser tan solo una mera alternativa estética al naturalismo imperante. Los renovadores teatrales europeos tratarán de buscar un modelo teatral que vaya más allá de cuestiones como la comercialización, la espectacularidad o el «start system» (Cruciani y Schino *apud* Barba, 2015, p.11), favoreciendo el desarrollo de una incipiente cultura teatral libre, autónoma e independiente. Las respuestas a esa búsqueda se hallarán en estudios pequeños y laboratorios donde se producirá una transición teatral que provocará el cambio en la concepción del entrenamiento de actores y actrices y el germen de nuevos modelos teatrales.

Almost all these micro-cultures -which in time would change the features of Western theatre -pointed to a new type of actor. Here the model of the traditional Asian performer found a fertile ground: it was an effective example of «total actor» (Masgrau *apud* Barba, 2015, p. 11).

A la configuración de ese actor o actriz en ese «acto total» (Grotowski, 2009), como proceso de «maduración interior» (Grotowski, 2009, p. 192) y ruptura de resistencias y barreras, se une un enfoque holístico del cuerpo en donde el entrenamiento psicofísico actoral permite abordar el trabajo creativo de los/las intérpretes teniendo en cuenta la dimensión física (cuerpo), la dimensión mental (pensamiento) y la dimensión emocional (emoción). Esto contribuirá a generar autoconocimiento a cerca de las propias capacidades creativas en cada ejecutante y a obtener aquellos recursos personales que van a favorecer la configuración y el desarrollo de un método de entrenamiento actoral personal y genuino partiendo de las propuestas psicofísicas de entrenamiento que se consideren más idóneas.

A través de esa experiencia individual el/la ejecutante pasará por diferentes estados (aceptación, encuentro, revelación, redescubrimiento, autoconocimiento, auto penetración, etc.) a lo largo del proceso creativo. Un proceso que abarca todas las esferas del ser humano contribuyendo al desarrollo y el crecimiento no sólo artístico sino también personal.

Los grandes maestros del siglo XX concibieron que la perspectiva psicofísica favorece el crecimiento del ser en todas sus dimensiones, entendiendo que la armonización del cuerpo-mente del sujeto actoral como unidad, como ente único, cuya praxis va a llevar al actor/actriz al concepto propuesto por Grotowski de «actor santo» (Grotowski, 2009).

2. OBJETIVOS

- Analizar la perspectiva del entrenamiento psicofísico actoral desde las principales metodologías del siglo XX.
- Considerar la concepción del cuerpo-mente del actor en el entrenamiento psicofísico.
- Estudiar la dimensión espiritual en la construcción y configuración del personaje.

3. METODOLOGÍA

Ofrecemos una metodología cualitativa, de carácter documentalista, consistente en la recopilación extensa de información y documentación para abordar conceptualmente el entrenamiento psicofísico del actor y la dimensión holística del cuerpo durante el proceso de entrenamiento de cara a la construcción del personaje. Se tienen en cuenta las principales metodologías de entrenamiento actoral que se han dado a lo largo del siglo XX: Constantin Stanislavski, Michael Chejov, Jerzy Grotowski, Eugenio Barba y Phillip Zarrilli. Dichas metodologías fundamentan el trabajo del actor y la actriz desde el punto de vista del entrenamiento psicofísico, para alcanzar un estado de creatividad y espiritualidad que favorece la conexión con uno mismo, con el personaje y con el público. Un proceso de liberación consciente en donde el

actor/actriz se trasciende a sí mismo para ser otro, acercándose a esa santidad de la que habla Grotowski.

4. RESULTADOS

Tanto los estudios e investigaciones de Stanislavski, así como las aportaciones de Michael Chejov, Grotowski, Barba, hasta llegar a Zarrilli ponen su mirada en Oriente. Y más concretamente en las técnicas orientales en donde el cuerpo es la expresión material (física) de las energías cósmicas y vitales (espirituales) que se encuentran dentro de cada ser humano/actor/actriz y por las que forma parte de la experiencia viviente y del cosmos.

Para promover la disposición del cuerpo-mente hacia el trabajo creativo, el entrenamiento psicofísico no debe convertirse en algo vacío, no es una puesta a punto del cuerpo como se podría entender en el deporte, sino que es entendido como la manifestación de una alternativa del cuerpo-mente, el cual puede ser armonizado (Zarrilli, 2009, p. 85) para trabajar con el todo y no reducido a lo físico o lo psíquico.

El actor y la actriz están presentes con su cuerpo-mente al cien por cien en lo que están haciendo, lo que se traduce en un estado energético elevado. El trabajo de entrenamiento actoral no implica necesariamente encontrar «algo» (entrecomillado propio) místico o espiritual, lo que surja vendrá de la relación personal e individual con el ejercicio que se está ejecutando. Se trata un trabajo a largo plazo que requiere tiempo, paciencia y constancia sin esperar descubrimientos inmediatos ni extraordinarios. Ese descubrimiento es una suerte de anagnórisis que se produce al volver la vista al camino recorrido cuando se enfrentan el punto de partida y el punto en el que el actor o actriz se encuentra en ese preciso momento.

Por lo tanto, desde este enfoque, el psicofísico y el holístico, el entrenamiento actoral proporciona a los actores y actrices una serie de herramientas que les permite alcanzar el equilibrio entre el cuerpo y la mente, entendidos como unidad. Los ejercicios físicos en el entrenamiento favorecen la conexión con la psique desde los impulsos corporales y con el mundo de la creatividad y la imaginación; lo cual permite al actante conectar con su ser en todas sus dimensiones. Favoreciendo

el acceso a un estado espiritual consciente no controlado, cuya presencia tiende a la organicidad y la transparencia.

Los actores y actrices, por tanto, necesitan ser ellos mismos para poder ser el personaje dramático. De este modo cada actor/actriz, cada día que traiga a la vida al personaje dramático en la escena, encarnará un personaje diferente, siendo, a la vez, el mismo personaje del texto literario

5. DISCUSIÓN

El primer pedagogo que utilizó el término psicofísico aplicado al entrenamiento actoral fue precisamente Constantin Stanislavski (1863-1938) al advertir que en cada acción hay algo psicológico y en lo psicológico hay algo físico. La aproximación psicofísica que Stanislavski otorga a su sistema actoral refuta la concepción occidental sobre la dualidad del cuerpo-mente. Esa visión holística del sistema actoral ruso proviene de los conocimientos que le llegaron al maestro sobre el yoga en 1911, de las filtraciones sobre ocultismo y espiritualismo en donde mente y espíritu representan un continuo psicofísico, como apunta la principal estudiosa del método en Estados Unidos, Sharon Marie Carnicke (2010) y, de los estudios de Théodule-Armand Ribot (1839-1916) quien afirma que la emoción no puede darse sin una respuesta física.

Stanislavski verá el trabajo físico-corporal, a través de la práctica del yoga, como un camino de ascesis actoral en donde el espíritu humano y la psique están unidos. De hecho, el trabajo con la respiración en la práctica del yoga promueve la conexión orgánica del cuerpo (dimensión física) y el espíritu (dimensión espiritual y mental).

La filosofía del Yoga entiende el espíritu como contenedor de todas sus potencialidades, de modo, que a medida que la persona avanza en el desarrollo y cultivo de sí mismo, refiriéndose al cuerpo físico, pero también el cuerpo astral, el cuerpo, como continente, puede utilizar y alcanzar estados más elevados (Vishnudevananda, 1974).

El cuerpo, al ser templo del espíritu viviente, debiera ser cuidado solícitamente para hacer de él un perfecto instrumento...es labor de todo hombre evolucionado llevar su cuerpo al más alto grado de perfección para que pueda ser utilizado en la persecución de fines espirituales (Vishnudevananda, 1974, pp. 25-26).

Como sostiene el maestro y actor japonés Yoshi Oida, todos los seres humanos tenemos cuerpo y espíritu. Sin embargo, el ritmo de la vida contemporánea nos hace olvidar, en muchas ocasiones, al espíritu. Lavamos y aseamos nuestro cuerpo a diario con el objetivo de mantenerlo limpio, pero nos olvidamos de hacer lo mismo con el espíritu, algo que es muy recomendable hacer cuando lo preparamos para actuar (Oida, 2010). La limpieza y purificación del espíritu genera apertura, claridad y permeabilidad, dando la posibilidad de generar nuevas experiencias, descubrir posibilidades, potencialidades y armonizar el cuerpo-mente creador.

Los ejercicios yóguicos se convertirán en la puerta de conexión mente-cuerpo-espíritu para Stanislavski, Vakhtangov y Michael Chejov durante el Primer Estudio (1918). De esta forma la práctica del yoga se convierte en la vía de acceso al «estado creativo» (Wegner, 1976, p. 85). La propuesta actoral de Stanislavski está dirigida a superar los límites del cuerpo material (dimensión física) a través del trabajo con el prana (energía vital). El trabajo con el prana se concibe como el camino de unificación de la mente y las emociones con la disposición de poder irradiar dicha energía al «otro» (compañeros y/o público).

El sistema actoral de Constantin Stanislavski ofrece una visión manifiestamente holística de la actuación en donde el cuerpo-mente del actor y la actriz entra en la acción creando una conexión orgánica y viva en el momento presente. De ahí que, en sus últimas investigaciones, conceptualizara su método de acciones físicas junto al análisis activo de la obra y el personaje, dejando atrás la pasividad de los actores y actrices en el trabajo de mesa inicial.

La acción física, voluntaria y consciente, es utilizada por los actores y actrices como una herramienta en el momento presente que lleva al cuerpo a un compromiso total desde el hacer, es decir, desde la propia acción. Alejado de la palabra (el texto dramático), el pensamiento y el sentimiento, es el cuerpo en movimiento, el cuerpo que acciona y hace el que resuelve la situación dramática, origen del conflicto. Se manifiesta una interrelación del cuerpo-mente en acción, del cuerpo que decide y hace al mismo tiempo, lejos de cualquier planteamiento intelectual y racional; lo que conduce al actor/actriz que acciona a responder físicamente de forma orgánica e instintiva. Se trata por tanto de una

acción psicofísica, de lo contrario la acción se quedaría en el plano superficial del movimiento (puramente físico) y no requeriría la necesidad de un cuerpo comprometido para resolver el conflicto dramático. Por el contrario, una acción regida exclusivamente por el intelecto (la mente discursiva) no podría ser utilizada como motor de revelación y armonización del cuerpo-mente. La parte física y psíquica son necesarias para provocar esa transformación del sujeto ejecutante en el «otro» (entrecomillado propio), el personaje dramático.

Por otro lado, Michael Chejov (1891-1955), discípulo directo de Stanislavski, fundamentará su metodología en dos pilares básicos: la imaginación y el trabajo con el cuerpo. Al igual que Stanislavski tomará algunos ejercicios basados en el yoga y en la meditación para idear un sistema de herramientas que favorezcan la estimulación de un estado de ánimo propicio que, a su vez, facilite el trabajo creativo. El fin último es el de despertar la energía vital del actor (prana), el sentimiento de verdad y avivar su fantasía.

Es a través del trabajo físico que los actores y actrices acceden a otras esferas de su propia naturaleza implicadas en el proceso creativo, como son: las esferas psíquicas, las esferas espirituales y las esferas emocionales. Por tanto, lo que Michael Chejov plantea es una concepción psicofísica del entrenamiento, en donde la esfera física y la esfera mental están ligadas en una sola esencia. De todo ello, la necesidad de no repetir los movimientos de forma mecánica; si no de tomar conciencia, aquí y ahora, de los mismos, y hacerlo con todas las dimensiones del ser. El ejercicio es un pretexto, lo significativo es por qué se hace y qué implica su realización; la justificación personal, la necesidad interior que parte de la voluntad creativa y la ejecución vinculada al propósito de hacerlo. La técnica que plantea Michael Chejov permite a actores y actrices acceder a una parte de la técnica que reside ya en su propio cuerpo y que, por tanto, difiere de un actor a otro por su propia individualidad creativa.

Con el entrenamiento psicofísico el cuerpo se vuelve cada vez más permeable y su disponibilidad para penetrar en su esfera psicológica aumenta de manera exponencial, no por imposición mental (racional) si no por inducción. Lo que provoca una necesidad de olvido ante la

imagen mental que se pueda tener del personaje literario (sobre el texto) para acceder a la vida misma de ese ser-ficcionado. Se entrena un cuerpo físico para que cada vez esté más disponible a los impulsos internos propuestos por la propia voluntad del artista.

Jerzy Grotowski incidirá en la dimensión espiritual y en el hecho de que el descubrimiento personal que cada actor y actriz haga través de un entrenamiento psicofísico disciplinado y riguroso. El trabajo que desarrolló Grotowski no niega el pasado, sino que indaga en él para encontrar un camino propio que ayude a cada actor y actriz a crear su propio método: planteando la liberación del cuerpo que no se exhibe, sino que se aniquila, se sacrifica para liberarse de cualquier resistencia que dificulte el acceso a los «impulsos psíquicos» (Grotowski, 2009, p. 17).

Se establecen cinco etapas en la actividad teatral de Jerzy Grotowsky: 1) el arte como representación o teatro de espectáculos (1957-1970), 2) el Parateatro o teatro participativo (1970-1978), 3) el teatro de las fuentes (1978-1982), 4) el Drama objetivo (1983-1985) y, 5) el arte como vehículo (1985-1999).

Es en la primera etapa, «El arte como representación o teatro de espectáculos» donde Grotowski conceptualiza la idea de «actor santo» frente al «actor cortesano». El «actor santo» sacrifica su cuerpo para auto penetrarse, llevándolo al autoconocimiento y poder alcanzar la auto revelación, alejándolo de la máscara social con la que vive la mayor parte del tiempo. El «actor cortesano» exhibe su cuerpo con el objetivo de buscar el favor y el aplauso del público.

Lo que propone Grotowski es una técnica inductiva frente a todas las técnicas deductivas consistentes en la acumulación de habilidades, dicho proceso de depuración y eliminación conduce a una purificación metafísica que podría acercar al actor/actriz a la santidad. Se trata de una vía negativa cuya meta es la eliminación de obstáculos y resistencias que bloquean los impulsos psíquicos del ser humano-actor y lo alejan de su verdadero yo.

Como sostiene Margaret Croyden, Grotowski invita tanto al actor/actriz como al público a sufrir una catarsis (perspectiva dramática), a la expiación personal (perspectiva religiosa), a la auto realización (perspectiva

psicológica) y hacer un uso extra cotidiano del cuerpo y la voz (CROYDEN, 1977) en una situación de representación donde el ser humano experimenta un estado sublimado del espíritu (Grotowski, 2009).

En el trabajo de entrenamiento psicofísico actoral Grotowsky insiste en la importancia del proceso de búsqueda personal, cuyo objetivo es la sublimación de la esencia humana, la trascendencia del hombre en comunicación consigo mismo y con el espectador, que da lugar a una relación elevada, metafísica e íntima. Las actrices y actores que trabajan con Grotowski ponen la técnica en aras de la espiritualidad; invadiendo todo su ser, silenciando su diálogo interno, sacrificando su cuerpo físico para trascender e invitar al público a hacer lo mismo, a participar en un acto de entrega total de libertad artística.

La contribución de Grotowski será pionera para la interpretación contemporánea al reconceptualizar la base del entrenamiento psicofísico actoral. El entrenamiento es concebido como una necesidad diaria que demanda una disciplina rigurosa y que ésta esté abierta a la experimentación; cuyo sostén técnico-metodológico partirá del Método de Acciones Físicas de Stanislavski (Schechner y Welford, 1997, pp. 1-2).

Grotowski promueve el uso de cualquier método o técnica que tienda hacia lo desconocido, fomentando la incertidumbre del cuerpo-mente, pero siempre evitando el descontrol y el caos (Grotowski, 2009), de lo contrario la metodología no sería adecuada. La acción física va a comprometer al sujeto actoral desde lo biológico e instintivo hasta la conciencia y el pensamiento donde se produce la armonización del cuerpo-mente y donde se da esa trascendencia del ser para ser otro.

Más adelante, Eugenio Barba confirmará el interés de Jerzy Grotowski por la espiritualidad de la filosofía oriental, y más concretamente, por la hinduista, como antes que él lo hicieran Stanislavski y Michael Chejov. Asimismo, el maestro ítalo-danés comprendió que el entrenamiento no se reducía a la adquisición y dominio de técnicas concretas, sino a la capacidad de desarrollar resistencia física y mental. Ese entrenamiento agotador que se alargaba durante horas, en el caso del Odín Theatre ochos horas diarias, seis días a la semana, conducía al artista a alcanzar un «estado somático» (de posible elevación o iluminación) que

le exigía superar y trascender sus propios límites (físicos y mentales) provocando un ascenso del cuerpo psico-físico en su proceso de entrenamiento (Watson, 2000, p. 74).

Lo que Barba propone es la aniquilación del cuerpo del artista y con ello a la cultura que lo ha modelado, entendido desde una perspectiva cultural y no social. De lo contrario el cuerpo-mente estará siempre regido por los automatismos adquiridos en el proceso de inculturación, limitando las posibilidades de creación de los actores y actrices. De esa forma, el cuerpo renacerá a través de la técnica (no es importante determinar a través de cual, se refiere a cualquier técnica), «aprenderá a aprender» (Barba, 2005, p.26; Barba y Savarese, 1988, p. 13) y revivirá a través de «nuevas tensiones, para transformarse en un cuerpo dilatado, dueño de la totalidad de sus posibilidades de irradiar vida y de contagiarla al espectador» (Cardona, 1989, p. 4). Esa fuerza que adquiere el «cuerpo dilatado» de irradiar al espectador es lo que Eugenio Barba denomina «presencia».

Los actores y actrices contemporáneos (refiriéndose a los actores occidentales) no tienen un «repertorio orgánico de consejos» en los que apoyarse y guiarse en su camino hacia la creación; pues al inicio de su trabajo solo cuentan con el personaje literario, el texto, y/o las orientaciones de un director o directora. Sin embargo, el actor oriental sostiene su trabajo en «un cuerpo orgánico» configurado a través de «consejos absolutos» que rigen un estilo de acción codificado (Barba y Savarese, 1988, p. 14).

El pensamiento intelectual, racional y preconcebido sobre el personaje literario (dramático) que se interpreta supera al plano material a través del entrenamiento psicofísico, el del cuerpo tangible en acción; para traspasar lo «obvio», la «inercia» y alcanzar un estado espiritual superior, el del cuerpo intangible-invisible (cuerpo encarnado), de todo «aquello que surge [surge] automáticamente delante nuestro cuando imaginamos, reflexionamos, obramos” en pleno estado creativo (Barba, 2005, p. 138). Se llega a un estado espiritual creativo en donde el actor y la actriz supera al personaje literario a través de su cuerpo-mente.

El maestro, actor y dramaturgo japonés Zeami Motokiyo (1363- 1443) utiliza los conceptos de «piel», «carne» y «hueso» para definir el oficio del actor teniendo presente la importancia y necesidad del entrenamiento en la construcción del personaje:

La piel es la belleza externa del actor, la carne es la belleza que se genera con el entrenamiento y el hueso es la naturaleza esencial de la persona, una especie de belleza espiritual. Algunos actores nacen con una cualidad innata, que es el esqueleto del oficio. El entrenamiento proporciona la carne y lo que aparece finalmente en el exterior, ante el público es la piel (Oida, 2010, p. 200).

Por otro lado, como advierte Phillip Zarrilli (1947-2020), las técnicas de actuación teatral oriental van a dar respuesta a una nueva valoración del cuerpo, donde no se establece la separación del cuerpo físico respecto de las esferas de existencia mental, emocional, cosmológica y filosófica, sino que se restablece en cada una de ellas. Como sostiene Adolphe Clarence Scott (1909-1985), el cuerpo del actor occidental representaría la realidad, mientras que el cuerpo del actor oriental se convierte en realidad (Zarrilli, 2009).

Las prácticas como el yoga, *taijiquan* y el *kalaripayattu*, introducidas en las rutinas del entrenamiento psicofísico de Zarrilli, permiten a las actrices y actores a acceder a la «respiración-en-el-cuerpo», con un compromiso cultivado del «cuerpo-en-mente» y «mente-en-cuerpo» que conlleva a un acceso más profundo de otro nivel de conciencia interna en la exploración del propio cuerpo. El sujeto actoral a través de la práctica psicofisiología aprende a elevar el nivel de conciencia y «(re)negociar los términos y la calidad del compromiso del cuerpo-mente vivido en su encuentro consigo mismo en el mundo» (Zarrilli, 2004, p. 661).

Desde una perspectiva psicofisiológica, todos los estudios e investigaciones de Zarrilli ofrecen una alternativa distinta para la construcción del personaje que conlleva un trabajo con el cuerpo psicofísico, con el objetivo de superar la dicotomía entre el cuerpo y la mente (Zarrilli, 2002, p. 194). Es importante, y pedagógicamente relevante, decir que Zarrilli reitera que el trabajo no es para el profesor/ra o el pedagogo/a

dirigente, sino para sí mismo (para cada actor y actriz que realiza el entrenamiento), lo que implica poco a poco una asimilación intuitiva de la disciplina (Zarrilli, 2002, pp. 187-188). «Such attention to the focused and concentrated deployment of their (energized) bodies in space through time must become intuitive» (Zarrilli, 2009, p. 188).

6. CONCLUSIONES

Se invita al cuerpo del actor y la actriz, a través del entrenamiento psicofísico, a sufrir un proceso de descodificación, de aniquilación, de liberación, de ruptura consigo mismo antes de poder experimentar procesos creativos espirituales. Un viaje de transición constante e ilimitado, dónde no hay fórmulas concretas, ni puntos de llegada o final.

El actor y la actriz es su cuerpo, entendido como espacio físico, mental y espiritual de acceso al conocimiento de sí mismo. Su instrumento es el cuerpo y el trabajo y entrenamiento sobre sí mismo es lo que le conducirán a liberarlo con el objetivo de penetrar en él hasta las profundidades (físicas, espirituales, mentales y emocionales). Un cuerpo abierto y accesible que se expone al mundo en un acto de intimidad; se deshace de su máscara social y cotidiana y sufre un proceso de auto penetración y descodificación social y cultural, acto al cual invita (al mismo tiempo) al espectador.

En consecuencia, desde las investigaciones de Stanislavski, pasando por Michael Chejov, Jerzy Grotowski, Eugenio Barba y llegando a Phillip Zarrilli se puede apreciar una tendencia a tratar de lograr un estado espiritual superior a través de la concepción psicofísica del entrenamiento, al que se hace referencia como un estado alternativo del ser, un estado energético elevado, un estado de iluminación u otro nivel de conciencia interna en la exploración del cuerpo. Se produce un sacrificio del personaje literario y a su vez del ser humano que lo encarna para llegar al ser de la esencia, originario y orgánico.

7. REFERENCIAS

- Barba, E. (2015). *The Moon Rises from the Ganges: My journey through Asian acting techniques*. Routledge.
- Barba, E. (Trad. Rina Skeel) (2005). *La canoa de papel. Tratado de antropología teatral*. Catálogos Editora S.R.L.
- Barba, E., Savarese, N. (1988). Anatomía del actor. En E. Ceballos (Ed.), *El arte secreto del actor. Diccionario de antropología teatral*. Colección Escenología. Artezblai.
- Barba, E., Savarese. (2009). *El arte secreto del actor. Diccionario de antropología teatral* (4ª ed.). Escenología.
- Cardona, P. (1989). *Los principios de la pre-expresividad según la antropología teatral*. Universidad. Veracruzana.
- Carnicke, S. M. (2009). *Stanislavsky in focus. An acting master for the twenty-first century*. Routledge.
- Carnicke, S. M. (2010). Stanislavski's system: Pathways for the actor. In Alison Hodge (Ed.), *The actor training* (pp. 28-52). Routledge Taylor & Francis.
- Croyden, M. (1977). *Lunáticos, amantes y poetas. El teatro experimental contemporáneo*. Ediciones La Paralelas.
- Grotowski, J. (2009). *Hacia un teatro pobre* (2ª ed.). Siglo XXI.
- Merlin, B. (2001). *Beyond Stanislavsky*. Nick Hern Book's.
- Oida, Y. (2010). *Los trucos del actor*. Alba Editorial.
- Schechner, R., & Welford, L. (1997). *The Grotowski sourcebook*. Routledge.
- Vishnudevananda, S. (1974). *El libro de Yoga*. Alianza Editorial.
- Watson, I. (2000). *Eugenio Barba y el Odin Teatret. Hacia un tercer teatro*. Ñaque Editora.
- Wegner, W. H. (1976). The creative circle: Stanislavski and yoga. *Educational Theatre Journal*, 28(1), 85-89.
- Zarrilli, P. (2009). *Psychophysical acting: An intercultural approach after Stanislavski*. Routledge.
- Zarrilli, P. B. (2002). The metaphysical studio. *TDR* (1988-), 46(2), 157-170.
- Zarrilli, P. B. (2004). Toward a phenomenological model of the actor's embodied modes of experience. *Theatre Journal*, 56(4), 653-666.

TRAVESÍAS Y RELATOS, ANÁLISIS DE LA IDENTIDAD NACIONAL DE LOS EMIGRANTES ECUATORIANOS A TRAVÉS DE SUS CRÓNICAS

YOVANY SALAZAR ESTRADA
Universidad Nacional de Loja

EDUARDO FABIO HENRÍQUEZ MENDOZA
Universidad Nacional de Loja

1. INTRODUCCIÓN

En el actual Ecuador existen algunas evidencias de que los movimientos migratorios, en el orden interno e internacional, han estado presentes desde sus mismos orígenes, hace más de doce mil años y se han agudizado en algunos momentos históricos de contacto con otras culturas, como, por ejemplo, durante la invasión incásica y en la época de la conquista y colonización ibérica. Ya en la era republicana, las sequías, terremotos y otros fenómenos naturales, que han azotado a nuestro país, así como el aislamiento y abandono en que, históricamente, se ha mantenido a los sectores rurales han acrecentado el fenómeno migratorio, de carácter interprovincial, interregional y campo ciudad, durante todo el siglo XX (Salazar, 2015).

En la época contemporáneas, la emigración internacional de los ecuatorianos, sobre todo por causas de naturaleza económica, se retoma con fuerza en las primeras décadas del siglo XX. Se incrementa con la crisis en la producción y exportación de los sombreros de paja toquilla, por el año de 1947. Se mantiene durante varias décadas de cíclicas crisis económicas y se dispara, hasta llegar a una masiva salida de ecuatorianos, a fines del siglo XX y principios del XXI, especialmente entre 1999 y 2004, como lógica consecuencia de la conjunción de una serie de factores causales, de carácter, estructural y coyuntural (Salazar, 2015).

La última “estampida emigratoria” de los ecuatorianos, a diferencia de lo que venía ocurriendo en las épocas anteriores, presenta algunos rasgos característicos que la singularizan, como es la presencia de cadenas y redes migratorias, que facilitan la concreción de los proyectos migratorios; el cambio de destino de la emigración, desplazándose desde los Estados Unidos de Norteamérica, Venezuela y Chile hacia España, Italia y otras naciones del Hemisferio Norte más desarrolladas; y, la feminización del flujo migratorio.

Como es natural que acontezca, las problemáticas vinculadas con el complejo proceso emigratorio en el Ecuador y los sujetos que lo protagonizan se han constituido en objeto de representación, conceptualizada por el Diccionario de la Lengua Española como la “imagen o idea que sustituye a la realidad” o entendida como la “imitación o copia de la realidad, teniendo como requisito fundamental, la verosimilitud” (Estébanez, 1999) y han sido recreados en las más variadas expresiones de la dimensión artística de la cultura: música, pintura, teatro, cine y literatura, en sus diversos géneros: novela, cuento, testimonio, poesía, crónica y ensayo.

Al centrarnos en el ámbito de la narrativa como género literario, dentro de las publicaciones ya realizadas en crónica se pueden mencionar las siguientes obras: *Me fui a volver: narrativas, autorías y lecturas teorizadas de las migraciones ecuatorianas* (2014), editado por Diego Falconí Trávez y que cuenta con la colaboración de una serie de autores, los cuales oscilando entre el ensayo, la crónica, el testimonio y las memorias dan cuenta de sus respectivas experiencias migratorias en diferentes países; *Lo que aprendí en la peluquería* (2011), de María Fernanda Ampuero (1976), quien en su calidad de emigrante en Madrid, desde el 2005, corresponsal de medios ecuatorianos y latinos y “cronista de la migración ecuatoriana en España”, narra una serie de experiencias de los ecuatorianos publicadas en enero del 2011 en *El Universo de Guayaquil*: “desde sus conflictos sentimentales y el movimiento social en Guayaquil, hasta su acercamiento a la cultura ecuatoriana en España” (2011); *Permiso de residencia* (2013), de autoría de la misma María Fernanda Ampuero, que constituye “una recopilación de sus crónicas periodísticas sobre la migración ecuatoriana a España”;

El color de los sueños: historias de migrantes (2016), de Rocío Annabell Chimbo Barros, a través de doce textos que fluctúan entre el testimonio de los propios emigrantes y la crónica periodística, presenta un análisis sobre la emigración proveniente del Ecuador: “causas y efectos de este fenómeno dentro de las provincias de Cañar y Azuay sobre co-terráneos que encontraron sus destinos en España y Estados Unidos”; *Anotaciones en la otra esquina del mundo* (2020), de Freddy Ayala Plazarte, un libro de crónicas escrito, a criterio del propio autor, “mientras vivía en Europa y recogí lugares que visité y traduje a pensamientos, resultado de la migración. A eso se le ha denominado una especie de cronismo filosófico (...). El libro, efectivamente, habla de un pensamiento monadista sobre lugares del mundo”; y, *Cuaderno de la lluvia* (2021), de Miguel Molina Díaz, un libro de crónicas de viajes, en las que el autor nos comparte sus visiones del mundo por donde ha transitado, como emigrante económico, becario o viajero, por el lapso de siete años, con varios parajes, con diversas posibilidades.

De la enumeración de los cronistas y sus obras más representativas se evidencia que existe un corpus significativo de creaciones que se han construido sobre el fenómeno sociológico de la emigración internacional de ecuatorianos. A pesar de ello, no existen todavía estudios que valoren, de manera individual o en conjunto, la aportación de estas obras a la literatura de nuestro país y a la comprensión de las problemáticas vinculadas o derivadas de la salida de personas originarias del Ecuador. En razón de lo antes expresado se consideró conveniente realizar un estudio sobre las crónicas que se refieren a la emigración internacional de ecuatorianos; por cuanto ofrece, además, opciones alternativas de acercamiento al fenómeno sociológico del desplazamiento físico de personas, en sus múltiples dimensiones de análisis y valoración y aporta a los estudiosos de esta problemática social “elementos nuevos para la investigación por la forma en que los autores exponen y reflejan la realidad histórica que toman como referencia” (Machado, 2010, p. 17).

El estudio, de cuyos resultados se da cuenta en el presente trabajo, se planteó como objetivo caracterizar los rasgos de identidad nacional más relevantes de los protagonistas del desplazamiento físico procedente del Ecuador. Y para su desarrollo, luego de la lectura analítica,

comprensiva y crítica de las crónicas seleccionadas como objeto de estudio; en un segundo momento se procedió a la lectura de las fuentes bibliográficas y documentales que permitan caracterizar los rasgos de identidad nacional más destacados de los protagonistas para, en un tercer momento, proceder a la extracción de citas textuales de las crónicas estudiadas, para la realización del posterior análisis, valoración e interpretación, que se estimó más pertinente.

Con el empleo de la metodología y técnicas propias de la investigación bibliográfico documental, luego de efectuar el análisis de las crónicas seleccionadas se concluye que los rasgos de la identidad nacional más destacados son los referidos a la geografía, el paisaje y el clima del Ecuador, según lo patentizan los emigrantes ecuatorianos, mientras permanecen en los países de destino; la bandera tricolor como uno de los símbolos patrios más significativos para expresar y preservar la identidad nacional de los ecuatorianos y se evidencia, también, algunas manifestaciones de orgullo nacional, de ecuatorianidad y de tener como referente identitario a la patria de origen, entre los emigrantes, aunque por su carácter dialéctico, dinámico y lábil, siempre se encontrará en permanente cambio.

2. LA IDENTIDAD NACIONAL EN EL ECUADOR

Para el *Diccionario de la lengua española* la identidad se refiere al “conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás” o como “la conciencia que una persona o colectividad tiene de ser ella misma y distinta a las demás” (Real Academia Española, 2022, p. 152). Es decir, la identidad alude a la mismidad, unidad, unión, igualdad, coincidencia, concordancia, lo mismo, es decir, “yo mismo, si mismo, tú mismo, el mismo”. En esta línea de pensamiento, la identidad constituye una categoría englobante, que abarca, al mismo tiempo, la mismidad y la alteridad, el yo y el otro (Rojas, 2011).

En el complejo y megadiverso universo de la identidad se pueden diferenciar múltiples clases o géneros, tales como “la identidad racial, la identidad genética, la identidad étnica, la identidad cultural, la identidad

popular, la identidad nacional” (Morin, 2000, p. 29). También se la puede clasificar en identidad personal, identidad de grupo, identidad colectiva, identidad social, identidad pos nacional (Anchústegui, 2010, p. 6). Otros estudiosos de la temática han optado por clasificarla en identidad política, religiosa, étnica o nacional o como sinónimo de pertenencia o posición social: identidad femenina, identidad joven, identidad profesional, entre otras.

Como una dimensión de la identidad, la identidad nacional se relaciona con un sentimiento o “consciencia de pertenencia auto atribuido a un grupo de personas. La identidad nacional (...) pretende explicar un tipo de solidaridad grupal que hace posible el convivir social” (Traverso, 1996, p. 7). Se ha dicho, también, que la identidad nacional constituye “la conciencia compartida de los miembros de una sociedad respecto a la integración y pertenencia a una comunidad social específica” (Espinoza Apolo, 1995, p. 34).

Por su propia naturaleza la identidad nacional, desde un principio, “estaba destinada no solo a permanecer inconclusa a perpetuidad, sino también precaria para siempre. Un proyecto que exige vigilancia continua, un esfuerzo gigantesco y la aplicación de mucha fuerza para asegurarse de que se escucha y obedece el llamamiento” (Bauman, citado por Carvajal, 2006, p. 201). La identidad nacional se caracteriza por mantenerse en permanente construcción y por esa razón se la considera como “el resultado de un proceso histórico y que, por tanto, hay elementos que se renuevan, que cambian, que desaparecen o que empiezan a formarse. La identidad nacional no es construida de una vez por todas” (Paz y Miño, 2005, p. 91).

La identidad nacional ha sido objeto de severos cuestionamientos en los últimos tiempos e incluso, a partir de las propuestas de Habermas, se ha llegado a hablar de la emergencia de una identidad posnacional; sin embargo, la verdad es que “estamos asistiendo a un fortalecimiento de la identidad nacional como expresión privilegiada de la identidad colectiva, así como al auge de las actitudes y posiciones nacionalistas” (Anchústegui, 2010, p. 5), conforme se ha puesto de manifiesto en Escocia, Cataluña, Quebec y otros pueblos del mundo contemporáneo que

todavía persisten en sus afanes nacionalistas, soberanistas e independentistas. En el marco de las reflexiones antes esbozadas la identidad nacional ecuatoriana se la entiende como, ese cúmulo de características, mayoritariamente éticas y espirituales, que conforman la herencia cultural de la nación, se forjó durante los extensos siglos de dominio español. Fue en el seno de la colonia donde, a lo largo de tres siglos, se fue gestando y dando forma al Ecuador de hoy (Valdano, 2007).

En el Ecuador, durante el siglo XIX, época de predominio terrateniente conservador, se construyó un proyecto de nación “que excluía a los pueblos indios y afro ecuatorianos y cuya aspiración máxima era asimilar lo europeo como un paradigma de civilización con el fin de adaptarlo a lo propio” (Valdano, 2007, pp. 74-75). Con el triunfo de la Revolución Liberal, el 5 de junio de 1895, “la visión de lo ecuatoriano se enriquece y amplía al integrarla a otras identidades como son las expresiones de lo ‘cholo’, lo ‘montubio’ y lo ‘mestizo’” (Valdano, 2007, p. 77) como rasgos que complementan y completan al ser ecuatoriano. Y para los años finales del siglo XX, con el resurgimiento del movimiento indígena y su peso gravitante en el devenir sociopolítico e histórico del Ecuador, advendrá una nueva visión de lo ecuatoriano, el cual “es visto bajo la óptica de la diversidad étnica y regional, lo que supone una superación del tradicional concepto de la nación uniforme” (Valdano, 2007, p. 81). De forma complementaria a lo expresado, desde una visión integradora, hay que tener en cuenta al grupo étnico de los afroecuatorianos y a las identidades minoritarias, “especialmente en la Costa y más que nada en Guayaquil, como la italiana, la libanesa y la china” (Donoso, 1998, p. 139).

Por las razones antes expuestas resulta muy complejo hablar de la “identidad nacional” ecuatoriana como una entidad única, estable, consolidada, esencial que aglutine a todos los ecuatorianos y los diferencie de los extranjeros. Este cuestionamiento se basa en tres razones fundamentales. La primera se refiere a la dificultad para dotar de una identidad nacional homogénea a los distintos grupos étnicos y nacionales que coexisten en el territorio del Ecuador actual: criollos, mestizos (con

distintas matizaciones), negros, aborígenes, inmigrantes de distintas procedencias, hispanohablantes, usuarios de hablas nativas y más. La segunda dificultad es de naturaleza social, en un país que está atravesado por “las diferencias, inequidades, reacciones y revanchismos que producen el racismo, el ‘colonialismo interno’, los regionalismos [Costa versus Sierra, Guayaquil frente a Quito] y la explotación económica” de carácter clasista. La tercera se deriva de la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación, como el cine, la radio, la televisión, el teléfono móvil, el Internet, las cuales hacen posible “descubrir una identificación cultural entre sujetos de naciones tan distantes geográficamente como Ecuador y México: hay una enorme cantidad de ‘códigos’ compartidos, de usos lingüísticos, de creencias, valores, prejuicios” (Carvajal, 2006, p. 250).

En el Ecuador, durante los últimos años, con base en la diversidad y complejidad antes enunciada, se ha reiterado que en un Estado nacional de mayoría mestiza y con catorce nacionalidades aborígenes, cada una con su propia historia, cultura y lengua ancestral resulta imposible hablar de una nación única; pues, como lo expresa Nina Pacari: “Hablar de una sola nación, una sola cultura, un solo idioma, es hablar del concepto occidental de nación. Eso no se adapta con la realidad ecuatoriana (...). En Ecuador hay varios idiomas, hay una historia anterior a la de 1492 y no hay una sola cultura” (Pacari, citada por Fendler, 2005, p. 404).

Ello explica que la actual Constitución defina al Ecuador como un Estado “constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico”; sin embargo, como este precepto constitucional todavía está muy lejos de concretarse en la realidad cotidiana de los ecuatorianos cobra pleno sentido la lucha por avanzar en la permanente construcción, reconstrucción, cambio y transformación de la identidad nacional ecuatoriana, desde la perspectiva de la mega diversidad, en la que se incorporen las distintas visiones y aspiraciones de la mayoría de habitantes del Ecuador hasta ahora relegadas por la clase dominante que ha ejercido el poder.

3. LA IDENTIDAD NACIONAL ENTRE LOS EMIGRANTES ECUATORIANOS

Con la emigración fuera del país se refuerza la identidad nacional ecuatoriana que los protagonistas del desplazamiento físico mantenían en estado de apagada somnolencia. Se torna verdad, entonces, la afirmación que dice que “nadie se reconoce en su identidad nacional hasta que no se enfrenta a la del otro”. En esa comparación, contraste y, a veces, hasta confrontación con lo diferente se avivan invisibles lazos de pertenencia que habían permanecido en estado latente o apenas habían sido percibidos como propios, en el Ecuador.

Pues como dice Miguel Molina Díaz: “Ya son incontables las ocasiones en que me he detenido frente al mural ‘Ecuadorian Festival’ de Camilo Egas y he pensado que esa imagen, más que un pedazo de patria, es una energía poderosa que descifra de algún modo mi vida. De Egas, tan bien retratado en el documental de Santiago Carcelén Cornejo, aprendí que el Ecuador no es un país sino un estado del espíritu” (Molina, 2020, p. 136).

Como en todas las formas de identidad, la identidad nacional también se construye y se clarifica en el contacto con el otro similar o diferente y así lo ven los ecuatorianos que han podido recorrer diferentes países:

Yo no he tenido hasta ahora la orientación de la ecuatorianidad después de veinte y cinco o treinta años que he estado fuera de mi país. He estado en Venezuela, he estado en Nicaragua, he estado en Costa Rica, en los Estados Unidos y ahora vengo acá y no he perdido... (Reyes, en Falconí, 2014, p. 333)

El emigrante ecuatoriano recupera así, con frecuencia, tradiciones o costumbres que no había seguido o no valoraba, mientras no experimenta el abandono de su país de origen (Murillo, 200b, p. 54), como es la costumbre de elaborar y quemar años viejos: “Aquí en España los hago desde que llegué, esto me sirve para no sentirme tan lejos de mi patria en estas fechas. Trato de que sea todo igual: la familia, el brindis, el viejo quemándose a las doce... Igualito, pero en lugar de ser allá, es acá” (Ampuero, 2013, p. 85). En la cosmovisión de los emigrantes ecuatorianos, las connotaciones de términos como patria (tierra de los padres) cobra “un sentido próximo, cargado de honda emotividad,

mucho más de lo que solía evocarle cuando vivía en su propia tierra” (Valdano, 2007, p. 18).

Entre los emigrantes ecuatorianos cuando se habla de identidad nacional, lo primero que se pone en evidencia es la configuración geográfica, orográfica, clima y paisaje; por ello, en criterio de Santiago Reyes, lo que más resaltan es la “belleza de los paisajes, la calidad de la luz, la comida, el regionalismo, las clases sociales, la política, la economía, la idiosincrasia, la diversidad cultural, etc.” (Reyes, en Falconí, 2014, p. 321). En similar línea de pensamiento, una cronista de la emigración de ecuatorianos se siente orgullosa al hablar de las Islas Galápagos, a la que las siente suyas: “Siento que, de alguna manera, todos esos animales (las tortugas, las iguanas, los piqueros), que aparecen dibujados en los cuadernos, los billetes, las hojas del pasaporte, las estampillas y las camisetas del mercado artesanal, me pertenecen” (Ampuero, 2010, p. 136).

El clima también desempeña un papel importante entre los ecuatorianos que residen en estados nacionales, en donde la variación es muy polarizada en las estaciones de invierno y verano. Adviene, entonces, la nostalgia por el clima de la costa, sobre todo en época de invierno, cuando el frío es insoportable “Su bar, en una esquinita del mercado, es un altar de la ecuatorianidad con su bandera, sus sures, sus fotos del Malecón 2000 y, por supuesto, su oferta de bollo de pescado, encebollado y bolón con chicharrón” (Ampuero, 2013, p. 129).

4. LA BANDERA TRICOLOR, COMO UNO DE LOS SÍMBOLOS PATRIOS MÁS SIGNIFICATIVOS DE LOS EMIGRANTES ECUATORIANOS

En coherencia con lo expresado en el acápite anterior, a más de los factores territoriales, geográficos, históricos, étnicos, culturales y lingüísticos, en el Ecuador los aspectos que mejor han contribuido a configurar y expresar la identidad nacional son los símbolos patrios que, a más de la bandera y el escudo, incluyen el Himno Nacional y el mapa del Ecuador.

En referencia a los símbolos patrios, es necesario remarcar que la condición esencial del símbolo es su apropiación colectiva. En ese sentido

el escudo de armas, la bandera o el himno de un Estado son símbolos que “cuanto más precaria es la independencia de un país, más se sacralizan y preservan de posibles ofensas” (Horacio Salas, citado por Adoum, 2005, p. 204). Por supuesto que la valoración de los símbolos patrios adquiere una nueva dimensión, sobre todo cuando se tiene clara conciencia de que se está representando al país de origen, en especial mientras se permanece fuera de él.

Un acontecimiento de esta naturaleza es el que nos recuerda Jorge Enrique Adoum, al referirse a la motivación identitaria de un deportista ecuatoriano de élite, en la disciplina de la natación, al manifestar que “Galo Yépez cuenta que cuando desfallecía, a la mitad de su travesía de la Mancha, vio a lo lejos la bandera del Ecuador en un buque y cobró nuevo impulso” (Adoum, 2005, p. 205). Similar emoción se pone de manifiesto cuando se canta el Himno Nacional, antes de un partido de fútbol, mientras se desarrolla el Campeonato Mundial, tal como lo expresa el ensayista ecuatoriano citado:

Al ver el inicio de los partidos del Mundial de Fútbol, he pensado en la importancia que cobran la bandera y el himno cuando los jugadores, conscientes de que ellos aseguran, en ese momento, la presencia de su patria en el mundo, lo cantan pensando en lo que significa, como realidad concreta, ese concepto abstracto, y quizá en las ocasiones memorables en que el pueblo lo entonó. (Adoum, 2005, p. 206)

El propio medallista olímpico ecuatoriano Jefferson Pérez Quezada, veinte años después de su hazaña deportiva, en entrevista concedida a Diario *El Telégrafo* de Guayaquil lo recuerda así:

El hecho de ver flamear mi bandera, escuchar el Himno del Ecuador, ver que 80 mil personas están de pie, saber que más de 1.000 millones de personas están viendo por televisión, respetando y conociendo de mi país, de mi identidad y cultura, eso no te devuelve nadie. Yo no competía para ganar medallas, lo hacía para ver mi bandera, escuchar mi himno y que el mundo supiera del Ecuador. (Pérez, 2016)

Lo antes expresado se explica porque los símbolos de la identidad nacional ecuatoriana “rememoran virtudes cívicas y hacen surgir en el individuo y en la comunidad una serie de sentimientos de pertenencia y unión al remitirlos a aquello que constituye su legado de riquezas más preciadas” (Alcívar, 2005, p. 35).

De estos símbolos patrios, hay que recordar que la Bandera del Ecuador, con los colores amarillo, azul y rojo, tiene su origen en la que izó Francisco de Miranda en la Plaza Vela de Coro, el 6 de agosto de 1809, con motivo del inicio de la insurgencia de los pueblos de las colonias españolas en América, en procura de su independencia política del yugo ibérico y fue, definitivamente, instituida por Decreto Legislativo del 31 de octubre de 1900, mientras ejercía la Jefatura del Estado el general Eloy Alfaro Delgado. Por el significado de los colores de la bandera patria es muy importante rememorarlos: “el amarillo simboliza la riqueza del suelo ecuatoriano; el azul, el océano Pacífico que baña su territorio al Occidente; el rojo, la sangre que vertieron sus héroes para lograr la independencia de la nación” (Fendler, 2005, p. 407).

Estos símbolos patrios adquieren una connotación especial, mientras los ecuatorianos se encuentran lejos de la patria de origen; pues como expresa la citada cronista de emigración ecuatoriana:

La típica lección de cívica de primaria, la de los símbolos patrios (bandera, escudo e himno nacional), tiene un toque especial a diez mil kilómetros de Ecuador, en un edificio del centro de Madrid (...). Porque la mayoría, aunque nunca ha ido, tiene el impulso de decir que preferirían vivir en Ecuador, país mágico construido —agrandado, embellecido— sobre la nostalgia de sus padres. (Ampuero, 2013, pp. 46-47)

Por ello, la bandera tricolor siempre está presente en los acontecimientos más importantes que ocurren fuera del territorio patrio, comenzando por los encuentros deportivos entre equipos del Ecuador y el extranjero: “En Barcelona ocurrió al revés. Los ganadores en ambas contiendas fueron los organizadores y, a pequeña escala, los vendedores de gorros, camisetas, banderas, cornetas y bufandas que hicieron su agosto con los colores patrios” (Ampuero, 2013, p. 65).

5. LA ECUATORIANIDAD Y EL CARÁCTER DINÁMICO DE LA IDENTIDAD NACIONAL

Al aludir al carácter dinámico y cambiante de la identidad nacional ecuatoriana se hace necesario puntualizar que, en la sociedad de destino, España, por ejemplo, como dice David Cortez, el ecuatoriano ya no es el mismo que fue antes de emigrar, porque en la sociedad de llegada él

adapta, incorpora, construye y recrea una “ecuatorianidad” que responda a las exigencias de su nuevo contexto. Ni el ecuatoriano es simplemente lo que en su país fue, ni el español lo que se supone es; el análisis discursivo apunta a mostrarlos en un momento complejo de configuración y reconfiguración identitarias marcadas por el reajuste de condiciones estructurales en la sociedad española de llegada” (Cortez, 2005, p. 3).

En relación a la ecuatorianidad quienes confirman o aceptan su existencia se refieren a aspectos como la diversidad, la megadiversidad, las muchas culturas. Para otros en cambio es: “amar lo tuyo, amar tu cultura, amar tu idioma, amar tu gente” (Reyes, en Falconí, 2014, p. 323). En criterio de este autor a la identidad no hay que buscarla porque es una: “cosa subconsciente, lo que hemos vivido y lo que somos, lo que creemos, como hablamos, lo que comemos... En las ideas, lo que nos gusta, los gustos que tenemos son parte de la historia que ni siquiera la conocemos” (Reyes, en Falconí, 2014, p. 326). Es decir, “una forma de ver, una forma de sentir, de sentir los olores, de sentir los sabores de nuestra tierra, los recuerdos, los cuentos de mi abuela nunca se me han olvidado” (Reyes, en Falconí, 2014, p. 327).

No se debe olvidar que los emigrantes, además de enviar remesas y aportar al desarrollo económico del Ecuador, contribuyen a la construcción y preservación identitaria de la ecuatorianidad, por lo que es indispensable fortalecer los vínculos del país con las comunidades ecuatorianas en el exterior, fomentando el apoyo a todas sus manifestaciones culturales en los distintos lugares donde se encuentren (Ecuador, 2009, p. 234).

En un nivel un tanto superior de la identidad nacional ecuatoriana es necesario remarcar que el sentimiento de orgullo por ser nacional del Ecuador y de no olvidarse de esa condición emerge o reaparece con inusitada fuerza en la interacción con los otros; puesto que como expresan “sentirse ecuatorianos solo cuando se relacionan con los ‘otros’ en el extranjero” (Traverso, 1996, p. 217). Aunque en esta interacción con los otros, especialmente con los nativos de los Estados nacionales de destino, los ecuatorianos no llevan la mejor parte, motivo por el cual sienten disminuido el reconocimiento social que fortalecía su identidad en el país de origen; a ello se debe que pese a la distancia física y el tiempo transcurrido, “el referente identitario, para algunas de las

inmigradas en Europa, sigue siendo el Ecuador, ya que la migración hacia los países del mediterráneo no ofrece un reconocimiento social ascendente, mientras en Ecuador las mismas mujeres se convierten en emigradas de éxito” (Pagnotta, 2014, p. 95). Según esta investigadora, el vínculo con el país de origen y la nostalgia por el Ecuador resulta ser fuerte para todos los emigrantes, debido a que “en Europa los migrantes ecuatorianos deben insertarse en sectores sociales considerados bajos, y, por lo tanto, el país de origen sigue representando una suerte de paraíso perdido a donde anhelan volver, [el] Ecuador sigue siendo la referencia identitaria de los migrantes, ya que dependen de la sociedad de origen para obtener el reconocimiento del propio éxito económico” (Pagnotta, 2014, p. 119). Es que cuando se está lejos del Ecuador, como Estado nacional de origen, es cuando más se siente este espíritu de ecuatorianidad y de identidad nacional:

Allí los ecuatorianos éramos más ecuatorianos que nunca, la gente que por lo general decía no bailar en Ecuador, en Idaho daban vueltas de perinola; los que en su vida habían hecho un ceviche, en Idaho picaban la cebolla y los camarones con más entusiasmo que pericia, igual cosa pasaba con el resultado: el ceviche no era sabroso sino cargado de emoción. (Mayorga, en Falconí, 2014: 74)

Los emigrantes, para mantener la identidad nacional ecuatoriana, como expresa María Fernanda Ampuero, pronto se convierten en coleccionistas de fetiches, de clichés, de objetos que les traigan recuerdos de la ya lejana nación de partida: “La bandera del país, el póster de la selección de fútbol, las figuritas de cerámica, el reloj con forma de escudo nacional, la foto de los familiares, las vírgenes, los santos, las recetas tradicionales. Están ahí, son talismanes” (Ampuero, en Falconí, 2014, p. 30). Este amor a la patria lejana, de parte de los emigrantes ecuatorianos, lo ratifica María Amelia Viteri, para quien, “cuando vives lejos, el nacionalismo se sube por la sangre a la cabeza y te hierve el amor que le tienes a la patria a la que no vas a volver, al paraíso perdido” (Viteri, en Falconí, 2014, p. 211).

Además, se hace necesario enfatizar que la identidad nacional no es un aspecto fijo sino un proceso en permanente construcción, reconstrucción, cambio y transformación; pues, como dice un emigrante ecuatoriano: “Yo creo que la identidad va cambiando, los parámetros de la

identidad van cambiando porque la sociedad va cambiando, uno como persona va cambiando y no es que eres el mismo de hace cinco años o de hace dos días incluso, ¿no?” (Reyes, en Falconí, 2014, p. 329). Hay casos en los que los ecuatorianos deben tratar de integrarse en los países de destino, sin por ello olvidarse de los orígenes: “es que aquí me han pasado muchas cosas importantes (mira a su hija), aquí tengo mi casa y no me olvido de mi Ecuador, pero tengo el corazón dividido y hoy es el día de estar feliz con España” (Ampuero, 2013, p. 136). Esta situación se puede complejizar aún más entre los emigrantes de segunda generación o hijos de ecuatorianos que residen en el extranjero; pues como expresa una de las autoras citadas:

Uno de sus hijos, que trajeron muy pequeño a España, animaba a partes iguales a Pérez y a Paquillo Fernández, marchista español, que al final se quedó con la medalla. Una vuelta Ecuador, Ecuador, la otra España, España. Sus padres reflexionan: —Él es tan ecuatoriano como español, es normal que anime a Jefferson y a Fernández. En el caso de estos pequeños su patria es tripartita, no solo son ecuatorianos, ni siquiera ecuatorianos y españoles, ellos son, además, gallegos. (Ampuero, 2013, p. 42)

Y los casos de hijos de ecuatorianos que crecen en España entre la nostalgia por el Ecuador que les INCULCAN los progenitores de manera permanente y la necesidad de integrarse al país de acogida son múltiples: “José Luis y Luis Hernán son solo dos de los miles de menores ecuatorianos que crecen en España al amparo de más de una bandera, de más de un acento, de más de una cultura. Algunos andan extraviados entre el pertenecer y el ser sudaca” (Ampuero, 2013, p. 43).

6. CONCLUSIONES

De los resultados de investigaciones ya realizadas sobre la interacción existente entre literatura ecuatoriana y migración se desprende que existe una amplia representación o recreación en las diferentes expresiones artísticas, incluida la literatura, en sus distintos géneros. Dentro del género narrativo, en crónica existen algunas obras que se han escrito teniendo como temática de fondo el fenómeno sociológico de la emigración internacional de ecuatorianos. Con fundamento en la conceptualización de lo que es la identidad, la identidad nacional y la identidad

nacional de los emigrantes; con base en la lectura de las seis obras de crónicas seleccionadas como objeto de estudio; y, con la aplicación de la metodología y técnicas específicas de la investigación bibliográfico documental se concluye que existe una significativa representación de lo referido a la geografía, el paisaje, el clima, la cultura y las costumbres entre los emigrantes ecuatorianos, mientras permanecen en los países de destino. Se evidencia que la bandera tricolor constituye uno de los símbolos patrios más significativos para expresar y preservar la identidad nacional de los ecuatorianos que viven fuera del lugar de origen. Y que hay manifestaciones de orgullo nacional, de ecuatorianidad y de tener como referente identitario a la nación de origen está muy presente entre los emigrantes ecuatorianos, aunque por su carácter dialéctico, dinámico y lábil, la identidad nacional, como los otros géneros de identidad, siempre se mantiene en proceso de permanente construcción, reconstrucción, cambio y transformación.

7. REFERENCIAS

- Alcívar F. (2005). La historia de los símbolos patrios: Bandera, Escudo y cambios en el Himno Nacional del Ecuador. En Comisión Nacional Permanente de Conmemoraciones Cívicas. La participación de la sociedad ecuatoriana en la formación de la identidad nacional (pp. 33-58). Global Graphics.
- Ampuero, M. (2010). Lo que aprendí en la peluquería. Dinediciones.
- Ampuero, M. (2013). Permiso de residencia. Crónicas de la emigración ecuatoriana a España. La Caracola Editores.
- Ampuero, M. (2014). Vivir in between. En D. Falconí Trávez (Ed.), “Me fui a volver”: narrativa, autorías y lecturas teorizadas de las migraciones ecuatorianas (pp. 29-41). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / Corporación Editora Nacional,
- Anchústegui Igartua, E. (2010). Ciudadanía e identidad nacional. Inédito.
- Ayala Plazarte, F. (2020). Anotaciones en la otra esquina del mundo: Pensamiento nomadista. Bichito Editores.
- Albán, F. et al. (2006). La cuadratura del círculo. Cuatro ensayos sobre la cultura ecuatoriana (pp. 194-297). Corporación Cultural Orogenia.

- Chimbo Barros, R. (2016). El color de los sueños: historias de migrantes. Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciada en comunicación social en la Universidad Politécnica Salesiana, Sede Cuenca.
- Cortez, D. (2005). “Los discursos de ‘ecuatorianidad’”, *Revistas de inmigrantes*.
- Donoso Pareja, M. (1998). Ecuador: identidad o esquizofrenia (ensayo). Eskeletra.
- Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente. (2008). Constitución Política de la República del Ecuador. Asamblea Nacional Constituyente.
- Ecuador. Secretaría Nacional de Planificación del Desarrollo (SENPLADES). (2009). Plan Nacional para el Buen Vivir 2009 – 2013: Construyendo un estado nacional plurinacional e intercultural. SENPLADES.
- Espinosa Apolo, M. (1995). Los mestizos ecuatorianos y las señas de identidad. 3 ed. Tramasocial.
- Estébanez Calderón, D. (1999). Diccionario de términos literarios. Alianza.
- Falconí Trávez, D. (editor). (2014). “Me fui a volver”: narrativa, autorías y lecturas teorizadas de las migraciones ecuatorianas. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / Corporación Editora Nacional.
- Fendler, U. y Escobar, J. (2005). Memoria colectiva entre escenificación y archivos: el caso del Ecuador. En S M. Coronel Molina, L. L. Grabner Coronel (Eds.). *Lenguas e identidades en los andes: perspectivas ideológicas y culturales* (pp. 401-420). Abya Yala.
- Machado L. (2010). El tema migratorio en el cuento cubano contemporáneo. En *Anuario Digital CEMI: Migraciones Internacionales y Emigración Cubana* (Ene – Dic. 2010). bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Cuba/cemi.../articuloanuariofinalandy.pdf
- Mayorga, E. (2014). Morfología del desplazado: hacia una interpretación de la migración y su narrativa particular. En D. Falconí Trávez (Ed.), “Me fui a volver”: narrativa, autorías y lecturas teorizadas de las migraciones ecuatorianas (pp. 70-77). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / Corporación Editora Nacional,
- Molina Díaz, M. (2020). Cuadernos de la lluvia. Dinediciones.
- Morin, E. (2000). Identidad nacional y ciudadanía. En P. Gómez García (Ed.), *Las ilusiones de la identidad* (pp. 17-28). Cátedra.
- Murillo Muñoz, J. (2009). Intención migratoria de colombianos y ecuatorianos. Observatorio Colombiano de migraciones.

- Pagnotta, Ch. (2014). La migración ecuatoriana a España e Italia: historias, memorias e identidades 1995-2007. Biblioteca de Historia, Volumen 33. Corporación Editora Nacional / Universidad Andina Simón Bolívar.
- Pérez Quezada, J. (2016). Mi madre María es mi heroína y me enseñó cómo pelear en la calle. El Telégrafo de Guayaquil, 24 de julio de 2016.
- Real Academia Española. (2022). Diccionario de la lengua española, 23.^a ed. Espasa Calpe.
- Reyes, S. (2014). Sin título (ecuatorianos). En D. Falconí Trávez (Ed.). “Me fui a volver”: narrativa, autorías y lecturas teorizadas de las migraciones ecuatorianas (pp. 321-335). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / Corporación Editora Nacional.
- Rojas Gómez, M. (2011). Identidad cultural e integración: desde la ilustración hasta el romanticismo latinoamericanos. Editorial Bonaventuriana.
- Salazar Estrada, Y. (2015). La emigración internacional en la novelística ecuatoriana. Tesis de Doctorado presentada al Departamento de Filosofía de la Universidad del País Vasco.
- Traverso Yépez, M. (1996). La identidad nacional en Ecuador: un acercamiento psicosocial a la construcción nacional. Tesis de Doctorado presentada en el Departamento de Psicología Social, Facultad de Psicología, de la Universidad Complutense de Madrid.
- Valdano Morejón, J. (2007). Identidad y formas de lo ecuatoriano. Cuarta reimpresión. Prole de vendaval, Vol. I. Eskeletra.
- Viteri, M. (2014). Localizando el retorno: nostalgia, ciudadanía, fronteras. En D. Falconí Trávez. “Me fui a volver”: narrativa, autorías y lecturas teorizadas de las migraciones ecuatorianas (pp. 185-201). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / Corporación Editora Nacional.

EL DOBLE ANCLAJE DE DOS NARRADORES FRONTERIZOS A UN ESCENARIO EN COMÚN: PASO DEL NORTE

MARGARITA SALAZAR MENDOZA
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

1. INTRODUCCIÓN

Sin importar su área de especialización (pintura, música, literatura) actualmente, cuando el panorama se ha ampliado y el mundo se ha hecho más pequeño, los creadores han tenido que aceptar una nueva forma de enfrentar su quehacer. Además de su actividad artística han tenido que adquirir habilidades que les ayuden en la búsqueda de recursos y en la difusión de su obra. La mayoría se queda en el camino, un puñado aprende a abrirse paso y unos pocos logran sobresalir.

Así, en este siglo XXI los creadores han debido asumir tareas propias de la gestión, es decir, tomar la responsabilidad sobre la cuestión de la búsqueda de lo necesario para su subsistencia y, en consecuencia, para tener tiempo disponible para dedicarlo a su labor artística, así como encontrar los medios para difundir su obra. Se trata de un proceso personal que incluye la indagación relativa a las fuentes de recursos y el camino apropiado para llegar a ellas; así mismo, saber cuáles son los pasos y su orden, por una parte, por otra, lograr una adecuada interacción con sus semejantes, pues son personas con quienes de una manera u otra deben estar en contacto.

En Ciudad Juárez hay varios ejemplos de lo anterior. Un caso es el siguiente. En el 2008 se formó en esa ciudad el Colectivo Zurdo Mendieta, compuesto por alrededor de una decena de autores, entre ellos se encuentra Elpidia García Delgado; ella se ha convertido en pieza clave del taller y en la líder en las cuestiones de gestión para todo el grupo.

Existen otras personas, fuera de ese círculo, cuya experiencia viene de más antes. En este momento nos interesan dos casos concretos, uno el relativo a Enrique Cortazar Gaytán (Chihuahua, 1944) y, otro, el de Blas García Flores (Ciudad Juárez, 1975).

2. OBJETIVOS

El objetivo general en este trabajo es el de mostrar la labor tanto creativa como de gestión que, específicamente han llevado a cabo dos narradores juarenses, quienes son reconocidos dentro del ambiente cultural de la ciudad y sus alrededores.

Los objetivos específicos van por dos líneas, una, la de señalar el espacio que sirve de escenario a sus historias de ficción y, la otra, la de subrayar sus actividades como gestores culturales dentro de la región, lo cual muestra de forma fehaciente el vínculo que los une a su ciudad.

3. METODOLOGÍA

Toda vez que estas reflexiones surgen dentro del campo de las humanidades, en el que las investigaciones no necesariamente se centran en datos numéricos sino en la exploración y recolección de información, el método de acercamiento es cualitativo. Se cotejan datos, se desarrollan ideas a partir de las obras y el quehacer de los autores aquí citados. Por la naturaleza de la exploración se requirió una aproximación tanto a la obra de estos autores como a sus labores profesionales. Por supuesto, la lectura y la comprensión de las obras y el análisis de las huellas espaciales contenidas en ellas permiten contextualizar el tiempo y el lugar en que se desarrollan las historias o en la forma en que se expresa la subjetividad de la voz poética. Así, la identificación de un escenario en común con la alusión a lugares explícitos de la ciudad lleva por una clase de literatura comparada, tanto entre las obras de ambos autores como con la identificación con la región. Lo anterior se sustenta en la teoría literaria sobre espacio y tiempo y con el concepto de gestión, como labor constante de los promotores culturales aquí examinados.

4. RESULTADOS

4.1. DEDICACIÓN Y COMPROMISO CON LA CIUDAD

Blas García Flores nació en 1975 y estudió Ciencias de la Comunicación en la Universidad Autónoma de Chihuahua. Es autor de un libro de poemas, *Bajosexto*, publicado en el 2014; con ese texto participó en el 2012 en un concurso de publicaciones convocado por el Instituto Chihuahuense de la Cultura (ICHICULT), y ganó. Se trata de un conjunto de 48 poemas escritos durante ocho años. Declara él que este libro tiene que ver con la música norteña, con los edificios, las calles, con el desierto, con el norte mexicano.

Antes de esta obra, García Flores ya contaba con otros dos libros en su haber, uno de dramaturgia cuyo título es *El Ornitorrinco* (2011) y otro de cuentos, *Carta del apóstol san Blas a los parralenses* (2010). Precisamente entre los 34 relatos como componen su libro se asoma uno titulado “Parque Borunda”, que remite de inmediato al lector local a un tradicional paseo familiar, un sitio a donde los padres llevan a sus hijos a divertirse, a romper la monotonía de la vida cotidiana en el barrio, a ocupar uno de los pocos espacios con árboles que hay en la ciudad y a consumir algún alimento sencillo y económico.

Se inauguró en 1941 en honor al alcalde José Borunda Escorza, asesinado tres años antes (Huizar, 2022). Está situado en lo que antiguamente era el límite de la ciudad y rodeado de otros espacios bastante bien conocidos por los habitantes de la región. Ahí se ubica la Secundaria Federal No. 1, la primera escuela secundaria que instaló el gobierno federal en la ciudad y que abrió sus puertas en 1930, de estilo arquitectónico no antes visto en ella; como la estación de bomberos, de similar estilo al de la antigua Presidencia Municipal; un estadio particular de beisbol, el Canales Lira; el estadio municipal 20 de Noviembre, con campo de futbol y pista de atletismo, además desde hace algunos años con instalaciones para el acondicionamiento físico, a donde cientos de juarenses acuden sin tener que pagar. Así mismo, se encuentra en la zona el auditorio-teatro Benito Juárez, que ha sido sede del Festival de Teatro del Siglo de Oro que desde 1976 se realiza también en el

Chamizal Memorial Park (Jaraba-Pardo, 1978, p. 111). Otros sitios públicos rodean la zona.

FIGURA 1. Imagen del Parque Borunda en Ciudad Juárez, México.



Fuente: <https://www.juarez.gob.mx/>

En su historia, García Flores cuenta, a través de una voz narrativa extradiegética, la historia de José Borunda, presidente municipal de Juárez, y de su mensajero, Domingo Barraza. El relato está dividido en tres partes; en la primera, Barraza inicia su día, es 1 de abril de 1938. Después de desayunar burritos de huevos con chorizo y frijoles -un platillo típico en la zona¹⁶⁴- se dirige a su trabajo en la presidencia municipal. El alcalde lo envía a la estación del ferrocarril a recoger un paquete; para cumplir con su cometido debe recorrer a pie dos kilómetros; una vez que tiene el paquete en sus manos pasa de regreso por el Monumento a Benito Juárez, emblema de la ciudad. Resulta que el mencionado envoltorio contiene una bomba, que explota en la oficina del edil y mata a los dos hombres.

¹⁶⁴ Para mayor conocimiento y divertimento sobre dicho platillo norteño véase la obra del antropólogo e historiador Ricardo León García, *Teoría del juarense* (2007, pp. 31-34).

En la segunda parte, Perches, el hombre de la funeraria, trata de reconstruir los cuerpos para entregarlos a sus familias para ser enterrados. Y la tercera es una serie de entrevistas por medio de las cuales las autoridades judiciales y políticas investigan el trágico acontecimiento. “El caso del asesinato del licenciado José Borunda nunca se resolvió. Lo que quedó es un parque que lleva su nombre, donde venden *hot dogs* y los mejores elotes de la ciudad” (García, 2010, p. 92), así concluye el relato. Efectivamente, una de las funerarias más famosas en la ciudad es la Perches y en el citado parque la mayor venta es de *hot dogs* y elotes.

Perches abrió su funeraria en 1958, 20 años después del hecho trágico. Sin embargo, el autor no podría utilizar otro referente porque perdería contacto con sus lectores locales. Digamos que se trata de una licencia literaria ya que no busca una crónica del suceso.

García Flores fue integrante del taller literario del INBA-ICHICULT entre el 2002 y el 2004; ahora es miembro del Colectivo Zurdo Mendieta. En el 2021 fue nombrado Subsecretario de la Zona Norte en la Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado de Chihuahua, eso lo responsabilizó de la implementación de los programas que el gobierno estatal ha instituido, tales como la Feria del Libro de la Frontera, Somos Calle, el Festival Internacional Chihuahua, el Festival de Jazz de la Frontera, entre otros más (NetNoticias, 2021, 26 de febrero; *El Heraldito*, 2021, 26 de febrero).

Así mismo, cayó bajo su cuidado administrativo el Centro Cultural Paso del Norte y la Biblioteca Pública del Parque Central. Eso significa que estuvo en contacto directo con la Orquesta Sinfónica de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, que tuvo a su cargo los eventos de presentación, las temporadas de ópera. Ahí se han dado cita los grupos de danza, de teatro. Además, otros eventos de carácter político se efectúan en ese lugar.

Una tarea que se vio obligado a atender puesto que se encontraba a medio proceso, fue la restauración del antiguo edificio de Correos y la creación en dicho lugar de una biblioteca pública regional. Entre sus funciones debió vigilar también que los recursos fuesen destinados a las necesidades y demandas de artistas y promotores culturales fronterizos,

mediante la Comisión Fílmica de Chihuahua y de programas como el Estímulo Fiscal para la Cultura y las Artes Edá Nawéame.

En otros de los relatos que conforman la obra aquí mencionada, *Carta del apóstol...*, García Flores alude a otros puntos de la ciudad, como la avenida Ribereño (2010, p. 11), la calle Santos Degollado (2010, p. 14) y la Vicente Guerrero (2010, p. 44). También hace alusión a lugares de reunión pública: el Mercado Cuauhtémoc, la Plaza de Armas, el Gimnasio Municipal (2010, p. 14). Así mismo, cita nombres de otros conocidos creadores de la región: Jesús Gardea (2010, p. 11) y Miguel Ángel Chávez Díaz de León (2010, p. 12), a quien dedica el tercero de los cuentos; aparecen igualmente nombrados don Inocente Ochoa (2010, p. 45), un personaje histórico de la segunda mitad del siglo XIX y las acaudaladas familias Borunda y Perches, que hasta la fecha continúan vigentes dentro de la sociedad fronteriza.

Incluso ubica algunas de sus historias al otro lado de la frontera, así lo notamos en su relato “Estafa en tiempos de *samplers* y *loops*” (2010, pp. 33-34): Santa Teresa se encuentra al oeste de El Paso, la calle El Paso está situada en el centro de esa ciudad texana y Las Cruces, una ciudad al norte, casi pertenece a la misma mancha urbana de esa zona fronteriza. Tanto Santa Teresa como Las Cruces ya son poblaciones de otro estado, pero los urbanólogos consideran una sola área metropolitana al conjunto de las tres ciudades junto con las pequeñas localidades adyacentes.

Sería interesante colocar todos los puntos que aparecen en su *Carta del apóstol...* sobre un mapa de la región; eso mostraría su preferencia por el escenario regional para sus historias, además de su profundo conocimiento de la ciudad. Eso incluye la vecina ciudad estadounidense y los alrededores. “Amaneció a 39 grados, pero ni así podía dejar de ir al *outlet* del Chuco a las ofertas del *President’s Day Weekend*” (2010, p. 77), así comienza su relato titulado “Puente 1989”.

Cruzando a pie puede comprarse su ropita con los chinos de la calle Stanton. En realidad, los negocios, ya sean restaurantes, tiendas de ropa, electrodomésticos, casas de cambio, lavanderías, bodegas, cantinas, todo, completito, es de los chinos. Sus empleados, eso sí, suelen ser mexicanos con visa de turista que por menos del mínimo le chingan incluso diez horas diarias. Vale la pena: en un día ganan lo que un operador de maquiladora en una semana. (García, 2010, pp. 77-78).

Actualmente, este Maestro en Cultura e Investigación Literaria está en el puesto de la Jefatura de Educación Ciudadana y Culturas Populares en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. De él dependen actividades tales como Sábados en la Ciencia, Universidad Infantil, la banda de guerra y eventos con miembros de los pueblos originarios asentados en la ciudad. Que, si bien se trata de programas institucionales, han sido diseñados en parte por él mismo y si no, tienen vida por su dedicación y compromiso con la promoción del arte y la cultura.

EL GRAN ANFITRIÓN INTELECTUAL DEL NORTE DE MÉXICO

Por otra parte, tenemos a Enrique Cortazar (1944), oriundo de la ciudad de Chihuahua y residente en Ciudad Juárez. Él cuenta con una mayor producción literaria, gracias a su trayectoria y a su amplia formación académica (su Maestría la cursó en Harvard y su grado de doctor lo obtuvo por la Universidad de Nuevo México en Albuquerque). Entre sus libros encontramos *Mi poesía será así* (1976), *Otras cosas y el otoño* (1979), *La vida escribe con mala ortografía* (1987), *Ventana abierta* (1993), *Variaciones sobre una nostalgia* (1998), *Don de la tarde* (2014). No sólo es autor de poemas, también la narrativa es de su interés.

FIGURA 2. Imagen de la esquina entre la Avenida Benito Juárez y calle Ignacio Mejía, en la Zona Centro de Ciudad Juárez.



Fuente: Google Street View. <https://www.google.com.mx/>

Como muestra tomo su cuento “Sucedio en un baldio” que se publicó en el 2009 en la compilación *Narrativa juarense contemporánea*. Es la historia de dos personajes, el Garrote y el Pulgas, quienes se conocen desde niños; inicia cuando el último está parado en la esquina de las calles Juárez y Mejía y pasa el primero.

Este cruce de calles se encuentra en el Centro de la ciudad. Ahí uno asesina al otro y declara: “le leí la cartilla y lo surtí... y me cai¹⁶⁵ que si vuelve a nacer, lo vuelvo a surtir...” (Cortazar, 2009, p. 73).

El principal rasgo de este cuento de Cortazar es el relativo a los localismos como manera primordial de ubicar en el espacio la historia que narra, uso de la lengua que resalta de inmediato al iniciar la lectura del texto. Expresiones como: carrillero, azorrillado, rieles, tubos, punta, guachaba, bocina, cómo te bandoleón, qué jais, Califas, cueros de rana, catiadona, jalar, calcos, frajos, birrias, joder la borrega, zíper, chante, calota, entre un sinnúmero de términos, forman un repertorio lingüístico propio de la región, debido a la convivencia de dos lenguas y a una especie de aislamiento entre los hablantes del español del centro del país y los de la región Juárez / El Paso. Por una parte, se da un proceso morfológico y, por la otra, la implementación de figuras retóricas de transformación. Ese vocabulario es claro, con mayor precisión, para quienes vivieron su juventud en Ciudad Juárez, entre las décadas de los 50 y los 80, característica que representa magníficamente Enrique Cortazar.

En el 2022 vio la luz su texto *Inventario de lugares propicios para la amistad*, publicado con el sello de la Universidad Autónoma de Nuevo León. En sus palabras: “es un libro de homenaje a la amistad de un grupo de grandes creadores, la nómina de mis mejores amigos” (p. 11). Es precedido por un prólogo de la mano de Elena Poniatowska, quien lo llama “el gran anfitrión intelectual del norte de México” (p. 13). Estamos ante un conjunto de documentos: fotografías, dedicatorias, notas, cartas, carteles... Dicha obra está organizada en 10 capítulos, cada uno dedicado a uno de esos amigos del autor. Y entre los nombres, que en

¹⁶⁵ *Caerle (de madre) a alguien (Groser)* Tocarle a alguien la vergüenza o el menosprecio si no actúa como se espera de él o se le exige: “*Le cae de madre* al que raje”, “*Me cae* que le debí haber soltado unos chingadazos en la carota”. (DEM, 2024)

el ámbito cultural juarense se reconocen como grandes amigos de Cortazar, se mencionan a Carlos Fuentes, Carlos Monsiváis, Carlos Montemayor, José Emilio Pacheco y Octavio Paz, sólo por referir unos.

Cortazar echó raíces en esta ciudad fronteriza y estableció un corredor cultural, como lo califica Antonio Moreno (2023), gracias a su red de relaciones con artistas plásticos, poetas, ensayistas, críticos de arte, novelistas y músicos. Su labor como promotor y gestor durante 50 años, es ya parte de la historia contemporánea cultural de la región.

Ese movimiento cultural ha sido crucial en la región Ciudad Juárez - El Paso. Logró espacios que no eran concebibles dada la indiferencia de un gobierno centralista, que hasta cierto punto es comprensible, pues en el centro del país se concentra el mayor porcentaje de habitantes, así que es por aquellos lares en donde se concentran los esfuerzos en este rubro; y la frontera siempre ha estado muy lejos de aquella zona.

Cortazar fue director del entonces llamado Museo de Arte e Historia, perteneciente al Instituto Nacional de las Bellas Artes y hoy nombrado Museo de Arte de Ciudad Juárez, todavía un recinto del principal organismo federal promotor de los eventos de arte y cultura en el país.

Durante la década de los 90, cuando estuvo al frente del museo como director, llevó a cabo actividades culturales que fueron la pauta para eventos posteriores, como el homenaje a Tin-Tan; ahí encabezó a la pléyade de poetas y narradores en ciernes, como él mismo los califica; ahí fue testigo laborioso del Taller el INBA. Exposiciones, presentaciones de escritores y todo lo que eso comprendía era cubierto con los fondos que Cortazar conseguía en instituciones y con empresarios locales.

Cosas que la vida me fue regalando sin buscarlas, dándome la posibilidad de realizar un trabajo pleno de satisfacciones como promotor de actividades culturales, trabajo que ahora continúo en otro excelente espacio como coordinador de la misma actividad en el Centro Cívico S-Mart desde noviembre de 2016, maravilloso espacio hecho con verdadero amor por la cultura. (Cortazar, 2022, p. 12)

Ese Centro que ahora dirige Cortazar se ha convertido en un referente de las actividades culturales en la ciudad. Inició con la aportación de los propietarios, empresarios juarenses, de instrumentos musicales a niños integrantes de la orquesta organizada por la Fundación Azteca.

Luego en el 2016 esta familia decidió constituir su propio espacio para brindar actividades, primero, a sus empleados (un campamento de verano para sus hijos, deportes y otras actividades extraescolares); después abrió sus puertas a toda la ciudadanía. Ahora las labores ahí programadas, abarcan toda la semana -de lunes a viernes- y de 9 a 9; incluso los fines de semana se ofrecen actividades gratuitas (cine, conciertos, presentaciones de libros). Esa actividad requiere de un constante esfuerzo, todo bajo la diestra batuta de Enrique Cortazar.

Cada uno de sus libros de poesía se conecta íntimamente con la frontera, es notorio en este texto de su obra “Poemas (del desierto)” (2020).

Hoy me interné / en el desierto / —espíritus en polvo. / Escuché / una voz / triste: / reminiscencias / de una nube / que algún día / aquí / fue mar.

Ese desierto se refiere a las dunas de Samalayuca, una extensión de más de 139.7 km², zona que antiguamente estuvo ocupada por un mar. (Domínguez-Acosta y otros, 2023).

En otro de sus libros, *Don de la tarde* (2014), aparece un elemento propio de la región: “El viento herido / invadió toda la noche” (p. 63). Esta característica de la zona geográfica en la que se ubica Ciudad Juárez se documenta en textos dedicados a la descripción física del lugar basada en observaciones sistemáticas.

Las ráfagas de viento que registró Protección Civil el primer día de la semana alcanzaron los 85 kilómetros por hora y dejaron bardas derribadas sobre automóviles, anuncios espectaculares en el piso, y decenas de árboles arrancados desde las raíces. En esta ocasión, los ventarrones se mantendrán con la misma intensidad por la noche. (Olmos, 2024)

Sus velocidades asentadas, desde los 40 km/h con ráfagas hasta de 100 km/h son habituales año tras año.¹⁶⁶

Ciudad Juárez se encuentra en la región noroeste de México, sobre el margen sur del río Bravo, del lado norte se ubica El Paso, ciudad de los Estados Unidos; juntas conforman la zona metropolitana transnacional más poblada entre ambos países. Inicialmente este punto fue llamado

¹⁶⁶ Un trabajo científico que habla sobre los vientos dominantes en la región es el que realizó el Instituto Municipal de Investigación y Planeación (2016, p. 52).

Paso del Norte, porque eso era, el paso entre el sur y el norte y norte-sur; llevaba de la Ciudad de México a la Nueva Mexico.¹⁶⁷

Dicha frontera, hacia el este deja de estar delimitada por el río y sólo es una línea geodésica en sentido este-oeste. Ese río forma un amplio valle entre dos cadenas montañosas, al norte las Franklin y al sur la Sierra de Juárez. La zona se encuentra en medio del desierto de Chihuahua, uno de los más extensos de América del Norte. A unos 50 kilómetros al sur se localizan los médanos de Samalayuca y al norte, a unas 70 millas (112 kilómetros), en el Estado de Nuevo México se ubica White Sands.

Cortazar plasma una y otra vez tales rasgos en su obra lírica, tal como se desprende de las siguientes líneas: “El viento / -mar seco- / golpea en su agua invisible” (1987, p. 20), “Escribo atrapado en el desierto” (1987, p. 44), “las piedras y el desierto” (1987, p. 71). Incluso en su libro de poemas *Don de la tarde* (2014) aparecen títulos como este: “La sed de los desiertos” (p. 37) y uno de ellos está firmado en Samalayuca, Chih., 1978, que se titula “El tren” (pp. 32-33). Y por esa zona cruza el ferrocarril que transita desde el centro del país a la frontera norte y viceversa.

Así, el espacio en el que se mueve Enrique Cortazar es el espacio que sirve de escenario para su expresión poética y es el espacio por el que trabaja, en el que lleva a cabo su labor cultural como promotor y gestor, no sólo en beneficio de otros creadores sino a favor de la comunidad juarense en general.

5. DISCUSIÓN

5.1. EL ESPACIO QUE HABLA

La realidad es una fuente de inspiración para los escritores, lo expuso Aristóteles cuatro siglos a. C., y lo reexplicaron Erich Auerbach y Eric Bentley, el primero en su obra *Mimesis* (1950) y el segundo en *La vida del drama* (1985). Así, el lugar es tomado de la experiencia de Cortazar

¹⁶⁷ Para una explicación más amplia respecto a los nombres de estas ciudades fronterizas véase el libro de Martín González de la Vara, *Breve Historia de Ciudad Juárez y su región*, (2009, pp. 92-127).

y García; el espacio juarense se convirtió en el escenario de las historias contadas. Ahí se desarrolla la acción.

Afirmó Gerard Genette, que “la literatura, entre otros temas, habla también del espacio, describe lugares, moradas, paisajes, nos transporta, [...] ya que ella nos da por un instante la ilusión de recorrer y habitar [porque] hay una cierta sensibilidad al espacio, o para decirlo mejor, una suerte de fascinación del lugar” (1972, p. 44). Y este teórico literario proporciona un ejemplo muy ilustrativo al respecto, asevera que “la arquitectura no habla de espacio: sería más verdadero decir que ella (la arquitectura) hace hablar al espacio, que es el espacio el que habla en ella” (Genette, 1972, p. 45). De similar manera se da en el arte de las palabras; una obra literaria hace hablar al lugar en el que se mueven los personajes, les ayuda a contar su historia.

Por supuesto, un concepto ya clásico es el de cronotopo.¹⁶⁸ Este término utilizado por Mijaíl Bajtín, “expresa el carácter indisoluble del espacio y el tiempo”, y lo considera “una categoría de la forma y el contenido en la literatura” (1989, pp. 237-409). Entre la clasificación de cronotopos señala el de la pequeña ciudad provinciana, en el que “el tiempo suele ser cíclico, configurado por la vida cotidiana” (p. x). En el caso que nos ocupa vemos que la época —el siglo XX— y la región —el antiguo Paso del Norte— son dos aspectos indefectiblemente entrelazados.

Así, el doble anclaje que notamos en ambos, Cortazar y García, habla de su arraigo a la región. Encabezan un pequeño grupo que también ha combinado la actividad creadora con la gestión y promoción cultural. Su actividad y compromiso en el campo cultural no ha sido menos que su vena estética.

5.2. UNA LABOR SOLIDARIA

Tengamos en cuenta que:

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) ha tenido como uno de los campos de atención preferente durante los últimos años, el fortalecimiento de las

¹⁶⁸ Un término que Bajtín retoma de la física, específicamente de la teoría de la relatividad de Einstein.

capacidades de los agentes implicados en los procesos de gestión y producción cultural, por medio de iniciativas de intercambio de conocimientos y experiencias, de acciones de formación y de capacitación. (UNESCO, 2005, p. 11)

Es conveniente, pues, saber qué se ha dicho al respecto. La gestión cultural, afirma Alfons Martinell –uno de los más destacados estudiosos del tema–, no es una ciencia, se trata más bien de un encargo social para que una persona ayude a cubrir las necesidades de los individuos en un sistema complejo (2007, p. 27).

Esa actividad está íntimamente ligada a la administración, sostiene Winston Licona, a la cual los expertos no conciben como ciencia, sino que la consideran una disciplina funcional (2019, p. 19). Por un lado, asevera Licona, existe un prejuicio al respecto, pues unidimensionaliza las ciencias sociales y humanas, por el otro, se desprecia el discurso humanista-social porque, se dice, es especulativo (2019, p. 20), lo cual retrotrae a la histórica controversia entre teoría y praxis.

Por su parte, Alejandro Grimson sostiene que se ha querido entender que la economía domina la política y la cultura, pero “la economía no existe sin la cultura” (2011, p. 39). De acuerdo con sus palabras, en la modernidad se

inventó la economía como un dominio separado de lo político y lo cultural. La cultura [...] es relevante porque no existe ningún proceso social que carezca de significación. No hay ninguna práctica económica que no sea una práctica de significación. No hay ni podría haber prácticas productivas, intercambios ni relaciones de producción sin significados. (Grimson, 2011, p. 41).

Efectivamente, nada escapa a la cultura. Además, Jesús Mosterín (1994) aclara que no es estática, sino que evoluciona. Anteriormente se daba otra forma de que los artistas obtuvieran los recursos necesarios para desarrollar su actividad. En el siglo XVII los mecenas, sobre todo la burguesía y la nobleza, jugaron un papel importantísimo a ese respecto. Sólo recordemos el caso de la familia Medici como benefactora de Miguel Ángel y de Leonardo, quien después fue protegido por el rey de Francia, Francisco I.

Ese aparente desinteresado apoyo, que se brindaba por los más ricos, no exigía a sus beneficiarios ni la devolución ni el pago de lo gastado, proporcionaba a los protectores una gratificación consistente en el placer moral o intelectual y en el reconocimiento social que les abría las puertas a relaciones de diversa índole. Podría incluso darse el caso del mecenazgo originado por el encargo de la obra, tal como sucedió con el fresco realizado por Miguel Ángel en la Capilla Sixtina y encargado por el papa Sixto IV.

Después, las fuentes de recursos para los artistas fueron las galerías o los coleccionistas, o la fundación de residencias artísticas sufragadas por entidades privadas. Actualmente, la autogestión que llevan a cabo los mismos creadores ha suplido a esas formas anteriores de allegarse recursos. Precisamente, cuando a Cortazar le preguntó Moreno de dónde obtenía recursos para llevar a artistas a Ciudad Juárez, respondió:

El transporte aéreo lo conseguía con la UACH, la estancia con cortesías de un gerente de hotel amante de la buena lectura, era el naciente Hotel Rodeway Inn o Plaza Juárez; y así me la fui llevando, hasta que la amistad con Carlos Salas Porras, líder empresarial y hombre con una vasta cultura, me empezó a conseguir una “pollita” de “cooperación” con el grupo de jóvenes empresarios (Federico Barrio, QEPD; Eduardo Romero, David Arelle, Carlos Angulo, Rómulo Escobar, por mencionar algunos), con los que fondeábamos las actividades sin muchas limitaciones; después se sumó otra líder y gran amiga, Guadalupe Arizpe de La Vega, quien junto con su esposo Federico de la Vega, al ver la calidad de las actividades, también se convirtieron en generosos y permanentes mecenas por largos periodos. / Los gobiernos también han sido apoyadores, sobre todo cuando en la cabeza municipal, estatal y federal son sensibles a la actividad cultural; menciono sólo 3 casos con los que tuve gran apoyo durante mis casi 50 años de promotor cultural: Jesús Macías Delgado (presidente municipal de Ciudad Juárez), Fernando Baeza Meléndez y Patricio Martínez (gobernadores de Chihuahua) y Jorge Castañeda como secretario de Relaciones Exteriores. Fueron épocas de excelente apoyo durante mi trabajo cultural. (Cortazar, citado por Moreno, 2023)

Esos conceptos, el de gestor y el de gestión, se han generalizado en el vocabulario de empresarios y creadores. Todos ellos saben que se debe observar un conjunto de acciones que tienden a la realización de una actividad. De ahí que sea pertinente vigilar los trámites requeridos con la finalidad de resolver cada etapa de un proyecto, mayormente si el propósito se asocia con el desplazamiento comercial de las obras de arte producidas.

De esta manera, los creadores en Ciudad Juárez, y particularmente estos dos aquí mencionados, han aprendido a planificar, construir, ejecutar y controlar las actividades enfocadas para alcanzar una meta. En otras palabras, han llevado a cabo labores de gestión exitosas para alcanzar su propósito, promover eventos culturales y difundir la obra de creadores locales y foráneos ante un público amplio.

6. CONCLUSIONES

Los estados latinoamericanos cumplen desde hace aproximadamente una centuria con el papel de promotores / impulsores de la creación y difusión de las actividades artísticas y de cualquier forma que adquiere la expresión cultural dentro de sus ámbitos jurisdiccionales. A pesar del avance democrático las tareas del arte y la cultura se asumen como periféricas, un extra dentro de la actividad cotidiana de la sociedad y, en última instancia, hasta un apéndice un tanto inútil dentro de la dinámica de la gran producción para el crecimiento económico.

Dentro de la experiencia mexicana, este papel del Estado como benefactor del arte y los artistas fue inaugurado en la década de 1920 desde la Secretaría de Educación Pública a cuyo frente se encontraba José Vasconcelos. El impulso a las manifestaciones culturales diversas no estaba para él separado del esfuerzo pedagógico que comenzaba el Estado a partir del mandato del Artículo 3°. Constitucional de 1917. De ahí nace el muralismo mexicano que, si bien se trataba de una expresión de esfuerzos creativos individuales, se convirtió en un programa de fomento de la nueva identidad mexicana.

A partir de entonces el Estado asumió la dirección en la asignación de recursos siempre destinados de acuerdo con los intereses de los grupos políticos que se encontraban en la conducción. Después de varias décadas de una aplicación discrecional del monto asignado a la cultura y las artes, con la introducción de los principios de transparencia, inclusión y participación ciudadana, así como el del respeto a los derechos de las personas, surgió la necesidad de que los propios artistas y creadores se hiciesen cargo de la promoción de sus actividades y de la gestión de los caudales estipulados para tal fin.

Sin embargo, el dinero público dispuesto para cultura y las artes representa una cada vez menor proporción dentro del esquema de gastos de los gobiernos. Quien se dedica a la creación artística debe mantenerse también activo en la gestoría cultural, una suerte de diseñador de eventos, administrador de recursos, promotor de imágenes y director artístico, que se ve en la necesidad de ser al mismo tiempo un negociador para ser reconocido dentro del ámbito.

Los casos aquí expresados muestran a un hombre de amplia trayectoria en la creación y con un fuerte arraigo dentro de la comunidad artística al mismo tiempo que ha sabido relacionarse con representantes de los sectores público y privado para alcanzar a cubrir los proyectos que ha emprendido. Experiencia y relaciones, además de una presencia permanente a lo largo de cinco décadas en el ambiente artístico y cultural permiten a Enrique Cortazar seguir teniendo a Ciudad Juárez como escenario de las ideas que expresa en su poesía y su narrativa en tanto que se ha convertido en uno de los principales goznes entre la comunidad creadora, las instituciones de apoyo gubernamental al arte y la cultura, así como con diversos grupos de empresarios que no dudan en participar de las propuestas e iniciativas de Cortazar.

Por otro lado, el interés que ha mostrado Blas García en su formación como gestor, participando de diversas experiencias y programas de formación de gestores, le permiten consolidarse como una persona de amplio conocimiento para seguir promoviendo de manera solidaria y comprometida la labor y la obra de gente que, como él, se ha dedicado a producir obra musical, plástica y literaria a partir de su vida cotidiana en Ciudad Juárez.

7. REFERENCIAS

Aristóteles. (2006). *Poética*. Alianza.

Auerbach, E. (1950), *Mimesis*. FCE.

Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Taurus.

Bentley, E. (1985). *La vida del drama*. Paidós.

Cortazar, E. (1987). *La vida escribe con mala ortografía*. Ediciones de Cultura Popular.

- Cortazar, E. (2009). Sucedió en un baldío. En M. Salazar Mendoza (Ed.), *Narrativa juarense contemporánea* (pp. 71-73). UACJ-Archipiélago.
- Cortazar, E. (2014). *Don de la tarde*. Mantis Editores.
- Cortazar, E. (2020). “Poemas (del desierto)”, *Agradecidas señas. A Journal of Literature, Culture & Critical Essays*, 20 de marzo 2020.
- Cortazar, E. (2022). *Inventario de lugares propicios para la amistad*. UANL.
- Diccionario del Español de México (DEM). El Colegio de México, A.C.
<http://dem.colmex.mx>
- Domínguez-Acosta, M.; Langford, R. P. y Gill, T. E. (2023). Morphometr of the Samalayuca dunes, northern Chihuahua, Mexico. *Boletín de la Sociedad Geológica Mexicana*, 75(3).
- El Heraldo de Juárez (2021). Asume Blas García la Subsecretaría de Cultura en lugar de Austria Galindo. 26 de febrero 2021.
<https://www.elheraldodejuarez.com.mx/>
- García Flores, B. (2010). *Carta del apóstol san Blas a los parralenses*. Ficticia Editorial.
- Genette, G. (1972). *Literatura y Espacio. Figuras II* (trad. Maía Swiatek). Perspectivas.
- González de la Vara, M. (2009). *Breve Historia de Ciudad Juárez y su región*. El Colegio de Chihuahua.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura*. Siglo XXI Editores.
- Huizar, J. (2022). José Borunda, el alcalde de Juárez que fue asesinado con una bomba. *El Heraldo de Juárez*. 22 de septiembre 2022.
- IMIP. (2016) *Atlas de Riesgos Naturales y Atlas de Riesgos Antropogénicos*. Gobierno Municipal de Juárez.
- Jaraba-Pardo, E. (1978). III Festival del Siglo de Oro (Chamizal). *Latin American Theatre Review*, Spring, 111-114.
- León García, R. (2007). *Teoría del juarense*. Almuzara.
- Licon Calpe, W., (2019). *La administración estratégica de las culturas. Conceptos Clave de la Gestión Cultural* (pp. 19-41). Ariadna Ediciones,
- Martinell, A., y Elisenda, B. (2007). *Seminario Internacional: La Formación en Gestión y Políticas culturales para la Diversidad Cultural y el Desarrollo*. UdeG Publicaciones.
- Moreno, A. (2023). “Los aprendizajes de Ciudad Juárez: Entrevista con Enrique Cortazar”. *Este país*, 3 de mayo 2023.
<https://estepais.com/cultura/entrevista-enrique-cortazar/>

- Mosterín, J. (1994). *Filosofía de la Cultura*. Alianza.
- NetNoticias (2021). “Blas García Flores, nuevo subsecretario de Cultura en la zona norte”, 26 de febrero 2021. <https://netnoticias.mx/juarez/blas-garcia-flores-nuevo-subsecretario-de-cultura-en-la-zona-norte>
- Olmos, J. (2024). “Pronostican aironazo para mañana como el lunes”. *El Diario de Juárez*, 10 de enero. https://diario.mx/juarez/2024/jan/10/pronostican-aironazo-para-manana-como-el-lunes-987585.html#google_vignette
- UNESCO (2005). *Formación en Gestión Cultural y Políticas Culturales*. IBERFORMAT.

PRIMERAS APROXIMACIONES AL ANÁLISIS DEL VIDEOJUEGO COMO MATERIA LITERARIA

FRAN MATEU

Universidad Miguel Hernández

1. INTRODUCCIÓN

Desde sus inicios en las décadas de los setenta y ochenta del siglo pasado, los videojuegos han ido progresivamente cautivando a millones de personas de todo el mundo. Del mismo modo, sus mecánicas, sus narrativas, sus diseños de personajes y niveles, etc., han evolucionado considerablemente a lo largo de los años, pasando de sencillos videojuegos desarrollados con unos pocos píxeles, a complejos mundos virtuales. Sin embargo, antes de que los videojuegos se convirtieran en una forma de entretenimiento tan popular, existió otro fenómeno cultural relacionado: los primeros libros y revistas que se publicaron sobre ellos. Estas obras pioneras, aunque a menudo olvidadas, sentaron las bases para el análisis y la crítica de los videojuegos desde diferentes enfoques. A tales efectos, al principio no existía una comprensión clara sobre cómo abordar esta tecnología. Fue entonces cuando aparecieron los primeros acercamientos a los videojuegos como materia literaria que, poco a poco, irían completando esa brecha de conocimiento y, asimismo, fraguarían las bases para la comprensión de un fenómeno emergente.

En la actualidad, los videojuegos son analizados a través de diferentes disciplinas y perspectivas dentro de la ciencia que conocemos como ludología, término acuñado por Gonzalo Frasca (1999). Además, a medida que la industria del videojuego ha ido evolucionando y creciendo exponencialmente, también lo ha hecho la literatura relacionada con la misma. En este sentido, los videojuegos han sido abordados como fenómenos

sociológicos (Provenzo, 1991); desde enfoques diacrónicos (Herz, 1997); a través de su impacto cultural en la época de los salones recreativos (Sellers, 2001); como herramientas educativas (Frasca, 2004); como contenidos eminentemente interactivos (Juul, 2005); examinándose como representación de la guerra y la industria militar (Halter, 2006); como artefactos de experimentación (Mäyrä, 2009); como contenidos de análisis histórico (Goldstein Sepinwall, 2021); desde perspectivas de género (Draycott y Cook, 2022), etc. Por tanto, se puede afirmar que el estudio de los videojuegos se ha convertido en un nexo de unión del pensamiento teórico contemporáneo (Wolf y Perron, 2003, p. 2).

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente trabajo es llevar a cabo una revisión bibliográfica de aquellos primeros textos del siglo pasado, desarrollados y publicados como materia literaria en el contexto del estudio de los videojuegos. Se trata de un área relativamente nueva en comparación con otros campos de estudio, como sería el caso de la literatura cinematográfica y televisiva. Sin embargo, también ha experimentado un crecimiento significativo en los últimos años a raíz del interés, cada vez mayor, en comprender la naturaleza y el impacto de los videojuegos dentro de la sociedad. Esta revisión bibliográfica también tiene como objetivo destacar la importancia de la primera literatura surgida en el campo de los estudios de los videojuegos, ya que cimentó las bases para investigaciones posteriores y, asimismo, contribuyó a la consolidación de la ludología dentro del ámbito académico.

En sus inicios, la literatura sobre videojuegos había prestado una mayor atención en producir manuales para programar o para poder completar con éxito las partidas (Spencer, 1968; Bell, 1972; Sullivan, 1982); además de abordar los efectos que estos podían llegar a provocar en los jugadores y jugadoras (Loftus y Loftus, 1983; Greenfield, 1984; Creasey y Myers, 1986). Salvo algunas excepciones (Amis, 1982; Crawford, 1984), no sería hasta la década de los noventa del siglo pasado, y sobre todo a finales de esta, cuando comenzarían a surgir, de

manera más sistematizada, contenidos que analizarían el fenómeno cultural del videojuego como modelo de comunicación, representación, narración y educación que, a día de hoy, sigue en constante evolución.

Bajo estos aspectos, este análisis pretende ofrecer una visión general de algunos de los títulos más influyentes y representativos de la ludología, brindando una comprensión más amplia de la diversidad de enfoques y el impacto de los videojuegos, tanto por su innovación técnica como por su influencia cultural, a nivel global. Por tanto, este estudio, llevado a cabo desde una perspectiva diacrónica, contribuirá con la recopilación de algunos de los títulos más representativos de carácter internacional dentro de la ludología digital, poniendo el foco en territorio estadounidense. Posteriormente, se trasladará brevemente la discusión a algunas de las primeras producciones literarias surgidas en España, sirviendo así de guía para futuras investigaciones que pretendan profundizar en este enfoque.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada para llevar a cabo este trabajo se fundamenta en la revisión bibliográfica de contenidos que, en su mayoría, han sido publicados en bases de datos académicas, como son Google Scholar, Redalyc, SciELO, Teseo, DOAJ, Dialnet y Latindex. La elección de estas bases de datos se ha realizado en función de su relevancia en el ámbito académico, contando cada una de ellas con un sistema riguroso de revisión de los materiales que se publican en las mismas, lo cual garantiza su validez. La revisión de la producción literaria en torno a los videojuegos se ha llevado a cabo determinando su relevancia y pertinencia para el estudio que nos ocupa. Junto a los materiales literarios seleccionados de las bases de datos académicas, también han servido de guía trabajos previos sobre el estado del arte en la producción literaria sobre videojuegos (Wolf y Perron, 2003; Aranda, Sánchez-Navarro y Martínez-Martínez, 2016; Cuenca Orozco, 2018, entre otros), además de haberse consultado otras fuentes, como libros y revistas especializadas, permitiéndonos así obtener una visión más holística del tema en cuestión.

4. RESULTADOS

Las primeras aproximaciones al análisis videolúdico como materia literaria surgieron en Estados Unidos; y estaban escritas y dirigidas principalmente por y para aficionados al, por aquel entonces, emergente campo de la informática doméstica. Al margen de aparecer diversos artículos en publicaciones de corte más generalista (como *Newsweek* o *Time*), dichos análisis llegaron principalmente a publicaciones sobre ciencia y electrónica, como fue el caso de la revista *Popular Science*, *Popular Mechanics*, *Radio-Electronics* (fundada en 1929 bajo el nombre *Radio-Craft*), o *Popular Electronics*. Sin embargo, está comúnmente aceptado que la primera revista estadounidense especializada en videojuegos¹⁶⁹ fue *Play Meter*, creada a finales de 1974. En ella participó el periodista Bill Kunkel con artículos como *TV Gaming*, donde abordó la creciente popularidad de los videojuegos arcade. Kunkel, además, fue el co-fundador (junto a Arnie Katz y Joyce Worley) de *Electronic Games*¹⁷⁰, otra de las revistas pioneras en el análisis de videojuegos, cuya primera entrega apareció a finales de 1981 (Baer, 2005, p. 259). A partir de entonces, las publicaciones especializadas en videojuegos se fueron multiplicando:

[...] *RePlay* in 1975, and *Star Tech Journal* in 1979. Some of the first books on video games were published in the late 1970s; Creative Strategies' *Consumer Microelectronics: Electronic Video Games* (1976), Len Buckwalter's *Video Games* (1977), and Consumer Guide's *The Complete Book of Video Games* (1977). For the electronics hobbyist, there was Robert L. Goodman's *How to Repair Video Games* (1978), David L. Heiseman's *How to Design and Build Your Own Custom TV Games* (1978), Walter H. Buchsbaum and Robert Mauro's *Electronic Games: Design, Programming, and Troubleshooting*, and others (Wolf y Perron, 2003, p. 4).

A inicios de la década de los ochenta, el auge de la microinformática doméstica y los salones arcade propició la aparición de nuevas

¹⁶⁹ Aunque el término “videojuego” apareció por primera vez en el número de *Reader's Guide to Periodicals* de marzo de 1973, desde 1970 ya se habían publicado artículos sobre videojuegos llamándolos “electronic games” o “computer graphics” (Wolf y Perron, 2003, p. 2).

¹⁷⁰ Varios números de *Electronic Games* actualmente se encuentran disponibles en formato digital en <https://t.ly/rQA-j> [Última consulta: 30/01/2024].

publicaciones estadounidenses especializadas en videojuegos, como fue el caso de revistas como *Computer Gaming World* (1981), *Atari Age* (1982), *Video Games Player* (1982), *Electronic Fun with Computers & Games* (1982), *Electronic Gaming Monthly* (1988), *VideoGames & Computer Entertainment* (1988) o *GamePro* (1989). Igualmente, el análisis del videojuego se trasladó a otros territorios como Reino Unido, con revistas como *Computer and Video Games* (1981), *Crash* (1983) o *PCW Plus* (1986); o Japón, con revistas como *Hobby's Jump* (1983), *Comptiq* (1983), *Newtype* (1985), *Gamest* (1986) o *Famitsu* (1986), entre otros países.

FIGURA 1. Varias portadas de las primeras revistas estadounidenses sobre videojuegos



Fuente: Elaboración propia, a partir de portadas digitalizadas

Es necesario señalar que 1982 será el año que verá nacer una mayor cantidad de publicaciones¹⁷¹ que abordarán el universo videolúdico, alcanzando su cenit cuando Chris Crawford escriba el primer libro destinado a desarrollar una teoría del videojuego:

In 1982 alone, the peak year for video game publications, over forty books appeared, the vast majority of which were collector's guides and strategy guides, such as Craig Kubey's *The Winner's Book of Video Games*, Michael Blanchet's *How to Beat the Video Games*, or the 670-page Ken Uston's *Guide to Buying and Beating Home Video Games*. Video game history, however, did not fare nearly as well. The first

¹⁷¹ Varias de estas publicaciones actualmente se encuentran disponibles en formato digital en <https://t.ly/gsxNq> y en <https://t.ly/spV6D> [Última consulta: 30/01/2024].

history of the medium, George Sullivan's *Screen Play: The Story of Video Games* (1983) was a short ninety-three-page book published for a juvenile audience, and the first history of video games written for adults, Leonard Herman's *Phoenix: The Fall and Rise of Home Video Games* (1984) was initially self-published when no commercial publisher could be found. [...] But in 1982 Chris Crawford wrote *The Art of Computer Game Design*, the first book devoted to theorizing about video games, which would later be published by McGraw-Hill/Osborne Media in 1984 (Wolf y Perron, 2003, p. 4).

En su libro, Crawford lleva a cabo una taxonomía del videojuego y analiza su proceso de desarrollo y diseño, llegando a erigirlos como una nueva forma de arte en ciernes:

The central premise of this book is that computer games constitute a new and as yet poorly developed art form that holds great promise for both designers and players. This premise may seem laughable or flip-pant. How could anybody classify the likes of SPACE INVADERS and PAC MAN as art? How can TEMPEST or MISSILE COMMAND compare with Beethoven's Fifth Symphony, Michelangelo's Pieta, or Hemingway's A Farewell To Arms? Computer games are too trivial, too frivolous to be called art. They are idle recreation at best. So says the skeptic (Crawford, 1984, p. 2).

El autor también dedica un capítulo a debatir el futuro de los videojuegos, confiando en el surgimiento de una gran diversidad de géneros y "a much more exciting literature of computer games, reaching into almost all spheres of human fantasy" (Crawford, 1984, p. 87).

En 1982, los videojuegos estaban en auge y Atari representaba la mayor porción de la industria a través de arcades, videoconsolas y ordenadores domésticos. Sin embargo, una gran cantidad de desarrolladoras comenzaron a crear un ingente volumen de videojuegos que frecuentemente eran de baja calidad, con el objetivo de engrosar su facturación anual. Empresas de todo tipo, muchas de ellas con poca experiencia, intentaron hacerse un hueco en un mercado en auge. Tanto Atari como otros fabricantes perdieron el control sobre quiénes podía publicar videojuegos en sus sistemas, ya que aún no existía una ley al respecto. A tales efectos, a los usuarios se les hacía cada vez más complicado encontrar títulos de calidad. La saturación del mercado condujo a una crisis entre 1983 y 1984, con una consecuente disminución en las ventas y un incremento en los precios. Como respuesta, las compañías se vieron

impulsadas a mejorar la calidad de sus productos, estableciendo estrictos controles de calidad e innovación. Además, se adoptaron estrategias de marketing más efectivas para destacar los títulos más prometedores y atraer a los consumidores (Williams, 2017, p. 108).

FIGURA 2. Además de ser una de las principales compañías del mercado, Atari también disponía de sus propias publicaciones orientadas a productos de la marca.



Fuente: Elaboración propia, a partir de portadas digitalizadas

Como cabría esperar, aquella crisis en el mercado del videojuego también afectó a este como materia literaria. Sin embargo, dicha industria vivió una nueva etapa provista de avances tecnológicos y la aparición de nuevas videoconsolas, como la Nintendo Entertainment System (NES) en 1985 o la Mega Drive de SEGA en 1988, que propició un interés, cada vez mayor, por parte del mundo académico (Wolf y Perron, 2003, p. 5). Algunos de los primeros títulos que radiografiaron los videojuegos desde esta esfera fueron *The Art of Human-Computer Interface Design* (1990) y *Computers as Theatre* (1991), ambos de la diseñadora de videojuegos e investigadora Brenda Laurel (editora del primero y escritora del segundo), analizando la interactividad entre el ser humano y la tecnología bajo diferentes modelos teóricos, junto con la participación, en el primero de los títulos, de figuras como las de Donald Norman, Nicholas Negroponte o Ted Nelson.

Será también a inicios de la década de los noventa cuando surja *Playing with Power in Movies, Television, and Video Games: From Muppet*

Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles (1991), de Marsha Kinder, estudiosa del cine y de los videojuegos, en cuya obra (actualmente considerada todo un clásico) trata la fusión de medios y el aprendizaje de la gente joven con los nuevos modelos de comunicación, además de temas circunscritos a este, como la intertextualidad o el modelo del jugador espectador.¹⁷² Sobre estos aspectos, la autora señala:

This process of reproducing the postmodernist subject and its dynamic of commercial empowerment is now being intensified and accelerated in home video games, in commercial transmedia supersystems constructed around figures like Teenage Mutant Ninja Turtles, and in multinational corporate mergers [...]. In these expanding networks of synergy, connectivity, collectability, restructuring, new world orders (and other postmodernist buzzwords), children, corporations, and countries are learning that transmedia intertextuality is a powerful strategy for survival (Kinder, 1991, p. 38).

Posteriormente, aparecieron nuevos trabajos que analizaron el videojuego a través de su discurso textual, narrativo y estético, como *Littérature et informatique: La littérature générée par ordinateur* (1995), volumen en el que Michel Lenoble y Alain Vuillemin reunieron una serie de ensayos de especial interés para la teoría del videojuego; el emblemático trabajo *Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace* (1997), de Janet H. Murray, donde la catedrática del Georgia Institute of Technology reflexiona acerca de temas como la narrativa digital, los fundamentos lúdicos y su relación con el arte o la evolución del cibertexto; la innovadora tesis¹⁷³ *El videojuego como medio para una ficción interactiva: notas para una poética del joystick* (1997), de Gonzalo Frasca; *Bâtisseurs de rêves: enquête sur le nouvel Eldorado des jeux vidéo* (1997) y *La saga des jeux vidéo* (1998), dos estudios de divulgación ludológica de Daniel Ichbiah; el representativo *L'univers des jeux vidéo* (1998), de los hermanos Frédéric y Alain Le Diberder, que también promulgan el valor artístico de los videojuegos; o los primeros trabajos sobre semiótica ludológica de David Myers quien, además de ser autor de libros más recientes sobre la teoría del

¹⁷² Tanto Laurel como Kinder son dos pioneras en los estudios sobre narrativas transmedia.

¹⁷³ Otras tesis tempranas son las de autores como Sánchez Cázares (1994) o Bistrain (1995).

videojuego, contribuyó con tempranos artículos académicos (1984; 1990; 1991; 1999).

Dentro de este contexto, es fundamental destacar la figura de Espen J. Aarseth, autor del libro *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature* (1997)¹⁷⁴ y fundador de *Game Studies – The International Journal of Computer Game Research*, la primera revista digital sobre estudios académicos en el ámbito de la ludología. Aarseth la fundó en el año 2001, y al primer número lo tituló *Computer Game Studies, Year One*, reivindicando que los videojuegos, bajo la disciplina de la ludología digital, debían ser estudiados de manera independiente a otros medios, lo cual refleja cierto paralelismo con otros análisis como el de la semiótica cinematográfica, bajo ideas y teorías de autores como Christian Metz o Roland Barthes. En este sentido, Aarseth consideró que los videojuegos debían contener una estructura académica independiente, por lo que dentro de los *game studies* debían existir otros estudios bajo este análisis, como la estética, la semiótica o la sociología, y no únicamente al contrario (Aarseth, 2001).

A partir de aquel momento, donde los *game studies* cruzaron la frontera para ser analizados también de manera autónoma, la ludología fue creciendo, contando con nuevos investigadores¹⁷⁵ y aportaciones en diferentes campos que han permitido desarrollar un modelo que, si bien converge inevitablemente con la literatura y el cine por su carácter narrativo¹⁷⁶, se distingue principalmente por su naturaleza interactiva. Sin embargo, los actuales productos de la industria cultural plantean nuevos modelos donde las fronteras narratológicas se disuelven, como sucede con el popular largometraje interactivo *Black Mirror: Bandersnatch* (David Slade, 2018), una obra híbrida entre televisión, cine y

¹⁷⁴ Aarseth (1997) define la literatura ergódica como aquella que requiere de cierto esfuerzo o trabajo por parte del usuario para completar la lectura.

¹⁷⁵ Autores como Ian Bogost, Alexander R. Galloway, Frans Mäyrä, Henry Jenkins, Michelle Herte, Noah Wardrip-Fruin, Eric Zimmerman, Jesper Juul, Tristan Donovan, Steven L. Kent, Barry Atkins, Susana Pajares o Joost Raessens, entre muchos otros.

¹⁷⁶ Murray (1997, p. 14) señaló hace ya casi tres décadas que los ordenadores se asemejaban cada vez más a las cámaras de cine, siendo un invento revolucionario que en un futuro se utilizaría para contar historias.

videojuegos de elevado impacto mediático, germinada dentro de *Black Mirror* (Charlie Brooker, 2011-), una de las series televisivas que mejor refleja la evolución tan acelerada que están experimentando las tecnologías, junto a sus consecuencias sociales y culturales.¹⁷⁷

FIGURA 3. Fotograma de *Black Mirror: Bandersnatch*, donde aparece la novela *Bandersnatch* (de estilo “Elige tu propia aventura”), que el protagonista pretende adaptar a un videojuego de los ochenta que implique la toma de decisiones, trasladando la literatura ergódica definida por Aarseth a varios niveles narrativos (y metanarrativos).



Fuente: Netflix, 2018.

5. DISCUSIÓN

Entre 1983 y 1992, en España tuvo lugar lo que actualmente se conoce como “Edad de oro del software español”; y precisamente será en 1983 cuando aparezca la primera revista¹⁷⁸ de relevancia nacional que aborde prioritariamente el análisis de los videojuegos: *ZX-Microhobby* (Garin y Martínez, 2015, p. 522). Con posteridad surgirían dos de las

¹⁷⁷ En el largometraje, que lleva a la pantalla las teorías hipertextuales de autores como Nelson, Bush o Landow, se grabaron 250 segmentos con una duración total de 312 minutos, donde los usuarios deciden qué camino debe tomar el protagonista, entrando en juego la interactividad y la interpelación (Scolari, 2019).

¹⁷⁸ Previamente, ya habían aparecido publicaciones españolas sobre informática donde tangencialmente se trataba algún videojuego, por lo que no se trataba del tema principal de la revista, tales como *El Ordenador Personal* (1982), *Ordenador Popular* (1983), *Chip Micros* (1983), *Commodore World* (1984), etc.

publicaciones más relevantes sobre videojuegos: *Micromanía* (1985) y *Hobby Consolas* (1991), siendo esta última la que marcaría el camino de la futura literatura sobre videojuegos en el país. Asimismo, ambas publicaciones serían las que gozarían de mayor popularidad y ventas:

Al abrigo de este impulso mediático entre la gente joven —y los no tan jóvenes—, surgieron revistas nacionales especializadas que quisieron abordar el análisis periodístico de aquellos títulos que tantas ilusiones estaban levantando. Así, en 1984 nacería *Microhobby*, a la que poco después seguiría *Micromanía*, la cual es considerada la revista especializada en videojuegos más longeva de nuestro país. A principios de los años 90 nacen otras cabeceras que, con mayor o menor fortuna, pudieron subsistir durante algunos años, como son los casos de *Club Nintendo*, *Nintendo Acción*, *Los Súper Juegos*, *Ok PC*, *Ok Consolas*, *Súper Consolas*, *Games/Consolas*, *Última Generación*, *PC Player*, *Computer Gaming World*, *Video&Games* o *Hobby Consolas*, todas estas de la primera mitad de los años 90. *Hobby Consolas* sería por méritos propios la principal rival de *Micromanía*, siendo las dos cabeceras más vendidas a lo largo de los años, además de ser las únicas de esta época que siguen publicándose hoy en día. En la segunda mitad de los 90 el ritmo de nuevas cabeceras decaería, surgiendo algunos nuevos títulos como *Game Over*, *Superjuegos*, *PlayStation Magazine*, *Planet Station*, *Loading*, *Games World*, *DreamPlanet*, *Juegos&Cía*, las cuales tuvieron diferente fortuna con el cambio de siglo [...] (Cuéllar Santiago y Fernández Torres, 2023, p. 30).

Durante el siglo pasado, el listado de publicaciones de revistas y guías (entre otros formatos) caminó en la misma dirección que el mercado del videojuego español.¹⁷⁹ A pesar de sus vaivenes, “gracias a un grupo de jóvenes en los años ochenta hoy tenemos en España la mayor industria de ocio audiovisual existente en términos de facturación” (Paredes-Otero, 2023, p. 223). Cabe destacar que, a pesar de las posibles “rivalidades” entre revistas de aquel entonces, publicaciones como *Hobby Consolas*, *Micromanía*, *MicroHobby* o *Playmanía* formarán parte de *Hobby Press*, la principal editorial española orientada al análisis de videojuegos y de informática en general; y, precisamente, será a través de ella desde donde surja *La pequeña gran historia de los videojuegos* (1985), uno de los primeros libros españoles sobre videojuegos, escrito por el ingeniero informático Juan A. Pascual Estapé. Se trata de un libro

¹⁷⁹ El listado de las principales revistas españolas, así como otras que llegaban desde el extranjero, se encuentra disponible en <https://t.ly/rT2d-> [Última consulta: 30/01/2024].

publicado inicialmente mediante fascículos, entre los números 29 y 38 de la tercera época de *Micromanía*.

FIGURA 4. Varias portadas de las primeras publicaciones españolas sobre videojuegos.



Fuente: Elaboración propia, a partir de portadas digitalizadas.

La literatura producida en España sobre ludología digital en formato de libro también ha ido aumentando durante los últimos años, siendo esta más escasa en el pasado siglo, donde dominaban eminentemente revistas especializadas como las anteriormente citadas. Por ofrecer alguna sucinta pincelada sobre la presencia del videojuego como materia literaria en el presente siglo, cabe apuntar que el ingeniero electrónico Francisco Portalo¹⁸⁰ es uno de los pioneros en el software de entretenimiento español, y ha aportado diversas publicaciones académicas como el libro *Bugaboo, un hito en la historia del software español* (2009), que editó la Universidad de Extremadura; o el artículo *Los videojuegos como paradigma de innovación en los orígenes de la industria del software español* (2015), co-escrito junto a Eduardo Mena, donde se desgranar algunos de los elementos básicos que dieron lugar al auge de la citada “Edad de oro del software español”.

¹⁸⁰ Junto a Paco Suárez, ambos desarrollaron *La Pulga* (1983), comúnmente aceptado como el primer videojuego para microordenadores publicado en España. En este sentido, con anterioridad hubo empresas españolas que desarrollaron videojuegos para máquinas arcade, como fue el caso de Cidelsa en Madrid, fabricante de *Destroyer* (1980), *Altair* (1980) y *Draco* (1981); y Tecfri en Barcelona, fabricante de *Ambush* (1983) y *Hole Land* (1984) (Garín y Martínez, 2015, p. 522).

Finalmente, se mencionará al periodista Jaume Esteve Gutiérrez, quien ha coordinado varios volúmenes de especial interés dentro del análisis del videojuego español como fenómeno tecnológico, cultural y social. Por un lado, se encuentran disponibles *Ocho Quilates, una historia de la Edad de Oro del software español (I)* (2012a) y *Ocho Quilates, una historia de la Edad de Oro del software español (II)* (2012b), cuyos títulos ya apuntan al recorrido que el autor hace hacia la década de los ochenta, a través de una serie de entrevistas distendidas a diversas personalidades dentro de la ludología digital española. Por otro lado, también coordinó *Obsequium. Un relato cultural, tecnológico y emocional de La abadía del crimen* (2014), que es la única monografía existente acerca de un videojuego español. Esta obra también se estructura a través de una serie de entrevistas a distintas figuras del panorama actual del videojuego español, como José Manuel Fernández, Manuel Pazos o Antonio Giner, lo que permite que se tenga un conocimiento del videojuego desde diferentes miradas.

FIGURA 5. Portadas de publicaciones sobre la historia de los videojuegos españoles coordinadas por Jaume Esteve Gutiérrez.



Fuente: Elaboración propia, a partir de portadas digitalizadas.

6. CONCLUSIONES

Las décadas de los ochenta y los noventa representaron un hito en la historia de los videojuegos. Este período vino acompañado de las primeras aproximaciones al análisis del videojuego como materia literaria,

desembocando finalmente en lo que actualmente conocemos como *game studies*. Todo ello, fruto de los esfuerzos individuales y colectivos tanto de entusiastas como académicos, que entendieron tempranamente la importancia del videojuego como artefacto social, cultural, tecnológico y artístico. Sin embargo, la literatura sobre videojuegos de aquellas décadas era mucho más limitada en comparación con la actual. En aquel entonces, las revistas y guías eran las principales fuentes de información sobre videojuegos. Estas publicaciones se dirigían principalmente a un público adolescente (y sobre todo masculino), con una cobertura limitada en comparación con la actualidad. Además, la información ofrecida en estas publicaciones generalmente se centraba en aspectos más técnicos (gráficos, sonido, etc.) y en la jugabilidad, en lugar de abordar aspectos como la narrativa, el valor artístico o el impacto cultural de los videojuegos.

Otro factor a destacar es la influencia de este material literario de cara a la difusión y percepción de los videojuegos. Las revistas especializadas del siglo pasado tuvieron un papel fundamental a la hora de dar a conocer los nuevos títulos que aparecían en el mercado, junto a las nuevas videoconsolas, además de otro tipo de hardware y periféricos. Muchos usuarios dependían de estas publicaciones (únicamente en formato impreso, en una época anterior a Internet) para estar al día del incipiente mercado videolúdico y, del mismo modo, poder decidir qué títulos adquirir gracias a las reseñas. A tales efectos, algunas de estas primeras publicaciones podían llegar a ser cuestionables en términos de objetividad, ya sea porque estuvieran financiadas o desarrolladas por las propias compañías; o bien porque algunos de sus redactores eran principalmente fanáticos de los videojuegos de edades muy jóvenes, con poca formación académica que les permitiera analizarlos bajo una perspectiva más holística. Sin embargo, es innegable que estas primeras revistas de videojuegos tuvieron un papel fundamental en la difusión y popularidad de los videojuegos, y allanaron el camino para visibilizarlos dentro de nuestra sociedad.

En relación a los primeros libros sobre videojuegos, y salvo excepciones, estos ofrecieron un análisis más semiótico y sociocultural para brindar una teoría del videojuego, desmarcándose de ejercer únicamente de guías u ofrecer reseñas técnicas. Además, estos libros también

son un reflejo del modo en el que la industria videolúdica estaba evolucionando; y varios de ellos se centraban en el software más popular de la época, lo que demuestra la relevancia cultural y comercial que tenían en la sociedad de aquel momento. Este tipo de publicaciones, que se desarrollaron de manera más tardía en el territorio español (a diferencia de las revistas), también sirvieron para preservar la historia de la ludología digital y su impacto sociocultural. Por tanto, gracias a esta literatura, los jugadores y jugadoras de aquellas décadas pueden revivir la emoción (en ocasiones, acompañada de cierta nostalgia) de aquellos tiempos; y los amantes y estudiosos de los videojuegos actuales, tienen a su disposición una visión histórica de aquellos trabajos pioneros del videojuego como materia literaria.

7. REFERENCIAS

- Aarseth, E. J. (1997). *Cybertext: Perspectives on Ergodic Literature*. The Johns Hopkins University Press.
- Aarseth, E. J. (2001). Computer Game Studies, Year One. *Game Studies – The International Journal of Computer Game Research*, 1(1). Recuperado el 30 de enero de 2024 de <https://t.ly/5Q5T0>
- Amis, M. (1982). *Invasion of the Space Invaders*. Hutchinson.
- Aranda, D., Sánchez-Navarro, J. y Martínez-Martínez, S. (2016). *El videojuego en el punto de mira: La producción científica sobre el juego digital*. Editorial UOC.
- Baer, R. H. (2005). *Videogames: In the Beginning*. Rolenta Press.
- Bell, A. G. (1972). *Games Playing With Computers*. Allen and Unwin.
- Bistrain, J. (1995). *Videojuegos y realidad virtual: un acercamiento a las nuevas formas de representación*. Tesis. Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana de México.
- Crawford, C. (1984). *The Art of Computer Game Design. Reflections of a Master Game Designer* [1982]. McGraw Hill.
- Creasey, G. L. y Myers, B. J. (1986). Video Games and Children: Effects on Leisure Activities, Schoolwork, and Peer Involvement. *Merrill-Palmer Quarterly*, 32(3), 251-262.
- Cuéllar Santiago, F. y Fernández Torres, F. (2023). Representación QUEER y su difusión en medios de comunicación impresos, en D. Jordà y M. P. Martínez Fabre (Coords.), *GAME[IN]G PROBLEMS_QUEERPLAY* (pp. 25-35). L'Escorxador Centre de Cultura Contemporània d'Elx.

- Cuenca Orozco, D. (2018). Game studies. Estado del arte de los estudios sobre video juegos [1]. *Revista Luciérnaga - Comunicación*, 10(19), 13-24.
- Draycott, J. y Cook, K. (Eds.). (2022). *Women in Classical Video Games*. Bloomsbury Academic.
- Esteve Gutiérrez, J. (Coord.) (2012a). *Ocho Quilates, una historia de la “Edad de Oro del software español” (I)*. Ocho Quilates.
- Esteve Gutiérrez, J. (Coord.) (2012b). *Ocho Quilates, una historia de la “Edad de Oro del software español” (II)*. Ocho Quilates.
- Esteve Gutiérrez, J. (Coord.) (2014). *Obsequium. Un relato cultural, tecnológico y emocional de La abadía del crimen*. Ocho Quilates.
- Frasca, G. (1997). *El videojuego como medio para una ficción interactiva: notas para una poética del joystick*. Tesis. Universidad Católica del Uruguay.
- Frasca, G. (1999). *Ludology meets narratology: Similitude and differences between (video)games and narrative*. Recuperado el 30 de enero de 2024 de <http://tinyurl.com/2smsrhbm>
- Frasca, G. (2004). *Videogames of the Oppressed: Critical Thinking, Education, Tolerance and Other Trivial Issues*. The MIT Press.
- Garin, M. y Martínez, V. M. (2015). Spain, en M. J. P. Wolf (Ed.), *Video Games Around the World* (pp. 521-534). The MIT Press.
- Goldstein Sepinwall, A. (2021). *Slave Revolt on Screen: The Haitian Revolution in Film and Video Games*. University Press of Mississippi.
- Greenfield, P. M. (1984). *Mind and Media: The Effects of Television, Video Games, and Computers*. Harvard University Press.
- Halter, E. (2006). *From Sun Tzu to Xbox: War and Video Games*. PublicAffairs.
- Herz, J. C. (1997). *Joystick Nation: How Videogames Ate Our Quarters, Won Our Hearts, and Rewired Our Minds*. Little, Brown and Company.
- Ichbiah, D. (1997). *Bâtisseurs de rêves: enquête sur le nouvel Eldorado des jeux vidéo*. Editions Générales First.
- Ichbiah, D. (1998). *La saga des jeux vidéo*. Pix’n Love.
- Juul, J. (2005). *Half-Real: Video Games Between Real Rules and Fictional Worlds*. The MIT Press.
- Kinder, M. (1991). *Playing with Power in Movies, Television, and Video Games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. University of California Press.
- Laurel, B. (1991). *Computers as Theatre*. Massachusetts. Addison-Wesley.

- Laurel, B. (Ed.). (1990). *The Art of Human-Computer Interface Design*. Addison-Wesley.
- Le Diberder, F. y Le Diberder, A. (1998). *L'univers des jeux vidéo*. La Découverte.
- Lenoble, M. y Vuillemin, A. (1995). *Littérature et informatique: La littérature générée par ordinateur*. Artois Presses Université.
- Loftus, G. R. y Loftus, E. F. (1983). *Mind at Play: The Psychology of Video Games*. Basic Books.
- Mäyrä, F. (2009). *An Introduction to Game Studies*. Sage Publications.
- Murray, J. H. (1997). *Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace*. The MIT Press.
- Myers, D. (1984). The Patterns of Player-Game Relationships: A Study of Computer Game Players. *Simulation & Games*, 15(2), 159-185.
- Myers, D. (1990). Computer Games Genres. *Play & Culture*, 3(4), 286-301.
- Myers, D. (1991). Computer Game Semiotics. *Play & Culture*, 4(4), 334-345.
- Myers, D. (1999). Play and paradox: How to build a semiotic machine. *Semiotica*, 123(3-4), 211-230.
- Paredes-Otero, G. (2023). *El periodismo de videojuegos en España. Ecosistema mediático y tendencias de una especialización cultural*. McGraw Hill.
- Pascual Estapé, J. A. (1985). *La pequeña gran historia de los videojuegos*. Hobby Press.
- Portalo, F. (2009). *Bugaboo, un hito en la historia del software español*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Portalo, F. y Mena, E. (2015). Los videojuegos como paradigma de innovación en los orígenes de la industria del software español. *Novática – Revista de la Asociación de Técnicos de Informática*, 231, 99-106.
- Provenzo, E. (1991). *Video Kids: Making Sense of Nintendo*. Harvard University Press.
- Sánchez Cázares, M. (1994). *Los videojuegos, un nuevo medio de comunicación*. Tesis. Escuela de Periodismo Carlos Septién García de México.
- Scolari, C. A. (2019). *Bandersnatch. Apuntes sobre la construcción del "teleusuario"*. Recuperado el 30 de enero de 2024 de <https://bit.ly/2VopjNm>
- Sellers, J. (2001). *Arcade Fever The Fan's Guide To The Golden Age Of Video*. Running Press.
- Spencer, D. D. (1968). *Game Playing With Computers*. Spartan Books.

- Sullivan, G. (1982). *How To Win At Video Games. A Complete Guide*. Scholastic Book Services.
- Williams, A. (2017). *History of Digital Games. Developments in Art, Design and Interaction*. Taylor & Francis Group.
- Wolf, M. J. P. y Perron, B. (Eds.). (2003). *The Video Game Theory Reader*. Routledge.

LAS FUNCIONES NARRATIVAS EN EL CUENTO “EL RAQUERO” DE JOSÉ MARÍA DE PEREDA

RAMÓN MORENO RODRÍGUEZ
Universidad de Guadalajara (México)

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación forma parte de un proyecto constituido de varios mecanismos y objetivos. Sin el contexto de la maquinaria a la que pertenece no tiene mucho sentido ni se justifica en toda la dimensión que deseamos. Por lo tanto, queremos advertir al amable lector dicho contexto para que en él lo piense antes de someterlo a juicio y valorarlo. Es parte integrante y está indisolublemente unido al programa de estudios del curso *Metodología del Análisis Textual*. Este curso se imparte en la Universidad de Guadalajara (México) a los estudiantes de la licenciatura en Letras Hispánicas (Filología Hispánica) que cursan el cuarto semestre de diez en total de que se constituyen los estudios de ésta.

Si lo tengo que decir en unas pocas palabras, en el contenido de estos estudios pretendo enseñarle al alumnado los rudimentos básicos de un método de análisis literario que le permita al estudiante ir construyendo su corpus analítico y su manera de acercarse y enfrentar los estudios literarios, a los que se dedicará el resto de su vida, presumiblemente. Es para estos jóvenes un primer paso, una primera aproximación a las teorías literarias. En el entendido de que los temas son muchos, debo calcular y distribuir equilibradamente las cargas de trabajo. Quiero decir que lo que aquí el lector verá, lo hemos ido estudiando y aplicando en dos obras, siempre siguiendo los pasos que Ana María Bobes Naves nos propone en el análisis que hace de la novela *La Regenta*.

En consecuencia, los alumnos escuchan la explicación y la ejemplificación de los diversos modos que nos propone la autora ovetense de

enfrentar el análisis semiológico y siempre nos apegamos y concretizamos esas explicaciones teóricas en los ejemplos que ella va desarrollando de la novela *La Regenta*. Para que los alumnos no se queden sólo con la impresión de lo que dice Bobes Naves de esta obra, también explicamos y aplicamos esos temas al cuento ya aludido de José María de Pereda y así, verbalmente, van conociendo el análisis semiológico a medida que lo aplican.

Por otro lado, es imposible explicar todos los temas desarrollados por la autora en dieciséis sesiones que tiene esta materia. Por ello, me vi obligado a reducir los contenidos a un tema por aspecto, y así fue como elegí “Las Funciones” del análisis sintáctico y “Lo que dice el narrador” del análisis semántico.

El propósito de este ejercicio fue, en síntesis, que el alumno comprendiera la metodología propuesta por Bobes Naves para estudiar *La Regenta*; después, entre todos los miembros del grupo y dirigidos por el profesor, aplicaran ese análisis al cuento de Pereda, y como producto de fin de semestre, que el alumno haga lo mismo con otro texto breve; en este caso elegí el cuento de Clarín “¡Adiós, Cordera!”.

Para terminar este preámbulo debo decir que los objetivos no concluyen aquí. Los egresados de la carrera de letras en nuestro país (en su mayoría), deben hacer una tesis o tesina y defenderla ante un tribunal de tres docentes y si es aprobado, entonces se le otorga el título correspondiente. Pues bien, en el caso de nuestra universidad (y lo es en el de muchas universidades en nuestro país), los alumnos terminan sus estudios de licenciatura y nunca reciben el título de licenciado porque temen o se les dificulta realizar una investigación de largo aliento. Pues bien, pensando en ese grupo numeroso de egresados que tenemos sin titularse, mi objetivo es, ver si funciona como un curso curricular, después ofrecerlo como un curso extracurricular (en el que se explique los siete temas que desarrolla nuestra autora) y que al final los miembros de esta especie de seminario, deberán escribir (siempre guiados por el profesor) un ensayo en el que apliquen el análisis semiológico como nos lo propone la profesora española. Dicho ensayo deberá ser la base, por no decir el todo, de su tesis o tesina que habrá de defender ante un sínodo

y si es aprobado, podrá obtener el título que por tanto tiempo ha preterido.

A continuación, el lector tiene un fragmento (aproximadamente el 20%) de toda la investigación que hice de este cuento de Pereda. Seleccioné para exponer ahora “Las funciones narrativas” elemento fundamental del análisis sintáctico que nos propone la semiología. Por cuestiones de lógica argumentativa y de orden jerárquico, en primer término hago un breve deslinde entre lo que hoy entendemos como “cuento” y lo que se entendía en tiempos de Pereda como “cuadro de costumbres”. Después hago un breve recuento de la acción narrativa, como consecuencia de éste propongo tres esquemas actanciales para aterrizar las funciones y, finalmente, propongo cuáles son éstas, a mi parecer, en el cuento que nos ocupa. Empecemos, pues.

2. RECuento DE LA ACCIÓN NARRATIVA

Una vez hecha esta aclaración, empecemos con el análisis de las funciones de este relato, con la seguridad de que los resultados que obtenamos serán tan concretos y válidos como los análisis semiológicos que se puedan hacer de cualquier otro cuento moderno o contemporáneo.

Como la tradición del análisis semiológico lo establece, un texto literario puede ser abordado desde las tres áreas que conforman los análisis semiológicos. Es decir, que podemos hacer el análisis pragmático, sintáctico y semántico de nuestro cuento (Bobes Naves, 1985: 48). No obstante, y siguiendo los pasos y las razones que Bobes Naves tuvo para analizar *La Regenta*, nosotros nos limitaremos a efectuar un análisis que sólo incluya la parte de la sintaxis que ya hemos especificado¹⁸¹.

Respecto del análisis sintáctico haremos un repaso de la acción narrativa para una vez establecido este esquema, podamos realizar el análisis del modelo actancial de la historia narrada y en consecuencia, derivar de éste las funciones que de la historia podemos colegir. Así pues,

¹⁸¹ Hay muchas maneras de hacer el análisis semiológico de un texto literario, tantas como autores han incursionado sobre esta técnica analítica; nosotros, por las causas explicadas más atrás, seguiremos puntualmente el modelo propuesto por Bobes Naves.

empecemos por la revisión del breve argumento que Pereda nos propone en su cuento.

La historia está dividida en tres partes señaladas con números romanos y separadas unas de las otras por unos saltos de línea, es decir, sin iniciar en página aparte el nuevo elemento, razón por la cual no los llamaremos capítulos ¹⁸² sino sólo así, *secciones* ¹⁸³. La primera parte la podemos dividir en cuatro segmentos que serían los siguientes.

En primer término, nos encontramos con una exhortación al lector previniéndolo de que la narración que a continuación se hará, ocurrió mucho tiempo atrás. En los cuentos infantiles equivale a ‘Había una vez, en un lejano país’. Se enlistan seis oraciones yuxtapuestas para indicar lo que ahora pasa y antes no sucedía en ese ‘apartado reino’ del que se hablaba como si fuera una distante isla o una lengua de tierra en los remotísimos confines australes. Se refiere al Muelle de las Naos, en la periferia de Santander ¹⁸⁴; es decir, el puerto y barrio serán escenarios de la historia que en breve dará inicio su acaecer. En el segundo fragmento se describe el lugar donde la acción se desarrollará: el ya referido Muelle de las Naos. “Muchos de mis lectores se acordarán, como yo me acuerdo de su negro y desigual pavimento, de sus edificios que se reducían a cuatro o cinco fraguas mezquinas y algunas desvencijadas barracas que servían de depósitos de alquitrán y brea” (Pereda, 1864: 18). El tercer trozo cuenta lo que sucedía en el Muelle de las Naos, en particular, habla de la gente que lo habitaba y dentro de ésta, destacadísimo, los raqueros. En cuarto lugar se explica lo que es un

¹⁸² Podemos definir, un tanto arbitrariamente, que los capítulos son segmentos de las novelas y no de los cuentos. Que un capítulo es una unidad autónoma de sentido y determinado por los acontecimientos narrados, que en una novela puede haber tantos cuanto el autor desee; en este caso, como se verá, estas llamadas por mí ‘secciones’, corresponden cada una (de manera muy puntual y clara) a una de las tres partes en que se puede dividir la acción de una historia narrada: presentación, desarrollo, clímax y desenlace. Cf. *La novela* de Bournef y Oullet páginas 25 y ss.

¹⁸³ En el análisis semiológico es costumbre (Aguinaga M., 233) llamar estos apartados ‘secuencias’, pero como nosotros –siguiendo a Bobes Naves– utilizaremos este término (secuencia) para referirnos a ciertos aspectos de las funciones, preferimos llamarles ‘secciones’.

¹⁸⁴ En efecto, el Muelle de las Naos existió y en efecto desapareció a mediados del siglo XIX, muchas crónicas así lo atestiguan; incluso, se conservan ilustraciones del mismo. Hoy, dicho espacio tampoco está ocupado por unos patios de ferrocarril, es una zona ajardinada.

raquero, empezando por una definición etimológica en broma. En síntesis, podemos decir que esta primera sección funciona como presentación de la historia; respondería a las preguntas el qué, el dónde, el quién. El desarrollo vendrá en la siguiente sección que responderá a la pregunta el cómo.

La segunda sección la hemos dividido en cinco segmentos. El primero nos habla del protagonista; cuáles son sus orígenes, cuál es su familia, qué nombre tiene, cómo es su aspecto, qué tipo de vestimenta usa y cuál es el barrio donde nació. Es una descripción jocosa que nos hace recordar el inicio de las novelas picarescas y se constituye como señas de identidad del estilo realista ¹⁸⁵. La segunda fracción nos refiere cómo nuestro protagonista, a los siete años, abandona su casa de la Calle Alta por la violencia que contra él ejercen sus padres y migra al barrio del Muelle de las Naos, decidido a tomar el ‘oficio’ de raquero. En el tercer elemento se nos cuenta la primera aventura raqueril de Cafetera (léase, borrachera), del que nadie sabe su nombre primigenio. En este primer hurto —en eso consiste el oficio de raquero— se apropia de un puñado de estopa para calafatear y un escoplo que se usa para lo mismo. A continuación nos enteramos de la primera contrariedad que padece y de las que iba huyendo: los abusos y despojos; es decir, una banda de raqueros lo aborda y le quita lo robado. En compañía de los muchachos que lo despojaron va en busca de un local dónde vender lo adquirido, establecimiento que encuentran a un costado de la catedral ¹⁸⁶. Finalmente, en una especie de ritual de iniciación (Bettelheim, 1974: 17 y ss.) se consume el dinero obtenido por el hurto de Cafetera en anís y café para todos. De esta manera el prófugo de sus padres queda integrado al oficio o cofradía de los raqueros.

¹⁸⁵ Ya se ha dicho que el costumbrismo es un movimiento a caballo entre el romanticismo y el realismo (Zavala, 1982: 403-415), aunque don Marcelino Menéndez y Pelayo dice, no sin razón, que en Pereda existe un naturalismo muy propio mucho anterior a Zola, además de que el polígrafo no deja de reconocer también el influjo de la literatura picaresca en su paisano. (*Monumento*, 10 y ss.)

¹⁸⁶ Que los mozalbetes lleguen corriendo en un santiamén poco a poco le evidencia al lector lo que terminará por ser una realidad incontestable: el barrio del Muelle de las Naos en realidad no estaba lejos del centro de Santander, aunque la memoria infantil de quien lo recuerda y nos lo cuenta así lo perciba.

Este segundo apartado hace el papel de desarrollo de la historia cuyo punto central es el rito de iniciación a que es sometido el protagonista por una banda de raqueros.

El tercer y último apartado de este texto lo hemos fragmentado a su vez para analizar la acción en cinco elementos. Primero se dicen nuevas circunstancias de contextualización de las actividades de Cafetera, como por ejemplo, en qué otras cosas invertía su tiempo en el muelle, aparte de intentar raquear lo que descuidaban los marineros. No progresa la acción. El segundo segmento nos cuenta de cómo ejerce otros oficios, sin dejar el de raquero. Por ejemplo, ayuda a los lancheros del lugar, trabaja de mozo de pesca, su madre quiere hacerlo cofrade de unos pescadores, él se dedica a rentar embarcaciones; terminan estos párrafos cuando Cafetera concluye que nunca pasará de ser un pobre gañán por más que se esfuerce. La tercera división habla de cómo Cafetera decide dar un giro a su vida, como consecuencia y conclusión de su desaliento: dedicarse a robar cosas de más valor. El cuarto segmento se nos presenta como el clímax de la historia: Cafetera ha robado un reloj de marinería y decide venderlo pero no puede, no se atreve; el instrumento es carísimo, no obstante, fácilmente identificable porque tiene labrado el nombre de la embarcación. Después de varios intentos, y en un momento de distracción, cuenta a un desconocido de su maravilloso objeto y se lo ofrece en venta. Éste acepta comprarlo y le pide que lo acompañe para hacerle la paga. Al parecer es un policía o simplemente un delator. El quinto y último elemento de esta sección es el desenlace: Cafetera permanece preso tres años y es liberado una vez transcurridos los mismos. Al regresar a su viejo barrio del Muelle de las Naos lo encuentra transformado: han construido una escollera que ha hecho desaparecer el viejo muelle, han construido en ese terraplén la estación de ferrocarril, hay un nuevo empedrado y, sobre todo, llega cotidianamente el tren que es un monstruo aterrador. El mundo de Cafetera está tan transformado que ya no hay un espacio para él y para su oficio pues se ha llenado de calles, paseantes, viajeros, comerciantes, vendedores. Imposible volver a ser un raquero.

2.1. VISIÓN ESQUEMÁTICA DE LA ACCIÓN

Sección 1	Sección 2	Sección 3
1. Exhortación al lector 2. Descripción del lugar 3. Lo que sucede en el muelle 4. Qué es un raquero	1. Quién es el protagonista 2. Cafetera deja su casa 3. 1er hurto de Cafetera 4. 1ª contrariedad de Cafetera 5. Consumo de las pesetas (ritual de iniciación)	1. Otras actividades de Cafetera 2. Ejercicio de otros oficios 3. Cafetera cambia de estrategia 4. Roba un reloj (clímax) 5. Tras 3 años de prisión, fin de su vida raqueril
Presentación	Desarrollo	Desenlace
Tiempo de la acción: Entre 5 y 8 años (1856-1864) ¹⁸⁷ Tiempo remoto (previo a la acción): 17 años aproximadamente (1833-1850) ¹⁸⁸		

Tabla 1. Fuente: El autor

¹⁸⁷ Aunque me contradiga un poco con lo explicado más atrás de los tres años del tiempo presente, es necesario ampliar un poco más ese lapso. Si consideramos las marcas evidentes de tiempo dejadas por el narrador, tendríamos que aceptar que en el relato sólo transcurren tres años, pues en el mismo primer año que huye de su casa roba el reloj y es metido a la cárcel, en la que permanece esos tres años. No obstante, el tiempo psicológico le indica al lector que puede y debe ser un tiempo más dilatado, pues entre escapar de su casa, hacerse raquero, unirse a la banda de Pipa, conseguirse varios oficios, reencontrarlo su madre, intentar ésta hacerlo pescador en alta mar, robarse el reloj y ser denunciado a las autoridades no pudo suceder todo esto en cuestión de unos pocos días, sino que, calculamos, acaso cinco años. Dicho de otra manera, si Cafetera huye con siete años de edad de su casa y es puesto en libertad tres años después del hurto del reloj, inevitablemente tendría 10; nos es imposible pensarlo como un niño de tan corta edad saliendo de las prisiones, es más factible imaginarlo como un mozalbete de 15 o más años. Consúltese en Bourneuf y Oullet el sentido del tiempo en el discurso literario (Bourneuf y Oullet, 1989: 147-170)

¹⁸⁸ Consideramos que hay un tiempo remoto (alrededor de 17 años) que no se alude directamente en la acción; de hecho, que no transcurre a lo largo de la historia, pero que el narrador tiene muy presente y da por descontado que el lector también tiene esa hiperconciencia. En fin, que nos parece este lapso determinante para el punto de vista y la intención última y moralizante del autor y que más adelante explicaremos. Quiero decir que el narrador conoció tiempo antes del presente narrativo el lugar donde suceden los hechos y que ese tiempo, que pudo transcurrir entre la fecha de nacimiento del autor (1833) y el año de la primera publicación del texto en una revista (1850) son determinantes para que el narrador tenga conciencia de la importancia y la valía de una figura folclórica santanderina que ha desaparecido o está a punto de desaparecer: la de los raqueros. Me explicaré más detenidamente en las conclusiones.

En síntesis del análisis de la acción, podemos decir que “El Raquero” posee una historia construida canónicamente con tres elementos: presentación, desarrollo y desenlace. El tiempo de la misma está ordenado cronológicamente y sucede en un lapso de entre cinco y ocho años. Se remonta a los orígenes del protagonista, se cuentan detalladamente los acontecimientos a partir de los siete años de edad de Cafetera, transcurren unos imprecisos cinco o poco más de años y se le agregan en el desenlace tres más; es decir, nos imaginamos a Cafetera, al final del cuento, como un adolescente de unos quince años y esa edad la debió cumplir hacia 1857, año en que se inaugura el Ferrocarril de Santander-Palencia. Tiempos (1852-1857) en que se construyó la dársena que hizo desaparecer el muelle y en cuyos terrenos se instalaron los patios de la estación del tren, amplio terraplén que se transformó de ser un remoto barrio que sólo los pícaros visitaban, hasta convertirse en un espacio repleto de gentes y calles; tres fundamentales años que nuestro protagonista se los pasó en prisión.

Para terminar esta revisión del argumento de “El Raquero” y pasar al siguiente asunto, diremos que ultimadamente ni el remoto barrio del Muelle de las Naos estaba lejísimos, sino a un costado de la catedral, ni el tiempo previo a la transformación son remotísimas edades pretéritas, sino apenas unos pocos años; no obstante, esas son las convicciones del narrador y está persuadido de que el lector (que conocía el escenario y los personajes antes y después de la conversión) las comparte con él ¹⁸⁹. También hay que agregar que la liberación de Cafetera y el que éste mire su barrio transformado lo podemos considerar un desenlace; no obstante no hay que dejar de apuntar que la historia no queda cerrada, pues se interrumpe la acción y no sabemos qué es lo que el protagonista decidirá y hará una vez vistos los hechos consumados.

3. TRES NÚCLEOS Y TRES ESQUEMAS ACTANCIALES

El análisis que acabamos de hacer del argumento nos permite establecer, a partir de la propuesta analítica de Bobes Naves (1985, 28-37),

¹⁸⁹ Como ya se dijo, las consecuencias de esa dilatación psicológica del tiempo y del espacio serán explicadas más adelante.

tres núcleos narrativos a partir de las acciones e interacciones que los personajes establecen entre ellos. El primero de estos núcleos sería el que Cafetera, harto de la violencia de sus padres decide abandonar la casa en busca de la libertad que le ofrece el barrio del Muelle de las Naos:

Cafetera, que no era lerdo, comprendió al punto hasta dónde alcanzaba su privanza y lo que podía esperar de sus dioses lares; y como, por otra parte, sus libérrimos instintos se le habían revelado diferentes veces hablando con sus compañeros sobre la vida raqueril, se decidió por el arte en el cual hizo su estreno pocos meses después del último mendrugo que le aplastó la nariz. (Pereda, 1864: 20)

El segundo se concretiza en el momento en que Cafetera descubre que a pesar del mucho trabajo que hace, su situación de miseria absoluta no tiene progreso alguno y se centra, como en el anterior núcleo, en una decisión trascendente que toma el protagonista para el desarrollo de los hechos (dedicarse a robar cosas de mayor calado):

Entonces comenzó a mirar con desaliento la mezquindad de la Dársena y la penuria de su explotación legal [...] En fuerza de meditar sobre su situación concluyó por tirar su cesto a la mar, y sin otras armas que su ligereza de manos y de pies, se lanzó a lo sublime del arte [...] De todo había en su nueva esfera de acción, especialmente de zozobras e inquietudes. (Pereda, 1864: 28)

El tercer núcleo tiene como parte medular el descubrimiento que Cafetera tiene de la transformación de su barrio una vez que fue liberado. En este caso, el lector no puede saber si nuestro protagonista toma alguna decisión como en las otras dos situaciones, pero sin duda tiene muchas consecuencias ese hecho, aunque el lector deberá inferirlas porque el narrador no las dice, sino que cierra su discurso con una reflexión de tipo moralizante. Citemos lo que siente Cafetera cuando ve la transformación de su barrio:

Después acá, aunque con la llegada de los trenes, a medida que la han visto repetirse, van familiarizándose bastante los raqueros, no ha sido hasta el punto de que éstos permanezcan tranquilos en el Muelle de las Naos. Por el contrario, empujados y oprimidos por el potente movimiento que la población ha tomado allí en los últimos años, van abandonando el territorio: ya tiene el raquero cien Argos que le contemplan, y no puede pasearse erguido como antes, señor de aquella ínsula remota. (Pereda, 1864: 31-32)

Creemos que a partir del establecimiento de estos tres focos narrativos podemos realizarnos algunas preguntas que al contestarlas, apoyados en la intuición y el esquema actancial ¹⁹⁰, estableceremos con total transparencia cuáles son las funciones que la sintaxis literaria de este argumento nos propone (Greimas, 1987: 196-205).

Lo primero que nos preguntaríamos es ¿cuál era la intención del narrador al contarnos esta historia? También, ¿por qué la hizo de manera lineal cronológica en dos tiempos, uno supuestamente muy remoto y otro en presente? O, ¿por qué no cerró la acción contándonos el resto de las cosas que le sucedieron a Cafetera una vez puesto en libertad? Así mismo podemos interrogarnos ¿por qué la historia se contó en función de dos espacios físicos? Y, finalmente, ¿qué significado tiene para el personaje y la historia contada la transformación del Muelle de las Naos?

Por lo tanto, hemos decidido proponernos analizar con el esquema actancial estos tres núcleos o focos narrativos y opinamos que el objeto que mueve a Cafetera a lo largo de la historia es la búsqueda de la libertad. Cada uno de los esquemas quedaría así:

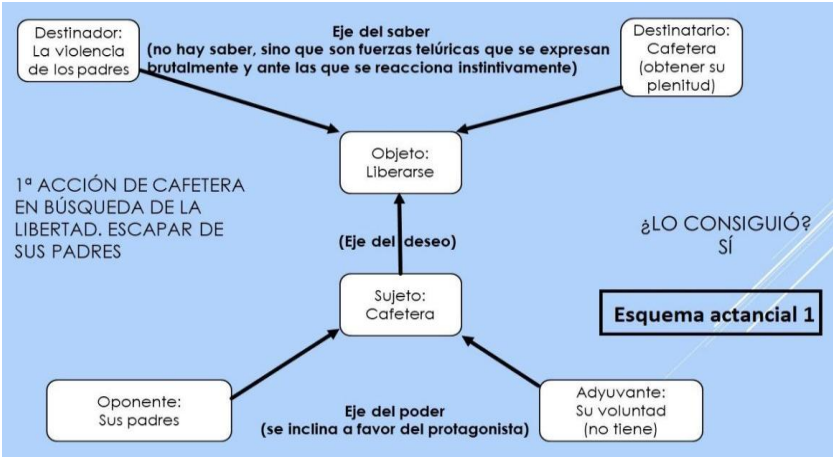


Imagen 1. Fuente: El autor

¹⁹⁰ La bibliografía para establecer qué es y cómo funciona el esquema actancial es ingente, aquí solo aludiré algunos autores por nosotros consultamos, en el entendido que dicha estructura amenaza con hacerse infinita.

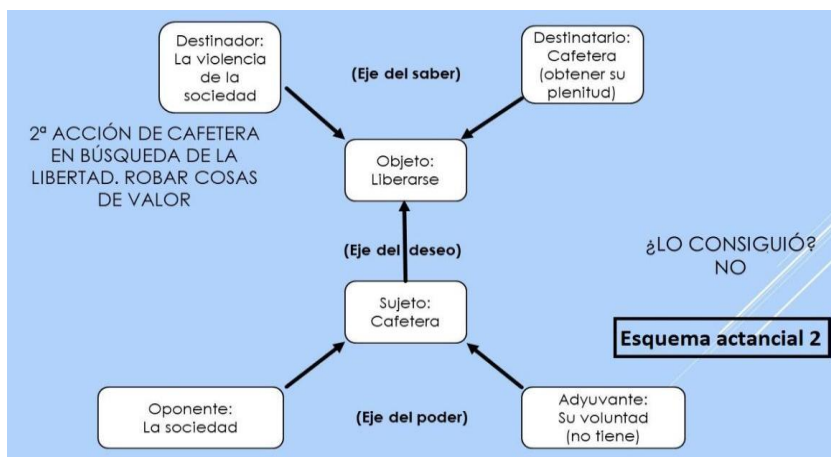


Imagen 2. Fuente: El autor

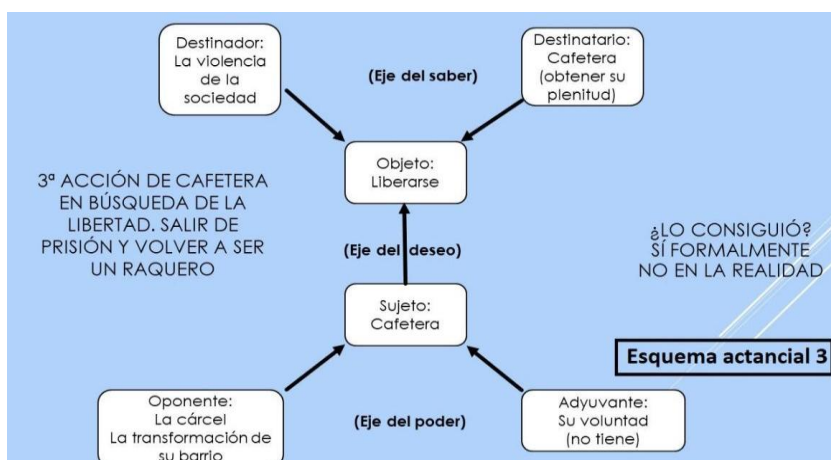


Imagen 3. Fuente: El autor

Haremos a continuación la explicación de estos tres esquemas. El primero tiene como motor que detona los acontecimientos la decisión de Cafetera, cuando todavía es un niño de siete años, de escapar pues ya no soporta más los malos tratos, la violencia y el hambre que lo acosa todo el tiempo en su casa. Por lo tanto, el Sujeto es Cafetera y el Objeto es la búsqueda de la libertad. El segundo eje lo constituye el Destinador que no es otro que la intuición que le hace ver al protagonista que es necesario escapar para sobrevivir si no mejor, por lo menos un poco menos mal; el Destinatario es el propio protagonista que se podrá beneficiar con la obtención de un poco de armonía y de paz si alcanza su

objeto. El tercer eje, el del poder, se da cuando identificamos al Oponente, que son sus padres y a los que logra vencer fácilmente pues aprovecha la ausencia de éstos para huir y el Adyuvante tendríamos que decir que no lo tiene o acaso podamos establecerlo como la ‘voluntad’ o la ‘intuición’ del protagonista. En consecuencia, el sujeto puede alcanzar su objeto y por lo tanto la acción narrativa podrá progresar y continuar la historia que se nos está contando.

El segundo esquema tiene como foco la búsqueda de Cafetera, nuevamente, de la libertad. Ha descubierto que escapar de sus padres no ha sido suficiente para dejar atrás ese mundo de opresión. Como dice el narrador: “expuso su individual independencia a mil y un riesgos apuradillos [...] No se pegaba de trompadas con los suyos más de tres veces al día; su madre no lograba echarle la vista encima arriba de una por semana” (Pereda, 1864: 26). En consecuencia, la adquisición de la libertad que para él sería definitiva pasaba por robar cosas de mayor valor que la misma estopa que no daba sino para ir espantando el hambre, pero tan sujeto estaba a las prisiones de la pobreza y de la marginación como confines tenía su barrio, por lo tanto decide el cambio de estrategia. Sujeto: Cafetera; Objeto: libertad. Destinador: la violencia social, la marginación; Destinatario: el propio Cafetera. Oponente: el policía, la cárcel, la sociedad toda; Adyuvante: no lo tiene, acaso la voluntad o la intuición, como en el esquema anterior. Por lo tanto, tenemos que concluir que en esta segunda ocasión no logró su objeto, y aunque en el primer caso dijimos que sí, este logro fue relativo pues con el tiempo descubrió que no le sirvió de mucho.

El tercer esquema repite el mismo foco o motor de la acción, el deseo de Cafetera de ser libre en oposición a su encarcelamiento. Sujeto: Cafetera; Objeto: libertad. Destinador: la cárcel; Destinatario, el propio protagonista. Oponente: la sociedad representada por la cárcel y por la transformación del barrio; Adyuvante, de nuevo, no lo tiene, podría ser la voluntad pero eso ya no se sabe, por lo tanto, tenemos que decir que formalmente sí alcanza el objeto, pero en el fondo, en cuanto que ya no podrá ejercer su oficio, tendríamos que decir que no lo logra. Por lo tanto, en este tercer segmento tenemos que sostener lo mismo que

dijimos respecto del primero, que sí alcanza el objeto en lo formal pero no en lo fundamental.

Como se puede inferir de este triple análisis, tenemos que decir que la historia que nos cuenta el narrador de Pereda es la historia de un muchachito que nace marcado por la fatalidad de la marginación, la pobreza y el hambre, y aunque él luche por sacudirse esos tres yugos en realidad nunca puede alcanzar la plenitud deseada. Por otro lado, se crea un fuerte contraste entre la miseria estática del personaje que lucha y una sociedad que se transforma a gran velocidad con la opulencia moderna que el ferrocarril implica. Para esta innovación enriquecida, el marginado es un estorbo y un obstáculo que lo mejor es dejarlo atrás o hacerlo desaparecer.

4. LAS FUNCIONES NARRATIVAS A PARTIR DEL ANÁLISIS DE LA SINTAXIS LITERARIA

Creo que ahora ya estamos en posibilidad de ensayar una primera propuesta de las Funciones narrativas de la sintaxis que nos relata esta historia y que nuestra autora ovetense también llama análisis del discurso. Entendemos por Funciones las causas o motores que aparecen detrás de las acciones de los personajes o los actantes (Bobes Naves, 1985: 37-60). Son las Funciones las causas últimas por las cuales los personajes o actantes hacen o dejan de hacer lo que el argumento de una obra literaria cuenta; por lo tanto, podemos decir que las Funciones que la historia de lo que le sucede a Cafetera se pueden resumir en la idea de que la rica y poderosa modernidad representada por el ferrocarril se enfrenta al atraso y a las costumbres (representadas en la figura folclórica del raquero) como unos obstáculos que son fácilmente doblegados y extinguidos.

Como explica Bobes Naves:

El análisis funcional no es la aplicación de un modelo sintáctico a una historia para señalar las variantes, más bien es la inducción del modelo aplicado y de su significación teniendo en cuenta que cada una de las unidades de que consta y cada una de las relaciones que se han establecido entre ellas son el resultado de la libre elección por parte del autor para expresar un contenido determinado. (1985, 60)

En consecuencia, concluimos que Pereda nos propone una secuencia de tres elementos o Funciones para alcanzar la libertad y que el personaje en los tres intentos es derrotado por el grupo social predominante y que es encarnado en tres figuras diferentes: los padres, el policía-la cárcel y el moderno ferrocarril. En consecuencia, y siguiendo a Zalba, tendríamos que decir que las tres funciones del presente cuento se configuran en torno de una actividad (huida, robo, salida).

Primera función: Huida de Cafetera por la situación inicial de violencia, marginación y hambre que padece en su casa.

Segunda función: Robos sustanciosos de Cafetera para que con los ingresos que pensaba obtener, alcance la libertad que no tenía.

Tercera función: Salida de la cárcel de Cafetera, con el deseo de reincorporarse a su viejo oficio; descubrimiento que hace de que no podrá ser de nuevo raquero; por lo tanto, nunca alcanzará la tan deseada libertad.

5. CONCLUSIONES

Como hemos visto, el cuento “El Raquero” se nos presenta como una historia sucedida en un tiempo muy remoto y en un lugar que podría ser conocido como el confín del mundo, no obstante, a medida que se van desarrollando los acontecimientos, el lector descubre que no es así, que en realidad los hechos ocurrieron hace muy poco tiempo (la acción concluye en 1857 y el texto se publicó en 1864, en el libro *Escenas montañesas*, y acaso se escribiera antes, porque como ya dijimos, afirma Menéndez y Pelayo que se publicó en una revista en 1850) pues termina el tiempo de la historia entre dos y seis años antes de su escritura, además de que ese remoto confín del mundo en realidad está a un costado de la catedral de Santander, es decir, que en verdad es y era un lugar muy cercano a donde ocurrían las principales actividades sociales de la ciudad cántabrica.

Como sabemos, en el texto literario “El mensaje estético se estructura de manera ambigua y se presenta como autorreflexivo, es decir, se propone atraer la atención del destinatario sobre la propia forma” (Ramírez Caro, 2002: 8). ¿Por qué esa actitud del narrador? Sin duda, tiene que

ver con dos aspectos: Pereda quiere referir su relato como si fuera una típica historia que alude al brumoso mundo de los cuentos infantiles que inician con la consabida expresión: ‘Había una vez, en un lejano país...’ Y este proceder le da un sentido fantasioso y mítico que crea un fuerte contraste con una historia de clara raigambre realista. Es decir, Pereda gusta de crear fuertes contrastes narrativos para atraer la atención del lector, procedimiento que se habrá de repetir de otras maneras. Por ejemplo, crea una oposición también en el lenguaje alto y bajo en cómo se narra la vida de Cafetera que es un pobre mozo de cordel pero en ella se utilizan términos propios de una alta ejecutoria real, o las constantes ironías que expresan las más terribles violencias pero que se redactan con el lenguaje formal del mundo de las academias. En fin, Pereda disfruta mucho de construir sus historias con antítesis. Pero ese presentar lo cercano por lo lejano y lo reciente por lo remoto tiene también una segunda intención, como ya dijimos, y es ideológica: se le pide al lector que reflexione y que vea que eso que parece que sucede en un mundo lejano y distante y que por lo tanto podría serle indiferente al lector santanderino, en realidad es algo que está ahí, muy presente, que no se ha reparado en él por verlo como algo cotidiano y que quizá encierra una pequeña tragedia (la desaparición de las figuras folclóricas de los raqueros) y que nadie se da cuenta o no les importa o fingen que no se dan cuenta, cuando es algo tan vital y tan importante para la sociedad y la cultura de su momento.

Esta especie de llamada de atención es uno de los rasgos fundamentales, quizá el más importante, del costumbrismo. Esta corriente narrativa española fundó su temática, su estilo y su interés en reflejar un mundo que se alejaba poco a poco y que irremediabilmente se estaba perdiendo o ya se había perdido del todo, y ven los narradores en este hecho una imposición de la modernidad que estaba transformando España. Es decir que la tradición y la modernidad se le presentó a España como una antítesis insuperable desde inicios del siglo XVIII y no se habrá de resolver tal dicotomía hasta la segunda o tercera década del siglo XX. Para algunos escritores como los ilustrados, y tenemos en Cadalso el más claro ejemplo, la tradición era un problema y lo mejor era permitir la entrada de las modernas ideas políticas y económicas, y clama el

coronel y literato por deslindarse del absolutismo tradicional que es un duro lastre que su país va cargando; por lo contrario, y ya lo vemos aquí en Pereda, el fenómeno es al revés, la tradición es un tesoro que no se sabe aquilatar porque la sociedad está encandilada con la modernidad que se simboliza ahora en el ferrocarril.

Como hemos visto en el análisis de la acción que hemos realizado a partir de la sintaxis literaria de este cuento, la historia narrada mantiene una estructura que con el paso de las décadas se convertirá en canónica de: presentación, desarrollo y desenlace; no obstante, esto que nos puede parecer hoy un esquema consabido y ya muy gastado, casi convencional, era de una gran innovación en ese momento en España; el cuento hispano no había tenido una notoria evolución y el siglo XVIII y el romanticismo de este país no llevaron a sus últimas consecuencias dichas formas cuentísticas. Los relatos cortos previos al costumbrismo en España deambulaban entre la fábula moralizante, el relato misterioso, el cuadro de costumbres o las microfisiologías. Pereda parte del cuadro de costumbres para construir su texto pero no se limita a reproducir la moda que Mesonero Romanos había consagrado veinte años antes, sino que lo retoma, lo modifica y hace su propia propuesta. Sin duda, permanecen algunos elementos convencionales, como el final moralizante, pero aun así, la moraleja final de Pereda es una cuestión muy especiosa que bien merece un estudio aparte.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Aguinaga, M. (1996). *El costumbrismo de Pereda: innovaciones y técnicas narrativas*. Kassel: Edition Reichenberguer.
- Aguinaga Alfonso, M. (1995). “Los títulos en los artículos de costumbres y en los relatos breves de Pereda” en *Boletín de la Biblioteca de Menéndez Pelayo*, año 71 (enero-diciembre 1995), pp. 169-177. Santander: Biblioteca Menéndez Pelayo.
- Aguinaga Alfonso, M. (2004) “La intertextualidad cervantina en los artículos periodísticos y primeros libros costumbristas de Pereda” en *Actas del XIV Congreso de Hispanistas*, Ann Arbor: Michigan University State, Vol. 3.
- Bahamonde, Á. (1996). *España en democracia. El sexenio, 1868–1874*. Madrid: Historia 16.

- Barrios, M. (1994). *Los amantes de Isabel II*. Madrid: Temas de hoy.
- Bettelheim, B. (1974). *Heridas simbólicas*. Buenos Aires: Barral Editores.
- Blanco, C., Rodríguez, J. y Zavala I. (1974). *Historia social de la literatura española*. Vol. I. Madrid: Castalia.
- Bobes Naves, M. del C. (1985). *Teoría general de la novela*. Semiología de La Regenta. Madrid: Gredos.
- Bourneuf, R. y Ouellet R. (1989). *La novela*. Barcelona: Ariel.
- Feliciano Cruz, K. (2004). *El motivo del niño en tres novelistas españoles del siglo XIX: José María Pereda, Emilia Pardo Bazán y Leopoldo Alas*. San Juan: Universidad de Puerto Rico.
- García Castañeda, S. (2001). "Las reminiscencias de Pereda". *Anales de Literatura Española*, 14, Alicante: Universidad de Alicante, pp. 85-96.
- García Fernández, J. L. (2001). Personajes a través de la comunicación no verbal: La Regenta de Clarín. El rastro de la historia, (9).
http://www.rumbos.net/rastroria/rastroria09/Clarín_.htm.
- Goldmann, L. (1975). *Para una sociología de la novela*. Madrid: Ayuso.
- Greimas, A. J. y Courtes, J. (1982). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Greimas, A. J. (1987). *Semántica estructural. Investigación metodológica*. Madrid: Gredos.
- Menéndez y Pelayo M. (1942). *Estudios y discursos de crítica histórica y literaria*. Madrid: CISIC, Vol. 6.
- Menéndez y Pelayo, M. (1911). *Discurso leído ante el monumento a don José María de Pereda durante su inauguración en los Jardines de Pereda*. Madrid: Librería General de Victoriano Suárez.
- Montesinos, J. F. (1965). *Costumbrismo y novela: ensayo sobre el redescubrimiento de la realidad española*. Madrid: Castalia.
- Pardo Bazán, E. (1893). *Lecciones de literatura*. Madrid: Editorial Iberoamericana.
- Paz, O. (1991). *Conjunciones y disyunciones*. México: Joaquín Mortiz.
- Peñas Ruiz, A. (2014). *El artículo de costumbres en España (1830-1850)*. Madrid: Academia del Hispanismo.
- Pereda, J. M. (Ed. de Trueba y Quintana, A). (1864). *Escenas montañosas*. Madrid: Jubera.
- Pereda, J. M. (Ed. Menéndez y Pelayo, M.). (1891). *Escenas montañosas en Obras completas*, vol. 5. Madrid: Imprenta y Fundición de Tello.

- Propp, V. (1993). *Morfología del cuento*. México: Colofón.
- Ramírez Caro, J. (2002) Tres propuestas analíticas e interpretativas del texto literario: estructuralismo, semiótica y sociocrítica. *Revista comunicación*, 12(2). 76–95. <https://doi.org/10.18845/rc.v12i2.1201>.
- Venayre, S. (2017). La vuelta por el siglo XIX. Una historia del mundo a través de los objetos. *Secuencia*, 104. México: Instituto José María Luis Mora.
- Zalba, E. M. (2008) *Semiótica discursivo-narrativa: la ‘narratología’ estructuralista*. Semiótica. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Zavala, I. M. (1982). *Historia y crítica de la literatura española. Romanticismo y realismo*. Madrid: Crítica.

