

EDUCACIÓN, CINE Y LITERATURA ORAL

Nieves Gómez López
Coordinadora

Dykinson, S.L.

EDUCACIÓN, CINE Y LITERATURA ORAL

Coordinadora: Nieves Gómez López

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
La aceptación de la obra en la Colección Monografías de Derecho Penal
se realiza utilizando el método de dobles pares ciegos
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

© Copyright by
Los autores
Madrid, 2024

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 – 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91544 28 46 – (+34) 91544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1070-857-0
DOI: <https://doi.org/10.14679/3318>

Preimpresión por:
Realizada por los autores

CONTENIDO

ANÁLISIS TRANSPODIDÁCTICO-FÍLMICO DE: EL CORAZÓN DEL ÁNGEL (A. Parker, 1987) Pilar Couto-Cantero y Alfredo Rodríguez López-Vázquez.....	7
LA LITERATURA EN LA FOTOGRAFÍA CINEMATOGRAFICA Teodoro Martínez Téllez.....	34
DEL CUENTO TRADICIONAL AL CORTOMETRAJE COMO RECURSO EDUCATIVO EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Nieves Gómez López y Rubén Ortega Berenguel	45
EL CINE NEOQUINQUI: SIMILITUDES Y DIFERENCIAS CON EL CINE QUINQUI Daniel M. Sicilia	74
DE LAS FUENTES ESCRITAS A LA PANTALLA: OPORTUNIDADES APROVECHADAS Y DESAPROVECHADAS Arturo Rodríguez López-Abadía	95
LAS MUJERES Y LA RELIGIÓN EN LA PELÍCULA BOLIVIANO-ALEMANA Karin Gabriela Hollweg.....	105
LA FIGURA Y LA CORPOREIDAD DE LA MUJER EN EL TEATRO DEL SIGLO DE ORO Andrés Salvador Mañas Martínez.....	118
KĀN YĀMĀ KĀN: ESTRATEGIAS NARRATIVAS EN LOS CUENTOS DE TRADICIÓN ORAL DE JORDANIA Margarita Isabel Asensio Pastor	127
LA LITERATURA ORAL ÁRABE EN EL AL-ÁNDALUS LORQUINO Juan Antonio Fernández Rubio	150
LA LITERATURA DE TRADICIÓN ORAL EN EL ENTORNO LORQUINO Juan Antonio Fernández Rubio	160

LITERATURA ORAL Y RAP/HIP HOP:

PROPUESTA DIDÁCTICA

Nieves Gómez López y Héctor Almansa Molina 187

LA IMPORTANCIA DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS Y FORMATIVOS
COMO INSTRUMENTOS PARA LA MEJORA DE LAS HABILIDADES DE INTE-
RACCIÓN SOCIAL DEL ALUMNADO ALMERIENSE RIESGO DE EXCLUSIÓN
SOCIAL

Juan Miguel Fernández Campoy 207

ANÁLISIS TRANSPODIDÁCTICO-FÍLMICO DE: *EL CORAZÓN DEL ÁNGEL*
(A. Parker, 1987)
TRANSPODIDACTIC-FILM ANALYSIS OF: *THE HEART OF THE ANGEL*
(A. Parker, 1987)

Pilar Couto-Cantero. Profesora Titular de Universidad (UDC)
Alfredo Rodríguez López-Vázquez. Catedrático de Universidad (UDC)

Marco introductorio

Siguiendo los criterios y métodos analíticos planteados por Jean Mitry (1965), Charles Mauron (1972) y Umberto Eco (1979) este capítulo se centra en un análisis pormenorizado del filme: *Angel Heart*(1987) *El corazón del ángel*, (en su versión española) del director británico Alan Parker que, a su vez, se basó en la novela del escritor norteamericano de origen sueco William Hjortsberg, publicada en 1979 con el título de: *Falling Angel*.

En cuanto a los antecedentes de la novela conviene destacar que la novela de Hjortsberg se sitúa en el mismo ámbito de otros dos relatos novelados de gran impacto en el siglo XX: *El Maestro y Margarita*, del ucraniano Mijaíl Bulgákov y *El señor de las Moscas* de William Golding (1986), novelista galardonado con el Premio Nobel en 1973. En los tres casos ha habido después una o varias adaptaciones filmicas, ya sea como filme tradicional de dos horas de duración o como serie televisiva, bien de la obra entera o de uno de sus episodios. En el caso de Golding el filme fue llevado dos veces a la pantalla, la primera de ellas dirigida por Peter Brook; en el caso de Bulgákov, su inserción en la cultura popular viene a través del tema musical de los Rolling Stones “Sympathy for the Devil”, que procede de la lectura de la novela de Bulgákov hecha por Mick Jagger, sobre todo por la insistencia de su novia de entonces, Marianne Faithfull.

Esta historia también ha servido de inspiración para canciones de los grupos Pearl Jam y Franz Ferdinand, aunque de mucha menor relevancia que el éxito de los Rolling Stones. Y en el tercer caso, el que aquí nos ocupa, conviene anotar que *Angel Heart* también ha sido la base de una ópera estrenada en 2015 en el Metropolitan de New York. Como se ve, los temas narrativos derivados del mito de Fausto conocen un éxito popular muy notable en la cultura de masas en la segunda mitad del siglo XX, llegando hasta el primer cuarto del XXI.

Un texto filmico procedente de un texto previo novelístico implica algún tipo de transformación o de transposición que modifique T para derivarlo en T' (Couto-Cantero, 1999). En este caso el texto de origen es la novela de Hjortsberg (1979) y el texto derivado es el guion final del filme de Alan Parker (1987). En ese guion final disponemos de un relato reelaborado (varias veces, la última de ellas por el propio De Niro en lo que atañe a su papel) que modifica el relato de origen. Y el relato final, el texto filmico, corresponde a un montaje construido a partir del material filmado.

Conviene asumir esto de forma muy clara, porque en el producto filmico hay siempre una operación final sobre el material filmado previamente.

El orden de sucesos en el relato filmico, es decir, lo que se le presenta al espectador, es un producto transformado que implica un proceso previo bastante complejo (Couto-Cantero, 1999). En el caso del filme *Angel Heart*, la transformación afecta incluso al título, que en origen era *Falling Angel*, sintagma que remite de forma clara a lo que la Antropología de lo Imaginario ha concentrado en la idea del impulso descensional o caída en el abismo. El relato filmico comienza en 1955 (en el original de Hjortsberg era en 1959) cuando Louis Cyphre recibe en su habitación al detective Harry Angel y le encomienda la búsqueda de un antiguo cliente de Cyphre llamado Johnny Favorite, cantante de éxito popular en los años previos a la guerra. En el orden de los sucesos, es decir, en el relato filmico, la llamada de Cyphre a Harry, corresponde al hecho inicial y va a generar un suceso significativo, el misterioso apretón de manos de Cyphre a un desconcertado Harry Angel.

En el orden de la historia, es decir, de la sucesión de los hechos estamos en el episodio final, no en el episodio inicial: la presencia material del detective Angel proviene de un contrato anterior del que Harry ya no guarda memoria y que el espectador no tiene que conocer hasta el desenlace que sigue a la obligada anagnórisis. Hasta que Lucifer le devuelva la memoria a Harry Angel y le haga saber que su transgresión al pacto firmado previamente ha sido desvelada: Johnny Favorite había entregado su alma al diablo a cambio del éxito popular, pero una vez logrado ese éxito urdió un plan para no tener que cumplir su contrato. Al término de la segunda guerra mundial, en 1945, Johnny Favorite, nombre artístico de Johnny Liebling, suplantó la identidad y ocupó el cuerpo de un soldado de nombre Harry Angel, paciente de un pequeño hospital de dudosas prácticas. A partir de 1945, el cuerpo del soldado Harry Angel ha sido ocupado por el alma del excantante popular Johnny Favorite. La ocupación de un cuerpo ajeno es la clave de la estafa o incumplimiento del pacto luciferino. Pero, tras diez años de indagación, Lucifer, en su avatar del misterioso Louis Cyphre, encuentra a su escurridizo cliente bajo la apariencia exterior de un detective de poca monta. La tarea de reconocimiento de la identidad antigua o escondida del detective Harry Angel, implica el rescate paulatino de la memoria del desmemoriado Johnny Favorite, que ya ha sido descubierto por Lucifer.

Lo que ha sucedido antes de los hechos que se cuentan en 1955 es una tenebrosa historia de ritos satánicos en los años 30, historia que culmina en el pacto que Lucifer ha cumplido, pero que Johnny ha creído que podía incumplir. En ese sentido, la tarea de Lucifer es benéfica y reveladora, ya que sirve para que el infractor sea castigado y pague por sus crímenes; aparentemente, por sus recientes crímenes, que ha llevado a cabo en situación evidente de esquizofrenia, de mente y memoria dividida, hecho que Louis Cyphre va desvelando poco a poco hasta rescatarle al escindido detective la memoria oculta que explica los hechos que ha cometido en esa última etapa de su vida. La maldad intrínseca de Johnny Favorite, usurpador del alma de Harry Angel, se desvela tras la indagación de Lucifer y su apocalíptico acto de justicia final. Esta es la trama mítica de lo que, conforme al relato filmico, sería en una capa superficial, un historia típica de *film noir*, pero que esconde una capa interior donde coexisten el mito de Edipo y el mito de Don Juan entre otros que analizaremos más adelante: Johnny Lieblig/Favorite es un Don Juan de arrabal y es también un Edipo trasladado a la América de mediados del siglo XX.

Por tanto, la trama de esta historia está articulada a partir de la superposición de cuatro grandes mitos universales: el mito de Edipo de Sófocles, de raíz griega; el mito medieval de Lucifero, cristalizado en la obra medieval de Dante Alighieri; en menor medida, pero también detectable, el mito de Don Juan, que se proyecta sobre el personaje del cantante popular Johnny Favorite; y por último, un guiño al famoso relato de Robert Louis Stevenson: *El extraño caso del doctor Jekyll y Mr. Hyde* que se publicó en 1886 y que derriba el mito del hombre unidimensional para dar lugar a la posibilidad de un trastorno psiquiátrico que hace que una misma persona pueda llegar a tener dos o más identidades opuestas entre sí. En Psiquiatría, esto se denomina trastorno disociativo de la identidad o trastorno de personalidad múltiple. Existen, pues, cuatro sustratos temporales, distintos y complementarios que corresponden a la compleja tradición mítica europea: la raíz edípica griega, el tronco medieval dantesco, la rama barroca del seductor por antonomasia de la era moderna, Don Juan; y ya en el siglo XIX, el trastorno de identidad.

Antes de llegar a manos de Alan Parker, el guion o los varios guiones tuvieron una historia accidentada, en la que encontramos a dos actores de relieve como son Robert Redford y Marlon Brando, que no llegaron a asumir finalmente ninguno de los dos que

acabarían aceptando Mickey Rourke y Robert de Niro para los papeles respectivos del detective Harry Angel y del enigmático Louis Cyphre. La intervención de De Niro en lo que atañe al papel de Lucifer va más allá del mero trabajo de un actor, ya que hay evidencia documental de que intervino en la última fase de creación del personaje, al menos en dos escenas esenciales de las cuatro en que se divide su papel en la obra: la primera, que implica la presentación y representación de su inquietante papel, minuciosamente caracterizado, y la segunda, que culmina en un ejercicio filmico típico del Actor's Studio: cómo se pela minuciosamente la cáscara de un huevo duro y cómo se ingiere dicho huevo ante la atónita mirada del detective Harry Angel, con la maligna precisión verbal del personaje: “en muchas culturas tradicionales el huevo simboliza el alma”. La frase, esclarecedora y también inquietante es en realidad una prolepsis de lo que el relato nos hará descubrir en su desenlace.

Conviene aclarar aquí que, por lo que se conoce a partir de algunas entrevistas con Alan Parker y con William Hjortsbeg, el texto filmico corresponde a una especie de *work in progress* que, tanto el novelista como el director, estuvieron modificando a lo largo del rodaje y especialmente en la semana en la que De Niro se incorporó al proceso y propuso variaciones respecto al guion en lo que atañe a algunas escenas y también a la composición y re-creación de su personaje. Hay constancia de que en la semana de rodaje y conforme a los usos de los actores formados en la escuela de Kazan y Strasberg, el actor mantuvo su atuendo y caracterización durante todo el tiempo, tanto dentro como fuera del rodaje, lo que provocaba situaciones de inquietud en los compañeros del reparto, poco acostumbrados a transitar en la compañía del mismísimo Lucifer.

Un ejemplo de la implicación de De Niro en este proceso creativo está en la primera escena, que corresponde al encuentro inicial con su cliente, Harry Angel, a quien contrata para que localice el paradero de un tal Johnny Favorite, misteriosamente desaparecido unos años atrás. A la pregunta de Harry Angel sobre las razones de la búsqueda y encargo, Louis Cyphre contesta escuetamente, que ‘Johnny tiene algo que me pertenece y quiero que me lo devuelva’. Lo que posee Favorite y que es propiedad de Cyphre es el alma del propio Johnny, que había sido entregada a cambio del don habitual por el que se suele hacer la transacción: el éxito mundano como cantante de fama popular.

Este es el marco conceptual en el que conviene situar la novela de Hjortsberg y su transposición filmica en el guion de *El Corazón del Ángel*. Para finalizar, conviene aclarar que el capítulo que se desarrolla a continuación se estructura del siguiente modo: 1. este marco introductorio; 2. se expone a continuación un apartado detallado que corresponde al estudio de los cuatro mitos que sustentan la historia objeto de estudio; en el apartado 3. se analiza la transposición filmica desde el punto de vista del actor como creador del personaje. Asimismo, el punto 4. examina y explica detalladamente algunos de los elementos visuales más importantes para comprender la trama del texto filmico y, finalmente, se cierra este capítulo con el punto 5. en el que se incluyen las consideraciones y reflexiones finales.

La tradición mítica europea

Tal y como indicábamos en el marco introductorio, esta historia está articulada a partir de la superposición de cuatro grandes mitos universales. Se trata, pues, de cuatro sustratos distintos pero a la vez complementarios que corresponden a la compleja tradición mítica europea: la raíz edípica, el *Edipo* de Sófocles, de raíz griega; el tronco medieval dantesco, con el mito de Lucifer, cristalizado en la obra de Dante Alighieri; en menor medida, pero también detectable, la rama barroca del seductor por antonomasia de la era moderna, que no es otro que el mito de Don Juan, que se proyecta sobre el personaje del cantante popular Johnny Favoritey, finalmente, el mito moderno de la doble personalidad o trastorno disociativo de identidad conocido en los personajes de Jekyll y Hyde de la famosa novela de Stevenson.

La raíz edípica

Partiendo del mito de Edipo de la obra de Sófocles, de raíz griega nos encontramos ante la aparición magnífica del tema edípico central: el personaje que desconoce que su origen familiar es muy distinto de lo que él había creído. En la historia de Edipo, conforme a la transmisión teatral de Sófocles, Edipo mata a su propio padre sin saber quién es y luego desposa a la reina viuda, Yocasta, en realidad su propia madre. En el relato de Hjortsberg, Harry Angel, que ha olvidado su vida pasada como Johnny Favorite para eludir la entrega de su alma al diablo, tendrá relación carnal con su propia hija, Epiphany Proudfoot, papel interpretado por una jovencísima Lisa Bonet, dentro del episodio situado en la Louisiana de los ritos vudú. Como sacerdotisa vudú, Epiphany

Proudfoot se presenta ante el espectador como oficiante del rito mágico de la decapitación de un gallo, tal y como se aprecia en la Figura 1.

Figura 1



Epiphany Proudfoot se dispone a decapitar un gallo. (*Angel Heart*, 1987)

Del mismo modo que la tragedia griega se fundamenta en la representación del destino como un sino ineludible, el protagonista de esta historia Harry Angel/Johnny Favorite está avocado a cumplir con su destino fatal tras averiguar quién es en realidad.

El gallo constituye el símbolo hipersexual por excelencia del mozo desaforado en las tareas de Eros. Por tanto, en esta historia el subtema del vudú y los ritos satánicos parecen muy pertinentes porque involucran al gallo hipersexualizado, que es justamente el que en el relato se va a sacrificar (Johnny Favorite). Por otra parte, el hecho de que sea la sacerdotisa Epiphany Proudfoot, la propia hija del protagonista, la que realice el rito vudú del sacrificio del gallo añade un punto de ironía muy afín a Sófocles. A mayor abundamiento, el protagonista Harry Angel declara detestar profundamente las gallinas cuando Cyphre le pregunta mientras se come el famoso huevo y lo repite también en varias ocasiones cuando conoce a Epiphany Proudfoot en Louisiana.

El mito medieval de Lucifero

El mito medieval de Lucifero se halla cristalizado en la obra de Dante Alighieri. Este monumento literario de continua influencia en la concepción popular y culta del infierno y su señor supremo recoge distintas tradiciones anteriores a las que acaba dando forma propia, siendo ésta la que finalmente tenga más impacto en el imaginario, muy por encima de la repercusión de la propia Biblia, en la cual aparecen también otros personajes demoníacos como Azaroth, Belial, y Satanás. De la *Divina Comedia* procede, asimismo, el *Paraíso Perdido* (1667) de Milton, que es la creación literaria de

la cual deriva prácticamente todo el imaginario colectivo anglosajón sobre Lucifer y otras manifestaciones del mal.

El ángel caído, el favorito de Dios, no tiene mucho desarrollo en el Antiguo Testamento, más allá de la exposición de los hechos que llevan a su caída, que se puede leer en el libro de Isaías. Este vacío en la caracterización del personaje es lo que permite a Dante darle forma y contenido a un ser que pasa a dominar la imaginación popular a partir de todas las obras derivadas de la *Divina Comedia*, más particularmente la mencionada obra de Milton, que terminará por salirse del ámbito cultural anglosajón debido a la hegemonía cultural angloamericana del siglo XX.

Conviene señalar que en la Tardoantigüedad y temprana Edad Media en nombre de Lucifer o Lucífero no poseía carga negativa alguna, siendo un nombre relativamente corriente. A este respecto cabe mencionar la secta o herejía de los luciferinos reseñada por Isidoro de Sevilla en el libro VIII de las *Etimologías*, que tomaba nombre de Lucifer obispo de Sirmio (Sremska Mitrovica, Serbia). Esta ciudad era de especial importancia y a ella estuvieron vinculados numerosos emperadores romanos de los siglos III y IV tales como Treboniano Galo, Herenio Etrusco, Hostiliano, o Teodosio el Grande.

El personaje de Louis Cyphre ha sido minuciosamente concebido por Parker y caracterizado por el propio De Niro (Rodríguez López-Vázquez, 1990). Conviene señalar que aparece siempre sentado en todas las escenas (excepto una) como una especie de Pantocrátor y eso contrasta también con la figura del presbítero en la iglesia de Harlem al que pasean por las calles en una especie de trono que, por cierto, en una de las huidas de Angel acaba cayendo al suelo acaso de forma simbólica. Los atributos del bien y del mal, la luz y la oscuridad, lo religioso y lo antirreligioso están en continua lucha así se manifiesta visualmente también a lo largo del texto filmico.

En el texto filmico nuestro protagonista encuentra un viejo tratado satánico (Fig.2) en el que se indica cómo se podría burlar al diablo y Favorite, en compañía del doctor Krusemark y su hija Margaret no dudan en usarlo para intentar incumplir su promesa con Lucifer.

Figura 2



Plano de detalle del viejo tratado satánico. (*Angel Heart*, 1987)

El mito de Don Juan

La rama barroca del seductor por antonomasia de la era moderna la encarna el conocido mito de Don Juan. En el texto filmico, Johnny Favorite se representa como un seductor de fama y poderío que ha tenido numerosas relaciones con el paso del tiempo y que se ven reflejadas en los personajes de Evangeline Proudfoot, su primera amante sacerdotisa y de Margaret Krusemark, la hija del doctor Krusemark. Pero también en su faceta del detective Harry Angel sigue siendo un seductor que se “come con la mirada”(Figura 3) a las mujeres que se cruzan por su camino en varias ocasiones del film y mantiene un tórrido encuentro con Epiphany Proudfoot (hija de la sacerdotisa Evangeline Proudfoot) sin saber que es su propia hija.

Figura 3



Harry Angel busca información sobre su caso (*Angel Heart*, 1987)

Por tanto, se comprueba pues que el mito de Don Juan no solo se ve reflejado en el personaje del famoso cantante Favorite, sino también en su extensión posterior como el detective Harry Angel.

El mito de Jekyll y Hyde

El cuarto mito que se puede observar en el texto filmico tiene sus raíces en el famoso relato de Robert Louis Stevenson: *El extraño caso del doctor Jekyll y Mr. Hyde* publicado en 1886. Con la publicación de este relato se derribó el mito del hombre unidimensional, con una sola cara, exenta de paradojas y contradicciones. A decir verdad, si hacemos una simple búsqueda en el Diccionario de la RAE encontramos que el concepto de “persona” proviene del latín: “persōna” y significa: 'máscara de actor', 'personaje teatral'. Parece, pues, que se podría deducir que todos los hombres son en cierto sentido comediantes o actores que representan más de un papel en el drama de la vida, lo cual encaja perfectamente con la historia de Jekyll y Hyde. Como ya se indicó anteriormente, en Psiquiatría, este concepto hace referencia al trastorno disociativo de la identidad o también conocido como trastorno de personalidad múltiple (que no se debe de confundir con el trastorno bipolar).

Esto es efectivamente lo que le sucede a nuestro doble protagonista que encarna al personaje de Johnny Favorite en su faceta de Hyde como el “malo de la película” y a Harry Angel en su faceta del bueno de Jekyll. Ambos conviven en un mismo cuerpo sin saberlo y cuando el malo actúa, el bueno no se da cuenta ni es consciente de nada hasta el momento del apoteósico final en el que los recuerdos empiezan a aflorar y Harry se da cuenta de que él mismo es el propio Johnny que estaba buscando y en ese momento se descubre la trama final.

Con el apretón de manos inicial, lo que hace Cyphre es inducirle una situación esquizoide o esquizofrénica, un alma partida en dos: la diurna, de Harry Angel, y la nocturna de Johnny Favorite. Los flashbacks del final son los que aclaran esto, porque en esos momentos la mirada de Harry es la de un asesino que mata minuciosamente y una vez hecho esto pasa a la identidad de Harry Angel, el detective. En relación con todo esto, sin duda, enlaza también el filme de Hitchcock titulado *Psycho*, en el que se presenta a un joven absorbido por su madre muerta.

Robert De Niro en el proceso de transposición filmica.

El trabajo del actor sobre el personaje.

Conviene detenerse un poco, antes de continuar, en la formación de Robert de Niro en el Actor's Studio porque hay en realidad dos tradiciones contrapuestas en el Actor's: la que deriva de Lee Strasberg y la que deriva de Stella Adler, discípula directa de Konstantin Stanislavsky, seguida en esto por Anne Bogart tras el fallecimiento de Stella Adler en 1961. Stella Adler, excelente actriz secundaria en breves papeles de cine, es conocida sobre todo por sus cursos de la asignatura "Análisis del guion", que De Niro siempre ha tomado como referente y ha mencionado como su influencia más notable en su época en el Actor's. La disciplina 'Análisis del guion' es un buen referente para entender el trabajo creativo que De Niro ha seguido para indagar en los elementos configuradores del personaje de Lucifer, perfectamente concentrados en aportar significados en lo que atañe a la creación del personaje: el escrutinio minucioso de las posibilidades que ofrece el guion como un elemento que permite ahondar en el estudio del personaje.

El primer elemento decisivo y significativo en su composición de Louis Cyphre es el momento en el que Cyphre le estrecha la mano a su cliente, Harry Angel, tras haber verificado su identidad y haberle preguntado si conoce a un tal Johnny Favorite tal y como se puede observar en la figura 4.

Figura 4



Fotograma del apretón de manos. (*Angel Heart*, 1987)

Fuera del guion y aportación derivada del estudio del actor sobre el personaje, cuando el detective Harry Angel le estrecha la mano a Cyphre, éste se la retiene inesperadamente, cosa que, al no estar marcada en el guion, desconcertó al propio Micky Rourke, gesto que Alan Parker mantiene en el montaje del filme. La retención inesperada de la mano, conforme a las enseñanzas de Stella Adler, transmite en la pantalla un momento de desconcierto que no estaba previsto en la obra original ni en el guion. Es creación del propio Robert de Niro y se explica como una aplicación minuciosa de lo que Stanislavsky llamó: “El trabajo del actor sobre el personaje” título de uno de sus libros teóricos más conocidos (1979). ¿Cuál es el significado del gesto introducido por el actor al dilucidar un momento del relato fílmico?

Estamos en un punto importante del análisis, puesto que hay constancia de que De Niro ha intervenido en varios aspectos que afectan a la narratividad del personaje dentro del relato fílmico: el tiempo que el actor decide darle al gesto del personaje deja muy claro hasta qué punto el actor ha intervenido en la fase final del producto: un tiempo de pantalla de varios segundos para un gesto tan preciso implica, sin duda, a la toma o a las tomas de las distintas cámaras que graban la escena, pero esas decisiones, que finalmente corresponden al montaje no afectan a la decisión que ha impuesto el actor al modificar las previsiones iniciales del guion. La percepción del espectador es clara: el gesto implica una disposición temporal dentro del relato y eso modifica en alguna medida la narración misma. Importa poner de relieve que es el actor el que impone su percepción del personaje y, en función de ello, modifica la disposición del relato fílmico.

Así pues, el gesto, modificado por el actor respecto al guion previo, al menos en lo que concierne al tiempo, implica un elemento añadido: la duración. Quien ‘dura’ y hace durar el gesto es Lucifer, el personaje lo que modifica también a su antagonista, Harry Angel; así el personaje queda des-concertado por algo inesperado y que no aparecía en el guion: el desconcierto real del actor Mickey Rourke añade al personaje un elemento de composición que no había sido previsto. Desconcierto provocado por la aparición de una técnica interpretativa derivada de las enseñanzas de Stella Adler en el Actor’s, conforme a las ideas de Stanislavsky.

Conviene insistir en esto porque aclara en qué consiste la diferencia entre el modelo Adler y el modelo Strasberg: la creación del personaje ‘desde dentro hacia afuera’, procedente del análisis del guion, (Adler) o ‘desde fuera hacia dentro’(Strasberg). Esto se ejemplifica muy bien si se compara la poderosa creación del personaje Lucifer hecha por De Niro a la construcción del personaje del mafioso Hyman Roth, encarnado por Lee Strasberg en la película de Ford Coppola *El padrino*. Strasberg recrea en lo exterior el personaje real del capo mafioso Meyer-Lansky, cuestión muy fácil de resolver acudiendo al archivo fotográfico que existe sobre Meyer-Lansky; Strasberg recrea el aspecto exterior; De Niro, en cambio, ‘crea’ el personaje de Louis Cyphre a partir del análisis del guion, ya que no disponemos de material fotográfico auténtico sobre el mencionado y escurridizo Lucifer.

Así pues, en su primera escena, De Niro ha introducido un gesto imprevisto y enormemente eficaz, ya que afecta incluso al actor que encarna el personaje con quien comparte escena. Alan Parker, como responsable de la dirección, ha asumido como correcta esta aportación de De Niro y la ha mantenido en el relato filmico. Por otra parte, como se puede observar en las Figuras 5 y 6, igual de importante y de eficaz es la siguiente decisión, en la línea stanislavskyana del ‘trabajo del actor sobre su personaje’ que consiste en el tiempo que en pantalla ocupa la acción de ir desprendiendo lentamente la cáscara del huevo duro que Lucifer va a consumir en el restaurante ante un inquieto y desasosegado Harry Angel.

Figuras 5 y 6



Cyphre pela la cáscara del huevo duro. (*Angel Heart*, 1987)

En el momento en el que el huevo duro está ya libre de su cáscara, Lucifer procede a su deglución, en una evidente metáfora de que, conforme a ‘algunas culturas antiguas’, ese

huevo duro alude o simboliza el alma. Por tanto, comprobamos de forma muy visual en el texto filmico cómo Lucifer se come literalmente el alma de Harry Angel, quien a partir de esa segunda intervención luciferina, pasa a ser un detective des-almado. (Véase Figura 7).

Figura 7



Cypher comiéndose el huevo duro (*Angel Heart*, 1987)

Conforme al pensamiento dualista, típico de la cultura occidental judeocristiana, el ser humano se compone de cuerpo y alma, siendo esta última de naturaleza invisible. En la primera escena de *Lucifer*, el apretón de manos demorado establece el contacto entre el depredador, Cypher, y su presa, Angel. En esta segunda escena luciferina, Harry Angel, es decir, el cuerpo del detective Harry Angel, asiste a la deglución de su propia alma por Lucifer y, en consecuencia, pasa a ser un personaje ya sin alma, lo que va a explicar la revelación (vocablo que traduce el término griego Apocalipsis) que Louis Cypher le explica al detective Harry Angel: él mismo, en su identidad oscura del Johnny Favorite que había hecho un pacto con el Diablo años atrás, es el que ha estado asesinando a los personajes que iban muriendo paulatinamente en el decurso de la acción: el médico corrupto, Margaret Krusemark y Epiphany Proudfoot.

Por último, tal vez no sea ocioso apuntar que en todo esto subyace la contraposición entre el dualismo de Descartes y el monismo de Spinoza, recientemente rescatado por el biólogo portugués Antonio Damasio (2005), en los mismos años en que escribe Hjortsberg y actúa De Niro.

Elementos importantes para el análisis del texto fílmico

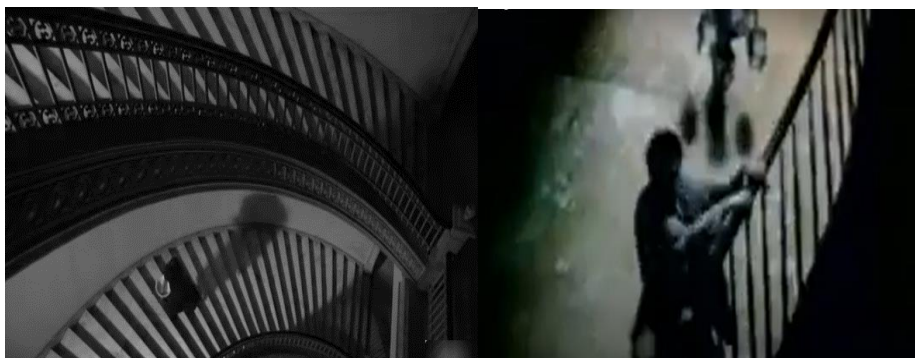
En este apartado se da cuenta de una serie de elementos absolutamente relevantes para la total comprensión de la trama del texto fílmico de Parker. Conviene indicar que, por cuestiones de espacio y estructura organizativa, únicamente se introducen algunos de los elementos más indicativos visualmente dentro del relato fílmico aunque existen unos cuantos más que quedarían relegados a futuras publicaciones complementarias a esta.

Las escaleras

Las escaleras constituyen un elemento muy importante en la trama argumentativa. Como elemento visual son muy atractivas y reflejan una constante casi obsesiva a lo largo del texto fílmico. Curiosamente, las primeras escaleras que aparecen en escena son las que el detective Angel sube para entrevistarse con su cliente Cyphre y en estas ocasiones curiosamente los personajes siempre suben pero no bajan.

A medida que Harry Angel va investigando y descubriendo cosas, las escenas en las que aparecen escaleras se van volviendo más oscuras, más angostas, se van retorciendo más y son más complicadas. Junto con el ascensor, del que hablaremos a continuación, representan la imagen del *descensus ad inferos* de nuestro protagonista. Conviene destacar también que en todas las representaciones de escaleras existentes en el filme (ver Figuras 8 y 9) se observan luces y sombras, con predominio de los colores blanco y negro, todas ellas muy características y que, de alguna manera, indican también el estado anímico-mental de nuestro protagonista que está plagado de luces y sombras, de incertidumbre, de miedos y temores.

Figuras 8 y 9



Fotogramas de las escaleras (*Angel Heart*, 1987)

Las escaleras reflejan, por tanto, el desconcierto de Harry Angel que está inmerso en una, nunca mejor dicho, trama infernal. Como indicábamos anteriormente y se puede observar en la Figura 10 las escaleras se vuelven cada vez más oscuras, más estrechas y complicadas a medida que se va desarrollando la trama y estrechando también el cerco de nuestro protagonista.

Figura 10



Fotograma de otras escaleras (*Angel Heart*, 1987)

Las luces, las sombras y las diferentes modalidades de escaleras que se observan a medida que se va desarrollando la trama en el texto fílmico reflejan pues, de un modo muy visual, ese conflicto interior del protagonista que también va pasando de la luz a la sombra en su descenso al abismo, o mejor dicho, en su descenso a los infiernos.

El ascensor

El ascensor que se ve en numerosas ocasiones a lo largo del film representa de manera muy visual y sin lugar a dudas el descenso físico, pero también psicológico, al infierno del protagonista de esta historia (ver Figura 11). Al igual que en las escaleras, también se mantienen en estos fotogramas los colores en blanco y negro y se pueden detectar sombras empujadas, ampliadas o distorsionadas, generalmente del propio Harry Angel proyectadas en la pared tal y como se observa en la Figura 12.

Figuras 11 y 12



Fotogramas de los ascensores (*Angel Heart*, 1987)

La última escena del ascensor bajando hacia la oscuridad más profunda culmina con el descenso de nuestro protagonista a los infiernos que tras descubrir su verdadera identidad comprende que deberá cumplir su parte del trato que había pactado con el propio Lucifer. Este asunto no solo se manifiesta de forma visual, como hemos observado, sino que cuando el inspector le dice que pagará por todo lo que ha hecho el propio protagonista dice verbalmente que sabe que va a ir, palabras textuales, “al infierno”. Son pues estas las últimas palabras que se oyen en el filme, mientras se ve la sombra de Favorite descendiendo en el ascensor (Figura 12).

Como dato adicional, conviene indicar que la versión italiana de este filme se tituló curiosamente: *Ascensore per l' inferno*, título que claramente alude a este elemento clave del análisis filmico, tanto desde el punto de vista visual como argumentativo.

Los espejos

Los planos en los que se reproducen espejos constituyen un elemento semiótico muy productivo e interesante para realizar un análisis filmico. Son muchos los filmes en la historia del cine en los que los espejos adquieren significado propio o simbolizan elementos determinantes para el desarrollo de los acontecimientos de la trama. En este caso concreto, los espejos adquieren una dimensión impresionante puesto que de todos es sabido que aquellos personajes que están desposeídos de su alma no se pueden reflejar en ellos. La primera vez que se ve a Angel reflejado en un espejo en el texto filmico es totalmente normal porque su alma todavía no ha sido eliminada. Eso sucederá posteriormente en el momento en que Cyphre se como el huevo y desde ese punto es

cuando no podrá reconocerse en los espejos porque ya no tiene alma. Así, del mismo modo en que los vampiros no se reflejan en el espejo porque no tienen alma y se supone que son inmortales, Harry no quiere mirarse en los espejos porque no se reconoce (Figura 13), o no ve a Harry sino que ve a Johnny reconfigurado (que lo mató y se comió su corazón).

Figura 13



Angel no se reconoce en el espejo (*Angel Heart*, 1987)

Harry tampoco reconoce quién se refleja en el espejo en la escena de sexo con la sacerdotisa. En esa ocasión, Harry se detiene un momento a mirarse en el espejo y se ve su imagen distorsionada porque previamente ha roto el espejo de un puñetazo (Figura 14). En este momento, el espejo también puede tener el significado de una trampa, de un engaño, puesto que Harry se encuentra atrapado y empieza a tener dudas sobre quién es realmente cada vez que se mira a un espejo. Así lo indica también el protagonista en la novela con estas palabras: “No matter how cleverly you sneak up on a mirror your reflection always looks you straight in the eye” (Hjortsberg, 1978, p.239).

Figura 14



Imagen distorsionada en el espejo roto (*Angel Heart*, 1987)

De todos es conocido por medio de la sabiduría popular, las tradiciones y las supersticiones mundanas que un espejo roto trae mala suerte, del mismo modo que la investigación del detective Angel va cada vez de mal en peor. Como contrapartida a lo que Harry comienza a ver reflejado en el espejo, que no es otro que Johnny Fauvorite, nuestro protagonista intenta reforzar sus ideas repitiendo constantemente en voz alta: “sé quién soy, yo sé quién soy”.

Los ventiladores

Los ventiladores de aspa, en forma de cruz, medio rotos, lentos, rechinantes son como un coro griego que anticipa la llegada de la muerte y de un destino trágico. En cada una de las escenas en que aparecen, junto con los elementos acústicos *ad hoc* (latidos, voces, música intrigante), sirven para anticipar el asesinato que va a tener lugar a continuación. (Figura 15).

Figura 15

Figura 15



Imagen de uno de los ventiladores (*Angel Heart*, 1987)

Los ventiladores también se ven en planos de detalle desde una sombra reflejada en una pared, o en el suelo y se mueven lentamente para proporcionar aire fresco como contraposición al calor infernal que representa la presencia del diablo en las escenas de los crímenes. Por tanto, los ventiladores, muy sutilmente apuntan al calor infernal y, retóricamente, a uno de los atributos de Lucifer, que además explica muy bien la inserción del episodio de Louisiana, se supone que en un tórrido verano (Ver Figura 16).

Figura 16



Imagen de otro de los ventiladores (*Angel Heart*, 1987)

La figura del diablo, que a su vez es la muerte, está presente en todo el filme y, por tanto, los ventiladores también puesto que constituyen por una parte, un elemento contrapuesto al calor del infierno dando frescor, pero a la vez indican la presencia de Lucifer.

Los colores

El film de Parker fue realizado en color, pero de alguna manera también fue intencionadamente concebido como si fuese cine negro. Por ello, se observa en todo el texto filmico un claro predominio de los colores blanco y negro, que aluden claramente a las correspondientes luces y sombras que rodean constantemente la figura de nuestro protagonista y forman parte de la historia.

Aparte del blanco y negro, el resto de paleta de colores empleados en el filme lo constituyen colores muy apagados, muy tenues que se pueden observar en la ropa de los protagonistas, en los colores de las casas y edificios, los coches, los paisajes e incluso en la comida. Esos colores están incluidos generalmente en la gama de los tonos ocres y grises y se mantienen a lo largo de toda la historia. Véase un ejemplo de ello en la Figura 17 que sigue a continuación en la que el cielo, el mar y la ropa de los protagonistas se mantienen en esa gama de colores en lugar de usar azules intensos para el mar o el cielo, por ejemplo.

Figura 17



Escena en la playa (*Angel Heart*, 1987)

Por otra parte, como contraposición a todo lo mencionado anteriormente, el único color que destaca por encima de todos los demás es el rojo. El color rojo es el color de la vida o de la muerte (según se mire), es el color de la sangre, que sirve para llamar la atención cuando procede y constituye un elemento visual muy poderoso, que en este caso ha sido seleccionado intencionalmente para dotar a esta transposición fílmica de mayor significado.

Para terminar esta sección conviene indicar que la dirección de fotografía del filme fue liderada por Michael Seresin, quien contribuyó a la selección de los elementos cromáticos para el buen desarrollo de la historia.

Anagnórisis final

De acuerdo con la RAE el término anagnórisis del griego: *ἀναγνώρισις* significa: acción de reconocer. “Reencuentro y reconocimiento de dos personajes a los que el tiempo y las circunstancias han separado”, en su primera acepción y “Reconocimiento de la identidad de un personaje por otro u otros” en la segunda.

Tal y como se nos revela en la brutal anagnórisis en la que Angel descubre que él mismo era ese Johnny Favorite que hizo su pacto con Lucifer y creyó que podía engañar al Diablo, Harry Angel no guarda ninguna memoria de sus recientes crímenes. Y no guarda ninguna memoria porque la memoria es una de las facultades del alma, no del cuerpo y el alma de Harry Angel ha sido ya absorbida por Louis Cyphre desde la escena del huevo duro en el restaurante.

La memoria de los sucesos que el cuerpo desalmado de Angel lleva a cabo es ya propiedad de Lucifer, por eso en la terrible y descarnada anagnórisis de la última escena de Lucifer y Harry Angel al espectador se les muestran en *flashback* las escenas que el narrador y/o guionista le habían estado ocultando al espectador. Esas escenas correspondían a la memoria (facultad del alma) y eran propiedad de Lucifer, que ahora procede a su revelación ante el aterrorizado Harry Angel, que fue un Edipo en su relación con Epiphany Proudfoot y un Don Juan en su relación con tres mujeres distintas de tres tiempos separados por unos quince años.

Consideraciones finales

En este apartado conviene dejar claro que el filme de El corazón del angel, que hemos analizado parcialmente debido a las restricciones espaciales de este formato, constituye un ejemplo de una transposición filmica perfectamente elaborada desde el principio hasta el final. En este nuevo producto final que partió de un texto literario previo y se transformó en un texto filmico (Couto-Cantero, 1999) se constata que ningún elemento

visual, ni argumentativo han sido dejados al azar. Por el contrario, todos y cada uno de esos elementos han sido minuciosamente seleccionados para dotar de significado semiótico a la trama de la historia.

Por medio de los apartados de este capítulo hemos hecho una revisión histórico-literaria fundamentada en los cuatro mitos que sustentan la historia objeto de estudio. Asimismo, se ha incluido por primera vez un análisis de la transposición filmica desde el punto de vista del actor (De Niro) como creador del personaje que encarna. Curiosamente se trata del personaje que en menos ocasiones aparece visualmente en el filme y que, por el contrario, resulta ser el que más peso tiene y está presente, latente en todo momento desde el principio hasta el final.

Por último, es necesario aclarar que quedan todavía muchos elementos por analizar que darían para otras publicaciones como por ejemplo: el significado metafórico de todos los nombres y apellidos, el uso de la técnica de los flashback para recordar el pasado del protagonista, los ritos satánicos y vudús, la guerra racial en los años en que se desarrolla la historia, la figura de la muerte presente en todo momento, las palanganas y el agua-sangre rebosante, el baile de claqué, las dicotomías recurrentes, etc. Dejaremos todos ellos, pues, para futuras incursiones en la fascinante historia del ángel caído.

Referencias

- Bulgákov, Mijaíl (1999), *El maestro y Margarita*, Madrid, Alianza.
- Chevalier, Jean y Alain Gheerbrant (1990), *Dictionnaire des symboles. Mythes, Rêves, Coutumes, Gestes, Formes, Figures, Couleurs, Nombres*, R. Laffont, Paris.
- Codesido Breijo, Óscar (2011), *Análisis de los factores que intervienen en la elaboración del método de acciones físicas de Stanislavsky: propuesta psicopedagógica*, Universidade da Coruña.
- Couto-Cantero, Pilar (1999), Teoría de la transposición cinematográfica. En defensa de los nuevos soportes. Discurso literario vs. discurso fílmico en Castro de Paz, José L., Couto-Cantero, Pilar y Paz Gago, José M^a (eds.): *Cien Años de Cine. Historia, Teoría y Análisis del Texto Fílmico*, Madrid, Visor.
- Couto Cantero, Pilar (2014), “Un modelo teórico-práctico: la transpodidáctica textual. Usos y aplicaciones de los textos de ficción para la enseñanza y aprendizaje de lengua”, en *Didáctica. Lengua y Literatura*, 26, pp. 105-129.
- Damásio, Antonio (2005), *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*, Barcelona, Crítica.
- Eco, Umberto (1979), *Lector in Fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*, Barcelona, Lumen.
- Golding, William (1986), *El señor de las moscas*, Madrid, Alianza.
- Hjortsberg, William (1987), *Corazón de ángel*, Versal, Barcelona.
- Mauron, Charles. (1972), *Des métaphores obsédantes au mythe personnel introduction a la psychocritique*, J. Corti. París.
- Mitry, Jean (1965), *Esthétique et psychologie du cinéma*, París, Éditions Universitaires.
- Rodríguez López-Vázquez, Alfredo (1990), “El rol del influenciador: Lucifer según Robert de Niro”, en *Investigaciones semióticas III: actas del III Simposio Internacional de la Asociación Española de Semiótica*, celebrado en Madrid, durante los días 5, 6 y 7 de diciembre de 1988: retórica y lenguajes V. 2, pp. 349-352.

Stanislavsky, Konstantin (1979), *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la encarnación*, Buenos Aires, Quetzal.

Stevenson, Robert Louis (2010), *El extraño caso del doctor Jekyll y Mr. Hyde*, Nórdica Libros, España, 1ª ed. 1886.

Enlaces relacionados con el filme

Acción cine series. Crítica de: *El corazón del ángel* (1987) por Jesús Usero
<https://www.youtube.com/watch?v=7BKPm8PkkQo>

El oscuro rincón del terror. Tráiler de la película
<https://www.youtube.com/watch?v=0jx8TuphmPs>

A TODO CINE. Programa dirigido y conducido por David Parages, Entrevista con Enrique Zerpa sobre la película "El corazón del ángel" (Angel heart, 1987) de Alan Parker.
<https://www.youtube.com/watch?v=MgSvyCmCSHs>

Cinefilia

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

StudiocanalUK

<https://www.youtube.com/watch?v=Y1Rp1JyYrpg>

Ascensore per l'inferno (Filme Completo in Italiano) di Alan Parker 1987
<https://www.youtube.com/watch?v=WwBOEcUmDIY>

Hjortsberg, William (1978), *Falling Angel*, Grove/Atlantic, Inc., Broadway, New York. (novela escrita en inglés)

Chrome-


extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://griersmusings.files.wordpress.com/2020/09/falling-angel-william-hjortsberg.pdf

Ficha técnica del filme

<https://www.filmaffinity.com/es/film656487.html>

El corazón del ángel

[Ficha](#) [Críticas \[93\]](#) [Tráilers \[1\]](#) [Imágenes \[8\]](#) [Blu-ray \[1\]](#)

Título original	Angel Heart
Año	1987
Duración	113 min.
País	 Estados Unidos
Dirección	Alan Parker
Guion	Alan Parker. Novela: William Hjortsberg
Música	Trevor Jones
Fotografía	Michael Seresin
Reparto	Mickey Rourke, Robert De Niro, Charlotte Rampling, Lisa Bonet, Brownie McGhee, Stocker Fontelieu, Michael Higgins, Elliott Keener, Elizabeth Whitcraft, Dann Florek, ver 8 más
Compañías	Coproducción Estados Unidos-Reino Unido-Canadá; Carolco Pictures. Distribuidora: TriStar Pictures
Género	Intriga. Thriller. Fantástico. Cine negro. Terror Años 50. Neo-noir. Drama sureño. Película de culto. Religión. Vudú
Sinopsis	A Harry Angel (Mickey Rourke), un detective privado que está pasando una mala racha, lo contrata en Nueva York un peculiar y enigmático personaje, Louis Cyphre (Robert De Niro), para que encuentre a un hombre desaparecido. Durante la investigación Harry conoce a la joven Epiphany Proudfoot (Lisa Bonet), hija de un sacerdote vudú, y poco después comienzan a suceder extrañas muertes que parecen estar relacionadas con la magia negra y que implican a Harry de una manera cada vez más personal. (FILMAFFINITY)

LA LITERATURA EN LA FOTOGRAFÍA CINEMATográfica

LITERATURE IN FILM PHOTOGRAPHY

Teodoro Martínez Téllez
Guionista y Director de Cine

Literatura: Significado en la imagen

El ser humano es un ser visual. La palabra surge para entablar conversación con la persona que tenemos delante, comunicar lo que se ve.

Nosotros pensamos con palabras, sentimos con palabras. Para el creyente la palabra crea el mundo, para el no creyente, lo explica. La imagen solo puede ser entendida a través de la palabra y el diálogo interno entre lector y la obra. John Berger nos dice en su ensayo *Modos de Ver*: “La vista es la que establece nuestro lugar en el mundo circundante; explicamos el mundo con palabras, pero las palabras nunca pueden anular el hecho de que estamos rodeados por él. Nunca se ha establecido la relación entre lo que vemos y lo que sabemos”.

Martin Scorsese se acerca a esta premisa cuando nos dice que el cine es una cuestión de lo que está en el marco y lo que está fuera. Lo que está dentro del marco visual y verbal importa, sí, pero siempre en relación con lo que está pasando y con lo que conoce la audiencia. Para aprender a ver una imagen, ya sea pintura, fotografía o película, hay que tener en cuenta todos los elementos dentro del marco que se encuentra y lo que están fuera, llegando a tener varias narrativas, es decir: esta la narrativa de la obra en sí, lo que se ve y el tema que trata; el subtexto que esconde, el contenido narrativo, su literatura y por último está la relación con lo que está pasando fuera de la imagen, en el contexto de la historia o en el contexto social. Y Tarkovski podría añadir “Podemos expresar nuestros sentimientos con respecto al mundo que nos rodea, ya sea por medios poéticos o descriptivos. Prefiero expresarme metafóricamente. Permítanme enfatizar: metafóricamente, no simbólicamente. Un símbolo contiene en sí mismo un significado definido, cierta fórmula intelectual, mientras que la metáfora es una imagen. Una imagen que posee las mismas características distintivas que el mundo que representa. Una imagen, a diferencia de un símbolo, tiene un significado indefinido. No se puede hablar del mundo infinito aplicando herramientas definidas y finitas. Podemos analizar la fórmula que constituye un símbolo, mientras que la metáfora es un ser-en-sí, es un monomio. Se desmorona ante cualquier intento de tocarlo”.

Por ejemplo, si analizamos la pintura de Sansón y Dalila de Rubens, podríamos ver en el centro al héroe dormido con una mujer sosteniendo su cabello. Quien conoce la historia, sabe el desenlace funesto para Sansón, pero para otra persona la narrativa

podría ser totalmente distinta, quizá como una mujer que acaricia los cabellos de su enamorado mientras un barbero lo corta. La National Gallery en su descripción sobre la imagen cito: “Rubens muestra el momento en que Dalila le dice a un cómplice que le corte el cabello, dejándolo impotente. Afuera, los soldados esperan para capturarlo. Pero tal vez Dalila pague por su traición. El perfil de la anciana detrás de ella es una semejanza llamativa pero marchita de sí misma, lo que tal vez sugiere que algún día perderá la belleza que fue la ruina de Sansón”. La narrativa de la propia imagen se extiende tanto a la pintura en sí, al *momentum*; a un marco más grande que es el nivel cultural del espectador y a la historia más grande de los sucesos para Sansón y Dalila.

El fotograma de una película es más esclarecedor en este aspecto, pues la propia narrativa de la historia, su mitología, en si está a lo largo de la obra. Hay quienes podrían decir que eso no pasa en una obra experimental o un vídeo casero de una familia, pero incluso allí hay narrativa previa que sitúan ese fotograma en un contexto. La literatura se manifiesta a lo largo de la película y en la misma imagen. El espectador puede estar viendo una película y tener distintas percepciones de una misma escena al pausar la película y analizar un fotograma.

Un ejemplo podría ser el fotograma de la película Pearl Harbor de Michael Bay, en el que podemos ver a una mujer tendiendo su ropa mientras los aviones japoneses se aproximan a ella. En el contexto de la película esto supone la llegada de los japoneses a Pearl Harbor, pero si paramos el fotograma la trascendencia de este es la amenaza de una fuerza enemiga. Aquí lo curioso es ver que el primer poste en el que cuelgan los lazos del tendedero tiene la forma de una cruz. Dicho poste es el único que tiene esta forma y es el que está en primer plano. El sentido de este fotograma cobra un mayor significado pues la cruz cristiana es quizás el símbolo más representativo de occidente, es decir, no solo Pearl Harbor está siendo atacado, Occidente se ve amenazado. La literatura que tiene la propia imagen dota de un significado totalmente distinto a la película.

La literatura es una manifestación intelectual, propia del ser humano, es la parte enriquecedora que dota a la palabra del fenómeno artístico. La literatura es el

embellecimiento de lo que se dice, ya sea oral, o escrito acaba convirtiéndose en obras de un mérito artístico superior y duradero. Despierta la evocación de ciertas sensaciones, impresiones o reflexiones en el lector, a partir de obras narrativas, descriptivas o reflexivas cuya naturaleza puede y suele ser ficcional, es decir, no necesariamente son extraídas de la vida real. El componente esencial es la creatividad que se emplea en el uso del lenguaje. Entonces, que queremos decir cuando hablamos de Literatura en el cine, si parece ser algo ligado al lenguaje oral o escrito.

Pues pretendemos decir que el cine es un lenguaje, con sus propias reglas ortográficas. Reglas que son inherentes a nuestra condición de seres visuales. Es por eso que la asociación de imágenes es una asociación de símbolos, cada uno con un contenido y sujeta a la libre interpretación de cada individuo, que dota al símbolo con su propio significado. Lo importante es la sensibilización que cada sujeto tenga, pero el mensaje del cineasta puede estar claro sin importar ello.

Otro ejemplo podría ser el fotograma de *“Lo que el viento se llevó”* donde Clark Gable y Vivien Leigh mantienen una conversación acalorada al atardecer junto a una valla. La madera divide sus cuerpos, dejando los bajos instintos separados de la parte racional de ambos. La mirada de Rhett es de ternura, de amor. Mientras que la de Scarlett es una mirada de ira. Ambos sentimientos se ven reflejados en la interpretación y ambos sentimientos son representados por el color rojo de un atardecer: Rojo pasión, Rojo es amor. El cineasta evidentemente junto a su director de fotografía optó por narrar de manera simbólica estilizando el discurso de la fotografía. Una persona podría entender la imagen sin necesidad de descomponer los elementos. En esos tonos anaranjados, carmesí y rojo es donde se traza la genialidad de Fleming, donde nace su estilo y lo separa de la simpleza de otros cineastas.

Cuando la realidad se vuelve mentira

El cine tiene su propio lenguaje e incluso existe un metalenguaje dentro de la cinematografía. Si congelamos un fotograma podemos ver una narración propia, inherente a ese momento. Al estar en un plano detalle de una mirada, estamos contando algo totalmente distinto a un plano de la misma persona mirando en un plano general: son emociones distintas las que se transmite al espectador, al lector. Como todo lenguaje la fotografía cinematográfica está cargada de signo y símbolo. Susan Sontag define la

fotografía como un arte Crepuscular: Un arte elegíaco porque se encarga de capturar un momento que nunca más regresará.

La necesidad del ser humano en dejar testigo de su paso e intentar narrar algo se presenta en manifestaciones tempranas como las pinturas rupestres, pensemos en Altamira o Atapuerca. Quiero invitarte a ti, lector a imaginar aquellas pinturas frescas, resplandeciendo bajo el fuego de una hoguera. Cada una de esas pinturas ha supuesto una demostración de las capacidades humanas, la voluntad y la elección, no muy distintas de los procesos intelectuales que tenemos hoy en día al tomar una fotografía desde nuestro móvil. En las primeras pinturas tenían que decidir en qué zona de la cueva iban a pintar, hacía dónde iban a mirar y la dimensión que iba tener la pintura, todo un proceso intelectual para el creador. En el ejemplo de la fotografía con el móvil, tú estás decidiendo que espacio de la realidad quieres mostrar y cómo es esa realidad percibida por ti.

Volviendo a John Berger con respecto a la fotografía dice: "Cada vez que miramos una fotografía somos conscientes, aunque sólo sea débilmente, de que el fotógrafo escogió esa vista de entre una infinidad de otras posibles. Esto es cierto incluso para la más des preocupada instantánea familiar. El modo de ver del fotógrafo se refleja en su elección del tema. El modo de ver del pintor se reconstituye a partir de las marcas que hace sobre el lienzo o el papel. Sin embargo, aunque toda imagen encarna un modo de ver, nuestra percepción o apreciación de una imagen depende también de nuestro propio modo de ver". Sin embargo, Tarkovski al respecto dice: "Debe existir algún tipo de presión; el artista existe porque el mundo no es perfecto. De nada serviría el arte si el mundo fuera perfecto, ya que el hombre no buscaría la armonía, sino que simplemente viviría en ella. El arte nace de un mundo mal diseñado" con esto queremos decir que la realidad artística es una mentira, derivada de un mundo imperfecto.

Todo cineasta debe saber que la cámara dignifica lo que graba, lo hace relevante, lo embellece, incluso lo disfraz. Temas tan crudos pueden ser bellamente expuestos y convertirse en arte. A mi parecer tanto Berger como Tarkovski tienen razón, la belleza reside en la imperfección de ambas realidades, la artística y la naturaleza. Todo depende de la mirada y de aprender, más que a leer, de interpretar la palabra y la imagen.

Desde que el ser humano comenzó a ser artista ha buscado retratar la realidad. Aristóteles le llamaba "Mimesis" en *MIMESIS: LA REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD EN LA LITERATURA OCCIDENTAL* de Erich Auerbach, publicado originalmente en alemán en 1942. Explica que incluso en esta disciplina especializada, el significado moderno del término es objeto de debate. Por un lado, se traduce a menudo como "imitación", lo que sugiere una relación directa entre la obra de arte y el mundo que copia. Pero también se traduce frecuentemente como "representación" y, en este caso, el vínculo entre el mundo dentro del texto u obra de arte y el de fuera resulta más tenue. La "representación" tiene en cuenta esta diferencia y nos dispone a buscar una fórmula o un algoritmo para determinar los nexos entre el universo creativo o creado, por así decirlo, y las leyes que gobiernan la realidad.

El culmen de esto ha sido con la llegada de la fotografía. Sin embargo, si yo ahora te dijera que voy a tomarte una fotografía, seguramente te acomodaría en una posición que te sintieras cómodo o cómoda. Alzarías la mandíbula y buscarías poner tu lado bueno. Esto es un endulzamiento de la realidad, es la realidad hecha mentira. El fotógrafo manipula la realidad, la posiciona. Te dice que es lo que importa, te cuenta una historia. Al haber acción o descripción en la fotografía, puede haber literatura dentro de esa narrativa, pues hay lenguaje. En el cine no podría ser menos, como ya se ha analizado en el primer punto.

Lo que se ve dentro de un fotograma es una fotografía con su propia narrativa. Dentro del fotograma hay una acción, un algo un lenguaje que se construye con sujeto, verbo y predicado. Ahora bien, al igual que con la palabra, con la imagen también se necesita cierta sensibilización y educación para poder entender lo que se pretende contar. Muchas veces un lenguaje elevado, literario puede separar al espectador de lo que se pretende decir. Hay literatura que es más cercana, más directa, como la que podrían hacer Twain, Hemingway o London a diferencia de Faulkner, Borges o Cortázar.

Las palabras al igual que la imagen tienen que resonaren el espectador para poder sentir, para poder iniciar el proceso de reflexión que solo la literatura es capaz de ofrecer. Pues el sentimiento que crea después de leer un libro y cerrarlo, ver una pintura o fotografía y pasar a otra o salir del cine después de que se encienden las luces, es muy similar. Porque la literatura, el verbo, la palabra escrita o visual tienen ese efecto en nosotros, el efecto que produce el cambio a través de la belleza. Pues es la belleza la que nos eleva.

Este cambio siempre viene desde una reflexión en la que sufrimos. El sentimiento después de leer o ver una película siempre viene acompañado de un sentimiento de sufrimiento porque el crecimiento siempre conlleva sufrimiento. Nos hemos comprometido con una obra, con un autor durante un tiempo de nuestras vidas y ese vínculo se termina, como el momento en la imagen. Es el duelo de la pérdida.

Esto lo explica muy bien Heidegger en *Arte y Poesía* que habla sobre los zapatos de Van Gogh dice: “En la oscura boca del gastado interior bosteza la fatiga de los pasos laboriosos. En los cordones rudos y pesantes está representada la tenacidad de la lenta marcha a través de los lagos y monótonos surcos de la tierra labrada sobre la que sopla un ronco viento. Bajo las suelas se desliza la soledad del camino que va a través de la tarde que cae. En el zapato vibra la tácita llamada de la tierra. “Esa descripción que el autor hace sobre la obra en sí, ya es literatura. Literatura es la manifestación del pensamiento por lenguaje y el lenguaje se compone por signos, signos que se pueden identificar en una pintura o en una fotografía. En este caso unos zapatos.

Literatura y Cine: Dos Artes que se retroalimentan

La literatura ha sido históricamente preparada para la percepción de los medios expresivos del cine: cada vez es más “representativa”, lo que, como sabemos, antes se consideraba prerrogativa de la pintura y posteriormente del cine. El cine, por su parte, avanza en la dirección de la acumulación de sus propios medios de expresión, siendo la principal herramienta de transmisión, la fotografía. ¿Pero qué quiere decir cuando decimos que una película tiene una buena fotografía? y ¿Por qué la imagen adquiere su propia narrativa literaria? Guillermo del Toro en su masterclass en el Festival de Cine de Guadalajara de 2018 nos dice: " Cuando alguien habla de una buena fotografía, lo que en verdad está diciendo es que hay un buen diseño de producción, un buen vestuario, buena iluminación, buen blocking de los actores, buena dirección y buena fotografía".

La literatura ha ido “suministrando” al cine los contenidos representados en pantalla que son la propia literatura de la imagen. El cine tiene una influencia notoria en las técnicas compositivas de la literatura, que se manifiesta en la composición, en el diálogo, en las formas de narrar, en el aumento de las técnicas de asociación y en las complejas exposiciones retrospectivas de las obras literarias (los guiones). En este sentido las

obras “cinematográficas”, en cuanto al uso de los métodos cinematográficos, en un marco de las poéticas literarias actuales, deriva en un cine paisajista o de retrato que puede verse en obras como las de Terrence Malick o Jonás Mekas. Cada director, junto con su director de fotografía busca transmitir emociones con el uso adecuado de la lente, el color y la composición de fotograma a fotograma, de página a página. Es allí donde reside la brillantez y el embellecimiento de la imagen. Lo mismo sucede en la literatura. Pongamos por ejemplo a Steiner en su obra Tolstoi o Dostoyevski donde explica que el primero es un autor más paisajista que se sitúa en la distancia y habla del segundo como un retratista obsesionado por el detalle.

Sobre la técnica

Godard en su conversación con Marcel Ophuls dice: “Tome un dibujo de Matisse, una simple curva de una pierna o un hombro. ¿Hay una base, al principio cuando comienza a dibujar su curva? No, no la hay. Esto es lo que estoy tratando de decir. Y eso es lo que comprende la originalidad de Max Ophuls, que fue adquiriendo poco a poco, porque en *Liebelei*, en *Carta de una mujer desconocida*, en sus películas americanas, no está. Es una libertad que se gana y que se encuentra, que no se aplica. En un nivel básico, no es ni mejor ni peor como forma de hacer una película. Pero hay algo extremadamente original que encontramos tan satisfactorio en el pasado y que me sigue satisfaciendo ahora... Hay una especie de cine puro de esa época, incluso podrías llamarlo experimental, que ha desaparecido. No hay literatura... no es que no haya texto ni diálogo, pero no hay preliteratura.

Al ser niños, cuando se nos pide que dibujemos a nuestros padres y nuestra casa el retrato siempre será similar a un plano general donde mostraremos a todos los sujetos en una misma dimensión. Y las formas serán muy primitivas. El niño intentará hacer una representación de la manera más fiel y su obra se aproximará más a una pintura rupestre que a un cuadro de Rafael. Sin embargo, si uno de esos niños crece y se convierte en un artista plástico que decide ir a la escuela de artes o es lo suficiente disciplinado para seguir dibujando, prestará atención al detalle, su obra se irá aproximando más a la realidad. Y cuando llegue a tal representación, lo más probable es que se acabe desviando a través de grosos de su dibujo, al vigor de su pincelada, al uso de los colores

y el tema que aborden sus obras. Ese niño habrá encontrado su propia voz, ese niño se habrá convertido en un artista.

Esa disciplina y conocimiento adquirido es lo que se conoce como técnica. La técnica la define la RAE como un conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o un arte. En la ciencia es así, pero en el arte, la técnica va más sujeta a un carácter subjetivo, es decir al propio artista.

Diane Arbus comenta sobre la técnica en el documental *Going Where I've Never Been: The Photography of Diane Arbus* (1972) lo siguiente: “lo que me conmueve de... lo que se llama técnica... es que proviene de algún lugar profundo y misterioso. Quiero decir que puede tener algo que ver con el papel y el desarrollador y todas esas cosas, pero proviene principalmente de algunas elecciones muy profundas que alguien ha hecho que llevan mucho tiempo y siguen persiguiéndolos.

Esto podríamos completarlo con lo que dice Roger Deakins en sus entrevistas para *Maine International Film Festival*: “Si disparas con mil millones de cámaras, entonces no hay perspectiva. Deseas usar una toma a la vez, por lo que es mejor descubrir qué es eso antes de rodar, en lugar de intentar hacer algo en la sala de montaje, y luego simplemente se vuelve genérico”.

Dizga Vertov nos dice: “soy un ojo. Un ojo mecánico. Yo, la máquina, te muestro un mundo como solo yo puedo verlo. Me libero hoy y para siempre de la inmovilidad humana. Estoy en constante movimiento. Me acerco y me alejo de los objetos. Me arrastro debajo de ellos. Me muevo junto a la boca de un caballo que corre. Caigo y me levanto con los cuerpos que caen y se levantan. Este soy yo, la máquina, maniobrando en los movimientos caóticos, registrando un movimiento tras otro en las combinaciones más complejas”.

La cámara se convierte en testigo de los ojos, de una visión, materializa los sueños, pensamientos y armoniza las palabras de los sentimientos y emociones que se gestan dentro de la propia narrativa del autor. La cámara revela el diálogo interno, convierte la imagen en verdad y la proyecta tal y como lo hacían las pinturas rupestres en las cuevas, las pinturas en las galerías de los museos, las fotografías en nuestros álbumes de familia y el cine en la pantalla.

Todas estas manifestaciones literarias tienen el propósito de contar la historia, nuestra historia como individuos y eliminar la frontera del idioma y sustituirla por el entendimiento a través de la imagen que recoge sentimientos. Inventamos la palabra para poder expresar lo que veíamos, inventamos la cámara para poder decir lo que se queda corto con palabras.

Referencias

- Sontag, S. (2004). *Sobre fotografía*. Editora Companhia das Letras.
- Berger, J., Blomberg, S., Dibb, M., & Fox, C. (2016). *Modos de ver*. Argentina: Editorial Gustavo Gili.
- Suñol, Viviana. *Más allá del arte: mimesis en Aristóteles*. Universidad de La Plata, 2012.
- Gavrila, A. M. (2015). FRAGMENTS OF AN INNER LIFE: A CINEMATIC PORTRAIT OF DIANE ArbUS. *REPRESENTATION OF IDENTITIES AND FILM STUDIES*, 362.
- De Staelen, C. (2004). Rubens's 'Samson and Delilah' in the National Gallery: New Facts Relating to Its Provenance. *The Burlington Magazine*, 146(1216), 467-469.
- Heidegger, M., & Ramos, S. (2021). *Arte y poesía*. Fondo de cultura económica.
- Alton, J. (2013). *Painting with light*. Univ of California Press.
- MICHAEL, D. (2017). qué es un crítico literario. *Letras libres*.
- Steiner, G. (1996). *Tolstoy or Dostoevsky: An essay in the old criticism*. Yale University Press.
- Bazin, A. (1966). *¿Qué es el cine?* Madrid: Rialp.
- Peláez, R. (2020). Esculpir el tiempo, de Andrey Tarkovski. *Estudios Cinematográficos*, (2), 133-135.

**DEL CUENTO TRADICIONAL AL CORTOMETRAJE COMO RECURSO
EDUCATIVO EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**TRADITIONAL SHORT FILM STORY AS AN EDUCATIONAL RESOURCE
IN PRIMARY EDUCATION CLASSROOMS**

Nieves Gómez López

Departamento de Educación. Universidad de Almería

Rubén Ortega Berenguel

Universidad de Almería

Introducción

La relación entre la literatura y el cine es una interacción creativa y enriquecedora que ha existido desde hace mucho tiempo. Ambos medios comparten elementos narrativos, visuales y emocionales que se entrelazan de diversas formas:

La literatura de tradición oral ha servido de inspiración para innumerables películas, que adaptan historias, personajes y ambientes literarios al lenguaje cinematográfico.

Del mismo modo, el cine ha influido en la literatura contemporánea, inspirando a escritores a explorar nuevas formas narrativas, estructuras argumentales y enfoques visuales en sus obras. Elementos como el montaje, la cinematografía y la actuación han impactado la manera en que se escriben y se describen las historias.

Tanto la literatura como el cine buscan representar la realidad, imaginación y emociones de manera artística. Sin embargo, mientras que la literatura utiliza las palabras para crear imágenes mentales en la mente del lector, el cine emplea la combinación de imagen, sonido y movimiento para transmitir emociones y narrativas visuales.

La adaptación de una obra literaria oral de tradición oral u obra escrita al cine implica traducir la narrativa escrita en un lenguaje visual y auditivo, lo que a menudo requiere la reinterpretación de los eventos, diálogos y personajes originales.

Tanto la literatura como el cine exploran una amplia variedad de temas, géneros y estilos narrativos, lo que permite a los creadores y al público sumergirse en mundos imaginarios o reflexionar sobre la condición humana. La diversidad de enfoques en ambos medios ofrece una riqueza de experiencias artísticas y emocionales.

En resumen, la relación entre la literatura de tradición oral y el cine es una simbiosis creativa que permite a los creadores y al público explorar diferentes formas de contar historias, expresar emociones y reflexionar sobre la complejidad de la condición humana. Esta interacción enriquece ambas formas de arte y amplía nuestro entendimiento del mundo a través de múltiples perspectivas y experiencias estéticas.

El principal motivo por el que hemos realizado la investigación sobre los cuentos tradicionales y los cortometrajes es la sorprendente metodología tradicional que aún impera en las aulas de Primaria desde hace décadas.

Y nuestros objetivos son los siguientes:

Conocer el inicio y el desarrollo de la literatura; conocer cómo surgieron los cuentos tradicionales y su importancia en las aulas de primaria; observar y analizar un cortometraje que trata sobre la narración de un cuento; localizar y evaluar programas educativos de cine; elaborar una guía didáctica; desarrollar y mostrar los beneficios que provoca dicha guía en el trabajo y la adquisición de conocimientos del alumnado y reflexionar y plasmar aspectos de mejora sobre cómo se trabaja la lengua y el cine en las aulas actualmente.

El trabajo de la lectura y la escritura puede ser llevado a cabo de muchas formas y empleando diferentes metodologías alejadas de las convencionales o complementarias a las mismas.

Los elementos audiovisuales como es el caso de los cortometrajes, pueden ayudar significativamente a la lectura, la escritura, la reflexión, la comunicación, el fomento de la creatividad y un incremento en la motivación del alumnado. Además, permiten la adquisición y el desarrollo de habilidades fundamentales como el trabajo en equipo y la resolución de problemas.

Sin duda, todo lo mencionado anteriormente nos parece muy interesante para investigar, analizar e indagar, a la vez que productivo, para la labor docente no solo en la asignatura de Lengua Castellana sino en las demás disciplinas del curriculum educativo de Educación Primaria.

Y ahora pasemos a conocer brevemente el concepto de “Literatura de tradición oral”.

La Literatura de Tradición Oral

Antes de adentrarnos a la explicación de la denominada Literatura oral, debemos situarnos dentro del concepto ‘Folklore’, definida como la ciencia que estudia la cultura material e inmaterial o espiritual o literatura oral de los pueblos (adivinanzas, cuentos,

leyendas, juegos, canciones...).

La literatura surge como tradición oral. El primero en utilizar el término de Literatura oral fue P. Sébillot en 1881. El desprestigio de la Literatura ha sido notable desde hace poco a pesar de que la mayor parte de la Literatura Universal se ha basado en la Literatura oral. Hasta el siglo XIX, la Literatura se sumió en una completa marginación por parte de estudiosos e investigadores. El movimiento romántico europeo, nacido a finales del siglo XVIII hasta comienzos del siglo XIX, valorizó la idea de pueblo como transmisor de las literaturas nacionales. Fue a partir de este hecho cuando se comenzó a prestar interés por la literatura oral.

Según Pedrosa (2000), comienzan a aparecer en Europa, entre los siglos XIX y primera mitad del siglo XX recopiladores y estudiosos de la literatura oral. Algunos de los más famosos como, por ejemplo, los hermanos Jakob y Wilhelm Grimm (Alemania); Antonio Machado, Manuel Milá, Fontanals y Álvarez (España). Gracias a su estudio acerca del folklore, A. Van Gennep también se hace muy popular.

No podemos decir con exactitud cuándo se originó la Literatura oral, por lo que podemos afirmar que su origen es preliterario y prehistórico, es decir, la literatura aún no se documentaba por escrito. Sin embargo, con el paso del tiempo muchos de estos textos orales se transcribieron y quedaron como texto fijo gracias a la transmisión de mensajes de forma oral. Esto nos ha permitido tener un acercamiento a las sociedades que lo crearon.

La tradición oral es una forma de narrar de generación a generación, de progenitores a hijos, la cultura de una determinada comunidad a través de leyendas, cuentos, refranes, etc. En la transmisión oral, se mantienen las creencias, conocimientos, experiencias, aunque también se transmiten emociones, sentimientos, preocupaciones...

Fue a partir de la invención del código escrito cuando muchos de los textos de tradición oral quedaron como textos fijos. Estos textos se quedaron registrados y permitieron que la historia se mantuviera sin variaciones y fuese compartida entre grupos independientemente de si eran letrados e iletrados.

En las sociedades iletradas, la literatura oral era la encargada de la transmisión de la memoria histórica. Sin embargo, en las sociedades letradas, la memoria histórica se registró con otra técnica distinta, la escritura.

La principal diferencia que encontramos respecto a la literatura oral es como esta tiene una forma estable, es decir, aparece tal y como la creó su autor. Sin embargo, la literatura oral es transmitida oralmente y suele tener diferentes versiones del mismo texto. Por tanto, a diferencia de la literatura oral, podemos decir que su autor es anónimo.

A pesar del surgimiento de la literatura oral en ciertas sociedades letradas, esta no ha conseguido borrar la memoria de la Literatura oral. Según las investigaciones realizadas por Pedrosa (2000), se puede afirmar que la Literatura de tradición oral de las sociedades antiguas tuvo un amplio desarrollo. Sin embargo, la Literatura oral ocupa un puesto mucho más alto en cuanto a su utilización, ya que esta ofrece una variedad de posibilidades en cuanto al desarrollo de la expresión literaria, recursos y técnicas.

Como nuestro interés en esta investigación es la literatura de tradición oral y, en concreto, los cuentos, como texto base para trabajar en el aula de Educación Primaria (de 6 a 12 años) el cine a través de los cortometrajes, es importante hacer una referencia al ámbito de la literatura infantil.

La Literatura Infantil

Centrándonos en la literatura infantil, esta es fundamental para el desarrollo de la comprensión del niño/a, la interacción entre ellos y la adquisición de nuevos conocimientos. El niño o niña que se inicia en la lectura a una edad temprana se familiariza más con la escritura, presenta menos dificultades en el aprendizaje y su expresividad es más fluida.

Es imprescindible tomar conciencia sobre la importancia de la literatura infantil, no solo para desarrollar su capacidad imaginativa, creadora, y expresiva, si no para que adquieran actitudes y valores, desarrollen su capacidad crítica...

Uno de los valores característicos de una buena obra literaria infantil es su contenido moral.

Marisa Bortolussi (1985), definió la literatura infantil como la obra artística destinada a un público infantil. Juan Cervera (1984), afirmó que en la literatura infantil se incluyen

todas las manifestaciones y actividades que tiene como base la palabra con finalidad lúdica que interese al niño/a.

Debemos acercar a nuestros alumnos a la literatura infantil mediante actividades y experiencias relacionadas con sus intereses. La literatura infantil debe programarse como una actividad en la que los jóvenes puedan iniciarse con obras literarias y disfruten de su lectura.

Una manera divertida para la iniciación de los niños en la lectura es trabajar esta a partir del cuento. El término cuento recogido por la RAE, lo encontramos definido como “Narración breve de ficción” o “Relato, generalmente indiscreto, de un suceso”.

El cuento es una pequeña narración breve de carácter ficticio en el cual los protagonistas son un pequeño grupo de personajes y con argumento sencillo. El cuento utilizado como material educativo, puede ser un instrumento muy útil para trabajar diferentes áreas y contenidos. Además, nos puede ayudar a conseguir uno de los componentes más importantes de la educación, la comunicación; ya que éste elemento genera una gran interacción en nuestros alumnos/as. Actualmente, el cuento puede "contarse " y "leerse" a los niños. Son elementos que enriquecen y fomentan la imaginación, nos ayuda a socializar y es una manera divertida de trabajar la lectura.

La utilización del cuento en las aulas de primaria, puede ayudar a nuestro alumnado a su desarrollo intelectual, la mejora de memoria y atención, el incremento de la creatividad, la creación de hábitos lectores y la mejora de la comunicación, así como la asimilación de nuevos valores. Es importante trabajar con cuentos cuyo final sea dichoso, ya que si no es así, cuando el alumnado es muy pequeño puede sufrir en lugar de disfrutar con la lectura.

Como conclusión, podemos decir que el cuento es un recurso educativo que cualquier docente puede tener a su disposición. Es esencial el empleo del cuento en nuestras aulas de primaria, no solo como medio de entretenimiento, si no como recurso socializador, de aprendizaje, descubrimiento e inicio de la personalidad de cada uno de nuestros alumnos y alumnas.

Los cortometrajes como recurso didáctico

El empleo de cortometrajes se ha introducido en las aulas como otro recurso didáctico ya que, además de promover la participación del alumnado, estimula su imaginación, capacidad de análisis y reflexión durante y después de la visualización de estos videos.

La razón por la cual aconsejamos utilizar cortometrajes como recurso educativo es por su corta duración, ya que la duración de un corto es tiempo suficiente para mantener la atención de los alumnos y alumnas. Además, podemos trabajar otras áreas como Educación para la Ciudadanía para promover los valores en nuestro alumnado y, como dijimos, en cualquier asignatura donde se trabaje la interdisciplinariedad.

En base a los conocimientos de Aldaco, E. (2016) existen diferentes tipos de cortometrajes:

- Documental, si pretende capturar hechos reales para reflejarlos y analizarlos o creando una película mediante el uso de documentos audiovisuales ya existentes.
- Ficción. Este formato de películas son el arte en sí mismo al igual que sus fundamentos e investigaciones de la obra audiovisual. El autor pretende crear un objeto artístico.
- Creación, donde se trata de reflexionar sobre el hecho artístico audiovisual.

Además, existen otros aspectos a tener cuando vayamos a crear un corto como son los elementos de video, diferentes planos, movimientos de la cámara o la edición, entre otros muchos.

Todo esto estará recogido y desarrollado en este capítulo mediante la elaboración de una guía didáctica, que presentamos más adelante. La guía didáctica debe ser un instrumento que ayude a nuestros alumnos a conducir y facilitar el trabajo, además de comprender y aplicar los diferentes conocimientos. Existen unos métodos, objetivos y niveles de comprensión, que se espera que el alumnado alcance y asimile. Las guías didácticas son importantes, debido a la influencia de estas en la educación en valores, principalmente en la responsabilidad. Además, podemos decir que su principal objetivo es conseguir definir el papel del maestro asegurar la actividad autónoma e independiente del niño o la niña mediante la tarea docente como proceso educativo básico.

El cine en las aulas: diferentes programas educativos internacionales

A continuación, indagaremos acerca de diferentes programas educativos que trabajan el cine en las aulas a nivel internacional basándonos en una búsqueda bibliográfica.

“Cine en curso”

Este programa educativo pertenece a la asociación A Bao A Qu y está orientado a colegios e institutos por lo que se puede trabajar desde infantil hasta bachillerato. Consta de la presencia frecuente de personas dedicadas al cine en las escuelas, formación del profesorado, iniciación en el arte cinematográfico y la construcción del proyecto como medio de investigación. Mediante el visionado y la realización de talleres, se pretende fomentar el descubrimiento del cine entendido como arte, elaboración y cultura, además de desarrollar los aspectos pedagógicos positivos de trabajar el cine en el contexto educativo.

Se dan en diferentes países de Sudamérica, Alemania y en comunidades autónomas de nuestro país como lo son Madrid, Euskadi, Cataluña y Galicia.

“CINED”

CINED es un programa de colaboración de Europa para que los niños y niñas se introduzcan y disfruten del cine mediante películas europeas en las aulas. Va dirigido a un alumnado entre los 6 y los 18 años.

Tiene como objetivo descubrir el cine europeo, mostrar el cine de autor a las escuelas, crear interés y reflexión en los jóvenes, trabajarlo en diferentes áreas curriculares y proporcionar herramientas que permitan un descubrimiento creativo, activo y reflexivo.

Se desarrolla en muchos países europeos como España, Italia, Francia, Bulgaria o República Checa, entre otros.

“Cine en qualia”

Qualia es un centro educativo de Bogotá (Colombia) en el que nace el trabajo de esta temática, debido a la preocupación existente del uso que dan los niños y niñas de este colegio a su tiempo de ocio.

Se emplea el cine como un elemento educativo y formativo, en la que tres horas a la semana los alumnos y alumnas visionan una película, dialogan sobre ella y la analizan. Tiene como objetivos fomentar el descubrimiento del cine entendiéndolo como cultura,

creación y arte por parte del alumnado y desarrollar los beneficios pedagógicos de la creación cinematográfica en el ámbito educativo.

En cuanto a programas educativos que trabajan el cine y, concretamente los cortometrajes, en las aulas nivel nacional podemos destacar:

“Programa aulafilm”

Aulafilm es una plataforma en formato digital que está enfocada hacia los centros educativos para fomentar la utilización del cine como elemento educativo transversal e imprescindible para la educación de niños y adolescentes.

Tiene como objetivos impulsar el conocimiento sobre la creación audiovisual en Andalucía y que el alumnado conozca la rica y diversa propuesta de contenidos, fomentar una actitud crítica mediante la reflexión, el análisis y el intercambio de opiniones, favorecer la cultura audiovisual y abordar la educación en valores.

“CINESCOLA”

CINESCOLA es un proyecto educativo que se creó en el año 2004. Permite a los docentes realizar métodos didácticos cinematográficos y una gran gama de películas. También dispone de libros que proporcionan una correcta educación audiovisual.

Sus objetivos tratan sobre el conocimiento de la historia del cine, la contextualización de películas, el fomento de la lectura de la imagen de forma crítica, el disfrute por el cine y las relaciones existentes entre el currículo educativo y las producciones cinematográficas. Este proyecto educativo que surge en Cataluña, posee un espacio en el que los docentes pueden publicar y compartir sus propias propuestas con el resto.

“Hoy toca cine”

Hoy toca cine es un proyecto educativo elaborado por Teresa Castro Muñoz que trata de dar valor al empleo del cine como recurso en la enseñanza, desde infantil hasta la etapa de bachillerato. Ofrece sugerencias sobre metodologías educativas para dar el cine en clase desde varias asignaturas.

Algunos de sus objetivos son el análisis de diferentes géneros cinematográficos, el desarrollo del pensamiento crítico, la distinción entre la ficción y la realidad, la indagación sobre fenómenos naturales y científicos y fomentar aspectos como el respeto, la tolerancia...

Este proyecto permite llevar a cabo una gran cantidad de ejercicios para que los maestros introduzcan la cultura cinematográfica en el aula. Sus actividades engloban al cine como un elemento para el trabajo del currículum mediante la visualización.

Guía didáctica: del cuento tradicional al largometraje

Basándonos en dos cuentos tradicionales (Gómez: 1999) ‘La Necesidad’ y ‘El sol y el viento’ y en las versiones cinematográficas de estos, concretamente dos cortos titulados respectivamente ‘La Necesidad’ y ‘En silencio’ hemos diseñado una guía didáctica para trabajar con estas herramientas, cuentos tradicionales y cine, en el aula de Educación Primaria y que presentamos a continuación.

UNIDAD DIDÁCTICA PARA EL PRIMER CICLO		
CUENTO Y CORTOMETRAJE “LA NECESIDAD”		
TEMPORALIZACIÓN:	ÁREA:	TRIMESTRE:
Cinco sesiones de 45 minutos.	LENGUA CASTELLANA	Tercer trimestre.
BREVE JUSTIFICACIÓN		
<p>Esta unidad ha sido diseñada con el objetivo de apreciar, mediante distintas competencias lingüísticas, la importancia de la voluntad que podemos adquirir en los momentos difíciles y necesitados. Con actitud y esfuerzo podremos salir adelante y solventar las dificultades. Colaborar y ayudar a los demás es otro punto importante de esta unidad, como se ve reflejado en el cuento.</p>		
CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS CLAVE		
<ul style="list-style-type: none"> → <u>Competencia lingüística.</u> Esta primera competencia consiste en la habilidad para el uso de la lengua, expresar ideas y establecer relaciones con otras personas de forma oral o escrita. Se trabajará a lo largo de todas las sesiones tanto la expresión escrita y oral como la comprensión escrita y oral a través de la visualización del cortometraje, lectura del cuento, debates, actividades de lectura, cuestionarios y juegos educativos. → <u>Competencia digital.</u> Implica el uso crítico y seguro de las nuevas tecnologías con la finalidad de analizar, obtener, producir e intercambiar diferentes informaciones. Se emplearán los medios digitales existentes en el aula para favorecer el desarrollo del 		


contenido a trabajar.

- Aprender a aprender. Esta competencia es una de las principales, ya que supone que el alumno o la alumna desarrolle sus capacidades para iniciarse en el aprendizaje y persistir en él, organizar sus tareas y el tiempo y trabajar tanto de forma individual como colectiva para lograr la consecución de un objetivo. Trabajo autónomo de lectura, escritura y en pequeños grupos.
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. Consta de la adquisición de las habilidades necesarias para convertir las ideas en actos, la creatividad y las capacidades para planificar y gestionar proyectos. Trabajo en equipo, proposición de ideas y participación en debates.
- Conciencia y expresiones culturales. Esta última competencia hace alusión a la capacidad para apreciar la importancia de la expresión mediante las artes plásticas o escénicas, la música o la literatura. Fomento del diálogo, empatía y respeto hacia las opiniones de los demás.

CONCRECIÓN CURRICULAR

OBJ. ETAPA	OBJ. ÁREA	CRIT. EVALUACIÓN ÁREA	INDICADOR ÁREA
A	O.LCL.1. O.LCL.2.	CE.1.1. Participar en situaciones de comunicación, reconociendo el mensaje verbal y no verbal en diferentes situaciones y respetando las normas del intercambio comunicativo.	LCL.1.1.1. LCL.1.1.2. LCL.1.1.3. LCL.1.1.4. LCL.1.1.5.
B	O.LCL.2.	CE.1.2. Expresar de forma oral y organizada sus propias ideas, aprendiendo mediante la escucha.	LCL.1.2.1. LCL.1.2.2.
E	O.LCL.4. O.LCL.7.	CE.1.5. Leer textos breves apropiados a su edad, desarrollando el plan lector para fomentar el gusto y aprecio de la lectura.	LCL.1.5.1. LCL.1.5.2
F	O.LCL.4. O.LCL.6.	CE.1.6. Comprender el sentido global de un texto, preguntando sobre	LCL.1.6.1. LCL.1.6.2.

		palabras desconocidas y respondiendo a preguntas formuladas sobre lo leído.	LCL.1.6.3.
H	O.LCL.6.	CE.1.8. Iniciarse en el uso de las TIC de forma responsable para la búsqueda de información sobre un tema concreto.	LCL.1.8.1.
L	O.LCL.4. O.LCL.5.	CE.1.12. Conocer y crear pequeños textos literarios a partir de pautas y modelos dados.	LCL.1.12.1. LCL.1.12.2. LCL.1.12.3.
CONTENIDOS DE LA UNIDAD	Comunicación oral: hablar y escuchar.		Fomento de situaciones dirigidas en las que se utiliza un lenguaje ordenado y coherente, en este caso mediante debates. Uso de técnicas y normas durante el intercambio oral, mediante el respeto por el turno de palabra, ideas y pensamientos de los demás. Emplear de forma didáctica y cotidiana lo mencionado anteriormente resulta fundamental.
	Comunicación escrita: conocimiento de la lengua, leer y escribir.		Implementación de oraciones empleando las palabras como elemento básico, diferenciación de sujeto y predicado, vocabulario general, sílabas... Comprender el contenido de la lectura tanto individualmente como en común y usar estrategias para tratar los diferentes aspectos de los textos: título, palabras clave, ilustraciones e ideas principales. En cuanto a la escritura, se trabajará la planificación de

		<p>textos, organización de la información, producción de los mismos empleando el lenguaje y la aplicación de normas ortográficas y signos de puntuación básicas.</p>
	<p>Educación literaria.</p>	<p>Conocer los diferentes tipos de cuentos mediante la lectura, la audición y visionado de videos. Lectura del breve cuento de forma individual y posterior puesta en común con la entonación, ritmo y normas adecuadas. Además, se trabaja la elaboración de un texto narrativo de forma escrita adecuado a su edad.</p>
RELACIÓN CON OTRAS ÁREAS		ELEMENTOS TRANSVERSALES
<p>Educación artística. Ciencias naturales. Ciencias sociales. Valores.</p>		
ACTIVIDADES MÁS SIGNIFICATIVAS		INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS PARA EVALUAR
<ul style="list-style-type: none"> ● DE INTRODUCCIÓN: Introducción de conceptos. Uso de las TIC. ● DE DESARROLLO Y APLICACIÓN: Respuestas ante diferentes preguntas. Creación de un cuento. ● DE EVALUACIÓN, COEVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN: Debate sobre los temas planteados. 		<ul style="list-style-type: none"> - Observación diaria y participación en el aula. - Sistema de puntos. - Tabla de conductas.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- **ALUMNO/A CON P. E. EN AUDICIÓN Y LENGUAJE CON DIFICULTADES EN LA LECTOESCRITURA:** Siguiendo las indicaciones que ofrece la especialista de AL, y modificando las actividades para que comprendan los conceptos.
- **ALUMNO/A QUE SUELE TERMINAR ANTES:** Ayudar a otro alumno/a, lectura y escritura libre.

METODOLOGÍA (HERRAMIENTAS, AGRUPAMIENTOS, TÉCNICAS, RUTINAS).

- Economía de fichas premiando la buena conducta y la participación.
- Pegatinas que distinguen el trabajo, responsabilidad y respeto a los demás.
- Debates.

RECURSOS Y ESPACIOS

- **RECURSOS:** Libro de texto, pizarra digital, tablet, Google, YouTube.
- **ESPACIO:** Aula.

1ª SESIÓN	Cómo nace el cuento, sus tipos y visionado de videos.
2ª SESIÓN	Lectura del cuento “La necesidad” y responder a unas preguntas.
3ª SESIÓN	Cómo nacen los cortometrajes y su aplicación en el ámbito educativo.
4ª SESIÓN	Visionado del cortometraje, comparativa con el cuento en forma de debate y respuesta a unas preguntas.
5ª SESIÓN	Elaborar un cuento propio de 100 palabras en pequeños grupos.

UNIDAD DIDÁCTICA PARA EL SEGUNDO CICLO.

CUENTO Y CORTOMETRAJE “EL SOL Y EL VIENTO”

TEMPORALIZACIÓN:

Cinco sesiones de 45 minutos.

ÁREA:

LENGUA CASTELLANA

TRIMESTRE:

Se podrá trabajar

	en cualquiera de los tres trimestres.
--	--

BREVE JUSTIFICACIÓN: Esta unidad se ha elaborado con la intención de dar a conocer, por medio de contenidos lingüísticos, la importancia de la persuasión y el logro de los objetivos planteados sin necesidad de adoptar una actitud ruidosa o llamativa negativamente, sino prudente.

CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS CLAVE

- Competencia lingüística. Comenzando por esta competencia, consiste en la habilidad para el uso de la lengua, expresar ideas y establecer relaciones con otras personas de forma oral o escrita. Estará presente durante todas las sesiones tanto la expresión escrita y oral como la comprensión escrita y oral a través de la lectura del cuento y las posteriores preguntas planteadas, debates, visualización del cortometraje, actividades de lectura, cuestionarios y juegos educativos.
- Competencia digital. Hace referencia al uso crítico y seguro de las nuevas tecnologías con la finalidad de analizar, obtener, producir e intercambiar diferentes informaciones. Se utilizarán los medios digitales existentes en el aula para favorecer el desarrollo del contenido a trabajar, como es el caso de la pizarra digital, tablet u ordenadores.
- Aprender a aprender. Es una de las principales competencias, ya que supone que el alumno o la alumna desarrolle sus capacidades para iniciarse en el aprendizaje y persistir en él, organizar sus tareas y el tiempo y trabajar tanto de forma individual como colectiva para lograr la consecución de un objetivo. Se llevará a cabo mediante el trabajo de lectura y escritura en pequeños grupos y de forma individual.
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. Consiste en la adquisición de las habilidades necesarias para convertir las ideas en actos, la creatividad y las capacidades para planificar y gestionar proyectos. Estará visible gracias al trabajo en equipo, las propuestas de ideas y la participación en debates.


- Conciencia y expresiones culturales. Esta última competencia hace alusión a la capacidad para apreciar la importancia de la expresión en diferentes áreas como las artes plásticas o escénicas, la música o la literatura. Fomento del diálogo, empatía y respeto hacia las diferentes opiniones que puedan existir.

CONCRECIÓN CURRICULAR

OBJ. ETAPA	OBJ. ÁREA	CRIT. EVALUACIÓN ÁREA	INDICADOR ÁREA
A	O.LCL.1. O.LCL.2.	CE.2.1. Participar en situaciones comunicativas en el aula, reconociendo mensajes verbales y no verbales en diferentes situaciones orales, respetando las normas de intercambio comunicativo.	LCL.1.1. LCL.1.2.

B	O.LCL.2.	CE.2.2. De forma coherente, expresar oralmente conocimientos, ideas o hechos, adecuando el vocabulario y añadiendo nuevas palabras y perspectivas desde la escucha a los demás.	LCL.3.1.
G	O.LCL.4. O.LCL.6.	CE.2.7. Comprender cuentos leídos, identificando la importancia de las ilustraciones, contenidos, significado de las palabras y las reglas ortográficas.	LCL.2.7.1. LCL.2.7.2. LCL.2.7.3.
I	O.LCL.6.	CE.2.9. Buscar información variada en soportes digitales de forma segura y eficiente para darle uso en las tareas propuestas.	LCL.2.9.1. LCL.2.9.2.
N	O.LCL.5. O.LCL.7.	CE. Conocer y elaborar textos literarios utilizando recursos léxicos y sintácticos, para posteriormente narrarlos y ponerlos en común al resto de los compañeros.	LCL.2.14.1. LCL.2.14.2.
CONTENIDOS DE LA UNIDAD	Comunicación oral: hablar y escuchar.		Situaciones comunicativas de manera espontánea y dirigidas, empleando un discurso ordenado, mediante debates. Utilización de expresiones de forma verbal y no verbal, aplicando un correcto tono de voz, gestos, lenguaje postural y corporal. Empleo de estrategias como la escucha, atender al

		<p>interlocutor, respetar turnos de palabras y las opiniones o expresiones del resto de compañeros, favoreciendo así al intercambio comunicativo.</p>
	<p>Comunicación escrita: leer y escribir.</p>	<p>Lectura del cuento de forma tanto individual como en voz alta, comprendiéndolos y empleando un ritmo, pronunciación y una entonación correcta. Visionado del cortometraje, estrategias para su comprensión y respuestas a una serie de preguntas sobre el mismo.</p> <p>En cuanto a la escritura, se trabaja de forma individual la creación de un breve cuento, aplicando unas correctas normas ortográficas, caligrafía, vocabulario, orden y signos de puntuación. Se debe tener en cuenta la organización de las ideas previas, como medio que facilite la elaboración del cuento.</p>
	<p>Educación literaria.</p>	<p>Lectura y escucha de forma autónoma y en común sobre el cuento, el cortometraje y las cuestiones planteadas. Sigue presente la elaboración del texto narrativo.</p> <p>Cabe destacar en este contenido, la identificación del narrador, personajes, espacio y tiempos</p>

		característicos del cortometraje, distinguiendo entre los diálogos y las acotaciones.
RELACIÓN CON OTRAS ÁREAS		ELEMENTOS TRANSVERSALES
Educación artística. Ciencias naturales. Ciencias sociales. Valores.		
ACTIVIDADES MÁS SIGNIFICATIVAS		INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS PARA EVALUAR
<ul style="list-style-type: none"> ● DE INTRODUCCIÓN: Introducción de conceptos y uso de las TICS. ● DE DESARROLLO Y APLICACIÓN: Elaboración de un cuento y respuestas a cuestiones planteadas. ● DE EVALUACIÓN, COEVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN: Debate sobre los temas abordados. 		<ul style="list-style-type: none"> - Observación diaria y participación. - Registro de conducta mediante tabla. - Sistema de puntos.
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD		
<ul style="list-style-type: none"> ● ALUMNO/A CON P. E. EN AUDICIÓN Y LENGUAJE CON DIFICULTADES EN LA LECTOESCRITURA: Siguiendo las indicaciones que ofrece la especialista de AL, y modificando las actividades para que comprendan los conceptos. ● ALUMNADO QUE ACABA ANTES DE TIEMPO: Ayuda a otro compañero/a, lectura libre y escritura libre. 		
METODOLOGÍA (HERRAMIENTAS, AGRUPAMIENTOS, TÉCNICAS, RUTINAS).		
<ul style="list-style-type: none"> - Economía de fichas premiando la buena conducta y la participación. - Pegatinas que distinguen el trabajo, responsabilidad y respeto a los demás. - Debates. 		
RECURSOS Y ESPACIOS		

- **RECURSOS:** Libros de texto, pantalla digital, tablet, Google, YouTube.
- **ESPACIO:** Aula.

UNIDAD DIDÁCTICA PARA EL TERCER CICLO.

CUENTO “EL SOL Y EL VIENTO” Y CORTOMETRAJE “LA NECESIDAD”

TEMPORALIZACIÓN:

Cinco sesiones de 45 minutos.

ÁREA:

LENGUA
CASTELLANA

TRIMESTRE:

Se puede trabajar en cualquiera de los tres trimestres.

BREVE JUSTIFICACIÓN: Esta unidad ha sido elaborada con el propósito de dar a conocer, mediante esta asignatura y el cuento y cortometraje aportado, la importancia de la persuasión y la prudencia para lograr nuestros objetivos sin adoptar una actitud excesivamente llamativa. Además, también podemos apreciar la voluntad que podemos llegar a adquirir en momentos en los que estamos muy necesitados, para solventarlos con una actitud adecuada, siempre colaborando con los demás.

CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS CLAVE


- Competencia lingüística. Esta competencia inicial consiste en la habilidad para el uso de la lengua, expresar ideas y establecer relaciones con otras personas de forma oral o escrita. Se trabajará a lo largo de todas las sesiones tanto la expresión escrita con la elaboración del cuento y la oral con la representación del corto, al igual que a comprensión escrita y oral a través de la visualización del cortometraje, lectura del cuento, debates y actividades de lectura.
- Competencia digital. Implica el uso crítico y seguro de las nuevas tecnologías con la finalidad de analizar, obtener, producir e intercambiar diferentes informaciones. Se emplearán los medios digitales existentes en el aula para favorecer el desarrollo del contenido a trabajar.
- Aprender a aprender. Esta competencia es una de las principales, ya que supone que el alumno o la alumna desarrolle sus capacidades para iniciarse en el aprendizaje y persistir en él, organizar sus tareas y el tiempo y trabajar tanto de forma individual como colectiva para lograr la consecución de un objetivo. Trabajo autónomo de lectura, escritura y

<p>elaboración del cortometraje en pequeños grupos.</p> <p>→ Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. Consta de la adquisición de las habilidades necesarias para convertir las ideas en actos, la creatividad y las capacidades para planificar y gestionar proyectos. Trabajo en equipo, proposición de ideas y participación en debates.</p> <p>→ Conciencia y expresiones culturales. Esta última competencia hace alusión a la capacidad para apreciar la importancia de la expresión mediante las artes plásticas o escénicas, la música o la literatura. Fomento del diálogo, empatía y respeto hacia las opiniones de los demás. Muy presente en la representación del corto que llevarán a cabo en pequeños grupos.</p>
--

CONCRECIÓN CURRICULAR

OBJ. ETAPA	OBJ. ÁREA	CRIT. ÁREA	EVALUACIÓN	INDICADOR ÁREA
A	O.LCL.1. O.LCL.2.	CE.3.1.	Participar en situaciones de comunicación oral empleando recursos verbales y no verbales, aplicando las normas y estrategias socio-comunicativas, transmitiendo sentimientos, ideas y emociones desde el respeto a los demás.	LCL.3.1.1. LCL.3.1.2. LCL.3.1.3.
B	O.LCL.2.	CE.3.2.	Expresarse oralmente en diferentes situaciones comunicativas de manera clara y coherente.	LCL.3.2.1. LCL.3.2.2. LCL.3.2.3.
F	O.LCL.4. O.LCL.7.	CE.3.6.	Leer textos con una entonación, precisión y velocidad adecuada, respetando los signos ortográficos.	LCL.3.6.1. LCL.3.6.2.
J	O.EPC.3	C.E.3.10.	Escribir textos propios respetando las normas de escritura, organizando las ideas, presentando sus creaciones y utilizando el diccionario si fuese necesario para clarificar el uso y	LCL.3.10.1. LCL.3.10.2.

		significado de las palabras.	
CONTENIDOS DE LA UNIDAD	Comunicación oral: hablar y escuchar.	Existencia de situaciones comunicativas dirigidas y espontáneas, destacando los debates y empleando un discurso coherente y ordenado. Aplicación de estrategias para el intercambio comunicativo, como son la escucha, atención al interlocutor, turnos de palabra, respeto, tono y gestos adecuados. En este ciclo además, se trabaja la producción, interpretación y memorización de textos orales mediante la creación grupal de un cortometraje.	
	Comunicación escrita: leer y escribir.	Lectura del cuento de forma tanto autónoma como en voz alta, comprendiéndolos y empleando un ritmo, pronunciación y una entonación correcta. Visualización del cortometraje, estrategias para su comprensión y respuestas a una serie de preguntas sobre el mismo. Respecto a la escritura, se trabaja de forma individual la creación de un breve cuento, aplicando unas correctas normas	

		ortográficas, caligrafía, vocabulario, orden y signos de puntuación. Se debe tener en cuenta la organización de las ideas previas, como medio que facilite la elaboración del cuento.
	Educación literaria.	Escucha y lectura de forma individual y en común sobre el cuento, el cortometraje y las cuestiones planteadas. Sigue presente la elaboración del texto narrativo. Cabe destacar en este contenido, la identificación del narrador, personajes, espacios y tiempos característicos del cortometraje, distinguiendo entre los diálogos y las acotaciones. Además, a modo de conclusión, se llevará a cabo una autoevaluación y coevaluación de las representaciones llevadas a cabo en los cortometrajes.
RELACIÓN CON OTRAS ÁREAS		ELEMENTOS TRANSVERSALES
Educación artística. Ciencias naturales. Ciencias sociales. Valores.		
ACTIVIDADES MÁS SIGNIFICATIVAS		INSTRUMENTOS Y

TÉCNICAS PARA EVALUAR	
<ul style="list-style-type: none"> ● DE INTRODUCCIÓN: Introducción de conceptos y el uso de las TICS. ● DE DESARROLLO Y APLICACIÓN: Elaboración de un cuento. Creación de un corto de forma grupal y de aproximadamente 8 o 10 minutos. ● DE EVALUACIÓN, COEVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN: Debates sobre los diferentes temas abordados. Presentación del cortometraje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observación sistemática y participación en el aula. - Rúbrica sobre el cortometraje. - Sistema de puntos.
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	
<ul style="list-style-type: none"> ● ALUMNO/A CON P. E. EN AUDICIÓN Y LENGUAJE CON DIFICULTADES EN LA LECTOESCRITURA: Siguiendo las indicaciones que ofrece la especialista de AL, y modificando las actividades para que comprendan los conceptos. ● ALUMNADO QUE ACABA ANTES DE TIEMPO: Ayuda a otro compañero/a, lectura libre y escritura libre. 	
METODOLOGÍA (HERRAMIENTAS, AGRUPAMIENTOS, TÉCNICAS, RUTINAS).	
<ul style="list-style-type: none"> - Economía de fichas premiando la buenos conducta y la participación. - Pegatinas que distinguen el trabajo, responsabilidad y respeto a los demás. - Debates. 	
RECURSOS Y ESPACIOS	
<ul style="list-style-type: none"> ● RECURSOS: Libros de texto, pantalla digital, tablet, Google y YouTube. ● ESPACIOS: Aula y salón de actos, dónde se representará el cortometraje. 	

ACTIVIDADES.

SESIÓN 1	Introducción acerca del cuento, sus tipos y visionado de vídeos en relación con este contenido.
-----------------	---

SESIÓN 2	Lectura del cuento “El sol y el viento” y responder a unas preguntas sobre el mismo.
SESIÓN 3	Elaborar un cuento propio de forma individual que contenga 180 palabras aproximadamente.
SESIÓN 4	Origen de los cortometrajes y visionado del cortometraje “El sol y el viento”. Llevar a cabo un debate sobre las ventajas e inconvenientes que presenta este cortometraje respecto al cuento.
SESIÓN 5	Creación de un cortometraje sobre un cuento popular, de unos 10 minutos, en grupos de 5 o 6 alumnos/as.

Conclusión

En resumidas cuentas, en este estudio, hemos observado como el empleo de diversos recursos tales como los cuentos tradicionales y los cortometrajes, son un método creativo e innovador alejado de la metodología tradicional que solemos encontrarnos en las aulas de Primaria. Es de vital importancia fomentar el hábito de la lectura desde edades tempranas, así como la comprensión lectora a través de la escucha y la oralidad. Además, a partir de la visualización de los cortometrajes se produce un incremento de la capacidad de análisis y reflexión en los alumnos y alumnas, sin olvidar mencionar que son elementos de real interés puesto que para la realización de su trabajo empleamos el uso de las TIC.

Ambos recursos son una excelente herramienta, ya que ayudan a nuestro alumnado a su desarrollo intelectual, producen un incremento en su capacidad memorística y de atención, así como la asimilación de una gran variedad de valores.

El interés fundamental de la elaboración del presente trabajo de investigación y aportación didáctica es poder ponerlo en práctica para ver su desarrollo y la consecución de los objetivos propuestos.

Referencias

- Acosta, R. El cuento como recurso coeducativo. *CEIP Santa Teresa, Marbella (Málaga)*.
- Fernández, C. (2010). El cuento como recurso didáctico. Innovación y experiencias educativas.
- Foley, J. M. (2013, septiembre 12). Oral tradition. Tomado de britannica.com.
- Gómez, N. (1999), Cuentos de transmisión oral del Poniente Almeriense. *Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1999.*
- Gómez, N., Núñez, G. y Pedrosa, J. (2004). Folclore y Literatura oral. Historia, Poética y Didáctica, Granada. *Grupo Editorial Universitario, 2004.*
- Macías, M. C. M. (2010). Los beneficios de la literatura infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza, 6.*
- Mateo LG. La guía didáctica: práctica de base en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la gestión del conocimiento.
- Medina, M. (2020). La importancia de la oralidad en las aulas de Educación Primaria: propuesta didáctica.
- Surrallés, C. G. (1993). El cuento tradicional en Primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, (18), 101-106.*
- Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. LOE (Ley Orgánica de Educación).

Anexos

ANEXO I: FUNCIONES DE LAS GUÍAS DIDÁCTICAS

ANEXO II: RÚBRICAS DE EVALUACIÓN. REGISTRO DE CONDUCTA

ANEXO III: RÚBRICA SOBRE CÓMO EVALUAR LA EXPRESIÓN ESCRITA EN EL CUENTO

ANEXO IV: RÚBRICA PARA EVALUAR EL CORTO REALIZADO

ANEXO I: FUNCIONES DE LA GUÍAS DIDÁCTICA

CUADRO ACERCA DE LAS FUNCIONES DE LAS GUÍAS DIDÁCTICAS

Función de orientación	Ofrece al estudiante una Base Orientadora de la Acción para la realización de actividades que se encuentran planificadas en la guía.
Especificación de las tareas	Limita las actividades a realizar y especifica los problemas a resolver.
Función de autoayuda o autoevaluación	Ayuda al estudiante a elaborar una estrategia de retroalimentación para evaluar su propio progreso.
Función motivadora	Despierta interés al tema o asignatura y permitirá su motivación durante el proceso de aprendizaje.
Función facilitadora	Plantea metas claras que ayudan a guiar al estudio de los alumnos. Vincula el texto básico con otros materiales encargados del desarrollo de la asignatura, incluyendo la teoría con la práctica.
Función de orientación y diálogo	Promueve la capacidad de organización, el trabajo en equipo incluso la animación de la comunicación entre profesor-tutor.
Función evaluadora	Provoca una retroalimentación en el estudiante, con el fin de conseguir una reflexión sobre su aprendizaje.

ANEXO II: RÚBRICA SOBRE EL REGISTRO DE CONDUCTA

	¿Cómo se ha comportado en clase?	¿Ha respetado a sus compañeros/as y ha propiciado un buen ambiente?	¿Ha mostrado una buena actitud y atención ante el profesor y sus explicaciones?
LUNES			
MARTES			
MIÉRCOLES			
JUEVES			
VIERNES			

ANEXO III: RÚBRICA SOBRE CÓMO EVALUAR LA EXPRESIÓN ESCRITA EN EL CUENTO

RÚBRICA PARA EVALUAR LA EXPRESIÓN ESCRITA EN EL CUENTO.				
	Insuficiente (1-4)	Suficiente (5-6)	Notable (7-8)	Sobresaliente (9-10)
Presentación	La historia no tiene los elementos de presentación apropiados	La historia respeta los elementos de presentación.	La historia utiliza casi todos los elementos de presentación.	La historia utiliza cada uno de los elementos de presentación establecidos.
Vocabulario	Vocabulario monótono y pobre.	Vocabulario monótono y poco específico.	Vocabulario con palabras específicas y un poco variado.	Vocabulario muy variado con expresiones y palabras específicas.

Ortografía y signos de puntuación	Presenta bastantes errores ortográficos y nulos signos de puntuación.	Presenta algunos errores ortográficos graves y escasos signos de puntuación.	Presenta pocos errores ortográficos y utiliza la gran mayoría de signos de puntuación.	No presenta ningún error ortográfico ni de signos de puntuación.
Estructura	No hay estructura en el texto.	Se respeta la estructura, pero muestra algunos errores.	La estructura está presente. Hay pequeños errores no significativos.	Se adecúa a la estructura establecida perfectamente.
Contenido	El alumno o alumna no ha mostrado un contenido claro sobre lo que trata el cuento.	El alumno o alumna desvaría en la temática del cuento.	El alumno expresa una temática más o menos clara, ajustándose bien a la actividad.	El alumno muestra una temática clara y en relación con el cuento leído en las clases anteriores.

ANEXO IV: RÚBRICA PARA EVALUAR EL CORTO REALIZADO

RÚBRICA PARA EVALUAR EL CORTO REALIZADO.				
	Insuficiente (1-4)	Suficiente (5-6)	Notable (7-8)	Sobresaliente (9-10)
Trabajo en grupo	Han intervenido pocos compañeros/as y no existe buena compenetración grupal.	Han intervenido la mayoría de compañeros, pero no aparecen todos en el corto.	Han intervenido casi todos los alumnos/as y hay una buena compenetración grupal.	Han intervenido todos los alumnos/as existiendo una gran química en el grupo.
Actitud	Los alumnos/as no han tenido buena conducta durante la realización del corto.	Uno o dos alumnos/as muestran conductas irrespetuosas con el resto de sus compañeros.	Los alumnos/as respetan a sus compañeros/as casi en la totalidad del tiempo.	Todos los alumnos tienen un comportamiento excelente.

Estructura del corto	No hay estructura durante el desarrollo del corto.	Se respeta la estructura (planteamiento, nudo y desenlace) salvo ciertos errores.	La estructura está presente durante todo el corto, pero hay pequeños errores.	Planteamiento, nudo y desenlace visible y llevado a cabo a la perfección.
Contenido	Los alumnos/as no tienen conocimientos sobre el corto y/o el cuento en cuestión.	Los alumnos/as muestran poco conocimiento sobre el corto y/o cuento.	Los alumnos/as tienen conocimientos sobre el tema tratado y se ajusta bien a la realización del corto.	Los alumnos/as muestran un gran conocimiento del tema y corto realizado.

**EL CINE NEOQUINQUI: SIMILITUDES Y DIFERENCIAS CON EL CINE
QUINQUI**

**THE NEOQUINQUI CINEMA: SIMILARITIES AND DIFFERENCES WITH
THE CINEMA QUINQUI**

Daniel M. Sicilia

Universidad de Almería

Introducción

Durante la década de los setenta y los ochenta, el cine quinquí fue un género cinematográfico muy popular, principalmente, porque reflejaba una parte de la sociedad marginal que muchos ignoraban. Una cara B de la Transición que mostraba las adversidades que por aquel entonces se vivían a consecuencia de la pobreza, la delincuencia juvenil y las drogas. Una realidad social que se contraponía totalmente a la mirada singular y prometedora que se trataba de infundir durante aquellos años de metamorfosis de la dictadura a la democracia. Con el tiempo se perdió esta notable popularidad del género, hasta que se restauró el interés por lo quinquí con acontecimientos como la exposición *Quinquis dels 80: cine, premsa i carer*¹, orquestado por Amanda Cuesta y su hermana Mery Cuesta o la publicación de la novela de Javier Cercas *Las Leyes de la Frontera*.²

Esta vuelta al gusto por lo quinquí no solo se enfocó hacia los filmes rodados entre los setenta y los ochenta, sino que, a partir del nuevo milenio, una relativa cantidad de películas se vieron influenciadas por este movimiento. De hecho, con la llegada de filmes como *Criando Ratas* (2016) muchos autores han empezado a apreciar este nuevo tipo de películas que podríamos aunar en un mismo grupo, el neoquinquí.

La denuncia social, la presencia de ambientes marginales, el gusto por temáticas como la delincuencia juvenil o las drogas son solo algunas de las tantas coincidencias que encontramos entre ambas corrientes. Por eso, no es de extrañar que para muchos el cine neoquinquí sea considerado como una evolución del género, una trasposición de las características/técnicas y temáticas del cine quinquí a nuestros días.

Sin embargo, debido a la novedad del tema, hasta ahora han sido pocos los investigadores que lo han tratado. De ahí que nuestro estudio intente aclarar algunas de las incógnitas que asume esta nueva corriente, rastreando la evolución del género.

De esta manera, abordaremos tanto los aspectos que se mantienen del cine quinquí original como las nuevas problemáticas o perspectivas que surgen con el cambio de

¹ VVAA, “Los quinquis del barrio”, *Quiquis dels 80. Cinema, premsa i carrer*, CCCB Diputació de Barcelona, Barcelona, 2009.

² Cercas, J., *Las leyes de la frontera*, Debolsillo, Madrid, 2012.

época. Todo ello teniendo en cuenta que la sociedad y las dificultades a las que esta se enfrenta son completamente diversas en los filmes antes y después del milenio.

Con la llegada del nuevo milenio surge una especie de *revival quinquí*, sobre el que Amanda Cuesta, una de las organizadoras de la exposición mencionada anteriormente y participante en el libro *Fuera de la ley: asedios al fenómeno quinquí en la Transición española*, pone numerosos ejemplos de este regreso al gusto por lo quinquí:

Poco a poco han ido surgiendo otros filmes como *Criando Ratas* (2016) de Carlos Salado o *Ártico* (2014) de Gabriel Velázquez, raperos que recuperan el imaginario quinquí como “El Coleta”, números especiales de revistas /fanzines como *Spanish quinquí* (2014) de Vinalia Trippers, ficciones literarias como *Mars del Carib* (2014) de Paco Escribano, recuperaciones de historias como *Crónicas quinquís* (2013) de Javier Valenzuela, o publicaciones académicas de reciente aparición como *Quinquís, maderos y picoletos: memoria y ficción* (2014) de Juan A. Ríos Carratalá.³

Sin embargo, encontramos numerosos casos anteriores en los que el cine quinquí tiene un peso bastante notable. Aunque previamente la cultura quinquí no despertaba un gran interés, ya existía una marcada influencia en una gran cantidad de filmes precedentes a este “*quinquí revival*”.

Ejemplos de ello son filmes como *7 Vírgenes* (2005) o *Volando voy* (2006) y, también tras este “*revival quinquí*”, otras como *Barcelona 92* (2014), *Ártico* (2014), *Criando ratas* (2016), *Mala Ruina* (2018) o *Las leyes de la frontera* (2021).

No obstante, la mayoría de los medios de comunicación, como *El País* o *El Mundo*, establecieron el punto de partida con el filme *Criando Ratas* (2016), por ser el mayor representante de este movimiento, al ser la que más elementos comunes muestra con el cine quinquí de los setenta y los ochenta. Pero, en realidad, son muchas más las películas que utilizan tanto las temáticas como las técnicas usadas en el cine quinquí.

Asimismo, cabe destacar que dentro de lo que consideramos filmes neoquinquis podemos establecer dos grupos muy diferenciados. Por un lado, las cintas inspiradas en el universo quinquí de los setenta y los ochenta, que tratan de emular en la actualidad, como *Volando voy* (2006) o *Las Leyes de la Frontera* (2021), en las que el perfil de

³ VVAA, *Fuera de la ley: asedios al fenómeno quinquí en la Transición española*, Comares, Granada, 2015, p.14.

representado es el mismo que el de las películas clásicas, pese a que prescinde de ciertas características del movimiento.

Y, por otro lado, los filmes que narran las historias de los nuevos quinquis, con una visión y problemáticas más actuales, como es el caso de *7 Vírgenes* (2005), *Barcelona 92* (2014), *Ártico* (2014), *Criando Ratas* (2016) o *Mala Ruina* (2018). En las que el prototipo de delincuente juvenil, los escenarios y los problemas cambian por completo, aunque se mantienen gran parte de las características claves del cine quinquí.

Sin embargo, existen diferentes opiniones sobre la vigencia del nuevo género neoquinquí. Amanda Cuesta, la impulsora de este *revival quinquí* cree que «los quinquis ya no existen, que ya no hay quinquis del siglo XXI, porque es un estereotipo de los años ochenta».⁴

Pero, en contraposición, Carlos Salado, el director de *Criando Ratas* (2016) y *Mala Ruina* (2018) en una entrevista para el trabajo de investigación de Triana Banderas nos arroja lo siguiente:

Los medios dicen que *Criando ratas* es neoquinquí. Al final es cine quinquí contemporáneo, no hay más. Es cine quinquí puro y duro: chavales de la calle, traficantes, drogadictos, gente que ha pasado por la cárcel, gente que ha vivido el mundo de la droga de primera mano, etc. Ellos mismo ruedan la película. Yo creo que esa es la premisa básica del cine quinquí. [...] Es cine quinquí cuarenta años después, por eso le han puesto el “neo” que al final es ‘contemporáneo’.⁵

Aunque, el propio Carlos Salado un par de párrafos más abajo manifiesta una serie de características que se alejan del cine quinquí de los setenta y ochenta:

En estilo sí que veo una gran diferencia y en cuanto a formato, distribución y demás. En cuanto a género con chavales de la calle rodando una película sobre delincuencia en la misma barriada que es lo que hacía el cine quinquí. Ahora, obviamente estamos en 2020 y no en 1980: se trafica de otra manera, se habla de otra manera, se opera de otra manera... [...] En lo que sí se diferencia es en el formato. Es un cine que yo desde el primer día que lo planeé supe que se iba a consumir en móviles en el patio del recreo. Mi sueño no era verla en la gran pantalla ni en los festivales de cine porque yo sabía que no me iba a dar para ir a esos festivales de cine. Yo no

⁴ Labrador, G., “La Habitación del Quinquí. Subalternidad, biopolítica y memorias contrahegemónicas, a propósito de las culturas juveniles de la transición española”, en VVAA, *Fuera de la...op.cit.*, p.32.

⁵Bandera, T., *Generación perdida: análisis del cine quinquí como fenómeno informativo de la sociedad de los años 70 y 80*, Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Sevilla, Sevilla, 2020, p.116.

quería eso. Quería una peli que se consumiera de manera gratuita en los móviles de los chavales de los barrios cuando todavía Youtube no había pegado fuerte.⁶

De esta manera, analizaremos filmicamente un total de siete películas que hemos considerado como neoquinquis, en base a diferentes portales de críticas de cine como IMDb, FilmAffinity o Metacritic, entre otros. Para ello, rastreamos películas nacionales actuales, que seguían la receta de jóvenes delincuentes en ambientes marginales, y escogeremos las más similares al cine quinquí de la década de los setenta y los ochenta. Los filmes neoquinquis seleccionados son los siguientes: *7 Vírgenes* (2005), *Volando voy* (2006), *Barcelona 92* (2014), *Ártico* (2014), *Criando Ratas* (2016), *Mala Ruina* (2018) y *Las Leyes de la Frontera* (2021).

Una vez escogidas, tenemos que señalar las diferencias entre las que intentan reproducir el periodo quinquí clásico: *Volando Voy* (2006) y *Las Leyes de la Frontera* (2021), y las que muestran tiempos más contemporáneos, con delincuentes juveniles y problemáticas actuales, que nos hacen transportarnos hacia nuestra realidad: el presente.

También, aparece el caso de *Barcelona 92* (2014) con una ambientación a principios de los noventa; aunque la asociaremos dentro de este grupo por quedar fuera de los planteamientos quinquís que se nos vienen a la cabeza cuando pensamos en los filmes originales de este género.

En este análisis, se identificará y describirán las características, técnicas y temáticas del cine quinquí de los setenta y ochenta mediante la revisión de literatura académica y las películas más representativas del género. Posteriormente, se llevará a cabo un análisis crítico de las películas neoquinquis, donde se confrontarán las características previamente identificadas con la visión que presentan estas nuevas películas para determinar si cumplen con los elementos distintivos del cine quinquí clásico.

Además, se buscarán tanto las diferencias como las similitudes entre las películas de las décadas de los setenta y ochenta y las del nuevo milenio. Este análisis permitirá identificar las señales de transformaciones sociales y cambios en el país, reflejados en las características, técnicas y temáticas que persisten a lo largo del tiempo en el cine quinquí.

⁶ Ibidem, p.116.

Aspectos esenciales de estos tipos de cine

Cine social

Lo quinquí, tal como se representa a través del medio cinematográfico, nace del desarraigo con la comunidad y la disfunción familiar de sus protagonistas. Estos delincuentes jóvenes crecen en el seno de familias desestructuradas y sin grandes expectativas de futuro, son rechazados por la sociedad y viven al margen de esta.

Los problemas familiares, la falta de escolarización, la introducción de nuevas drogas en España y demás cuestiones del momento dan lugar a un caldo de cultivo perfecto para la creación de estos personajes, recurriendo a todo tipo de actos de delincuencia como los robos de coche, los tirones de bolso, los atracos a mano armada o la venta de estupefacientes.

Sin embargo, en la mayoría de las películas estos no son tratados como los “malos” o los “villanos”, sino que realmente son las víctimas de una sociedad de la que han sido desplazados, “el punto de vista de la cámara y, por tanto, la empatía del espectador, están del lado del delincuente (las víctimas de los atracos y robos rara vez tienen historia o voz en estas películas)”.⁷

En estos filmes aparece una dura crítica a la sociedad del momento, además de a los estamentos sociales como pueden ser las fuerzas de seguridad, los políticos o las instituciones públicas. Uno de los ejemplos más notables aparece en la película de Eloy de la Iglesia *Navajeros* (1980), cuando el periodista, interpretado por un joven José Sacristán, que está realizando un artículo sobre la delincuencia juvenil, se acerca al juez que está instruyendo el caso del Jaro, el protagonista, y reflexiona:

Sinceramente no cree Usted que se estaba utilizando toda esta ola de delincuencia (...) para manipular, exagerando en definitiva para poder intimidar al ciudadano. Lo malo es que lo hacen todos de un lado a otro del espectro político. Un viejo refrán castellano dice: “El miedo guarda la viña”. Hay quien piensa que si no existiesen ni la delincuencia ni el terrorismo, no faltaría quien se dedicara a inventarlos.⁸

En cuanto al cine neoquinquí, las películas que se inspiran en el imaginario popular de los quinquís de los setenta y los ochenta, como *Volando Voy* (2006) y *Las Leyes de la*

⁷Martín-Cabrera, L., “Los quinquís nunca fueron blancos: infrarrealismo, interseccionalismo y postsoberanía en el cine de José Antonio de la Loma”, en VVAA, *Fuera de la...op.cit.*, p.110.

⁸ De la Iglesia, E., *Navajeros*, 1980.

Frontera (2021), han perdido la carga social con las que contaban los filmes quinquis clásicos. Al relatar historias pasadas, el carácter de denuncia social se pierde por completo, ya que ni siquiera va dirigido a la sociedad en la que suceden los actos. Se trata más bien de un escenario anecdótico del pasado que utilizan como argumento de sus películas.

Sin embargo, los filmes neoquinquis, con una inspiración actual, sí que adoptan esta característica, y la toman como suya denunciando problemáticas propias de nuestros días. En *Barcelona 92* (2014), una película ambientada en los barrios de la ciudad en los noventa, se nos muestra una visión decadente y marginal, en contraposición a la imagen glorificada que se tenía de la capital catalana en aquella época, debido a la celebración de los Juegos ese mismo año; denunciando así un parte de la sociedad que no quería ser mostrada por los estamentos políticos. En el filme se narran problemáticas que la Barcelona de los noventa afronta, con enfrentamientos violentos entre hinchas de fútbollos Boixos Nois⁹ y las Brigadas Blanquiazules¹⁰, a presencia de ciertos grupos sociales como los *skins* o los *punkis* y los hechos de la Operación Garzón. Todo ello abordado desde un prisma crítico e irónico con la sociedad de esos años.

De la misma manera, en *Ártico* (2014) se nos presenta a dos jóvenes con grandes dificultades en la España profunda. Simón, uno de los protagonistas, no quiere seguir los pasos de su gran familia de feriantes y Jota, el otro protagonista, desea formar una familia a toda costa. Ambos se enfrentarán a ser padres a una edad temprana y sus deseos serán truncados por una sociedad que los desampara y rechaza en la misma medida. Otro caso es *Criando Ratas* (2016), donde como enuncia el investigador Antonio García del Río:

Más que la historia de un personaje, la película narra la vida de un protagonista colectivo. La articulación de las tramas de los distintos personajes configura una multiplicidad de voces que van desde un adolescente que se inicia en la delincuencia; un toxicómano que aspira a contratar los servicios de una prostituta sometida a la explotación de proxeneta violento; hasta un clan mafioso búlgaro dedicado al narcotráfico y a la trata de blancas.¹¹

Además de otras historias marginales como la de tres jóvenes que se dedican a transitar el barrio, consumir y menudear con drogas o la de “El Cristo”, «la culminación de la

⁹ Grupo de ultras del Fútbol Club Barcelona, relacionado con la extrema derecha.

¹⁰ Grupo de ultras del Real Club Deportivo Espanyol, también relacionado con la extrema derecha.

¹¹ García del Río, A., “Reseña audiovisual: Criando Ratas”, *Papeles del CEIC*, n°1, 2018, p.3.

figura prototípica del quinquí, un delincuente y consumidor habitual de drogas inmerso en un círculo de deudas, robos y abandono familiar».¹²

Como vemos aparecen personajes que muestran la realidad y las problemáticas de los barrios marginales de nuestro país en la actualidad. Al igual que en el cine quinquí profundizan en las dificultades que atraviesa la sociedad y esclarece denunciándolos públicamente ante los espectadores. Aunque las nuevas cuestiones se suman a las anteriores: el desempleo o la delincuencia juvenil, mezclando estas con problemas como la ludopatía, las migraciones o el control de las asociaciones de crimen organizado.

Transgresor

Por otro lado, el cine quinquí traspasó las fronteras culturales a todos los niveles, algo natural en su época. Entre finales de la década de los setenta y principios de los ochenta, este tipo de películas junto el destape, el rock o el punk se introdujeron en España para mostrar una nueva realidad a los jóvenes del momento.

Los jóvenes que sirvieron de inspiración o que incluso protagonizaron estas películas ya tenían un carácter transgresor en muchos aspectos y al transportarlo a la gran pantalla nos encontramos que:

También en el cine juvenil español de la época, en buena parte de las películas de género quinquí, se representa de forma muy clara esta transgresión, llegando a caer incluso en formas bastante impostadas, especialmente en el modo en que se representa la violencia.¹³

Sin embargo, las películas neoquinquis no mantienen este carácter transgresor de las clásicas, principalmente, por dos motivos. En primer lugar, porque los temas que ya se han tratado en estos filmes no pueden volver a abordarse en los posteriores, principalmente, porque no existiría esa esencia de ruptura con las normas culturales, puesto que ya se han roto.

Asimismo, resulta bastante complejo que esto ocurra en las producciones más recientes, dado que comparten temáticas.

Por otro lado, el cine quinquí se cultivó en una época idónea para estos planteamientos. Justo superada una dictadura, con una llegada de la democracia reciente y una

¹² Ibidem, p. 3.

¹³ Ibidem, p.15.

Transición muy inestable aún, todo parecía transgresor. Las nuevas libertades, sumadas a que el cine quinquise encargó de narrar una parte de la Transición que nadie quería ver, consiguieron que sus películas calasen en el imaginario popular en una gran cantidad de sentidos.

Quizá sería pertinente considerar la posibilidad de la transgresión en el cine actual. Aunque algunas películas contemporáneas podrían no parecer tan transgresoras como las de antaño, no podemos pasar por alto la existencia de obras actuales que desafían convenciones y generan incomodidad de manera innovadora. La evolución de los temas que antes eran considerados transgresores, como la homosexualidad, no implica su desaparición total, sino más bien una transformación y una integración más amplia en la sociedad, aunque persistan en ser abordados desde diversas perspectivas.

Hiperrealismo, actores no profesionales

El cine quinquise trata de un género muy influenciado por movimientos internacionales como el Neorrealismo italiano o la *Nouvelle Vague*, adquiriendo ese carácter hiperrealista, que incluso llega a rozar lo documental en algunas de sus películas. Además, en el cine quinquise clásico se añadió un sinfín de técnicas, tanto narrativas como de producción, para dar ese carácter realista a su obra. Desde paneos, de izquierda a derecha, que muestran un plano general de un barrio de extrarradio; hasta intensos *zooms* a los personajes, que transmiten al espectador esa sensación de realidad ficcionada. También, en muchas de estas películas, como *Perros Callejeros* (1977), se añade una voz en off que intensifica el carácter documental de la obra, dando apariencia de veracidad a lo narrado. Al mismo tiempo, este tipo de películas están cargadas de escenas muy explícitas que, además de transgresoras, aumentan en gran medida la percepción de realismo en los espectadores.

Por último, la utilización de delincuentes o “quinquis” como actores de sus películas es con lo que definitivamente ganaba esa condición documental de la que hablábamos. Estos jóvenes eran encontrados por la calle y protagonizaban sus propias vivencias o las de otros, historias de las que los directores se hacían eco a través los medios de comunicación. Y, como es normal, transmitían toda su jerga y lenguaje en los filmes, haciéndolos más inmersivos para el espectador que un actor convencional.

De la misma manera, los filmes neoquinquise como *7 Virgenes* (2005), *Ártico* (2014) o *Criando Ratas* (2016) nos muestran una realidad amarga de la sociedad que pocos

quieren ver. Esto lo consiguen a través de escenas extremadamente realistas en las que nos muestran, sin ningún tipo de pudor, acciones de los protagonistas que, como en el cine quinquí, casi rozan lo documental.

Estas películas nos transportan por completo a la vida de los personajes: las 48 horas de libertad de “El Tano” en *7 Virgenes* (2005), las andanzas de los dos quinquís salmantinos en *Ártico* (2014) o el viaje de “El Cristo” intentando reunir el dinero para pagar una deuda con un peligroso narcotraficante. De hecho, el director de esta última película en una entrevista afirmó: «Yo muestro a través de una mirilla lo que está ocurriendo, sin juzgar, el espectador sabrá lo que tiene que opinar»,¹⁴ dejando claro cómo presenta su historia de forma objetiva para que sea el espectador quien juzgue su obra, aportando gran realismo a la misma.

Aquí, volvemos a la dualidad entre los filmes inspirados en los años setenta y ochenta, y las de ahora. Mientras que las actuales evidencian un realismo crudo con técnicas documentales, las otras solo utilizan los quinquís de la Transición, como escenario de su desarrollo, sin una vista realista de esta.

En cuanto a las técnicas utilizadas por estas películas neoquinquis de inspiración actual, nos encontramos que vuelven al cine quinquí clásico para muchos de sus procedimientos. Alberto Rodríguez, el director de *7 Virgenes* (2005), realizó una audición a 4.000 jóvenes en institutos de zonas marginales de la ciudad de Sevilla para completar su reparto. Entre ellos, destaca Jesús Carroza, que interpreta al mejor amigo del protagonista y ganaría el Goya al mejor actor revelación por ese papel en 2005.

Por otro lado, en *Ártico* (2014) el director también escoge a actores no profesionales, como enuncia el periodista Gregorio Belinchón: «como es habitual en Velázquez, ha cogido personas que nunca habían actuado, cercanas en experiencias a sus personajes».¹⁵

Por último, el caso de *Criando Ratas* (2016) y su spin-off *Mala Ruina* (2018) es quizás el más similar a las películas quinquís clásicas. El director realizó una audición, en más de un centenar de barrios marginales de Alicante para elegir a todo su reparto, a

¹⁴ Entrambasaguas, J., “Del cine quinquí al cine neoquinquí: desacuerdo, resistencia, revuelta. Colegas (1982) de Eloy de la Iglesia y *Criando Ratas* (2014) de Carlos Salado”, en VVAA, *Fuera de la...op.cit.*, p. 235.

¹⁵ Belinchón, G., “Adolescencia brutal en la España profunda”, *El País*, 12 de febrero de 2014; https://elpais.com/cultura/2014/02/12/actualidad/1392215821_026981.html

personas que estaban en contacto con la violencia y la marginalidad de estas zonas. Incluso, el actor principal, que interpreta a “El Cristo”, ingresó en prisión, lo que obligó a reestructurar el guion e introducir nuevos personajes: «A lo largo de todo un año, Carlos Salado estuvo ayudándole a preparar su personaje, rodando durante los permisos penitenciarios».¹⁶

En la misma línea, el lenguaje es uno de los aspectos que cobran gran importancia en los filmes analizados. En el caso de *7 Vírgenes* (2005) y *Criando Ratas* (2016) destaca notoriamente el argot que usan, manifestando la marginalidad de sus entornos. Un lenguaje actualizado al nuevo milenio, pero que aún mantiene el reflejo del fenómeno juvenil sumergido en la delincuencia y la drogadicción.

Otra de las técnicas utilizadas para aportar realismo a las películas quinquis, y que se transporta también a las neoquinquis, es la utilización de historias auténticas para la creación de estos filmes. En el inicio de *Perros Callejeros* (1977) se especifica que la historia está basada en hechos reales, de la misma manera que sucede con *Volando Voy* (2006); un filme que narra la biografía de “El Pera”, el delincuente juvenil rehabilitado Juan Carlos Delgado o *Barcelona 92* (2014), que relata los hechos de la Operación Garzón¹⁷ y la violencia que sufrió la Barcelona de los noventa en el ambiente del fútbol.

Final trágico

Un desenlace desgraciado y sin final feliz es, sin duda, una de las características que mejor se ha transportado del cine quinquí. Esto es fácil de entender si tenemos en cuenta que estos filmes nos narran las historias de jóvenes sin salidas económicas, delincuentes, con problemas con las drogas y demás variables que provocan que la mayoría de sus finales sean dramáticos.

En *Perros Callejeros* (1977), “El Esquinao” le corta el pene al actor principal; en *Los últimos golpes del Torete* (1980), la policía dispara hasta la muerte al protagonista; en *Navajeros* (1980), “El Jaro” es asesinado por un ciudadano con su escopeta cuando está a punto de nacer su hijo; en *Deprisa, deprisa* (1981), Pablo es abatido por la policía; en *Colegas* (1982), uno de los personajes principales es asesinado por un miembro de una

¹⁶ “Criando Ratas, la película quinquí que arrasa en internet”, *La Opinión de Málaga*, 8 de marzo de 2017; <https://www.laopiniondemalaga.es/cultura-espectaculos/2017/03/08/criando-ratas-pelicula-quinqui-arrasa-28244742.html>

¹⁷ Una operación policial que terminó con la detención de 45 personas relacionadas con el movimiento independentista catalán.

banda criminal; en *El Pico* (1983), Urko muere de sobredosis de heroína; en el *Pico II* (1984), uno de los compinches del protagonista mata a su padre; en *Yo, el Vaquilla* (1985), la policía detiene al personaje principal, entre otros muchos finales trágicos de este género.

De la misma forma en el cine del nuevo milenio, a excepción de *Volando voy* (2006) en la que “El Pera” logra salir de ese círculo vicioso de delincuencia e introducirse en la sociedad y el sistema, todas las películas analizadas tienen finales trágicos. Por ejemplo, en *7 Virgenes* (2005) Richi, el mejor amigo del protagonista, es asesinado por un vecino del barrio al que ha timado con la venta de una radio de coche. En *Barcelona 92* (2014) mueren varios de los personajes de la trama por las rivalidades entre los grupos de aficionados ultras de fútbol; en *Ártico* (2014) uno de los protagonistas es asesinado al intentar robar a un delincuente mayor para el que trabajaba, mientras que su hijo es arrojado a un estanque tras haber nacido, sin saber si este llega a sobrevivir.

También en *Criando Ratas* (2016) se trenzan tres historias suburbiales con un final trágico para todos ellos. Los tres jóvenes asaltan a una pareja, apuñalando al hombre y terminan asesinandolo. Finalmente, uno de ellos acaba en la cárcel y otro consumido por la heroína en un callejón.¹⁸ “El Mauri” concluye siendo apalizado por el proxeneta de la chica que trata de forzar y en cuanto a “El Cristo” aparece un final abierto, aunque destinado a un desenlace similar que el resto de los protagonistas.

En *Mala Ruina* (2018) unos asaltantes roban la droga y agreden a la mujer de “El Cristo”, este los asesina y se entrega a la Policía, acabando en prisión. Y, por último, en *Las Leyes de la Frontera* (2021), tras la muerte de casi todos los integrantes de la banda, muchos años después solo sobreviven “El Zarco”, que está en prisión, y el protagonista que se arrepiente de su amor frustrado con Tere.

Música propia del movimiento

La música tuvo una especial importancia en el cine quinqu, creando una especie de discurso narrativo, el cual aparece en relación con la trama y las inquietudes de los protagonistas. De esta forma, cosecharían tanto éxito en este contexto que, como explica el escritor Florido Berrocal, se comenzó a considerar esta música como quinqu: «estos

¹⁸ García del Río, A., “Reseña audiovisual: Criando...*op.cit.*, p.6.

músicos ayudarían a expandir la estética quinquí, ya que las rumbas y el pop a flamencado pasaron a ser sinónimo de música quinquí por aquel entonces».¹⁹

La música también cobra especial importancia en el cine neoquinquí, narrando y acompañando al mismo tiempo las andanzas de estos jóvenes delincuentes. En *7 Virgenes* (2005), al igual que los Chichos en la película *Yo, el Vaquilla* (1985), el rapero sevillano Haze compone el tema principal de las 48 horas de libertad de “El Tano” con la canción con título homónimo a la película, fusionando el rap y el flamenco. Una música que, al ser creada específicamente para el filme, muestra a la perfección las inquietudes del protagonista y va relatando simultáneamente la historia de este.

Otro ejemplo, es el caso del filme *Volando Voy* (2006) con temas en su banda sonora como la adaptación de *Volando Voy* de Camarón, por Kiko Veneno; *Los Delincuentes*, del mismo autor; *Heroína*, de Los Calis; *Ciudad De Los Gitanos*, por Marea, u *Oye Compai*, del grupo La Excepción. Nos encontramos así con una banda sonora con géneros musicales muy diversos, pero que mantiene esa esencia narradora en todo momento de las andadas del protagonista y sus compañeros.

En *Barcelona 92* (2014) se sustituye la rumba y el flamenco, muy popular entre los quinquís, y se opta por un estilo más propio de la época y los jóvenes que ambientan la película. Aparecen temas más relacionados con el ambiente *punk* y *skin*, propio de la zona de Barcelona en los años noventa, con grupos como Eskorbuto o Spy Club.

En cuanto a *Criando Ratas* (2016), el director del filme, Carlos Salado, es el encargado de poner banda sonora a su propia película. Canciones en su mayoría rumbas, como *Pasa el canutito*, *Ellos no lo saben* o *Yo me drogo* ilustran, a través de sus letras y ritmo, las temáticas que abordan durante la cinta, además de acompañar narrativamente a los personajes.

Por otro lado, en *Mala Ruina* (2018), la continuación de la anterior película, nos encontramos que la banda sonora gira en torno al tema *Lil Romeo* del cantante Yung Beef, que también tiene un papel en el filme, ya que el proyecto se inició como un videoclip para esta canción, pero terminó convirtiéndose en un cortometraje que finalizará la historia de “El Cristo”.

¹⁹ Florido, J., “José Antonio de la Loma: un conquistador en el universo indígena del quinquí”, en VVAA, *Fuera de la...op.cit.*, p.132.

Y, por último, en *Las Leyes de la Frontera* (2021) aparece una banda sonora muy particular, con canciones actuales a cargo del grupo sevillano Derby Motoreta's Burrito Kachimba y el tema inédito de *Yo te encontraré* de Lin Cortés; pero además cuenta con clásicos de los años setenta y ochenta como *Te estoy amando locamente* de Las Grecas, *La Grifa* de El Pelos o *Get on your Knees* de Los Canarios.

Temáticas del cine quinquí presentes en el cine neoquinquí

Delincuencia

La delincuencia es la temática por excelencia del cine quinquí y, como es lógico, se ha mantenido como asunto principal de los filmes neoquinquís. Los actos delictivos en estas películas son la principal acción que tienen los quinquís, su forma de reivindicarse contra un sistema que les ha dado la espalda. En estas nuevas cintas, aunque se transforman los métodos, la delincuencia sigue siendo una de las temáticas esenciales de este cine. Las películas con inspiración del cine quinquí clásico mantienen las formas delictivas clásicas, mientras que las de inspiración actual presentan nuevas formas de delinquir más contemporáneas; sin embargo, todas entrañan lo mismo: la única forma de representación de estos quinquís en la sociedad.

En filmes como *Volando voy* (2006) o *Las Leyes de la Frontera* (2021) aparecen las formas más míticas de criminalidad, al más puro estilo de “El Torete” o “El Jaro” nos encontramos con atracos a bancos, tirones de bolso, robos de coche y demás acciones propias de estos años.

Mientras que, en el otro lado, aparecen ejemplos como *7 Vírgenes* (2005), donde el protagonista y los jóvenes del barrio revientan un escaparate para robar ropa deportiva, se dedican al hurto de carteras o estafan vendiendo productos robados. También, en *Barcelona 92* (2006) las palizas o las cazas a los ultras rivales son constantes y en *Ártico* (2014) los protagonistas se buscan la vida trapicheando con hachís, ya sea introduciéndolo en la cárcel o distribuyéndolo ellos mismo. Finalmente, en *Criado Ratas* (2016) el tráfico de drogas, la trata de blancas o el robo a mano armada son constantes durante todo el filme.

La delincuencia evoluciona de los míticos tirones de bolso o persecuciones policiales en un Seat124 y aparece ahora mucho más relacionada con el tráfico de drogas y los trapicheos para subsistir. Pero esto no dejan de ser acciones que, aunque se modifiquen

parcialmente, se siguen manteniendo como elementos reivindicativos en la sociedad para reparar en la presencia de estos jóvenes delincuentes marginados. Por tanto, se convierte la delincuencia en la única forma de expresión de estos quinquis.

Drogadicción

Las drogas también se presentan de formas distintas en estos nuevos filmes o al menos en las contextualizadas en la actualidad. Con la llegada del nuevo milenio, pasada la epidemia de la heroína, la juventud española conocedora ya de los efectos devastadores de esta droga se alejó de la misma. Eso sí, el consumo de otro tipo de sustancias siguió siendo habitual entre la sociedad más joven del país.

Las drogas, en mayor o menor medida, aparecen en todas las películas ya sea en forma de porros, pastillas, tiros de cocaína u otro tipo de sustancias. Aunque de manera muy diferente a la de los años setenta y ochenta, porque ya no aparece ese consumo masivo de heroína.

Los personajes que fuman cannabis o hachís son más que habituales en estas películas, al igual que lo eran en el cine quinqu clásico. En prácticamente todos los filmes analizados aparecen jóvenes consumiendo o trapeando con sustancias estupefacientes.

El caso donde el problema de las drogas aparece de forma más asoladora y despiadada es en *Criando Ratas* (2016), ya que observamos como “El Cristo” tiene que pagar una deuda a un narcotraficante importante del barrio y bajo los efectos de las drogas realiza todo tipo de acciones para conseguir el dinero, plasmando la desesperación y las consecuencias del consumo en este personaje. Un relato realista y angustioso que podríamos comparar con la de Paco en la biografía de “El Pico”, marcada por las consecuencias del excesivo consumo de este tipo de sustancias.

Problemas familiares y desarraigo con la sociedad

Que los personajes sean marginados y rechazados por la sociedad es algo innato en lo que podríamos entender por la definición de quinqu. Y estos quinqu modernos no quedan exentos de esta exclusión social por parte del Estado y la sociedad. Ya sea en películas inspiradas en la actualidad o en el pasado quinqu, todos los personajes cuentan con un fuerte desarraigo con la sociedad y desestructuración familiar.

En *7 Virgenes* (2005) se nos presentan unos padres ausentes y un ambiente marginal para este joven, que anhela en varias ocasiones la opción de escapar de su entorno durante las 48 horas de libertad que le conceden del reformatorio para la boda de su hermano. Otro caso es *Ártico* (2014), donde los dos jóvenes de una España profunda presentan familias desestructuradas, como la familia de feriantes de Simón; y observamos que los propios protagonistas continúan con este círculo de la marginalidad con sus propios hijos que nacen ya en un entorno de exclusión social.

Por otro lado, en *Criando Ratas* (2016) se nos muestra un ambiente completamente marginal, ambientado y rodado en los barrios suburbanos de Alicante. La presencia de desestructuración familiar y de exclusión social aparece durante todo el filme. Sobre esto, el autor Antonio García, destaca una escena que condensa estas pautas de marginalidad y exclusión:

Mientras el trío de jóvenes, dedicado a la venta de droga como alternativa al desempleo, se encuentra en un descampado, irrumpe violentamente un vehículo de alta gama del que bajan dos hombres que los persiguen y acorralan. Estos personajes, que fueron engañados por los jóvenes al comprarles drogas y que proceden de otra zona, escenifican a partir de sus palabras el contraste de clases que marca la polarización centro-periferia. En sus amenazas advertiremos la estigmatización por su procedencia y por su condición social, en definitiva, por su otredad y por la concepción generalizada basada en un estereotipo: “¿eso del otro día era clamoxyl? ¡Mírame a la cara, maricona! ¿Qué te crees que yo estoy resfriado? (...) ¿Qué te crees que somos los gitanicos de aquí? ¿Te crees que somos yonkis de mierda de aquí? ¿Del barrio este de mierda?”²⁰

Por último, en *Las Leyes de la Frontera* (2021) el protagonista de la película aparece en un entorno habitual con una familia estructura y funcional, sin embargo, al entrar en contacto con sus amigos, formarán una banda, dando lugar a conocer los ambientes más marginales de Gerona.

Erotismo y desnudez

El cine quinqué no escapó a la corriente de la Transición, denominada el destape, «término acuñado por el periodista Ángel Casas, hacía referencia a la exposición más o menos velada, más o menos abundante de contenido erótico».²¹ Los desnudos constantes en las películas de Eloy de la Iglesia, tanto masculinos como femeninos; o

²⁰ García del Río, A., “Reseña audiovisual: Criando...*op.cit.*, pp.4-5.

²¹ Figueras, J., 2004, cit. en Alcázar, F.J., “Los tebeos eróticos durante la Transición”, *Revista de estudios sobre la historieta: Historietas*, nº2, 2012, p.69.

las escenas de carácter erótico o directamente sexual, eran retratadas por la mayoría de los directores del género. Al contrario que en el cine quinqué clásico, donde se nos presentaban un número excesivo de escenas sexuales, eróticas o de desnudos, en el neoquinqui aparecen muy pocas y siempre de forma comedida y puntual.

Esto, en parte, puede ser por la fuerte influencia que tuvo el destape hacia todo el fenómeno cinematográfico de la Transición. Ante la falta de libertades durante la dictadura, el cine evolucionó hacia un carácter aperturista y erótico que ampliaba la visión de la sociedad española que demandaba este tipo de escenas en las salas; al igual del resto de países, donde el destape se convirtió en una tendencia internacional.

Pero ante la preservación de la democracia y la evolución del cine hacia otro tipo de ámbitos, las escenas eróticas o sexuales, anteriormente utilizadas en exceso, con el paso de los años dejaron de sobreexplotarse.

Los colectivos más rechazados: mujeres, homosexuales, transexuales...

Al igual que en las películas clásicas la presencia de homosexuales, transexuales o demás colectivos desfavorecidos es prácticamente nula, no se reivindica su figura. En los filmes de los setenta y los ochenta aparecen prioritariamente de la mano del director Eloy de la Iglesia, y tampoco se trata de una reivindicación con mucha fuerza. Como decíamos el propio cineasta incluso puso como únicos representantes de homosexuales o transexuales a personajes estereotipados.

Pero en los filmes neoquinquis ni siquiera aparecen este tipo de figuras. En parte, podríamos pensar que al igual que con el erotismo, la España de los setenta y los ochenta está dispuesta a transgredir este tipo de representaciones en su cine debido a su anterior falta de libertades. O en parte, puede ser debido a las pretensiones de los diferentes directores de cada movimiento.

El caso de la presencia de otros colectivos racializados como son los gitanos aparece con gran frecuencia al igual que lo hacían en el periodo quinqué clásico. Sin embargo, en estas películas neoquinquis se reivindica, además, un nuevo colectivo especialmente vulnerable en la actualidad, los inmigrantes. Ejemplo de ello es la visión que muestra Carlos Salado en *Criando Ratas* (2016) sobre la inmigración procedente de los países de Europa del Este.

En el caso de la mujer, en el cine quinqu tampoco se veía especialmente respaldada, salvo ciertos casos sueltos como la película *Perras Callejeras* (1985), las figuras femeninas solían estar subordinadas a las masculinas, como novias, hermanas o amigas de los protagonistas masculinos de la historia.

De esta forma, encontramos en todas las películas neoquinquis protagonistas esencialmente masculinos y mujeres siempre subordinadas a la figura del hombre, como el caso de *Ártico* (2014), donde las dos novias de los protagonistas están completamente sometidas a ellos. En *Criando Ratas* (2016), donde «el protagonismo fundamental se otorga a figuras masculinas que intentan imponer su poder y conseguir su supervivencia mediante la violencia y la amenaza». ²² El filme reproduce pues esta visión masculinizada característica de la figura del quinqu y «el papel de la mujer se presenta, fundamentalmente, bajo los roles de madre y esposa, sujetas a dicha exacerbación de la masculinidad». Sin embargo, en el final de la película, «la única persona que es capaz de escapar de la espiral de violencia es la prostituta rusa, quien huye al aprovechar el instante en que su proxeneta y “El Cristo” golpean al toxicómano que esa misma noche ha intentado abusar de ella». ²³

Abuso de poder y corrupción por parte de las fuerzas de seguridad

El abuso del poder por parte de las fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado es una de las grandes críticas que encontramos en el cine quinqu. En la mayoría se los percibe negativamente, como herederos del franquismo. Para muchos representan el abuso de poder y este es mostrado de forma clara en las películas: cacheos, torturas, amenazas y demás suelen ser las acciones principales de las fuerzas del orden.

El abuso de poder y/o corrupción por parte de las fuerzas coercitivas del Estado se mantiene aún en el cine neoquinqui. Aunque, aparece en menor medida que en el cine de los setenta y los ochenta.

Únicamente encontramos un fuerte abuso de poder o actitudes corruptas por parte de fuerzas de seguridad o instituciones del Estado en *Volando Voy* (2006), inspirada en el cine quinqu clásico, donde los cuerpos represivos golpean en repetidas ocasiones a los compañeros y al propio protagonista llegando a torturarlos cuando son detenidos.

²² García del Río, A. “Reseña audiovisual: Criando...*op.cit.*, p. 5.

²³ *Ibidem*, p. 5.

Por otro lado, en *Barcelona 92* (2014) nos encontramos una fuerte represión del Estado en la trama independentista, donde amenazan a los integrantes de esta, pero no contra los que consideraríamos como quinquis modernos.

Y, por último, en *Las Leyes de la Frontera* (2021) nos encontramos con un cuerpo de seguridad que tortura a los jóvenes delincuentes y utiliza su poder para su beneficio por muchos locales del barrio chino de la ciudad.

De esta forma, se manifiesta en menor medida esta crítica hacia estos estamentos de la sociedad, y los casos que aparecen son de filmes inspirados en este pasado quinquí. Esto puede deberse a la mayor dureza de los cuerpos represivos en los setenta y ochenta, pero también en que en esta época eran percibidos como un poder heredado de los franquistas, que aún no se había disuelto con la Transición. Por lo que, en las películas actuales la crítica hacia estos cuerpos del Estado es mucho más moderada.

Conclusiones

Para muchos el cine quinquí dio sus últimos coletazos con obras como *La Estanquera de Vallecas* (1987) o la biografía de *El Lute* por Vicente Aranda a finales de los ochenta. Pero la llegada del nuevo milenio trajo consigo, como hemos visto, la llegada de filmes con claras influencias de este género.

Para el estudio de nuestro trabajo, decidimos abordar el cine quinquí de forma global para desentrañar las características/técnicas y temáticas más representativas de este y poder compararlo con los nuevos filmes neoquinquis. Para ello, se ha realizado una tabla que muestra los apartados abordados en el capítulo anterior, indicando en cuáles de las siete películas seleccionadas se cumplen y en cuáles no.

TABLA 1. COMPARATIVA DE LOS RASGOS DEL CINE QUINQUI EN PELÍCULAS NEOQUINQUIS							
DATOS GENERALES							
PELÍCULA	7 Virgenes	Volando voy	Barcelona 92	Ártico	Criando Ratas	Mala Ruina	Las Leyes de la Frontera
AÑO	2005	2006	2014	2014	2016	2018	2021
DIRECTOR	Alberto Rodríguez	Miguel Albaladejo	Ferrán Ureña	Gabriel Velázquez	Carlos Salado	Carlos Salado	Daniel Monzón
AMBIENTACIÓN TEMPORAL	DOSMIL	SETENTA/OCHENTA	NOVENTA	DOSMIL	DOSMIL	DOSMIL	SETENTA/OCHENTA
CARACTERÍSTICAS							
CINE SOCIAL	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO
TRANSGRESOR	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
ACTORES NO PROFESIONALES	SÍ	NO	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO
ICONIZACIÓN DEL DELINCUENTE/ACTOR	SÍ	NO	NO	NO	SÍ	SÍ	NO
MÚSICA PROPIA DEL MOVIMIENTO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ
HIPERREALISMO	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO
FINAL TRÁGICO	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
BASADO EN HECHOS REALES	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	NO
LENGUAJE PROPIO	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ
EXPLÍCITO	NO	NO	NO	NO	SÍ	SÍ	NO
TEMAS UTILIZADOS							
DELINCUENCIA	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
DROGADICCIÓN	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
PROBLEMAS FAMILIARES/DESARRAIGO DE LA SOCIEDAD	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
EROTISMO O DESNUDEZ	NO	NO	NO	NO	SÍ	NO	SÍ
COLECTIVOS MÁS DESFAVORECIDOS	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
ABUSO DE PODER/CORRUPCIÓN POR PARTE DE LAS FUERZAS DE SEGURIDAD	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	SÍ
MISERIA/POBREZA	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

El cine neoquinqui, como indica su propio nombre “neo” es nuevo, y estos filmes representan y resignifican la figura de los quinquis en contexto del siglo XXI. Estas películas no solo reflejan la evolución en las formas de delinquir, las drogas consumidas, la jerga utilizada y la música preferida por estos personajes, sino que también introducen nuevas problemáticas sociales que preocupan a la sociedad actual, como el impacto del consumo de nuevas tecnologías o las complejidades de la inmigración.

A pesar de la modernización y la ruptura con ciertos estereotipos, la influencia del cine quinqui en estas obras es innegable. La crítica social se expone a través de una representación realista de los estratos más marginados de la sociedad, abordando temas cruciales como la delincuencia, la adicción a las drogas, el desarraigo social y la manifestación misma de la miseria. Estos elementos son elementos esenciales que nos revelan la herencia quinqui presente en dichas obras cinematográficas.

Ahora bien, si hablamos de las películas ambientadas históricamente en los setenta y los ochenta, pero producidas en la actualidad, estas no mantienen ese carácter reivindicativo. Pues filmes como *Volando voy* (2006) o *Las Leyes de la Frontera* (2021) no cumplen esas pautas que nombramos, ya que no denuncian problemáticas actuales, sino que abordan las del pasado. Estas obras reflejan a través de la ficción las preocupaciones de una sociedad española de otro tiempo.

En conclusión, el cine quinqui, que parecía haber llegado a su ocaso en los ochenta, experimenta un renacer en el nuevo milenio con la llegada del cine neoquinqui. Nuestro estudio abordó ambos géneros de manera integral, destacando la evolución en las formas de representar la marginalidad y la delincuencia. Mientras el cine neoquinqui introduce problemáticas contemporáneas, como la tecnología y la inmigración, mantiene la esencia crítica y realista heredada de su predecesor. Sin embargo, las películas ambientadas en el pasado, aunque producidas en la actualidad, adoptan un enfoque más nostálgico, explorando las preocupaciones de una sociedad española de tiempos pasados sin denunciar los problemas actuales.

Referencias

Alcázar, F.J., “Los tebeos eróticos durante la Transición”, *Revista de estudios sobre la historieta: Historietas*, nº2, 2012, pp. 68-88.

Bandera, T., *Generación perdida: análisis del cine quinquí como fenómeno informativo de la sociedad de los años 70 y 80*, Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Sevilla, Sevilla, 2020.

Cercas, J., *Las leyes de la frontera*, Debolsillo, Madrid, 2012.

Entrambasaguas, J., “Del cine quinquí al cine neoquinquí: desacuerdo, resistencia, revuelta. Colegas (1982) de Eloy de la Iglesia y Criando Ratas (2014) de Carlos Salado”, en VVAA, *Fuera de la ley: asedios al fenómeno quinquí en la Transición española*, Comares, Granada, 2015, pp. 231-251.

Florido, J., “José Antonio de la Loma: un conquistador en el universo indígena del quinquí”, en VVAA, *Fuera de la ley: asedios al fenómeno quinquí en la Transición española*, Comares, Granada, 2015, pp. 131-150.

García del río, A., “Reseña audiovisual: Criando Ratas”, *Papeles del CEIC*, nº1, 2018, pp. 1-10.

Labrador, G., “La habitación del quinquí. Subalternidad, biopolítica y memorias contrahegemónicas, a propósito de las culturas juveniles de la Transición española”, en VVAA, *Fuera de la ley: asedios al fenómeno quinquí en la Transición española*, Comares, Granada, 2015, pp. 27-66.

Martín-cabrera, L., “Los quinquís nunca fueron blancos: infrarrealismo, interseccionalidad y postsoberanía en el cine de José Antonio de la Loma”, en VVAA, *Fuera de la ley: asedios al fenómeno quinquí en la Transición española*, Comares, Granada, 2015, pp. 109-130.

VVAA, “Los quinquís del barrio”, *Quiquis dels 80. Cinema, premsa i carrer*, CCCB Diputació de Barcelona, Barcelona, 2009.

**DE LAS FUENTES ESCRITAS A LA PANTALLA: OPORTUNIDADES
APROVECHADAS Y DESAPROVECHADAS**

Arturo Rodríguez López-Abadía

Casa-Museo de Colón

Introducción

La adaptación de textos escritos a la pequeña o la gran pantalla siempre plantea desafíos al tener que elegir los guionistas qué partes del material original aparecerán ante los espectadores, pues por razones de longitud se llega a hacer imposible cumplir de manera rigurosa con la obra literaria original. Así, por norma general es más práctico y da mejores resultados el llevar a la pantalla obras breves que obras largas, sirviendo de palmarios ejemplos *The man who would be king* (El hombre que pudo reinar, en castellano) o *Mozart y Salieri*, destacadas obras de Rudyard Kipling y Alexander Pushkin llevadas al cine manteniendo el título la primera, y cambiando a *Amadeus* la segunda.

No obstante, no hemos venido a disertar sobre obras literarias, materia mucho más compleja y que requiere mayor nivel de detalle que el de este capítulo, sino a tratar sobre el uso de fuentes primarias como material para la pequeña y la gran pantalla. A estos efectos, vamos a definir fuentes primarias de manera restrictiva como textos escritos por o por causa de las personas implicadas en los hechos presentados. De esta manera, unos diarios constituyen una fuente primaria, y también lo serían las actas de un procedimiento judicial en el que se haya visto implicado el sujeto relevante para la narración fílmica o televisiva.

Cristóbal Colón

Comenzaremos pues con el ejemplo de Cristóbal Colón, personaje universalmente conocido como responsable del descubrimiento de América en 1492 y por extensión iniciador de la primera globalización.

En la pequeña y la gran pantalla ha sido interpretado por numerosos actores, entre ellos George Corraface, Gérard Depardieu, o Julio Manrique. Todos ellos coinciden en no corresponder en modo alguno al tipo físico de Cristóbal Colón, persona de la cual tenemos una más que aceptable descripción realizada por el cronista Gonzalo Fernández de Oviedo (Madrid, 1478 - Santo Domingo, Rep. Dominicana, 1557), persona de entero crédito al haber conocido al almirante de las Indias en 1493 en Barcelona cuando el ilustre ligur regresó de su primer viaje descubridor. En la Historia General y Natural de las Indias (1535), libro II, capítulo VI se nos hace esta caracterización física del sujeto:

Digo que Xpoual Colom, según yo he sabido de hombres de su nación, fue natural de la prouincia de Liguria, que es en Ytalia, en la cual cae la cibdad y señoría de Genoua: unos dizen que de Saona, otros que de un pequeño lugar o uillaje dicho Nervi, que es a la parte del Levante y en la costa de la mar a dos leguas de la mesma cibdad de Genoua. Y por más cierto se tiene que fue natural de un lugar dicho Cugureo, çerca de la misma cibdad de Genoua. Hombre de honestos parientes y uida, de buena estatura y aspecto, más alto que mediano, y de recios miembros, los ojos biuos, y las otras partes del rostro de buena proporçion. El cabello muy bermejo, y la cara algo ençendida, y pecoso.

El rasgo sin duda que más cabría destacar en la pantalla sería su pelo "muy bermejo", que hoy llamaríamos pelirrojo encendido o pelirrojo vivo, característica no compartida por ninguno de los actores que hayan dado vida al almirante, y que nadie ha tomado en consideración a la hora de mostrarnos al nauta, que así jamás habría pasado desapercibido. La ausencia de retratos coetáneos de Colón sin duda ha contribuido a la libertad de representación del personaje, pero ello no obsta para que se pudiera haber recurrido a un actor pelirrojo o a teñir de pelirrojo al actor escogido para representar el papel. La descripción hecha por el autor madrileño se ve corroborada por la breve

mención que sobre él hizo Anzolo Trevisan, secretario del embajador veneciano ante la corte de los Reyes Católicos, hombre que llegó a trabar amistad con Cristóbal Colón en los años 1500-1501, y que cuenta lo siguiente sobre el navegante italiano: *Cristophoro Colombo, zenovese, homo di alta et procera statura et inzegno, rosso* (Cristóbal Colón, genovés, hombre de alta y destacada estatura e ingenio, pelirrojo).

También coinciden Trevisan y Fernández de Oviedo en apuntar que el primer almirante de las Indias era un hombre de estatura destacable, con el autor veneciano siendo directo en la descripción, y el madrileño indicando que era de talla superior a la media ("más alto que mediano"). De nuevo, podemos observar una clara discrepancia entre las descripciones del personaje y los actores que dan vida al mismo en la pequeña o la gran pantalla, siendo que ninguno de ellos destaca por sus dimensiones físicas, sin entrar tan siquiera a valorar el elemento descriptivo sobre la robustez ("de recios miembros").

Conectando mundos

Continuando con ejemplos que se pueden encontrar en la serie de televisión Isabel, hay una notable escena sobre un acontecimiento que tuvo una enorme trascendencia en su época y que pudo cambiar el devenir de la historia: el atentado cometido por Juan de Cañamares contra el rey Fernando el Católico en Barcelona.

El cronista madrileño, de nuevo, nos ofrece una descripción de gran validez y viveza, ya que en este caso concreto fue testigo directo del suceso. Podemos dar su detallada



descripción como enteramente válida sin alterar una palabra, no en vano un acontecimiento tan impactante deja siempre un vivo recuerdo en los testigos. Como éste además tenía notables inclinaciones literarias, terminó por plasmarlo en uno de sus últimos escritos, las voluminosas Batallas y Quinquagenas, en el diálogo

que versa sobre Mosén Ferriol, trinchante rey Fernando:

E como quiera que el rey se fuera a comer, que era adonde posaba, en la calle que está entre el Alcarrer Amplo e la mar, salió de aquel palacio por una escalera abajo, bien ancha, de piedra, e descubierta, que baja de aquel palacio hasta la plaza que está delante de aquel consistorio. E como el rey llevaba vestido un tabardo de paño negro, e no deferenciado ni aventajado con adorno de oro palentí, e otros señores, así como su tío el señor Don Enrique Enríquez e el duque de Cardona, que así mesmo iban llanamente vestidos, pasóse el rey que no le conoció el traidor que debajo de un arco de una puerta estaba, cerrada, e a par della. Salió el rey e los otros caballeros hasta la dicha escalera, e como vido a uno con una gran cadena de oro, quiso dar, pensando que era el rey, e mirólo, e vido que era el conde de Trevento, e conociólo que era catalán, e volvió los ojos a buscar al rey e vido; e conoció ser él en que sólo Su Alteza cabalgaba primero desde el escalón más bajo de todos, e vido los mozos despuelas con los bonetes quitados, e vio que el rey comenzaba a coger la falda de delante del tabardo para poner el pie siniestro en el estribo e cabalgar en una mula, el qual estribo tenía en la mano Alonso de Ojos, hidalgo montañés, moço despuelas del rey, e gentil mancebo, el qual tenía un puñal en la cinta. Ferriol, trinchante del rey, estaba a su lado, poco desviado del rey a un lado, con un capuz cerrado, e tenía un puñal en la cinta. Y al tiempo que el rey quiso poner el pie en el estribo, e teniendo ya la mano siniestra casi puesta en el arçón, llegó el traidor Johan de Cañamares con un puñal de tres palmos muy afilado e fecho de una espada, e dióle una gran cuchillada en el pescuezo e parte siniestra, desde el alzaquello, de un jeme o más luenga e bien honda; porque el rey era hombre de buenas carnes e estaba recio, e gordo medianamente. Usábanse en los jubones unos collares altos detrás, forrados e engrudados de punta a punta del cabezón, porque estoviesen tiesos e derechos. Demás deso, llevaba el rey una gruesa cadena de oro, algo más delgada quel menor dedo de la mano, a causa de lo qual, o del collar del jubón, no le cortó la cabeza; pero la herida fue grande e en peligroso lugar, e cortóle hartos cabellos que con el cuchillo entraron en la llaga.

La descripción no puede ser más detallada. Incluye los participantes, el orden en que se suceden los acontecimientos, las palabras que se pronunciaron y quiénes las dijeron, así como las ropas que vestían los distintos implicados.

En la serie de televisión, no obstante el muy buen resultado desde el punto de vista dramático, vemos grandes discrepancias con la narración del testigo directo. El rey católico luce un tabardo azul oscuro, frente al tabardo negro que refiere Gonzalo Fernández de Oviedo, elemento que se puede excusar como elección artística por motivos estéticos. El resto de la indumentaria, sin embargo, es completamente discordante de manera poco excusable habida cuenta de la relevancia que tuvo la misma que el monarca conservara la cabeza sobre los hombros al ser atacado por Juan de Cañamares.



Como se puede advertir en la imagen extraída del episodio de la serie, el rey porta una camisa de cuello muy bajo, cosa que se contradice con el texto del grafómano alcaide de Santo Domingo. El rey Fernando llevaba cuando el atentado una camisa con el cuello alto engrudada de punta a punta con el fin de que se mantuviese derecha. Este aplique de engrudo le daría una cierta robustez al cuello de la camisa, disminuyendo así el impacto de la cuchillada.

La cadena que luce el rey Católico tampoco concuerda por lo relatado en el diálogo sobre Mosén Ferriol. En la serie de televisión el rey lleva en esta escena, como lo hace de manera habitual, el collar de la orden del Toisón de Oro. Esto, para empezar, es una incorrección en sí misma ya que quien era la mitad masculina de la locución Reyes Católicos nunca fue hecho caballero de esa orden. Además de esto, cabe señalar que el collar descrito por Fernández de Oviedo ("una gruesa cadena de oro, algo más delgada que el menor dedo de la mano") es conocido por un retrato hecho al monarca por Michael Sittow, en el que además se puede ver la cicatriz que el atentado dejó en el regio cuello, como se puede ver en la imagen anterior.

Del mismo equipo que creó la serie Isabel tenemos su continuación filmica titulada La corona partida, y allí se puede ver un gran ejemplo de correcto aprovechamiento de una fuente primaria, concretamente el testimonio del doctor Parra.

El fallecimiento prematuro del rey Felipe el Hermoso, marido de la reina propietaria Juana I de Castilla vulgarmente llamada "la Loca", fue un suceso bastante repentino que conmocionó a la sociedad de la época, pero más que a nadie a su esposa. Todavía no hay consenso general sobre la causa de la muerte del rey, y ya en su tiempo no faltaron rumores que apuntaban a la mano de Fernando el Católico, cuya animadversión por el flamenco era conocida.

El doctor Parra no llegó a conocer directamente los primeros días de la enfermedad que terminaría por llevar al rey al panteón real de Granada, pero fue muy diligente en informarse a través de quienes sí estuvieron con el monarca en esos días. Excluido eso, el testimonio de Agustín de la Parra es completo y puntual sobre todas las circunstancias del regio sujeto en sus últimos días. Así nos informa el propio médico:

Todo lo que aquí escribo á V. A. es por la relación muy concertada y apuntada que me hicieron los físicos delante de otras personas que se habían hallado allí, salvo lo que pasó en aquellas cinco horas que vi yo.

El propio Agustín de la Parra no dudó en señalar que en esas fechas era la comidilla de quienes allí estaban la sospecha de juego sucio por parte del rey de Aragón, pero la idea fue desechada tanto por Parra como por los médicos flamencos que acompañaban a Felipe el Hermoso:

Después se ha dicho en el vulgo de los flamencos, y aun de los castellanos, que le dieron yerbas. No le vi yo señales de tal cosa: ni sus físicos cuando yo allá estuve, tenían tal sospecha ni pensamiento. La verdad es que la materia fué mucha, y por su callar mal socorrida, y de mucha se hizo maliciosa

No sólo el ceñirse a la narración del doctor Agustín de la Parra en mostrar los síntomas y signos de la enfermedad del rey aprovecharon los creadores muy bien esta fuente primaria, sino que además lo refinaron haciendo que una voz en off leyese el comienzo de la misma mientras el rey de Aragón pasa la vista sobre el memorial del médico, que empieza así y nos transmite esa voz narradora:

El Rey Don Felipe que haya gloria, habia jugado muy reciamente á la pelota en lugar frío dos ó tres horas antes que enfermase, y dejóse resfriar sin cubrirse.

No obstante este correctísimo aprovechamiento de una fuente primaria, el sentimiento dramático de los guionistas los movió a decantarse por la explicación propia de la Leyenda Negra, usando el término acuñado por Julián Juderías y que recientemente Elvira Roca Barea recuperó para el gran público. Así, en la película se nos muestra a un sirviente echando algo en el agua fría que luego había de consumir el monarca.

Conclusiones

Volviendo a la cuestión del físico de los actores en relación con los personajes a quienes representan, uno de los casos más flagrantes de no coincidencia de lo uno con lo otro lo tenemos en el personaje de Felipe II, de quien se conservan abundantes retratos y a quien las fuentes escritas coinciden en describir de manera continua como un hombre rubio y de porte fino. En las representaciones tanto filmicas como televisivas, especialmente en las extranjeras, se tiende a presentar al rey Felipe como un hombre de pelo oscuro o directamente negro, cayendo así en el tópico de los españoles como personas de negra cabellera, tópico al que tampoco acostumbra a escapar la reina Catalina de Aragón, mujer de pelo rubio brillante tirando a pelirrojo. Así, en la serie Los Tudor, de mediados de la década de los 2000, a la reina Catalina le da vida la actriz irlandesa Maria Doyle Kennedy, que luce cabellera negra. Una honrosa excepción a estas plasmaciones la tenemos en la serie española Carlos, rey-emperador, en la cual el

actor que encarna al príncipe Felipe (futuro Felipe II) es Marcel Borràs, que luce una melena rubia tirando a castaña.

Para terminar, las fuentes primarias son una materia que los guionistas de cine y sus asesores habrían de tener en mayor consideración a la hora de realizar sus respectivos trabajos, pues no sólo son auxiliares sino que en ocasiones pueden y deben ser la base misma de lo que se va a narrar, contribuyendo a una mayor verosimilitud y calidad histórica.

Referencias

Fernández de Oviedo, Gonzalo (1535), *Historia General y Natural de las Indias*, Sevilla, Ramón de Petras.

Fernández de Oviedo, Gonzalo (2016), *Sumario de la Natural Historia de las Indias*, edición de Alfredo Rodríguez López-Vázquez y Arturo Rodríguez López-Abadía, Madrid, Cátedra.

Guevara, Fray Antonio de (1539), *Epístolas familiares y escogidas*, Valladolid, Francisco Fernández de Córdoba.

Santa Cruz, Alonso de (s/f), *Crónica de los Reyes Católicos*. Manuscrito en BNE MSS/1620.

Trevisan, Angelo (1503), *Storia delle navigationi del Columbo*. Manuscrito en Library of Congress, E141 .T74 1503.

LAS MUJERES Y LA RELIGIÓN EN LA PELÍCULA BOLIVIANO-ALEMANA

WOMEN AND RELIGION IN THE BOLIVIAN-GERMAN FILM

Escribeme postales a Copacabana (2009)

Msc. Karin Gabriela Hollweg²⁴

Profesora de la Universidad Evangélica Boliviana UEB

²⁴El presente trabajo resulta de un trabajo elaborado en clase, con la participación activa de los estudiantes de la Carrera de Comunicación Multimedia Corporativa de la Universidad Evangélica Boliviana UEB.

Introducción

Una de las características de las adaptaciones de novelas latinoamericanas al cine, es que se viste la pantalla de texturas, de rostros y colores, mostrando la riqueza cultural desde lo estético audiovisual y la musicalidad de los acentos. La novela *Postal de Copacabana* (2007) de Stefanie Kremser está ambientada en Copacabana, una población boliviana situada a orillas del lago Titikaka, el más alto del mundo con 3,812 metros sobre el nivel del mar. Si bien la historia habla de una familia de mujeres, abuela, nuera y nieta, también cuenta cómo la religiosidad católica y andina pueden coincidir e incluso complementarse a la hora de ejercer un papel protector para las familias. La historia de tres mujeres en un pueblo-santuario turístico, sus sueños, esperanzas y sacrificios ligados a la religiosidad, así como las estrategias de supervivencias, están contadas desde la externalidad de un narrador omnisciente, suspendido en la distancia del observador que documenta, más no cuestiona el secretismo religioso que mezcla vírgenes, deidades incas y rituales de buena suerte. La perspectiva desde su inicio es femenina, ya que la autora, Stefanie Kremser, también es la guionista de la película *Escribeme postales a Copacabana* (2009), que fue dirigida por el director alemán Thomas Krönthaler.

La literatura es portadora de discursos que manifiestan las formas de ser y de vivir de las sociedades, ya que las historias están tejidas de aspectos sociales, económicos, políticos e incluso religiosos con los que el autor nutre su narrativa. La película *Escribeme postales a Copacabana* presenta en un claro relieve las características de una fe que se mezcla con todos los aspectos de la cotidianidad, especialmente en la población femenina. Desde esta perspectiva nos preguntamos cuál es el rol de las mujeres en la película, así también sobre los rituales y elementos de la tradición de Copacabana vistos en la película. La tradición implica una mezcla entre la religiosidad y las costumbres reflejada en rituales y ceremonias muy presentes en la película. Otra pregunta que nos hacemos es qué tipos de fe existen en la película, y qué elementos simbólicos (imágenes, esculturas, aves, viento, agua, etc.) están presentes. Entrando en la interpretación de la historia, también nos preguntamos sobre la situación de las mujeres en Copacabana, sus sueños y estrategias de supervivencia frente a una realidad que las retiene, a partir de la figura de las aves que no pueden volar.

Tema y objetivos

Como tema principal nos propusimos analizar el rol de las mujeres, de los símbolos, las tradiciones y la religiosidad en la población de Copacabana como espacio turístico, pero especialmente como frontera o lugar de paso. Definir cuáles son los roles que desempeñan las mujeres en una pequeña población andina es determinar las costumbres y elementos identitarios con los que crían y consolidan las formas de ser y hacer en las próximas generaciones. El factor religioso también cumple funciones sociales, económicas y culturales, por lo que es importante analizar los símbolos e imágenes de características religiosas que están presentes en la película, así como los rituales a los que las mujeres recurren en su cotidianidad. Finalmente, otro objetivo es la descripción de características propias de un pueblo turístico o de paso, como espacio de intercambio pero también de frontera, donde las personas pasan, pero la realidad económica y social permanece.

El rol femenino

Para comprender cuál es el rol de las mujeres dentro de una sociedad, Marrugat (2005) plantea que la respuesta está en las labores de cuidado en el entorno familiar: quien debe ejercer esta labor, manifiesta tanto las creencias, estereotipos e incluso costumbres de su grupo social, definiendo quién toma las responsabilidades familiares, cómo se reparte la jerarquía de deberes, valores, expectativas de roles y su desempeño. Las encargadas del cuidado son las portadoras del ADN familiar y cultural, ya que establecen las costumbres y creencias, reproduciendo el modelo a través del tiempo. Si bien existen diferentes modelos de familia, generalmente coinciden en el criterio para designar al cuidador: las mujeres de la familia.

A través del tiempo se han desarrollado modelos de familia más igualitarios en la distribución de los roles del cuidado, aunque se mantienen aquellos que son más selectivos en la administración de las responsabilidades, donde se distribuyen las tareas a los hijos mayores y/o a las mujeres de la familia (Mier, Romeo, Canto & Mier, 2007). Finalmente, todo depende del tipo de familia, de la cantidad de miembros y de los niveles de responsabilidad que puedan asumir.

La presencia femenina determina entonces la distribución de tales responsabilidades, y como señala Marrugat (2005) hablar de familias cuidadoras es hablar de sus mujeres: la

labor de cuidar es exclusivamente femenina, y con esta creencia se afecta directamente a todas las mujeres. Esposas, hijas, nueras, nietas, sobrinas, ahijadas, etc., están directamente afectadas, pues gracias a esta creencia, ser mujer involucra asumir el compromiso de cuidar. Y es un rol irrenunciable, ya que el no hacerlo implica la desaprobación social frente a un rol que está socialmente asignado. En el caso de familias monoparentales dirigidas por una mujer, el rol de proveedora y cuidadora duplica las responsabilidades, ya que todas las funciones son de cumplimiento obligatorio: no sólo se debe cuidar de los hijos, también se debe garantizar su subsistencia.

La religiosidad y la fe

James (1986) define la religión como "los sentimientos, actos y las experiencias de individuos en soledad, en la medida en que éstos creen estar en relación con aquello que consideran lo divino" (p. 31). La relación entre el creyente y la divinidad o el objeto de su fe, se basa en la búsqueda de protección, de acompañamiento ante las adversidades y apoyo en los proyectos personales. Pero la fe hacia estas divinidades va más allá de la oración, ya que el creyente las hace responsables de sus aciertos y éxitos, así como de sus desgracias y problemas a los que identifica como pruebas de fe. La figura de la Virgen madre despierta una fe colectiva socialmente celebrada, a la que consideran milagrosa siempre y cuando exista un pedido y una promesa por parte del feligres. El ritual de solicitud a la imagen de la virgen es el inicio de un proceso que consideran infalible, ya que "la creencia en la eficacia simbólica de las prácticas y las representaciones simbólicas forma parte de las condiciones de la eficacia simbólica y de las prácticas y las representaciones religiosas" (Bourdieu, 2006, p. 59).

El objeto de la fe, la figura del santo o la Virgen María, llega a América como imagen de veneración apropiada por los feligreses. Es por esto que la imagen de la Virgen de Copacabana está cubierta de vestidos delicados y bordados, coronas, joyas, medallas y la bandera boliviana. La apropiación de la imagen transforma a la divinidad, dotándola de características étnicas comunes a la cultura que la acoge: la Virgen de Copacabana refleja la imagen de una mujer boliviana de negros cabellos largos y rasgos indígenas.

La presencia del líder religioso como portador legítimo del discurso, determina la seriedad de los rituales. Tanto en la fe católica como en la religiosidad andina, estos

líderes son quienes detentan el poder interpretar la realidad desde la perspectiva de sus creencias, e interceder ante las divinidades. Son quienes administran los rituales y el uso de las imágenes a través de sus discursos: “el lenguaje religioso es simbólico, alude a entidades que no se pueden comprobar empíricamente, se sirve de realidades mundanas y las convierte en símbolos”. (Picazo Tadeo, 2014, p. 16). Estos símbolos son apropiados culturalmente y utilizados para distintos fines por parte de una población creyente.

Dentro de la religiosidad andina también se administra el discurso religioso desde sus líderes, chamanes, yatiris, etc., elaborando sus propios símbolos. El Ekeko, pequeño dios de la abundancia, presenta la imagen de un hombre de rasgos indígenas cargado de cosas, entre ellas tiene joyas, riquezas, dinero, así como instrumentos de trabajo y figuras en miniatura de todo aquello que se desee tener. Estas imágenes son adquiridas por una población devota que les atribuye un alto poder sobre sus vidas: proveerán la abundancia y la buena suerte, la protección ante las adversidades, el éxito y el bienestar a cambio de pequeños privilegios y promesas. Este rol protector de las divinidades religiosas son asumidas por las mujeres, quienes trasladan su fe a las nuevas generaciones, que replican los rituales, las fiestas y toda la herencia cultural. Sin embargo esta fe heredada se ha hecho cada vez más débil en las nuevas generaciones que actúan con mayor pragmatismo.

Las fiestas patronales

En Bolivia existen muchas poblaciones que viven una religiosidad ligada a la fe desde su fundación. La presencia de la iglesia católica desde la colonia, las reducciones jesuíticas y franciscanas, junto a otras congregaciones es fundamental para entender el desarrollo y las costumbres de las poblaciones sudamericanas. Cada ciudad, cada pueblo por más pequeño que sea, cuenta con la presencia de capillas, iglesias, y sus correspondientes fiestas patronales que determinan la vida social. En muchos casos, las fiestas patronales, festividades de vírgenes y santos permean las actividades sociales y culturales de poblaciones pequeñas, llegando a transformarse en eventos sociales y culturales importantes que atraen el turismo interno y externo del país. Movidos por la necesidad de desarrollar actividades económicas, los pobladores aprovechan las celebraciones organizando romerías y rituales, con ofertas gastronómicas y hoteleras, artesanías, símbolos religiosos, rituales espirituales, etc.

Entre las poblaciones bolivianas que celebran fiestas patronales ligadas a la religión católica están: Cotoca, con la Virgen de Cotoca, Quillacollo con la virgen de Urkupiña, Copacabana, con la Virgen de Copacabana y Oruro con la Virgen del Socavón, entre otras. Como indica Salgado Lévalo, la religión “es un fenómeno grupal y, por lo tanto, es una forma de interacción y de comunicaciones entre grupos de personas” (2016: 4). Al concentrarse en lo sagrado, desarrolla creencias, prácticas, y como grupo, establece roles, categorías, organizando al grupo social por afinidades y asignaciones. Copacabana es una pequeña y pintoresca ciudad ubicada a orillas del lago Titicaca, de gran flujo turístico internacional. Esta ciudad es conocida por su iglesia dedicada a la Virgen de Copacabana y por su cercanía al Lago Titicaca. Su población es devota tanto hacia la religiosidad católica como a la religiosidad andina, compartiendo los rituales de fe.

Rituales y elementos de la tradición

Bevir M. (2003) indica que “los seres humanos necesariamente alcanzamos nuestro ser en un contexto social que ejerce influencia sobre nosotros... podemos comenzar definiendo una tradición como un conjunto de conocimientos que alguien adquiere durante un proceso de socialización” (p. 15). Cada grupo social consolida o transforma su cotidianidad y sus rituales, por lo que la tradición tiende a transformarse a través del tiempo.

Por su parte Lenclud G. (1987), enfatiza que la tradición no es información que llevamos en el ADN, sino que es un proceso de selección de actos, afectos, rituales y fiestas que se transmiten socialmente. Desde tal punto de vista la tradición “no transmitiría la totalidad del pasado” ya que es la selección del ahora, de lo actual para conservarlo en el tiempo; y aunque establece el factor de permanencia de una parte del pasado, lo antiguo debe convivir con lo nuevo, no necesariamente todo el pasado se convierte en tradición. Por todo esto, se considera que la tradición es una construcción social desde el presente sobre el pasado, la mirada nostálgica y la consolidación de la identidad a través de acciones y rituales sociales.

Pueblo turístico, lugar de paso o frontera

¿Qué es un pueblo turístico o de paso? Partiendo de esta pregunta podemos definir que un lugar turístico es aquel que cuenta con: atractivos turísticos naturales o culturales, infraestructura hotelera y gastronómica, medios de transporte y un sistema económico basado en la afluencia de turistas. El desarrollo de actividades arraigadas a lo artesanal aportan identidad y autenticidad, empleo y subempleo de su población en servicios referidos a la hotelería y en desmedro del desarrollo de la industria. Los pequeños pueblos turísticos difícilmente desarrollan industria o comercio a gran escala, gracias a que restringen sus actividades económicas a las necesidades de los turistas. Expulsan a su población joven, ya que ésta busca un futuro distinto a continuar reproduciendo la cadena de subempleo. Los jóvenes que se quedan tienden a mantener las estructuras sociales, las actividades económicas, los rituales, sin interés de modernizar ni cambiar lo establecido, pues creen que al hacerlo perderán el capital cultural que atrae a los turistas.

Copacabana es la primera sección municipal de la provincia Manco Kapac del departamento de La Paz, región a la que se accede a través de la carretera internacional La Paz - Copacabana, asfaltada y transitable durante todo el año. Copacabana también es el nombre de la población altiplánica donde se venera a la Virgen de Copacabana, cuya fama ha trascendido los límites de Bolivia y América hasta convertirse en un santuario de carácter internacional. Está situada a orillas del Lago Sagrado, el más alto del mundo llamado Titikaka, a 3.812 metros sobre el nivel del mar. El Santuario de Copacabana es el mayor depositario de fervor religioso del pueblo boliviano por más de 400 años.

Entre las características de Copacabana como lugar de paso están:

- la gran variedad de turistas tanto nacionales como internacionales que visitan este lugar, gracias a su iglesia y a las celebraciones referidas a la Virgen de Copacabana.
- la economía concentrada en las actividades de servicios, principalmente turismo, comercio y transporte, seguido de la industria manufacturera artesanal y un pequeño sector agropecuario. Copacabana se constituye en uno de los municipios con mayor actividad turística del departamento de La Paz en

particular y de Bolivia en general. Se encuentra entre los primeros cinco municipios con mayor participación del turismo en su PIB.

- la posición geográfica del municipio de Copacabana, que lo ubica como un punto estratégico para la actividad comercial, ya que cuenta con accesos por vía aérea, terrestre y lacustre.
- la infraestructura gastronómica y hotelera. Cuenta con algunos hoteles muy modernos, que contrastan con el panorama del comercio mayoritariamente informal. Según el Concesionario del Registro de Comercio de Bolivia, se reporta una base empresarial a agosto de 2020 de 322 empresas, donde destaca la actividad turística y comercial reflejada en actividades de alojamiento y servicios de comidas con 170 empresas, es decir el 52.8% del total de las empresas registradas en Copacabana se dedican a este rubro.
- la vocación comercial y servicios gracias al impulso del turismo. Para ser una población pequeña cuenta con 42 empresas dedicadas al comercio.

Entre los atractivos más relevantes se encuentra: la Bahía de Copacabana, desde donde se puede observar el lago Titicaca, Basílica y Calvario de Copacabana, Isla del Sol, Isla de la Luna, Sahuíña y sitios arqueológicos entre otros. Entre las actividades turísticas que se realizan se puede mencionar: el turismo cultural, el turismo vivencial de la comunidad de Koati entre otras. También se ubican los yatiris (sacerdotes andinos) que leen el futuro en las hojas de coca, que venden casas y dinero en miniatura para bendecirlos posteriormente mediante “ch’allas” (ofrendas) o sahumeros. Estos rituales se consideran de buena suerte, ya que muchos turistas retornan para agradecer los favores recibidos.

Las mujeres de la película *Escríbeme postales a Copacabana*

La película cuenta la historia de tres mujeres que viven en Copacabana, en una casona de la parte antigua de la ciudad. Elena, la abuela y matriarca de la familia, es una mujer de 70 años con rasgos indígenas y fe enmarcada en la religiosidad católica. Es la dueña de la casa donde viven, herencia de sus padres, donde cuida a su nieta Alfonsina, mientras Rosa, su nuera sale a trabajar. Es viuda de Alois, un farmacéutico alemán que un día llegó a Copacabana caminando desde el Lago, con quien se casó y tuvo un único hijo. Su hijo se convirtió en piloto del Lloyd Aéreo Boliviano y se casó con Rosa, una

azafata, conformando una familia con su hija Alfonsina. Tanto Alois como su hijo mueren en distintas circunstancias, dejando a las tres mujeres solas.

Rosa es azafata de una aerolínea, lo que la obliga a estar ausente la mayor parte del tiempo, pero está pendiente del bienestar de su suegra y su hija. Rosa, a diferencia de su suegra, prefiere a la religiosidad andina, confiando sus deseos de éxito y bienestar a un Ekeko. Este pequeño dios ocupa un espacio especial en la casa: un altar donde recibe sacrificios y regalos por parte de Rosa, a cambio de peticiones de éxito.

Al ser una mujer sola y muy trabajadora, permanentemente busca una pareja que le brinde protección a ella y su hija, lo que es socialmente mal visto en una viuda de familia respetada.

Alfonsina es una joven de catorce años que pasa la mayor parte del día en la parada de buses de Copacabana, pidiendo a los turistas que le envíen una postal de cualquier parte del mundo o conversando con su abuela y con una amiga de la escuela, con la que tiene proyectados muchos viajes para recorrer el mundo. Alfonsina conoce la historia de la llegada del abuelo alemán a través del lago, como también la situación por la que su papá perdió la vida en un accidente aéreo, lo que alimenta sus ganas de salir de Copacabana. Un día conoce un joven fotógrafo alemán, quien llega a Copacabana para fotografiar a un pájaro que existe únicamente en el lago Titikaka, el *Rollandia microptera*, un ave que no puede volar. Como todos los hombres que se relacionan con esta familia, el fotógrafo también parte, dejando a Alfonsina con el enorme deseo de salir de Copacabana. El desenlace de la historia coloca a cada una de ellas en un destino deseado, pero separadas por el tiempo y el espacio.

Las mujeres y la religión

Como indicamos antes, la relación entre el creyente y la divinidad es de permanente búsqueda de protección, de ayuda ante las adversidades, así como apoyo en los proyectos de vida. La sociología de la religión plantea distintas funciones que cumple la creencia religiosa: el rol protector ante la incertidumbre y el peligro, el rol consolador en situaciones de pérdida, duelo o enfermedad y, finalmente, el rol reordenador del mundo, cuanto se ha perdido una condición o afecto y se debe continuar. Para los personajes femeninos de la película, el poder de estas divinidades va más allá, ya que les otorgan el poder de proveer la felicidad, atraer a un ser amado o de lograr la plenitud, independientemente del tipo de ritual o símbolo religioso al que acudan. Según

Salazar (2007), la fe establece confianza entre el ser humano y su deidad en el cumplimiento de su súplica o pedido, creyendo que “la concreción del hecho sería una cuestión de tiempo” (pág. 2).

El ritual religioso está presente en cada momento de la vida y la cotidianidad, así como en la fiesta:

- La música de banda, tocada por músicos del lugar, que acompaña las fiestas más animadas, las romerías religiosas, así como los ritos funerarios en el cementerio.
- La Pachamama también acompaña en los festejos, recibiendo el primer chorro del vaso cada vez que se comparte una bebida alcohólica.
- La casa también constituye un altar: los símbolos de la religiosidad católica y andina conviven con la familia y ocupan un espacio físico, exigiendo su ritual cotidiano.

Las mujeres como ejecutoras de las labores de cuidado, acuden permanentemente a sus divinidades como apoyo ante los problemas y las necesidades de protección para ellas y sus hijos.

Las mujeres y Copacabana

En la película vemos a la abuela Elena, la nuera Rosa y la nieta Alfonsina subsistiendo sin compañeros. Los hombres llegan y se van, o mueren, como los esposos de Elena y Rosa. La soledad femenina es la constante en la historia, reforzando la leyenda de la Virgen de Copacabana que está presente en el imaginario local y nacional. Existe la advertencia de que en Copacabana no se forman parejas, se rompen, ya que “la Virgen es soltera y es celosa”. Solo deben asistir parejas casadas, de lo contrario las relaciones se disuelven.

La trama de la película compara a las mujeres de esta familia con una rara especie de pájaro que vive solamente en el lago Titikaka, el *Rollandia microptera*, un ave que no puede volar porque no tiene alas grandes, lo que le condena a vivir siempre en ese lugar. La ausencia de alas en las mujeres las obliga a la subsistencia en Copacabana, frente al lago. Este destino desarrolla matriarcados, familias de mujeres fuertes pero ancladas a la tierra, a la tradición y a sus deidades. Ellas son la verdadera ofrenda a la tierra, a la siempre omnipresente *Pachamama*, ya que viven y mueren allí, sin sueños y sin futuro.

Conclusiones

El cine, como la literatura, son excelentes oportunidades para mostrar aquellos elementos culturales ancestrales que difícilmente se conocen si es que no se visitan poblaciones, fiestas y celebraciones. La densidad de símbolos, la polisemia de los rituales necesitan del color, de la musicalidad de los acentos, de los verdaderos rasgos del mestizaje, que la imagen traslada de forma excepcional. También trasladan esos *habitus* ancestrales, diversos y únicos, que identifican cada población a través del tiempo.

Temas como el rol de la mujer en las poblaciones americanas pueden comprenderse y analizarse a través de los personajes del cine. En la película *Escribeme postales a Copacabanase* observa cómo los roles femeninos están socialmente asignados y deben cumplirse con todas las estrategias de sobrevivencia que las mujeres tengan a mano. La tradición y la fe otorgan rituales de buena suerte y posible cumplimiento de sus objetivos, de protección, de concreción de proyectos.

El rol de la religiosidad y la fe están presentes en la cotidianidad de las mujeres, convirtiéndose en amuletos, e incluso en garantes del logro sistemático de objetivos. Los pedidos varían desde la buena salud, el éxito en un negocio, e incluso la obtención de un compañero de vida. Las mujeres acuden tanto al líder religioso (sacerdote o yatiri) para la bendición de sus imágenes de veneración como de sus instrumentos de trabajo, negocios y casas.

La película no presenta separación entre la religiosidad católica y la andina, llegando a convivir sin cuestionamientos ni contradicciones filosóficas. Las mujeres pueden “combinar” las imágenes y los rituales religiosos, buscando una protección integral, como reforzando el poder de sus deidades en una secuencia de rituales: la imagen de Jesucristo es inicialmente bendecida por un sacerdote para posteriormente ser “chaj’llada” por un Yatiri, y el negocio puede recibir agua bendita por el sacerdote al mismo tiempo que un yatiri aporta con el sahumero y rituales para la buena suerte económica.

Existe una apropiación de las imágenes religiosas, especialmente de la religiosidad andina: en la película vemos un altar en la casa de Elena, que comparten un Ekeko y una

imagen de Jesucristo como símbolos de protección, que combinados crean una especie de vínculo entre la fe católica (los santos y las vírgenes) y las tradiciones ancestrales (el Ekeko). La fe y los rituales no están determinados en un campo religioso exclusivo para los sacerdotes o Yatiris, sino que forman parte de la cotidianidad de las mujeres y habitan las casas, acercando el objeto de veneración a la usuaria de la fe.

Los lugares de paso o turísticos son espacios que contienen un alto flujo de visitantes y cuentan con una infraestructura gastronómica y turística. La economía depende de actividades económicas y servicios relacionados al turismo y comercio de artesanías, por lo que el empleo y subempleo depende del éxito del lugar. Cuando la población turística es pequeña, el desarrollo económico es imperceptible, por lo que se vuelven expulsores mano de obra y cerebros jóvenes, quedando una población madura y anciana que reproduce los modelos de negocio sin modernizarlos.

La película *Escribeme postales a Copacabana* desarrolla el tema de la soledad femenina en la ejecución de un rol socialmente asignado y de las estrategias que la fe otorga a las mujeres en una población reducida. Pero también muestra el poder del mito de la Virgen del Lago, una figura que, así como la Pachamama, exige el sacrificio de la vida de sus mujeres, a las que no deja partir, les quita las alas para consagrarlas a su veneración.

Referencias

- Bevir, M. (2003). Sobre la tradición. *Areté*, 15 (1), 5-34.
- Bourdieu, P. (2006). Génesis y estructura del campo religioso. *Relaciones, Estudios de Historia y Sociedad*, 27(108), 29-83.
- Lenclud, G. (1987). La tradition n'est plus ce qu'elle était...Sur les notions de tradition et de société traditionnelle en ethnologie. *Terrain* (9) 110-123. En <https://journals.openedition.org/terrain/3195>
- Lonergan, B. (1988). *Método en teología*. Salamanca: Sígueme
- Marrugat, L. (2005). La familia cuidadora y su incidencia en la calidad de vida de las personas dependientes. *Rev. Mult Gerontol*, 15 (3), 171-177.
- Mier, V., Romero, Z., Canto, A. & Mier, R. (2007). Interpretando el cuidado. Por qué cuidan sólo las mujeres y qué podemos hacer para evitarlo. *Abendua* (42) 2-38.
- Neira Castillo, C. (2004). *El discurso religioso, un discurso simbólico* [Tesis de licenciatura, Universidad de Chile]. <https://tinyurl.com/4jnav8h>
- Picazo Tadeo, M. (2014). *El discurso religioso como ideología y su reflejo en los medios de comunicación social* [Tesis de doctorado, Universidad de Valencia]. <https://tinyurl.com/d5etsprh>
- Salazar, O. (2007). Kierkegaard: El caballero de la fe-Un salto en la oscuridad. *Revista Estudios en Ciencias Humanas*, (5). https://hum.unne.edu.ar/revistas/postgrado/revista5/articulos/salazar_da_silva.pdf
- Salgado Lévano, A. C. (2016). Acerca de la psicología de la religión y la espiritualidad. *Revista Educa UMCH*, (7).
- James, W (1986). *Las variedades de la experiencia religiosa: estudio de la naturaleza humana*. Península.

**LA FIGURA Y LA CORPOREIDAD DE LA MUJER EN EL TEATRO DEL
SIGLO DE ORO**

**THE FIGURE AND CORPOREITY OF WOMEN IN THE THEATER OF THE
GOLDEN AGE**

Andrés Salvador Mañas Martínez

Departamento de Educación. Universidad de Almería

Introducción

El Teatro del Siglo de Oro es un tema que tiene una larga trayectoria durante décadas. A lo largo de este capítulo se abarcarán una serie de temas que serán; el teatro del Siglo de Oro, la construcción de la identidad y la importancia de la mujer a partir del estudio y análisis del mismo.

Teatro del Siglo de Oro

El Siglo de Oro es el período de máximo esplendor literario en España y comienza con el Renacimiento y termina con el Barroco, dos movimientos muy distintos y que se caracterizó por mezclar lo trágico y lo cómico.

Algunas de las obras y escritores más destacados de la literatura española son:

Obras:

- ❖ *Don Quijote de la Mancha*. Es la obra maestra de Cervantes y la más célebre de la literatura española.
- ❖ *Lazarillo de Tormes*. De autoría desconocida, se considera la primera novela píntoresca.
- ❖ *La vida es sueño*. Es una obra de teatro de Calderón de la Barca y de las más representativas de la literatura Barroca.

Escritores:

- ❖ *Miguel de Cervantes*. Es el autor del Quijote.
- ❖ *Lope de Vega Carpio*. Se conoce por sus comedias y poemas.

El teatro español de los Siglos de Oro fue una de las ramas más vitales y gloriosas del teatro europeo de los siglos XVI y XVII.

Durante los reinados de Carlos V (titular del Sacro Imperio Romano Germánico desde 1519 hasta 1558) los dramaturgos que escribían en España fueron alcanzando nuevas técnicas y ampliando la temática de sus obras y a partir de eso, aparecen los dos grandes géneros dramáticos españoles, la comedia y el auto sacramental. Cabe destacar, que el

teatro llegó a su máximo esplendor durante los reinados de Felipe III (1598-1621) y Felipe IV (1621-1665) aunque la literatura y la cultura española seguían desarrollándose y ejercían aún una importante influencia en Europa.

Durante el reinado de Carlos II (1665-1700), cuando la decadencia política, social y económica de España era ya muy reforzada, la producción dramática fue mucho menor, a pesar de que unos pocos dramaturgos todavía dieron obras de mérito, incluso después de la muerte del gran Calderón en 1681.

Desde mediados del siglo XVI, las compañías de cómicos actuaban por donde encontraban espectadores. A finales de este siglo, todas las ciudades de España tenían teatros fijos, llamados “los corrales” donde el patio era para los pobres que permanecían de pie y los palcos para los ricos que si se sentaban. A partir de los últimos años del siglo XVI, Madrid se convirtió en el principal centro teatral de España.

De hecho, en Madrid se levantaban escenarios en las calles para el pueblo. Así que el Teatro de los Siglo de Oro ofrecía incentivos para todo tipo de espectadores. En sus buenos momentos fue considerado como un teatro didáctico por medio del cual unos escritores cultos comunicaban unas clases morales y políticas a la vez a reyes, nobles y al pueblo.

Por otra parte, el aspecto más visible en el que el teatro español se distingue de los otros grandes teatros nacionales del siglo XVII es su acomodado sistema polimétrico, perfeccionado por Lope de Vega. Dentro de su obra, se expresan distintos tipos de escenas, situaciones o emociones dramáticas.

En lo referente a la evolución de la literatura dramática española en la primera mitad del siglo XVI, Juan Del Encina fue con mucha diferencia el más influyente, pero en cuanto al desarrollo posterior del teatro en lengua castellana, Torres Naharro fue quizá más importante que Encina.

Es posible que Lope De Vega no llegara a conocer ninguna de las obras de Juan Del Encina, pero casi con toda seguridad en su juventud leyó las de Torres Naharro en la edición expurgada en Madrid, 1573. Entre 1692 y 1694, el último de los dramaturgos importantes de los Siglos de Oro, Bances Candamo, escribió que “los poetas españoles dieron principio bien pocos años ha a sus comedias (...) imitando en algo a las latinas y en más a las italianas”.

Por otro lado, también fueron muy importantes dentro del teatro académico las obras representadas en la multitud de colegios y escuelas que en el siglo XVI fundaron en España los jesuitas, quienes en sus obras aspiraban a remplazar los sermones aburridos por diálogos amenos acompañados por acciones: sin duda un método mucho más efectivo de inculcar la doctrina a sus discípulos, que eran actores y espectadores.

El teatro escolar contribuyó en gran modo a la formación de la “comedia nueva” y del auto sacramental. Por tanto, el teatro escolar formó un elemento educado y sustancial de los auditorios de los teatros público; también formó aspirantes a dramaturgos, como en el caso de Calderón.

Actualmente, lo que hoy entendemos por poesía del Siglo de Oro tiene una doble referencialidad, ya que por un lado remite a una realidad histórico-literaria como conjunto de textos marcados o delimitados por dos inferencias, una genérica y otra cronológica y por otro lado se refiere a un concepto, a una construcción crítica, en tanto y en cuanto aquella realidad, ha sido difundida en un continuado proceso de un análisis histórico, López (2002).

La historiografía literaria es un proceso en constante cambio, por tanto es sometida a una continua revisión y el discurso literario debe ser entendido de un modo amplio y abarcador, tal como propone esta definición de Leonardo Romero Tobar: “un inacabado proceso de escritura y lectura, un proceso en el que se reelabora dinámicamente lo que ya estaba escrito e interpretado por los escritores y críticos”.

Según López (2002), el discurso crítico que aseguró la canocidad de los textos poéticos del Siglo de Oro empezó como se ha dicho anteriormente, en el siglo XVIII, a partir de mediados de la centuria. Ello supuso la atención sistemática a ese legado literario. De hecho, ella insiste en lo de la sistemática ya que la poesía de los siglos XVI y XVII ya había sido observada y analizada contemporáneamente, en diferentes formas de acercamiento. Sobre todo en tratados, fuesen poéticas, retóricas y comentarios o anotaciones; al ser recogida en un número no desentrañable de colecciones poéticas o cancioneros, de autor o colectivos; y por haber sido cantada en la perspectiva metapoética de los poemas de *laus* a la poesía y a los poetas, género de cierto relieve en el siglo de Oro.

El concepto de *Siglo de Oro* iba más allá de empeños culturales y tenía claras miras políticas y nacionalistas, pero será en la historia literaria donde tenga un decidido arraigo, tanto como para convertirse con el tiempo en un marbete clasificatorio.

Debemos a Juan Manuel Rozas el repaso eficaz de los testimonios históricos en los que va fijándose el concepto y acuñándose el término desde mediados del siglo XVIII hasta nuestros días, con el debido resalte de los dos momentos de gran ampliación del concepto: en primer lugar el Romanticismo, sobre todo por mor de los alemanes, que lleva el Siglo de Oro hasta Calderón y el teatro barroco; y en segundo lugar el siglo XX, por obra de los poetas y críticos de la Generación del 27, que vindican definitivamente a Góngora y el gongorismo, además de la poesía tradicional y ciertas tendencias a Lope De Vega.

La importancia de la mujer a través del Teatro del Siglo de Oro: Identidad y corporeidad

Hacer una caracterización completa de los personajes femeninos del teatro del Siglo de Oro Español, es una de las muchas tareas que quedan por hacer según González (1994).

A partir de la lectura y análisis de algunas de las obras más representativas de esa época y centrándonos en tres autores, Lope De Vega, Tirso de Molina y Calderón de la Barca haremos un croquis de los temas más importantes en cuanto a este personaje. Por una parte, hablaremos de lo que se conoce como “obras serias”, luego distinguiremos entre “obras de amor conyugal” y “obras de comedadores” y por otra parte veremos alguna comedia.

En las obras serias, el papel de la mujer se reduce, en la mayoría de las ocasiones, a ser la depositaria del honor, y prácticamente, todo el desarrollo de la obra gira alrededor de este tema y a la manera en que la mujer lucha por mantener el honor de su marido.

El tema del honor es fundamental en todo el teatro del Siglo de Oro, e indudablemente, la actitud que la mujer toma ante este problema es muy importante. En cambio, el papel de la mujer en las comedias es totalmente distinto, ya que en la comedia española del Siglo de Oro, la mujer adquiere un protagonismo distinto, porque es la que controla la escena, la verdadera protagonista.

González (1994) destaca también el tema de la “mujer vestida de hombre”. Este recurso aparece en una cantidad de obras dramáticas del Siglo de Oro. Destaca algunos de sus

rasgos más característicos, así como las diferentes actitudes, entre otras, a través del comentario de algunas obras de la época.

Por el contrario, en los dramas de honor conyugal la acción viene determinada por los celos del marido, y suelen terminar trágicamente en muerte, al menos, la esposa. A continuación, señalamos como ejemplo tres obras: *El Castigo sin Venganza* de Lope de Vega y, *El Médico de su Honra* y *El pintor de su deshonra* de Calderón de la Barca.

Calderón de la Barca analiza este tema del honor, los celos y el adulterio en *El Pintor de su Deshonra*. Al igual que Lope de Vega trata estos mismos temas en *El Castigo sin Venganza*.

La diferencia entre estas obras es que mientras en *El Médico de su Honra* y *El Pintor de su Deshonra* las mujeres apenas tenían protagonismo y libertad de acción, en la de *El Castigo sin Venganza* sí que son determinantes para el desarrollo del drama, son ellas las que toman la iniciativa y plantean conflictos. Es decir, el papel femenino es mucho más activo.

Por tanto, el tratamiento de la mujer es mucho más favorable en el caso de Lope, ya que sus mujeres piensan, toman las decisiones y actúan, mientras que las de Calderón son conscientes de la situación, reflexionan, pero no pueden actuar.

El Drama de Comendador es uno de los géneros más famosos del Teatro del Siglo de Oro según González (1994). En todos ellos, los temas centrales son el honor y las relaciones sociales entre los diferentes estamentos. El comportamiento de las damas en las obras de comedia es completamente opuesto al que habíamos visto cuando analizábamos los dramas de honor conyugal.

La mujer representa el desorden dentro de la escena cómica, su comportamiento es inmoral, es mentirosa, tímida, egoísta y tiene como único objetivo casarse del joven del que está enamorada tomando la iniciativa cuando es oportuno y hay una búsqueda de libertad.

Normalmente son mujeres que no tienen padre o hermano que controle sus actividades. En estas obras no hay diferenciación entre ambos sexos, la mujer es tan capaz o más que el hombre al idear argucias para conseguir lo que quiere. La mujer es más ingeniosa y

atrevida, quizá como contraste con la vida real donde parece ser una total sumisión de la mujer al hombre.

En definitiva, se produce una total inversión de los papeles y la mujer pasa de ser un objeto pasivo, sujeta a las decisiones del hombre, a ser la que controla la situación como hemos dicho anteriormente, con sus artimañas y sus engaños, que en la mayoría de las ocasiones suponen un ataque al esquema social de la época.

Para ilustrar este tema vamos a ver por ejemplo una comedia característica de la época: *El Perro del Hortelano* de Lope de Vega, comedia enmarcada dentro del tipo “fantasía”.

La protagonista se llama “Diana”, la cual se debate entre el amor y la obligación social. Ella es una joven condesa napolitana que se enamora de su secretario Teodoro cuando descubre que anda detrás de una de sus criadas, Marcela.

A partir de este momento se va a desarrollar una batalla dentro de Diana entre el amor que tiene a su secretario y el impedimento que supone el hecho de ser de condición social inferior. Por lo que la obra gira alrededor sobre los celos, el amor y el honor que impiden que puedan casarse dos personas de distinto rango.

Teodoro aparece en la obra representando defectos que han sido habitualmente propios de las mujeres: como por ejemplo la inseguridad.

En medio de todo esto, Diana controla en cada momento la situación y al final hace que un engaño convierta a Teodoro en noble, y de esta manera se pueda consumir el matrimonio sin peligro de las convenciones morales.

Podemos destacar varios elementos de esta comedia:

- Hay transgresión en las costumbres morales de la época.
- Hay una importante búsqueda de libertad por parte de los personajes femeninos, aparecen como ingeniosos y con más habilidad que los hombres para poder conseguir sus propósitos.
- El objetivo final siempre es el matrimonio, y siempre con la persona que ellas han elegido.
- Los personajes masculinos aparecen sin iniciativa y a veces tienen defectos que habitualmente se han asignado a las mujeres como la inseguridad.

- El amor es el verdadero protagonista y está por encima de cualquier convención moral.

Por otro lado, la mujer disfrazada de hombre es una causa que se repite con mucha constancia en el teatro español del Siglo de Oro.

Vamos a ver alguna obra en la que este tema aparece como motivo principal dentro del drama junto con sus características.

Por una parte, están las mujeres que se disfrazan con el único objetivo de conseguir algo que desea, que por regla general es perseguir a un amante que la ha engañado para poder casarse con él. Son mujeres muy femeninas según González (1994). Y por otra parte, tenemos a la mujer varonil, que actúa como un hombre por deseo propio y la cual se caracteriza por tener muchas características propias de un hombre como puede ser la fuerza.

En *El Valiente Céspedes*, Lope nos presenta a una mujer Doña María Céspedes que se comporta como un hombre de verdad.

De hecho, Doña María Céspedes participa en juegos más propios de hombres que de mujeres. No obstante a pesar de la apariencia varonil se enamora de Don Diego.

Delante del Duque de Alba, María de Céspedes, tras acabar con la vida de dos soldados, oculta su identidad haciéndose pasar por Don Sancho de Acevedo. A continuación es prendida, pero logra escapar. Intentando defender a su hermano de Don Diego, que intenta vengar la muerte de su tío, se tropieza con Teodora que también va disfrazada de hombre. Juntas participan en una batalla al lado del Emperador Carlos, como dos hombres más.

Teodora entraría dentro de esa categoría de mujeres que se disfrazan de hombres para conseguir a su amor. En cambio, el motivo del disfraz de Doña María no está tan claro, quizá se trate únicamente de agradar al espectador.

Según González (1994), como conclusión final queda claro que de una forma u otra los personajes femeninos tienen una fuerte presencia en toda la escena española del Siglo de Oro, e incomparable con cualquier otro teatro contemporáneo donde los personajes femeninos escasean.

Referencias

González, L.M. (1994). *La mujer en el teatro del Siglo de Oro español*. Universidad de Alcalá de Henares. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=170566>

López, B. (2002). *La poesía del Siglo de Oro: Historiografía y canon*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Recuperado el 26 de mayo de 2016 de http://cvc.cervantes.es/literatura/aiso/pdf/06/aiso_6_1_007.pdf

Wilson, E.M. y Moir, D. (1992). *Historia de la literatura española 3. Siglo de Oro: Teatro (1492-1700)*. Barcelona, Editorial Ariel.

**KĀN YĀMĀ KĀN: ESTRATEGIAS NARRATIVAS EN LOS CUENTOS
DE TRADICIÓN ORAL DE JORDANIA**
**KĀN YĀMĀ KĀN: NARRATIVE STRATEGIES IN JORDANIAN ORAL
TRADITION STORIES**

Margarita Isabel Asensio Pastor. Universidad de Almería

Introducción

El presente capítulo se centra en las estrategias discursivas, en concreto las narrativas que se observaron en la narración de cuentos de tradición oral, por parte del informador-narrador, recolectados en Jordania. Este estudio forma parte de la investigación realizada por la autora firmante en su tesis doctoral titulada *Cuentos jordanos de tradición oral: estudio etnolingüístico y aplicaciones didácticas*.

Desde los postulados de la educación intercultural, la narración de cuentos es un acto que compartimos todos las culturas y que existe desde los albores de los tiempos. Asimismo, el cuento de tradición oral tiene un valor unviersal como indica la profesora Morote (2019, p. 2007):

El cuento oral es patrimonio de la humanidad y universal por naturaleza. Encontramos cuentos en todos los continentes y países. Unos se han trasmitido de generación en generación y luego se han fijado por escrito, y otros solo por escrito. Todos permanecen sin obstáculos de lenguas e ideologías durante el transcurrir de los tiempos.

Además, en los cuentos de tradición oral -como sucede en otros etnomateriales- encontramos la herencia de una identidad colectiva la cual podemos emplear como una herramienta integradora y de confluencia entre culturas. En este sentido, el cuento de tradición oral nos permite trabajar desde los postulados del etnopluriculturalismo (Asensio-Pastor, 2015, 2018, 2019).

Para que lo anterior sea posible, consideramos que no es suficiente solo con tener una colección de cuentos de otros países, sino que también es necesario estudiarlos en su contexto, es decir, tener el máximo de información sobre los grupos culturales de los que provenga el etnomaterial como parte constitutiva de estos.

Como indica Guerrero (2016), existe una unanimidad en considerar los “relatos con una importante herencia mítica o de trasmisión de valores y tradiciones culturales o sociales, con implicaciones tanto psicológicas como afectivas y con cualidades artísticas” (pp.70-71).

Así pues, esto nos permite conocerlos y comprenderlos desde sus propias coordenadas para poder desplegarlos hacia otras culturas con un potencial indiscutible desde el punto de vista didáctico (Gómez, 2020).

Con respecto a este capítulo, dentro de los distintos géneros de la tradición oral (Gómez y Pedrosa, 2003), nos hemos centrado en el cuento de tradición oral recopilado en

Jordania, como se indicó al inicio, donde confluyen varias etnoidentidades nacionales y esto también se refleja en las estrategias narrativas a nivel lingüístico y no lingüístico que emplearon los informantes-narradores en el corpus de cuentos de narración oral de Asensio (2022).

Teniendo en cuenta lo expuesto, este capítulo se ha organizado de la siguiente manera: se comienza con un epígrafe en el que se ofrece una aproximación a la tradición oral jordana teniendo en cuenta que pertenece a un contexto más amplio que es el árabe para, luego, centrarnos en Jordania y su singularidad etnonacional. Este apartado se cierra con una descripción del contexto etnoidentitario donde atendemos a la singularidad de la historia de este país. Posteriormente, nos centramos en el perfil del narrador en el contexto aproximado.

El tercer epígrafe se centra plenamente en las estrategias narrativas que se observaron y analizaron del corpus Asensio-Pastor (2015; 2022) y que se distribuyeron en dos subapartados: Uno relativo al nivel lingüístico y otro al nivel no lingüístico.

Por último, se cierra este capítulo con una serie de consideraciones finales a la tradición oral en Jordania y las herramientas que se emplean para la narración de cuentos de este tipo. Entendemos que todo ello ayuda a la persona no familiarizada con la lengua árabe y su literatura de tradición oral, si apostamos –como ya se expuso– por una aproximación intercultural de la tradición oral.

De la tradición oral árabe a la jordana

Este apartado lo hemos articulado en tres partes donde realizamos una aproximación a la tradición oral árabe por ser esta el marco general de la tradición oral de Jordania.

A continuación, se presenta en un contexto jordano como el de una de ‘mesocomunidad’ donde confluyen y aglutinan distintas tradiciones orales determinadas por la propia historia del país.

Por último, cerramos con la tipología de narradores. Entendemos que lo anteriormente expuesto tiene un impacto determinante en el perfil de los narradores o, empleando el término de Sydow (1965), los que son considerados los depositarios activos de esta tradición.

Una tradición común, una tradición propia

La tradición oral de Jordania no puede entenderse de manera aislada sin tener en cuenta un complejo más amplio como es el del mundo árabe. Ahora bien, dentro de la tradición oral árabe hemos de tener en cuenta que existe un punto de inflexión en relación con el

advenimiento del islam, pues no son pocas las leyendas y otros tipos de relatos preislámicos que todavía hoy en día perviven en la memoria colectiva árabe (Allen, 2000) como también la propia raíz árabe de la palabra *Corán* (*q-r-*) tiene el sentido implícito de ‘recitación en voz alta’ lo que demuestra que “[...] Islamic societies throughout the world continued to pay the greatest respect to the oral traditions of their heritage even as they compiled an enormous and varied corpus of textual scholarship” (Allen, 2000, p. 53).

Posiblemente, dentro del repertorio amplio y variado que conforma la literatura de tradición oral, es la recopilación de cuentos de *Las mil y una noches* con gran repercusión incluso fuera de la tradición literaria árabe.

Por otro lado, como se señala en Asensio-Pastor (2022), un hecho crucial a nivel cultural y, concretamente, literario fue la *Nahḍa* que se traduce como “Renacimiento” o “Despertar árabe” que se originó y desarrolló a mediados del siglo XIX y principios del XX; ésta supuso la eclosión de los estudios sobre tradición oral y conllevó, por otro lado, el aprecio a las variedades dialectales. Con respecto a esto último, se puede observar la inclusión del dialecto en obras literarias escritas²⁵. Ello se observa, principalmente, en Egipto que, en ese momento, era el epicentro cultural del mundo árabe.

Lo anteriormente mencionado demuestra, por un lado, que la tradición oral árabe ha sobrevivido, al margen o en paralelo, de lo que se considera la ‘cultura oficial árabe’ basada en la escritura y, por otro, que, si ha superado el paso del tiempo, se debe al interés social que ésta despierta.

Además, la independencia colonial, que en algunos casos fue acompañada de la creación de nuevos Estados, ha supuesto un interés creciente en la tradición oral, pues con ella se puede ratificar y fundamentar la identidad propia de cada país.

Así pues, en el caso del país que aquí nos ocupa, es a partir de los años 60, cuando el folclore adquiere un gran interés en Jordania. Este interés va asociado a la propia historia contemporánea del país y la configuración de éste en términos geopolíticos que supone la búsqueda de la identidad nacional y la reafirmación idiosincrática, aunque -a nuestro parecer- sin renunciar a los parámetros que lo inscriben dentro de la arabidad y de la confluencia etnonacional mencionada.

²⁵Las variedades dialectales del árabe se consideran solo propias del registro oral frente al árabe clásico o culto que se asocia a la escritura.

Sin embargo, como demuestra el trabajo de Asensio-Pastor (2015; 2022), el estudio de la tradición oral en Jordania significa tener en cuenta la confluencia de dos grandes grupos de población: por un lado, la oriunda transjordana y, por el otro, la población originaria de Palestina.

El contexto de narración

Para construir un perfil narrador de cuentos de tradición oral en Jordania desde las coordenadas geopolíticas, hemos de tener en cuenta dos cuestiones fundamentales que, sin duda, afectan a este perfil: la primera es que, por cuestiones históricas, en Jordania confluyen varias etnoidentitarias y la segunda es que esta confluencia también tiene repercusiones lingüísticas. En los párrafos que siguen, vamos a realizar una aproximación para que el lector comprenda las coordenadas etnoidentitarias y lingüísticas de los informantes-narradores que afectan en los cuentos compilados y a las técnicas de narración de estos.

Así pues, para entender la actual Jordania (al-Wer, 1999; Asensio-Pastor, 2015; 2022), se debe atender a su historia más reciente porque ha sido determinante para la constitución social, política, lingüística y, en definitiva, cultural de este país con consecuencias en su tradición oral y los transmisores de esta.

Jordania, en su construcción geopolítica actual, es un país de 89.342 km² que se ubica en el corazón de Oriente Próximo y que, tradicionalmente, ha formado parte de la llamada Gran Siria, la Siria histórica conocida con el nombre en árabe de *Bilād aš-Šām*. A principios del siglo XX, el territorio se fragmentó en dos zonas de influencia por efecto del colonialismo franco-británico: Siria y el Líbano, que cayó en manos francesas, mientras que Palestina y Jordania incluyendo Irak, que lo hicieron en las británicas. Posteriormente, los hechos acontecidos en 1948 (creación del Estado de Israel) y 1967 (Guerra de los Seis Días) en Palestina tuvieron como consecuencia que parte de su población buscara refugio en los países de la zona siendo Jordania uno de los principales destinos.

Esto tuvo efectos en la propia organización del país entre los que destacamos los que siguen:

- Implementación del territorio urbano.
- Aumento considerable de la población, pues gran parte de esta población palestina refugiada pasó a ser naturalizada como jordana.

- Efectos en el mapa lingüístico del árabe en este territorio que se refleja en las variedades dialectales jordanas (Asensio-Pastor, 2018).

En relación al contexto demográfico jordano, este se forma, por un lado, por dos grupos étniconacionales: el primero lo constituyen los transjordanos y palestinos –incluyendo otros grupos minoritarios de circasianos, armenios y chechenos- con un estatus censal de ciudadano de pleno derecho y el segundo, el conjunto de refugiados y desplazados, cuyo grupo mayoritario está constituido por palestinos, seguido de sirios y, en menor medida, iraquíes²⁶.

Por otro lado, con respecto a la tradición oral de Jordania, con lo que se ha expuesto, queda clara el tejido de confluencia etnonacional y cultural que se interrelaciona para formarla, aunque sin poder perder de vista que Jordania y su tejido de tradición oral forma parte de un constructo más amplio como es la ‘tradición oral árabe’.

El perfil narrador

En función de las coordenadas edad y sexo, siendo menos determinantes el estilo de vida y el nivel de instrucción formal, podemos determinar el perfil de los informantes-narradores en Jordania, y, por tanto, describir las estrategias narrativas que emplean la ‘voz autorizada’ de la tradición oral en este país.

En primer lugar, los testimonios recogidos sitúan como máximo exponente de la tradición oral a los miembros de mayor edad destacando, no obstante, a las mujeres (Asensio-Pastor, 2015; 2022). Por tanto, en términos de Sydow (1965), estas son las principales depositarias activas de los cuentos de tradición oral en este país.

A este respecto, el estilo de vida referido a vida sedentaria – seminómada - beduina y dentro de la primera urbana –campesina tiende a afectar a la tipología de cuentos en sí misma y no tanto al tipo de narrador. En este sentido, destacamos el hecho de que el grado de instrucción tampoco es determinante como se halló en nuestra investigación (Asensio-Pastor, 2015; 2022).

Por lo general, el espacio narrativo con el que se liga la tradición oral en Jordania es el privado que es por otro lado, el espacio propio de la mujer en general, pero el de los mayores, en concreto.

Con respecto al sexo, cabe destacar que la narración de cuentos, más allá de la tipología de estos, se relaciona más con la mujer que con el hombre. Este hecho se vincula con el

²⁶Además de la citada población, debe indicarse que existe un número considerable de extranjeros de distintos organismos internacionales como embajadas, organizaciones de cooperación y desarrollo u ONG, así como otros que se incluyen en la categoría de inmigrantes.

carácter ficcional de éstos que lo relaciona con la mujer. Rabadán Carrascosa (2003) al referirse a los cuentos de tipo fantástico, a los relatos maravillosos (*al-jrefiyye*) en Palestina considera que “es poco frecuente que los hombres narren este tipo de cuento indiscutiblemente relacionado con la patraña y la ficción (...)” por lo que los define como “un arte de mujeres” (p. 52). Si bien, esta estudiosa se centra en un tipo determinado de cuento folclórico, considero que es extensible al resto.

En este sentido, en nuestro estudio pudimos comprobar que los hombres entrevistados marcan más la barrera entre la imaginación y la realidad como lo demuestra el siguiente testimonio de uno de los informantes “*anā aḥkilek ḡiṣṣa min ḥaḡiqā | hada, hada, hada ḡiṣṣa ḥaḡiqī* (Ri)” (“yo te voy a contar un cuento de verdad. Éste (este, este) es un cuento verdadero”); asimismo, en un estudio más general sobre el mundo árabe, pudimos corroborar esta tendencia (Asensio, 2016),

Por último, y teniendo presente la relación que se ha establecido entre mujer y ficción, se halla otro aspecto que ha de tenerse en cuenta en relación con la mujer y es la edad. La mujer, al alcanzar la madurez, se libera de ciertos tabúes sociales por lo que no tiene reparos en introducir elementos escatológicos u eróticos en sus historias.

Así pues, Rabadán Carrascosa (2003) recuerda que la madurez en el mundo arabo-islámico le llega a la mujer durante la época de la menopausia, la convierte en un ser asexual y, con la edad, se le confiere autoridad y sabiduría lo que se traduce en mayor libertad socialmente hablando. A este respecto, Herrero Muñoz-Cobo (1996) observa en el caso tetuaní que la edad libera a las mujeres que emplean un discurso difesmístico. Para un occidental, desde el punto de vista de la imagen (Goffman, 1967 [1970]) podría calificarse de desinterés por su propia imagen, aunque en realidad, es una clara demostración del estatus adquirido con los años.

No obstante, existen una serie de elementos que podemos asociar con la edad sin excluir que algunos aspectos también tienen relación con el propio carácter de la persona. Estos elementos son:

- La memoria. Por un lado, las sociedades donde existe más oralidad, la memoria también. Por otro lado, vinculado a la edad, el empleo de la memoria a largo plazo por parte de estos informantes. Por último, porque los acontecimientos históricos han hecho que la población trate de conservar la memoria, sobre todo, la histórica.

- El tiempo. Se trata de miembros que pasan más tiempo en el hogar conviviendo con el primer destinatario de este tipo de relatos que son los niños y que, por la edad, ya están jubilados y sin grandes cargas –o ninguna- en el hogar.
- La paciencia. En la gente mayor entrevistada se observa esta cualidad a la hora de narrar como si no tuvieran prisa en terminar motivado por el hecho de no trabajar y pasar gran parte de su tiempo en casa²⁷.
- Las experiencias personales. Cuanta más edad se tiene, presumiblemente, se espera que la persona tenga más experiencias vitales que, de acuerdo con Lakoff (1972), ésta es determinante porque la narración es la representación de vivencias pasadas.

En definitiva, como afirma Pinon (1965) “un buen informante debe poseer un lenguaje poético; una memoria excelente; cierta resistencia física y tener un estilo que agrade al auditorio” (p. 47).

Estrategias narrativas **Estrategias narrativas: Nivel lingüístico**

En este apartado nos vamos a detener en las estrategias narrativas de tipo lingüístico que se observaron durante la recopilación de cuentos de tradición oral de Asensio-Pastor (2022).

Por estrategia, desde el punto de vista narrativo, podemos entender el conjunto de recursos mentales e interaccionales de naturaleza lingüística y no lingüística que un hablante emplea para conseguir la máxima eficacia comunicativa en una situación determinada y con un contexto concreto (Carmona, 2007). El empleo de estas van ligados a un auditorio que, como expone, Ben-Amos (1971), “el contar es el cuento; de ahí que el narrador, su historia y su audiencia estén todos interrelacionados como componentes de un mismo proceso continuo que es el evento comunicativo” (p.10).

Asimismo, de acuerdo con Bauman (1975), un narrador se responsabiliza tanto del contenido de lo que cuenta como de la forma de hacerlo.

El acto de narrar un cuento de tradición oral es único y cada actuación también está sujeta a unos condiciones psicológicas del narrador, pero también del oyente (o

²⁷En Jordania no es habitual ver a los ancianos en la calle y menos a las mujeres si no es por cuestiones puntuales, ni tampoco las ciudades jordanas disponen de espacios exteriores para ello.

auditorio); todo lo que puede hacer es cambiar el espacio, el tiempo y los recursos que se emplean para la *captatio benevolentiae*.

Como sucede con la narración de cuentos en otras tradiciones del mundo, la narración de cuentos de tradición oral aquí estudiados, cuentan con una serie de fórmulas estereotipadas propias del género.

En este sentido, las fórmulas que se emplean en los cuentos tradicionales tienen una función social y estilística: por un lado, sirven para identificar y posicionar a quién narra y al que escucha; por otro lado, las fórmulas transportan al oyente a un tipo de manifestación discursiva concreta, con una estructura determinada y con unas características narratológicas más o menos reconocibles. En efecto, las fórmulas responden a una táctica propia del pensamiento oral como expone Ong (1982):

[...] el pensamiento debe originarse según unas pautas equilibradas e intensamente rítmicas, con repeticiones o antítesis, alteraciones y asonancias, expresiones calificativas y de tipo formulario, marcos temáticos comunes, proverbios que todo el mundo escuche constantemente, de manera que vengan a la mente con facilidad (p.41).

Generalmente se suelen considerar dos tipos de fórmulas dentro de los cuentos tradicionales: las fórmulas de inicio y las fórmulas de final.

Con respecto a las fórmulas de inicio, desde los parámetros de la recepción, éstas generan una serie de expectativas en el oyente (auditorio) sobre lo que va a escuchar: un relato ficcional con una estructura fija, la presencia de personajes, la imprecisión temporal y espacial, entre otras cosas. Se trata de unas estrategias de tipo fático mediante la cual, el narrador inicia la comunicación performativa con el oyente (narrador).

Jouini (2006), al explicar aspectos de la tradición oral marroquí, considera que existen fórmulas clásicas y fórmulas elaboradas. Al analizar el corpus de cuentos jordanos, varias cuestiones llaman la atención:

El bajo índice de fórmulas iniciáticas. Para Esteban (1985), tanto las fórmulas de inicio como finales “están cayendo en el olvido” (p.159), aunque Sanfillippo (2007) considera que, en realidad, se debe a la forma de obtención del etnomaterial por ser este un marco artificial.

Cuando estas se emplean, la tendencia general es a utilizar la fórmula tradicional *KĀN YĀMĀ KĀN* (érase que se era [érase una vez]), generalmente seguida de *fī qadīm az-zamān* (en un antiguo tiempo [hace mucho tiempo]).

Algunos cuentos comienzan directamente con el nombre del protagonista de la historia. Esto indica la carga semántico-cultural que este comporta. Aunque también se dan casos en los que se empieza con un “uno” impreciso.

En el siguiente cuadro recojo los inicios de los cuentos analizados en función de tres categorías:

- Fórmula tradicional y desviaciones de esta.
- Personaje conocido con nombre propio.
- Personaje conocido sin nombre propio.
- Personaje desconocido o no concreto.

Cuadro 1.

Fórmulas de inicio de los cuentos jordanos

Fórmula tradicional y desviaciones de esta	<i>kān yā makān, fī qadīm az-zamān</i> (érase que se era en un tiempo lejano –antiguo-...) <i>kān fī yōm min al-ayām dubbānə</i> (había una vez una mosca...)
Personaje conocido con nombre propio	<i>eḥnā niḥkī ‘alā eḥdēdwān</i> (nosotros hablamos sobre <i>eḥdēdwān</i>) <i>Ŷoḥā / marra, kān yōha</i> <i>qiṣṣa ismoha Ŷubēnā / kān fīeh bent ismha Ŷbenə sulṭān, hadā fī sulṭān</i> <i>Kān fī bint ṣagīrə ismuhā leilā</i>
Personaje conocido sin nombre propio	<i>iḡāt il-ḡōlə</i> (vino la ogresa <i>al-mihran al-ajzar yaḥkī annahu fī qadīm az-zamān kāna</i> (el caballito verde habla de un tiempo lejano estaba...))
Personaje desconocido o no concreto	<i>kān fī wāḥed biyā’ fī sōq</i> (había un vendedor de un zoco) <i>wāḥed [ismu Allāh ar-raḥman ar-raḥīm] ghōl</i> (uno ¡en el nombre de Dios el piadoso y el misericordio! un ogro) <i>kān fī ḥitayāra</i> (había una vieja) <i>hai waḥdə fī ‘anha arba’ banāt bogrotō</i> (esta una tiene cuatro hijas [que] tartamudeaban) <i>kān fī sit ‘ayōz</i> (había una viejecita) <i>kān fī ojtēin mutazawīyāt</i> (había dos hermanas casadas)

Este tipo de fórmulas actúan como «fórmulas de enmarque» de que se va a dar paso a una narración desligándolo por completo de la voz del informante. Estas fórmulas de iniciación de los cuentos son decisivas para llamar la atención del oyente y, al mismo tiempo, de prevenirlo con respecto a la naturaleza de lo que va a escuchar, que es un relato de tipo ficcional.

Dado que se trata de entrevistas, en muchos casos los informantes recurrían al final del cuento por una evaluación de este o valoración. En el cuento, los finales llaman la atención, ya que en la mayoría de los casos no se usan fórmulas de cierre, sino explicaciones de estos.

Estas fórmulas se emplean para trasladar los acontecimientos a una época muy lejana que no tiene ninguna relación con las coordenadas actuales, es decir, predisponen a los oyentes para admitir que lo que se les va a contar no pertenece ni al aquí ni al ahora que ellos conocen (Jouini, 2006).

Por otro lado, toda narración tiene un final, en el caso de los cuentos tradicionales nuevamente el narrador ha de marcarlo y lo hace con fórmulas finales. Estos finales, como he dicho en reiteradas ocasiones, siempre son felices. En el caso concreto que aquí analizo, varias son las opciones a las que recurre el narrador:

- Mediante el empleo de fórmulas específicas de final como en el cuento C.27²⁸ *Tūta tūta, jalṣat al-ḥadūta, law al-sōq qarīb, yībt līkay riṭl zabīb* (mora mora, termino la historia, si el mercado es cercano le traigo una libra de pasas).
- Con la situación mejorada del protagonista como en los cuentos C.10 “L.11 *we ba’dēn, ityāwazat ybenā, men el-amēr we ’ašat bi-sa’dā*” (“L.11 después se casó ybena con el príncipe y vivió con felicidad”), el cuento C.12 “L.14 *w fahm hada al-ša’b, w gāl haī el-binet, w haī el-gašer w haī el-mā...- el-māl w haī kull-i-šī illak* (M-Ri) (“L.14 y entendió esto el joven, y dijo: “esta hija, y este palacio y el din..- el dinero y todo esto es para ti (M.Ri)”) o el cuento C.20 “L.14 *at-tanīn jisro aktar ī-šī biḥebbō, bas kānō mabsōḫīn la-annhon biḥebbō ba’aḍ*” (“dos se dieron

²⁸Esta codificación responde al corpus Asensio-Pastor (2022).

cuenta de algo [de que] se querían pero estaban contentos porque se querían mutuamente”).

- Con una explicación propia de la historia “*fa dā`iman bin`ōl ‘ala aleha ya`nī, ŷanat barāqiš, ya`nī hiyya as-sabab ennoh ahelha, ya`nī kānat al-sabab fī mušba ihlaha*” (“y [entonces] siempre decimos “A su familia, o sea, les protege los protege Barāqiš, ese es el motivo por el que su familia o sea, el motivo de la desgracia de sus dueños”).

Y responde a una serie de fórmulas estereotipadas, aunque, debido al tipo de marco interactivo (la entrevista), es muy frecuente la elisión de dichas fórmulas. Entre las más representativas, se encuentran las que aparecen en este cuadro (Cuadro 2):

Cuadro 2.

Fórmulas de finalización o clausura de los cuentos en Jordania

fa badāl kalāmoh hadā w jelšat el-sōlāfə, w tuti, tuti jalaš el-ḥaduti (“y después de decir esto terminó la historia y coloríncolorado, esta historia ha terminado”)

w hēk tajallašat (...) (a sí terminó[...])

Fa hadi kanū yiḥkōlnā yaha ahelnā (con una explicación “y esto es lo que nos decían nuestra familia)

‘arefti šōfek? (“¿entiendes, viste?” –mediante una confirmación)

Estrategias narrativas (I). Nivel no lingüístico

En este apartado nos vamos a detener en exponer las estrategias narrativas que emplearon los informantes-narradores relacionadas con el “cómo lo decimos” en relación al paralenguaje, es decir, las modificaciones de la voz y tipos de voz, así como las emisiones cuasiléxicas independientes que puedan filtrarse y “cómo lo movemos” o los elementos kinésicos y proxémicos (Poyatos, 2013).

Recursos paralingüísticos

Los recursos paralingüísticos los entiende Cestero (2006) como un sistema formado por las cualidades y modificaciones fónicas relacionadas con la voz, los indicadores sonoros producto de reacciones fisiológicas y emocionales, los elementos cuasi-léxicos y la ausencia de estos sonidos (las pausas y los silencios).

Durante las narraciones de los cuentos tradicionales se observó que el informante-narrador recurre a estos con el propósito de incrementar, matizar o enfatizar un enunciado verbal. En concreto, el estudio que sigue se centra en tres aspectos:

- La voz entendida como las cualidades y los modificadores fónicos de esta tales como el tono, el timbre, la cantidad, la intensidad, los modificadores fónicos o los tipos de voz.
- Los elementos cuasi-léxicos, es decir, vocalizaciones y consonantizaciones convencionales de escaso contenido léxico.
- Las pausas y silencios, ya que “la ausencia de sonido también comunica” (Cestero, 2006, p. 61).

La oralidad es voz, es “la resonancia de la interioridad», individual, colectiva y ancestral puesto que es la memoria de un pasado que se actualiza con cada transmisión. La voz confiere corporeidad a la narración (Gómez, 1998) y ésta engloba todos los aspectos que son de tipo fisiológico (género, edad, estado físico y anímico) y todos los rasgos que son producto de la dramatización del relato.

Del estudio se desprende que todos los informantes parten de un estado anímico y afectivo positivo y alegre que se refleja en un timbre resonante y moderadamente brillante. También se observó que los informantes-narradores de mayor edad presentan un tono más relajado y tranquilo de narrar, mientras que el resto de los informantes se muestran más nerviosos o expectantes.

Por otro lado, en general, las narraciones se caracterizan por tener un volumen normal que tiende a elevarse cuando se imita el habla de algún personaje. También destaca el tono que, al margen de la fisiología de la voz relacionada con la edad y el sexo de los informantes, se emplea en la puesta en escena de este tipo de cuentos para, así, dar vida a la historia y los personajes. Este cambio tonal suele emplearse, sobre todo en el estudio realizado, en los cuentos de tipo maravilloso o fantástico.

Cuadro 3.

Las cualidades de la voz de los informantes

Estado afectivo	Volumen	Tono	Timbre
Afecto Alegría	Normal Alto	De grave a agudo	Resonante y moderadamente brillante
Velocidad	Inflexión	Ritmo	Elocución
Normal a rápida. Leves pausas	Firme y ligeramente hacia arriba	Regular	Ligada

Sobre las vocalizaciones, los informantes-narradores recurren a una serie de sonidos con un fuerte valor fático, de ahí que Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992) les llame fatemas en

el que se incluyen chasquidos, soplidos y aspiraciones. El más frecuente a lo largo de toda la interacción fue la expulsión oclusiva guturizada de aire en vocalización “a” y que en las transcripciones aparece como ah, este corresponde a una afirmación.

Asimismo, en un intento de dar mayor vida al relato, aquellos que incluyen animales, se suele incluir la imitación como en el siguiente ejemplo referido a un gato en el cuento C.26: L.4 “*fa-`alattha al-bissā: “miu miu ayōz rayīlī dēlī!”* (“y le dijo el misu: “miau miau anciana, ¡devuélveme mi cola!”).

Por último, la pausa y el silencio son otros de las estrategias narrativas no lingüísticas que se detectaron en el estudio presentado. A este respecto, siguiendo a Poyatos (1994), una pausa es aquella que equivale a menos de un segundo, mientras que si se supera el segundo tenemos que hablar de silencio.

Brown y Yule (1993) observaron que el uso de las pausas como base para la formulación de un análisis de la fragmentación del discurso oral puede parecer, a primera vista, una empresa bastante temeraria. El número y la duración de las pausas empleadas por un hablante variarán, evidentemente, de acuerdo con la velocidad media de su habla. Por ello, es bastante improbable que una pausa de determinada duración posea la misma función para todos los hablantes en todas las situaciones de habla. Las pausas prolongadas y las pausas largas constituyen límites de unidades fonológicas que pueden relacionarse con unidades de información.

En efecto, la presencia tanto de pausas como de silencios, durante la narración de cuentos orales, ayudan al informante-narrador a regular el intercambio comunicativo y la dramatización del cuento.

Durante la narración, se produjeron una serie de pausas de tipo fisiológico que sirven para descansar y tomar aire como en *ummī bitgūl kān fī wā...- wāhed*” en donde no llega a terminar de decir la palabra *wāhed* al quedarse sin aire, inmediatamente la retoma y la completa.

Asimismo, algunos narradores combinan la pausa / el silencio con la entonación con dos propósitos:

- Delimitar las partes del discurso
- Enfatizar una frase o una palabra del relato.

En cuanto al segundo tipo, el narrador se detiene en una palabra determinada, que generalmente es clave para la interpretación de la historia como sucede con este ejemplo del cuento C.2 con la palabra *gabī* (tonto): “L. 9“*gāletloh “leanak inta insān gabī | gabī”* o en “L.15 *gāletloh: “leanak inta insān gabī | gabī | enta sama’et il-bayā’*

bigullak mīn ištārī i-šī biḍur mā yenfa? / w enta ajadtuh | lāzim tenwaket.” (le dijo: “porque eres un humano tonto | tonto | tú escuchaste al vendedor que te decía ¿quién quiere comprar una cosa que es mala y no funcionaba? / y tú la cogiste | es necesario que te coman”).)

En otras ocasiones, las paradas se producen para introducir un elemento al margen de la narración en el cuento C.4 “*L.1 wāḥed [ismu allāh ar-raḥman ar-raḥīm] ḡōl*” en donde la informante-narradora, antes de nombrar la palabra *ḡōl*, dice una jaculatoria con función protectora.

También se observa el fenómeno de pausa en “*eḥnā fī al-‘arab ‘andnā lāzim tālāta*” (“nosotros entre los árabes siempre es necesario tres [jueces]”).

El ejemplo más largo de silencio se observa en el C.5 “*L.6 “il-iben it-tānī <3,5> it-tānī raḥ nafṣ ī-šī*” (“el hijo segundo <3,5> el segundo fue de la misma manera”). La informante-narradora alarga el silencio provocando el suspense entre los oyentes, puesto que mientras sucede eso, la informante bebe un sorbo de té, me mira y luego continúa narrando la historia.

En definitiva, si bien es cierto que la transcripción de los silencios y las pausas puede ser un tanto complicado, lo cierto es que es imprescindible puesto que manifiestan la gestión del silencio y el carácter performativo de la narración oral.

La música como recurso

Los cuentos se caracterizan por ser eminentemente narrativos. Sin embargo, hay ocasiones en los que se insertan canciones engastadas que forman parte de la historia

En ocasiones, como señala Agúndez García (2004), la canción se emplea en el cuento folclórico como “advertencia de peligros”. En el caso de los cuentos que he recopilado, solo uno de estos recurre a la música, se trata del cuento titulado *Yubena* [C. 10 y C. 11 del corpus Asensio-Pastor (2022)].

La canción que canta la protagonista es decisiva para la resolución positiva del conflicto: *Yubena* había sido alejada del hogar familiar mediante engaños; por azar termina al servicio de un príncipe y mientras realiza sus labores canta la canción que oirá la madre reconociendo en su voz, a la hija perdida: C.11 a “*kull yōm w tḡanī 'yā tōyur ṭayerə, yā woḥōšēn ḡayereh, salmū ‘ammī wa abōī, `ōlū yubena ra'iya, ter'à ḡanam, tar'à ba`ar, tatām yāwa al-jākiyya*” (Ca) (“todo el día y canta “pájaros volad, las bestias las envidian | saludad a mi madre y a mi padre y decidle que *yubena* es una pastora que cuida el ganado, cuida a las vacas y que duerme al aire”). La versión del

cuento C.10 es similar, aunque con una ligera modificación al final “*yā tōyur tayerə, yā woḥōšēn ḡayerēh, salmen ’ammī wa abōī, gōlī Ŷbenə ra’iyə, ter’a ḡanam, ter’a ŷmal, tegayel teht el dalyiə (Ca)*” (“pájaros volad, las bestias envidian, saludar a mi madre y mi madre, decidle que Ŷbena es pastora, que cuida el ganado, cuida camellos y coge las uvas”).

Quinesia

Los informantes-narradores, durante la interacción, y sobre todo la performance narrativa de los cuentos tradicionales -en el contexto estudiado-, recurrieron al elemento quinesico como recurso expresivo destacando dos tipologías:

- Los movimientos externos a la narración, propios del contexto analizado.
- Los movimientos relacionados con la narración.

Con respecto al primer tipo, podemos distinguir aquellos movimientos de tipo involuntario como la recolocación en el asiento, la colocación del brazo o de la mano en el reposabrazos, el cruce de piernas, etc. Estos movimientos están relacionados con la postura y la búsqueda de la comodidad y que se observa en evolución de tensa al inicio a otra postura más relajada o menos tensa pasado un periodo de tiempo donde el informante-narrador conoce al entrevistador y sus propósitos.

Además, existen una serie de movimientos previosde recepción. El informante-narrador es también anfitrión por lo que está atento en recibir correctamente a su invitado, en realizar el ritual de recepción con una serie de movimientos de cortesía como acercar la mesilla supletoria con el té, ofrecer unos dulces o más té o café, etc. todos estos movimientos relacionados con la cortesía.

Ahora bien, durante las interacciones se dieron una serie de movimientos voluntarios de finalidad interactiva que, según la clasificación de Knapp (1980 [1992]) pueden ser considerados «reguladores» que a continuación enuncio:

- Mover la cabeza de arriba abajo en actitud afirmativa denotando que se está de acuerdo con el interlocutor y, al mismo tiempo, que se le está siguiendo en su discurso.
- El movimiento de la mano derecha hacia dentro con los dedos abiertos haciendo un círculo al girar la muñeca en un movimiento que va de dentro hacia fuera del cuerpo del hablante y que se emplea para preguntar “¿qué?” cuando en algún caso se ha terminado el cuento y es el mismo entrevistado el que requiere del entrevistador una opinión indicando un “¿qué tal?” como sustituto de una

valoración verbal, conscientes de que la interacción estaba siendo grabada, en este caso, en formato audio.

- El uso de la mano izquierda por lo general apiñando la yema de los dedos y haciendo un pequeño movimiento de adentro hacia afuera o simplemente presentar la mano cerrada en esa posición: sirve para indicar pausa, “espera”.
- Gesticulación facial para negar que consiste en levantar las cejas hacia arriba con una leve inclinación hacia atrás de la cabeza que a veces acompañan con un chasquido de la lengua.

En relación a la tipología de movimientos relacionados con la propia narración, los informantes-narradores ponen en funcionamiento una serie de elementos que podemos clasificar en tres grupos:

1. Ilustradores. Gesticulación con las manos que se emplean para reforzar un acto verbal.

- La palabra *hēk*, que puede traducirse como “así” durante la narración del cuento C.2., la informante-narradora acompaña dicha palabra con un movimiento de la mano que consiste en darle la vuelta a la mano (la palma hacia abajo, la informante la gira dejando la palma hacia arriba): “(...) *fataḥah el-'elbā, il-'elbā hēk (IM), fataḥ ahgām 'anha gaṭṭātaha willa hiyyā ḥayā kabirā, ḥayā lawiyā*” (“abrió la caja, la caja así (IM), la abrió contenía una serpiente, una serpiente enrollada, una serpiente dentro de ella [la caja]”).

Otro ejemplo del empleo de la palabra *hēk* (así) se puede observar durante la narración del cuento C.23: “*ya'ni eḥnā našōf al-ajar wala kif eḥnā w.: hēk | ya'ni, 'ariftū kif?/ kweis?/ helū?/(Ri) [kweis?/ helū?] (Ri)*” (“bueno nosotros miramos al otro y no cómo estamos nosotros y.: así | bueno, ¿viste? / ¿vale? / ¿bonito? / [¿vale? ¿bonito?]”). En este caso, lo que hace la informante es juntar ambas manos como si diera una palmada; con este movimiento termina el relato.

En el caso de la palabra *kēf* (cómo) que se emplea para preguntar por el estado o modo. El gesto que se observó durante la narración del cuento C.19 de la informante IMJ1 es la mano ligeramente alzada con la palma de la mano también ligeramente abierta, girar la muñeca junto con los dedos anular y meñique doblados hacia abajo: “L.17. *Gāl: “kēf?/ (MMa)” (“L.17. dijo: “¿cómo?” (MMa)”*).

- Imitar un movimiento propio de lo que se está narrando en el cuento. Este es lo que sucede durante la narración del cuento C.19 en la línea L.3: “*ida biddoh yḥbis waḥad ḥabes (apresado y), ta'ref šō?/ | kān yisawi?/ b'yib tabšōr [I=ta'refī šō tabšōr?, el-abiet=] –lil-madresa-ysawi circle | dowēra (MMa) L.4 del mismo cuento: “awal ī-šī yḥutt 'al-arḍ dwera (IMa) iza 'l isa 'l fī waḥed (MMa-señala) min waḥad woqqaf fī-d-dowēra, woqqaf fī d-dwar | yruḥu wa dhalloh waqef fī dawēra ...maḥbūs (MMa) [I=hadā šō?/=]” (“L.3. si quería encarcelar a uno | ¿sabes lo que hacía? / traía una tiza y dibujaba un círculo (IMMa) L.4. lo primero, ponía [hacía] en el suelo un círculo pregunta uno a uno, ponte de pie en el círculo, ponte de pie en el redondel; va y se queda de pie en*

el círculo aprisionado (encarcelado/detenido) (MMa) [1=¿este quién?/=] el primer jeque árabe, entre la gente, el más fuerte era”). Otro ejemplo del mismo cuento “gāllōh: “rūḥ yīblī el-ḥayar hadak fih ṣajar aswad (MMa) ba’id jamsīn meter” (“”) el informante, al decir lo que tiene que coger el mago –una piedra negra- levanta el brazo y coloca la mano en posición de señalización, es decir, el puño cerrado y el dedo índice apuntando.

- Seguir con los dedos de la mano una enumeración como, por ejemplo, lo que sucede en el cuento C.12: “L.12. *gāl*: “*fī jams snīn ma’aī, jams snīn (MMa) | yā byimōt el-malek, yā byimōt el-emīra, yā bamūtānā, yā bimūt el-ḥmār (MMa)*” (“L.12. dijo: “tengo cinco años, cinco (MMa)| ya muera el rey o muera la princesa o muera yo o muera el burro (MMa)| de esto a cinco años Dios hará lo que quiera [Dios dirá]”).

2. Emblemas. Gestos que emplea el informante-narrador en lugar de una palabra. Expresión facial. Para negar, es recurrente que algunos de los informantes opten por el empleo de gesto facial imitando al personaje que lo realiza y que fue descrito en el epígrafe anterior (levantamiento de las cejas y ligeramente de la cabeza). Ejemplo cuento C.27 “L.3 negación MCa” (“L.3. negación MCa”).

Algunos informantes concluyen los cuentos empleando fórmulas codificadas propias para ello además de acompañarlo con un gesto: se suelen golpear ligeramente con las palmas de las manos abiertas las piernas (el regazo) como observamos en varios de los informantes de mayor edad.

3. Expresivos-afectivos. Gesticulaciones faciales que realiza el narrador.

La mirada a los ojos puede hacer que la conducta se evalúe como cálida o fría. Esta viene determinada por las diferencias de estatus dentro de la entrevista. En general, la gente mayor suele establecer contacto visual sin ser una mirada fija que pueda calificarse de desafiante, sino en busca de sinceridad. A veces, entre el grupo de entrevistados más jóvenes se suele apartar la mirada lo que se puede traducir por pudor o respeto por parte del entrevistado al entrevistador.

Expresión facial, en concreto, el empleo de la risa y la sonrisa tienen dos funciones en la narración: 1) complicidad con el interlocutor y mostrar el estado de ánimo y 2) señalar el final de un cuento. En general, se trata de un elemento recurrente en las narraciones y no exclusivo de los cuentos C.13, C14 y C.15 clasificados como humorísticos que, evidentemente, esperan que el interlocutor se ría.

Expresión emocional de los entrevistados suele ser especialmente cuando se trata de recuerdos o el mismo hecho de narrar pueden denotar alegría, agrado y conformidad por realizar la entrevista y de estas disfrutando el hecho de narrar.

Consideraciones finales

El capítulo que aquí presentamos nos ha servido para centrarnos en un aspecto fundamental de los cuentos de tradición oral que son las estrategias narrativas que, en el contexto concreto de Jordania, se detectaron a la hora de contar. Para ello, se partió del corpus y el estudio de Asensio-Pastor (2015; revisado y actualizado en 2022).

Desde los presupuestos de la educación intercultural, este capítulo resulta de interés en tanto que recoge la forma performativa de narrar en el contexto jordano. Además, refleja la compleja realidad de una tradición oral que no es una ni exclusiva de este territorio. En este sentido, por un lado, la tradición oral de Jordania forma parte de un contexto más amplio como es el mundo árabe y, por el otro, Jordania se presenta como una “mesocomunidad” donde confluye y se aglutinan diversas tradiciones orales. Sin duda, los efectos históricos tienen un peso determinante en la configuración contextual de esta donde cada comunidad en particular étnica introduce sus elementos idiosincráticos, de estilo de vida y, además, se ven afectados por la variedad dialectal que se emplea en la narración, ya que no se recurre a la variedad estándar o culta del árabe.

En cuanto a los elementos no verbales, podemos observar que existen una serie de elementos kinésicos que podemos distribuir en voluntarios e involuntarios, así como ligados a la propia narración del relato o externos a ella. Así, dentro de aquellos relacionados con la sonoridad o ausencia de ella –como sucede en otras culturas- se tiene a que formen parte del juego de la dramatización y son más frecuentes que los elementos narrativos de gesticulación.

Para terminar, en relación a los elementos kinésicos, se trata de movimientos fuertemente culturalizados del contexto de estudio que, si bien pueden ser comprendidos en áreas cercanas, no se comparten con todo el mundo árabe.

Referencias

- AGÚNDEZ GARCÍA, José Luis. “Ritmos, rimas y canciones en cuentos populares”, en PIÑERO RAMÍREZ, Pedro M. (Coord.) *De la canción de amor medieval a las soleares: profesor Manuel Alvar "in memoriam": (Actas del Congreso Internacional "Lyra minima oral III", Sevilla, 26-28 de noviembre de 2001)*. Universidad de Sevilla, 2004, pp. 289-316.
- ALLEN, Roger. *An introduction to Arabic Literature*. Cambridge University Press, 2000.
- ASENSIO-PASTOR, Margarita I. *Cuentos de tradición oral de Jordania. Estudio etnolingüístico y aplicaciones didácticas para enseñar español y árabe*. Dār al-Beyrouni, 2022.
- ASENSIO-PASTOR, Margarita I. “Una propuesta didáctica etnopluriculturalista de enseñanza de literatura a través de tradición oral en la clase de español como LE”. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, N.º 6, 2019, pp. 159-175. <https://doi.org/10.1344/did.2019.6.159-175>
- ASENSIO-PASTOR, Margarita I. “ La realización del fonema /q/ en las variedades dialectales del árabe en Jordania: análisis de cuentos de tradición oral”. *Estudios de Fonética Experimental*, 27, 2018, pp. 125-150., https://www.ub.edu/journalofexperimentalphonetics/pdf-articles/XXVII-09-MAensio-separata_new.pdf
- ASENSIO-PASTOR, Margarita I. “La tradición oral en las aulas de Educación Primaria: Un enfoque etnopluricultural del aprendizaje del español como segunda lengua”. *Digilec: revista internacional de lenguas y culturas*, Vol. 5, 2018, pp. 84-101. <https://doi.org/10.17979/digilec.2018.5.0.4916>
- ASENSIO-PASTOR, Margarita I. “La voz femenina de la tradición oral en el mundo árabe: las nuevas Sherezades”. *RAUDEM. Revista De Estudios De Las Mujeres*, 4, 2016, pp. 290–306. <https://doi.org/10.25115/raudem.v4i0.1760>
- ASENSIO-PASTOR, Margarita I. “Una propuesta didáctica de enseñanza del español como LE a través de cuentos jordanos de tradición oral”, en IBARRA RIUS, Noelia; BALLESTER ROCA, Josep; CARRIÓ PASTOR, María Luisay ROMERO FORTEZA, F. (coords). *Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital*. Universitat Politècnica de València. Editorial, 2015, pp. 45-50.

- ASENSIO-PASTOR, Margarita I. (2015). *Cuentos jordanos de tradición oral: estudio etnolingüístico y aplicaciones didácticas*. Universidad de Almería.
- ASENSIO-PASTOR, Margarita I. y GÓMEZ LÓPEZ, Nieves. “Propuesta metodológica para la obtención de etnomaterial de tradición oral”. *JJMLL (Jordan Journal of Modern Languages and Literatures)*, Vol.15,N.º 1, 2023, pp. 267-286.
- BAUMAN, Richard. “Verbal Art as Performance”. *American anthropology* vol.77, 1975, pp. 290-31,.
- BEN-AMOS, Dan. “Toward a Definition of Folklore in Context”. *Journal of American Folklore*, Vol. 84, 331, 1971, pp. 3-15.
- BROWN, Gillian y YULE, George. *Análisis del discurso*. Visor Libros, 1993.
- CARMONA GARCÍA, Juan Pablo. *Análisis de las prácticas discursivas en un centro de atención primaria: las interacciones de atención al usuario extranjero*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona, 2007.
- CESTERO MANCERA, Ana M^a. “La Comunicación no Verbal y su estudio”. *ELUA*, 20,2006, pp. 57-77. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6074/1/ELUA_20_03.pdf
- ESTEBAN, Paloma. “Acerca de las fórmulas de “entrada” y “salida” en los cuentos tradicionales españoles”. En *Actas de las II Jornadas de Etnología de Castilla-La Mancha*. Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, 1985, pp.157-176.
- GOFFMAN, Erving. *Ritual de la interacción. Ensayos sobre el comportamiento cara a cara*. Tiempo Contemporáneo, 1967 [1970].
- GÓMEZ LÓPEZ, Nieves. “Investigación en el aula de Educación Infantil: una experiencia en el ámbito de la didáctica de la literatura de tradición oral”, en LÓPEZ-MENESES, Eloy; COBOS-SANCHIZ, David; MOLINA-GARCÍA, Laura; JAÉN-MARTÍNEZ, Aliciay MARTÍN-PADILLA, Antonio H. (coords.) *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*. Octaedro, 2020, pp. 1330-1338.
- GÓMEZ LÓPEZ, Nieves. *Cuentos de transmisión oral del poniente almeriense*. Ayto. de Roquetas de Mar, 1998.
- GÓMEZ LÓPEZ, Nieves y PEDROSA BARTOLOMÉ, José Manuel. *Las voces sin fronteras: Didáctica de la Literatura oral y la Literatura comparada*. Universidad de Almería, 2003.

- GUERRERO GUADARRAMA, Laura. “El cuento maravilloso de tradición oral, pervivencia y actualización para todos los públicos, incluyendo el infantil”. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. Vol. 1; N.º 2 (junio), 2016, pp. 68-80. <https://fh.mdip.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1657>
- HERRERO MUÑOZ-COBO, Bárbara. *El árabe marroquí: aproximación sociolingüística*. Universidad de Almería, 1996.
- JOUINI, Khemais. “Las fórmulas de apertura y de clausura en los cuentos populares magrebíes y españoles”. *Culturas Populares. Revista Electrónica*, 2 (mayo-agosto), 2006. <http://www.culturaspopulares.org/textos2/articulos/jouini.htm>.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Les interactions verbales*, 2. Armad Colin, 1992.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Les interactions verbales*, 1. Armad Colin, 1990.
- LAKOFF, George. “Hedges: a study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts”. *The 8th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 1972, pp. 183-228.
- MOROTE MAGÁN, Pascuala. “El valor universal del cuento”. *El español por el mundo*, 2, 2019, pp. 207-219. https://www.aepe.eu/revista/revista-n2/13_Pascuala_Morote_Magan.pdf
- ONG, Walter J. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de cultura Económica, 1982.
- PINON, Roger. *El cuento folclórico: como tema de estudio*. Universidad de Buenos Aires, 1965.
- POYATOS, Fernando. “La Comunicación No Verbal como asignatura en Filologías Clásicas y Modernas”. *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 25, 2013, pp. 231-257. http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.422442
- POYATOS, Fernando. *La comunicación no verbal II. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Istmo, 1994.
- RABADÁN CARRASCOSA, Montserrat. *La jrefiyye Palestina: Literatura, mujer y maravilla. El cuento maravilloso palestino de tradición oral. Estudio y textos*. Colegio de México, 2003.
- SANFILIPPO, Marina. “Si cunta e s’arricconta: las fórmulas de apertura y cierre en la narración oral”. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares* julio-diciembre, vol. LXII, nº 2, 2007, pp. 135-163.

SYDOW, C. W. von (1965). Folktale Studies and Philology: Some Points of view, en
DUNDES, Alan (Ed.) *The Study of of Folklore*. Prentice-Hall, 1965, pp. 219-242.
WER, Enam al- “Why Do Different Variables Behave Differently? Data from
Arabic”,en SULEIMAN, Yasir (Ed.) *Language and Society in the Middle East and
North Africa*.Routledge, 1999.

LA LITERATURA ORAL ÁRABE EN EL AL-ÁNDALUS LORQUINO

ARABIC ORAL LITERATURE IN AL-ANDALUS LORQUINO

Juan Antonio Fernández Rubio²⁹

A Marita Arcas Campoy,
con admiración y cariño

²⁹juanantonio.fernandez8@um.es. Grupo de investigación E0C1-01 Didáctica de la Lengua y Educación Literaria de la Universidad de Murcia.

Preámbulo

En este capítulo se procura dar testimonio y analizar los elementos de la literatura oral de la etapa andalusí desarrollada y conservada en Lorca (Región de Murcia). Para este fin, se recurre al capítulo IV de la memoria de licenciatura de la arabista Marita Arcas Campoy, dirigida por el profesor Jacinto Bosch Vila en la Universidad de Granada en 1971. En ese estudio, Marita Arcas recogió cuatro muestras de la oralidad lorquino andalusí y una serie de aportaciones para su conocimiento.

El autor de este capítulo, mediante un análisis filológico, desde una perspectiva histórica e historicista, pretende indagar en el posible origen de estos relatos orales y situarlos incluso fuera del mundo árabe. Además de inquirir en algunas informaciones acerca de las preocupaciones económicas y aspectos de las creencias de los lorquinos de antaño y establecer factores intertextuales (en algunos casos) con los ensayistas Francisco Cáceres Plá, José Ángel Tapia Garrido, Lourdes Prado Torreiray Luis Agustín García Moreno.

La oralidad árabe

El mundo árabe procede de las sociedades tribales y nómadas de los desiertos de Arabia. Desde tiempos de Heródoto (siglo V a. C.) los ismaelitas transmitían sus leyes y códigos de conducta oralmente. Las historias y genealogías de las tribus se han difundido, de generación en generación, mezcladas con elementos fantásticos procedentes de otras culturas como la sumeria, acadia o babilónica.

En la Arabia preislámica, las biografías de los poetas de las Mu'āllqā^t (primeros poetas de esta lengua), desde Imru'lQays hasta HārizibnHilliza^t, son en realidad cuentos en verso propagados por la oralidad entre las tribus y que se recogieron por escrito por Hammāda^t r-Rāwīya^t de la corte abasí, en la primera mitad del siglo VIII, para establecer el origen de la identidad de la nación árabe.

En el periodo de los cuatro califas ortodoxos (entre Mahoma y los Omeyas), el primero de ellos, Abū'Bakr as-Siddīq, se preocupó de recopilar los fragmentos orales del Corán que circulaban entre los primeros musulmanes y el tercero, 'Uṭmānibn 'Affān, los fijó por escrito con la pretensión de establecer su canon.

Los juglares y los viajeros que desde occidente viajaban a oriente para cumplir con la peregrinación a La Meca, o bien, formarse con los ulemas y alfaquíes de esa medialuna, comprendida entre el Nilo y el Tigris; así como los sabios del creciente fértil que recalaban en al-Ándalus, configuraron un trasvase de conocimiento que englobó a la literatura oral. Este camino de ida y vuelta se enriqueció con las rutas caravaneras del comercio con Persia, India y China en Asia y con África, por las rutas de los esclavos, con los imperios de Ghana, Mali, Kanem-Bornu y los puertos de Zanzíbar.

En el desarrollo de la civilización árabe-islámica se aprecia, en sus letras medievales, una modalidad de vertiente fantástica en la que se mezclan los saberes históricos, geográficos, cosmográficos, etnográficos, religiosos, etc. con lo fantástico. A este subgénero se le conoce como ‘aÿā’ib (maravillas) y, en el ámbito de la historiografía árabomedieval, se le identificaba con la geografía.³⁰Según Marita Arcas:

Muy característicos de la literatura árabe en general son las descripciones de hechos y relatos maravillosos que, si bien es verdad que poseen una base real y verídica en muchos casos, también es cierto que tales acontecimientos se desarrollan por lo general en un ambiente sobrenatural o forman parte de ello personajes u objetos, de cuya presencia se desprenden efectos prodigiosos y llenos de misterio.³¹

Las fuentes de transmisión de los ‘aÿā’ib lorquinos

Las cuatro narraciones recogidas en este capítulo proceden de la obra *Tarsī’ al-ajbār*, cuya autoría recae en el geógrafo almeriense Al-‘Uḍrī. Entre sus páginas, al margen de otros aspectos, se describe detalladamente la cora de Tudmir (Almería-Murcia) en el primer cuarto del siglo XI, a finales del califato de Córdoba.

En este contexto, se dan estas narraciones que se han venido a titular como «Una asoladora plaga de langostas en los campos de Lorca», «Una epizootia en el ganado vacuno», «El olivo maravilloso» y «Una petición del papa al califa de al-Ándalus».³²

Estas narraciones proceden de la tradición oral de los andalusíes lorquinos y Al-‘Uḍrī se preocupó de recogerlos en su tratado, a partir del testimonio del cronista Aḥmadbin ‘Umar. En el siglo XIII, el geógrafo y cosmógrafo persa Al-Qazwīnī recopiló en *Qusmugrāfi* versiones prácticamente fieles de estos relatos y, entre los siglos XIII y XV,

³⁰ Ortega, pág. 65.

³¹ Arcas, pág. 98.

³² *Ibid.*, págs. 99-101 y 103.

figuran en *Kitābar-Rawḍ al-Mi'tar (Libro del jardín fragante)*, de Al-Himyarī. Este último título es un diccionario geográfico, basado en parte de las obras de Al-Bakrī y Al-Idrīsī, que es fundamental para el estudio de la historia de al-Ándalus. En Marruecos y Argelia fue popular hasta el siglo XIX, por lo que a principios del XX algunos de estos ‘aÿā’ib circulaban oralmente por el norte de África.

La transcripción de los ‘aÿā’ib

«Una asoladora plaga de langostas en los campos de Lorca»

Con frecuencia aparecían en los campos de cereales de Lorca plagas de langostas, que dejaban una profunda huella a su paso. Los habitantes de Lorca cuentan que había en el interior de una iglesia una langosta de oro a modo de talismán y que no habían conocido estas plagas, hasta que fue robada la langosta de oro. A partir de aquel año no han dejado de aparecer las langostas en los campos de Lorca.³³

«Una epizootia en el ganado vacuno»

No se conocía en Lorca la epizootia del ganado vacuno llamada sarna hasta que aparecieron dos toros de bronce, uno frente a otro y mirándose, al excavar unos cimientos antiguos. Cuando fueron trasladados de allí los dos toros, apareció la sarna aquel mismo año.³⁴

«El olivo maravilloso»

Uno de los hechos maravillosos lo constituye un olivo que se encuentra en una iglesia en los alrededores de Lorca, próxima a la ciudad y junto a un castillo, conocido por *Mirabayḥ*. Durante la oración de la tarde del día que precedía a la primera noche del mes de mayo, el olivo floreció y no había entrado aún la noche cuando sus frutos cuajaron. A la mañana siguiente, el olivo había madurado y había alcanzado su punto de sazón. Las gentes tuvieron conocimiento de aquello y lo divulgaron. Los emires enviaron gentes expertas en esta cuestión para comprobarlo. Los habitantes de aquella comarca cortaron el olivo debido a la mucha gente que allí acudía a causa del mismo, y permaneció cortado durante algún tiempo. A pesar de esto, el olivo volvió a crecer y hasta hoy se halla en el estado ya descrito.³⁵

«Una petición del papa al califa de al-Ándalus»

Ibrahīmbin Ya’qūb al-Isra’īlīaṭ-Ṭurṭuṣī dijo que el rey de los rūm de Roma, en el año 350/961, hizo la siguiente petición: «quiero enviar al príncipe de los

³³Arcas, pág. 99 (Al-‘Uḍrī, pág.2; Al-Himyarī, pág. 172, y Al-Qazwīnī, pág. 373).

³⁴*Ibid*, pág. 100 (*Id.*).

³⁵*Ibid*, pág. 101 (Al-‘Uḍrī, pág.7; Al-Himyarī, pág. 207, y Al-Qazwīnī, pág. 373).

creyentes un conde con un presente. Entre las peticiones que deseo dirigirle figura esta: tengo por cierto que en el patio del sagrado recinto de una iglesia hay un olivo que florece y fructifica en la víspera de Navidad y sus frutos permanecen maduros desde el atardecer hasta la luz del alba. Sé además que en esta iglesia se halla la tumba de un mártir, que goza de gran estimación ante Dios, alabado y ensalzado sea. Ruego, por tanto, a su majestad que convenza a las gentes de aquella iglesia —monjes y clérigos— a fin de que me concedan los huesos del mártir, pues, si tales reliquias llegaran a mi poder, me proporcionarían una satisfacción mayor que cualquier bien terreno».³⁶

Análisis e interpretación

En «Una asoladora plaga de langostas en los campos de Lorca» se narra un argumento basado en un fenómeno verdadero: las migraciones de langostas que arrasan la vegetación. Es muy probable que se tratase de un enjambre norteafricano, pues son más numerosos y devastadores que las colonias ibéricas. Las pérdidas agrícolas en la Lorca medieval debieron de ser grandes, por lo que quedó recogida por los geógrafos.

En esta narración se cuenta que existía una langosta de oro en el interior de una iglesia. Es cierto que al-Ándalus contaba con población cristiana (mozárabes); sin embargo, desde una perspectiva canónica del islam, depositar la fe y superstición en un objeto es algo ilícito. Y más sise habla de un amuleto que previene contra un mal, cuando todo, bueno o malo, es designado por Alá. Quizás, el citar un templo cristiano y un fetiche que prevenga de una catástrofe sea porque este relato no es árabe, sino anterior. Probablemente se trate de una leyenda visigótica, pues García Moreno admitió que:

Terribles plagas de langostas asolaron periódicamente la agricultura en época visigoda en España. Fueron prácticamente endémicas durante el siglo VII, agravando los efectos de la sequía, trayendo hambrunas y mortandad, que azotaron particularmente La Mancha y las regiones interiores de la Cartaginense. Las fuentes literarias de esta época documentan plagas de langostas y hambrunas en el último tercio del siglo VI, mediados del siglo VII, década de los 80 del VII y en los años 706 al 709.³⁷

El contenido de «Una epizootia en el ganado vacuno» cuenta con una temática similar al anterior: los estragos de la riqueza rural ante una plaga. Ambos ‘a’yā’ib aportan noticias sobre la economía de la Lorca andalusí. Concretamente, de sus principales amenazas: las plagas de langostas y las epidemias de sarna. Desde un prisma crítico, se pueden

³⁶*Ibid.*, pág. 103 (Al-‘Uḍrī, pág. 7; Al-Himyarī, pág. 205, y Al-Qazwīnī, pág. 373).

³⁷ García, 1989, pág. 220.

interpretar ambas narraciones como la misma, a la que se le han cambiado algunos elementos (langosta de oro/toros de bronce). Sobre ellos, Prado Torreira sostuvo que:

Lo más seguro es que se tratara de elementos escultóricos funerarios ibéricos de piedra, porque los exvotos de bronce ibéricos representando animales son escasos, y aunque se conocen representaciones de bóvidos, generalmente aparecen asociados a santuarios y no a necrópolis.³⁸

De nuevo, su origen puede ser visigodo.

«El olivo maravilloso» resulta llamativo por su mucha información. Es de destacar el nombre del espacio narrativo. A pesar de que no se conservan noticias de un castillo ni iglesia en la Lorca de ese tiempo, se conocen unas canteras localizadas en el paraje de Murviedro. Este topónimo muestra las mismas consonantes que Mirabayt. Además, aunque la descripción del olivo es idéntica en los tres geógrafos, solamente Al-‘Uḍrī menciona su localización.

En la historiografía lorquina, este asunto figura en la obra *Tradiciones Lorquinas*, de Francisco Cáceres Plá, publicado en Lorca (1900)³⁹ y en Madrid (1901).⁴⁰ El capítulo homónimo se reduce a una serie de consideraciones sobre el papel de los árboles en la mitología, con incidencia en el olivo, y de los logros árabes en la agricultura. Cáceres cita dos versiones de esta narración y especula sobre las posibles claves para la localización del olivo a partir de ambos textos. Tomando como fuente el *Tarsī al-ajbār* de Al-‘Uḍrī, su tesis es ubicarlo en Lorca. Para ello argumentó que:

En Lorca, nuestro país, en la diputación del Río, paraje de Lerna, existe la finca conocida por la Hacienda de la olivera, que sin duda debe su nombre, por una magnífica que revela gran antigüedad, situada en el centro de la propiedad. Olivos notables también, pueden verse en el sitio conocido por Torralvilla, propiedad de los herederos de don Luis Sastre; los plantados en la cima del Calvario también acusan bastantes años. En un pleito que hace bastante tiempo sostuvo Lorca con el pueblo de Mula, sobre cuestión de límites, pleito que llegó a imprimirse por la mucha extensión de las pruebas y alegatos, se habla repetidamente de la célebre olivera del moro, cuya situación no se sabe precisar en la actualidad. ¿A cuál de estos ejemplares podrán referirse los autores árabes que indicamos en el texto, al señalar a Lorca como uno de los puntos en que se encontraba el prodigioso olivo?⁴¹

³⁸ Prado, 1988, págs. 82, 88 y 91.

³⁹ Cáceres, 1900, pág. 25-31.

⁴⁰ Cáceres, 1901, págs. 23-28.

⁴¹ *Ibid.*, págs. 27-28.

Esta leyenda se difundió ampliamente por al-Ándalus. Al-Qazwīnī reconoció que, según Muḥammadbin ‘Abdar-Raḥmān al-Garnāṭī, el olivo se encontraba en Granada; según Sa’īdbin ‘Abdar-Raḥmān al-Andalusī, en Segura (hidrónimo), y, según Al-‘Uḍrī, en Lorca. Cáceres Plá, al margen de su empeño de situarlo en su ciudad natal, hizo referencia a la versión de Al-Garnāṭī:

Abu-Hamid el Andalusí, que escribía en 1162, dice que en las cercanías de Granada hay un templo y en su entrada una fuente y un olivo, adonde la gente se dirige en determinado día del año, en tal día, al salir el sol, la fuente arroja gran cantidad de agua y aparecen en el árbol las flores, cuajando luego las aceitunas, que van engordando y ennegreciendo durante el día. Los concurrentes toman cuanto pueden de aquellas aceitunas y de aquella agua, guardando ambas cosas para remedios.⁴²

Así como a otra de un autor que desconocía:

En este monte está el olivo de quien dice la gente que florece, cuaja y sazona sus frutos en el mismo día. Yo he contemplado este olivo, que está cerca del castillo llamado Sacro, y se compone de dos ramas, al pie de un edificio elevado; yo vi este dicho aceituno en el día de la Ancara (24 de junio) en cuyo día se reúne mucha gente a su alrededor, y en él vi granos de aceitunas como las que hay en toda tierra en el mencionado día, sin más diferencia que al elevarse el sol estaban verdes, al medio día se pusieron blanquecinas y a media tarde apareció en ellas un poco de rubicundez, en cuyo estado la gente las arrebató a porfía, y si las hubiesen dejado estar hasta el fin del día, acaso se hubiesen puesto negras.⁴³

Por otro lado, el padre Tapia aseguró que:

La leyenda del milagro del olivo aparece por primera vez en el martirologio mozárabe de Abdón, fechado en el año 856 d. C., referido a los varones apostólicos y en el que se dice que el olivo estaba junto al sepulcro de san Torcuato, mientras que el martirologio cerratense especifica que dicho olivo fue plantado por los varones apostólicos delante de la iglesia, sin indicar qué iglesia sea [...]. Todos los calendarios mozárabes ponen la celebración de la fiesta de los varones apostólicos en el día primero de mayo. [...]

Los martirologios mozárabes que recogen la tradición de los Varones Apostólicos, especifican que Torcuato quedó en Acci (Guadix), Tesifón en Vergi (Berja), Segundo en Abula (Abla), Indalecio en Urçi (Pechina), Cecilio en lliberri (Elvira, Granada), Esicio en Carcesa (¿Cazorla?) y Eufrasio en lliturgi o Cuevas de Lituergo en Jaén. [...] Es muy posible que sea una traslación a Lorca de un «milagro» también documentado en otros lugares durante la Edad Media. Seguramente haya que descartar que se conservara en Lorca las reliquias de alguno de los Varones Apostólicos, porque no consta que estuvieran en Lorca al

⁴²*Ibid.*, pág. 26.

⁴³*Ibid.*, págs. 26-27.

no ser mártires no tuvieron culto en los primeros siglos. Sí está demostrado que los templos visigodos conservados por mozárabes en Tudmir guardaban reliquias de mártires y posiblemente las iglesias, monasterios o ermitas de Lorca tuvieran, custodiaran y veneraran reliquias, independientemente de supuestos hechos milagrosos.⁴⁴

Sobre la deixis espacial, García Moreno descartó:

Que el lugar donde pudo estar esta ermita sea Los Miravetes, en la diputación lorquina de Umbrías, a pesar del aparente parecido toponímico, porque no está cerca de Lorca ni hay evidencia de asentamientos medievales de importancia. [...] El lugar es un monasterio, sin duda mozárabe, extramuros, pero próximo a Lorca y junto a su castillo, denominado Mirabayt, es decir, Murviedro que significa «muro viejo». Este topónimo está documentado por el geógrafo Al-Idrīsī como Murabāṭar para Murviedro en Valencia, actual Sagunto.⁴⁵

Es evidente que este ‘aḡā’ib se hallaba extendido por el sur de la península y que la presencia de elementos espaciales, como la iglesia (pese a la defensa de una teoría mozárabe), y su contenido de temática mágica muestran otro probable origen visigótico.

Por último, si se toma «Una petición del papa al califa de al-Ándalus» desde un enfoque comparativista, se observan claras divergencias. Con respecto al narrador autodiegético, Al-Himyarī, a diferencia de Al-‘Uḡrī, aporta otro nombre: IbrahīmbinYūsūfaṭ-Ṭurṭuṣī, mientras que Al-Qazwīnī lo denominó como IbrahīmbinAḡmadaṭ-Ṭurṭuṣī. Sin embargo, puede interpretarse como una misma persona, pues estos geógrafos beben de Al-‘Uḡrī.

Atendiendo a su gentilicio (aṭ-Ṭurṭuṣī), su origen es de Tortosa (Tarragona) y se remonta al siglo IV/X. Fue un judío diplomático que viajó por muchos países y conoció a reyes y dirigentes.⁴⁶ Este texto es una de aquellas participaciones diplomáticas: en el 350/961 se entrevistó con el rey de los cristianos de Roma; es decir, el papa —probablemente, Juan XII (955-964) —.⁴⁷ Sin embargo, Al-Qazwīnī y Al-Himyarī solamente se refieren al rey de los cristianos, lo que podría interpretarse como un simple monarca europeo.⁴⁸ Seguramente, se trate del papa, ya que su petición es al califa ‘Abdar-Raḡmān III y por motivos religiosos. Para finalizar, el olivo cuenta con similares características con el precedente. Es probable que se dé una intertextualidad, una influencia de textos, y el olivo se pueda interpretar como un símbolo de abundancia.

⁴⁴ Tapia, 1982, págs. 365-377.

⁴⁵ García, 1989, pág. 94.

⁴⁶ Arcas, pág. 104 (Al-Ḥaḡyī, pág. 246).

⁴⁷ *Id.*

⁴⁸ *Ibid.*, pág. 104 (Al-Ḥaḡyī, pág. 245-246).

Conclusiones

La oralidad ha sido el medio de transmisión del conocimiento de las generaciones pretéritas. El traspaso de información de padres a hijos, de abuelos a nietos, de ancianos a jóvenes, ha supuesto esa fuente de emanación de identidad en los diferentes grupos humanos que han ido poblando el planeta.

Los ‘aÿā’ib presentes en este capítulo cuentan con un posible origen visigodo y, mediante la oralidad, se mantuvieron en el sur de la península ibérica durante la etapa andalusí. En el califato de Córdoba, estas y otras narraciones recorrían Lorca y sus alrededores en diferentes versiones con aparentes pocas alteraciones con respecto a las versiones hispanogermanas.

Pese a la brevedad de sus argumentos, los filólogos y teóricos pueden extraer interesantes informaciones de antaño. Este aspecto supone que los relatos orales, en general, puedan ser considerados como fuentes secundarias en la historiografía.

En definitiva, el tesoro de la oralidad es un patrimonio de conocimiento que aporta una visión sobre las creencias y costumbres del pasado para un mejor entendimiento de las formas de vida de nuestros ancestros.

Referencias

- Arcas Campoy, Marita, *Lorca Musulmana según los autores árabes*, Universidad de Granada, Memoria de Licenciatura (inédita) dirigida por el dr. Jacinto Bosch Vila, 1971.
- Cáceres Plá, Francisco, *Tradiciones Lorquinas*, Lorca, Imp. de Luis Montiel, 1900.
- Cáceres Plá, Francisco, *Tradiciones Lorquinas*, Madrid, Imp. del Progreso Militar, 1901.
- Fontenla Ballesta, Salvador, «Mitos en la Lorca andalusí», *Alberca*, 2002, núm. 6, Asociación de Amigos del Museo Arqueológico de Lorca.
- García Moreno, Luis Agustín, *Historia de España Visigoda*, Madrid, Ediciones Cátedra, 1989.
- Ḥayyī, al-, *Andalusian diplomatic relations with western Europe during the Umayyad period (138-366/755-976)*, Beirut, 1970.
- Himyarī, al-, «Rawḍ», en Évariste Lévi-Provençal, *La Peninsule Iberique au Moyenage* apres le «*Kitābar-Rawḍ al-Mi'tarfīḥabār al-agtār*» d'Ibn Al-Mu'im al-Himyarī, Leyden, 1938.
- Ortega Valcárcel, José, *Los horizontes de la Geografía. Teoría de la Geografía*, Barcelona, Editorial Ariel, 2021.
- Prado Torreira, Lourdes, «Escultura ibérica en bronce», García Castro, Juan Antonio (coord.), *Escultura ibérica*, Madrid, Zugarto Ediciones, 1988.
- Qazwīnī, al-, *Qusmugrāfī: erstelteil: «Kitāb Kitāb 'ayā'ib al-majluqāt*», Göttingen, 1849.
- Tapia Garrido, José Ángel, *Historia general de Almería y su provincia*, Almería, Colonizaciones, 1982.
- 'Uḍrī, al-, *Tarsī al-ajbār: fragmentos geográfico-históricos de «Al-Masālikilāyāmī' al-mamālik*», Madrid, Instituto de Estudios Islámicos, 1965.

LA LITERATURA DE TRADICIÓN ORAL EN EL ENTORNO LORQUINO

LITERATURE OF ORAL TRADITION IN THE LORQUINO ENVIRONMENT

Juan Antonio Fernández Rubio⁴⁹

Universidad de Murcia

A Joaquín Gris Martínez,
Erudito investigador de lo oral

⁴⁹ Grupo de investigación «E0C1-01 Didáctica de la Lengua y Educación Literaria» /
juanantonio.fernandez8@um.es

Palabras preliminares

La memoria colectiva de los pueblos se pierde con el tiempo. El paso de los años se encarga de borrar los hechos y recuerdos de una generación, al ser esta reemplazada por una o dos más, a lo sumo. Gracias a la escritura, parte de la referida memoria se ha preservado, mientras que otras facetas de la misma pueden rescatarse a través de la oralidad. De esta forma, se han construido los estudios y análisis de diferentes campos del saber. Paralelamente, el mantenimiento y protección de los fenómenos culturales de transmisión oral han generado una riqueza antropológica en las identidades sociales de los diferentes grupos étnicos que pueblan el mundo. Así pues, en este capítulo, se aborda la literatura de tradición oral generada en la ciudad de Lorca y sus núcleos rurales para un mayor conocimiento y entendimiento de su configuración cultural.

La oralidad en el contexto literario

Este concepto fue acuñado por el etnólogo bretón Paul Sébillot en su ensayo *La Littérature orale de la Haute-Bretagne* (1881).⁵⁰ Dicho autor lo retomó en *Littérature orale de l'Auvergne* (1898)⁵¹ y acabó de ser acuñado por etnólogos, seguidores de su escuela, para designar determinadas formas del discurso tradicional: mitos, cuentos, leyendas, proverbios, epopeyas, canciones, etc. Este conjunto multiforme de manifestaciones de la tradición oral se ha convertido en el objeto de investigación de varias disciplinas: Antropología, Folclore, Sociología, Lingüística, Historia, Narratología, etc. Los estudiosos de la literatura oral coinciden en que las mencionadas formas de discurso tradicional han dejado su impronta en todos los géneros literarios, por medio de diferentes subgéneros.

La literatura de tradición oral

Según el DRAE, la literatura es el arte de la expresión verbal. Atendiendo a esta definición, este modelo literario es el que se expresa recurriendo a la voz, como canal de propagación, y a los oídos, como conducto de recepción. Por tanto, es aquella que se aprende y disfruta por grupos humanos de una manera directa, entre quien cuenta y

⁵⁰SÉBILLOT, Paul, *La Littérature orale de la Haute-Bretagne*, 4ª edición, Forgotten Books, Londres, 2018; pp. 83-84.

⁵¹SÉBILLOT, Paul, *Littérature orale de l'Auvergne*, 3ª edición, Forgotten Books, Londres, 2018; pp. 40-45.

escucha, por lo cual se queda registrada en la memoria y ese oyente es el que asumirá el papel de emisor en el futuro. Esta forma de transmisión ocupa todos los ámbitos de la vida: la religión, los mitos, la historia, la vida social, etc. Como consecuencia, este fenómeno se vincula a celebraciones, manifestaciones, declaraciones de amor, etc. De hecho, en esta modalidad expresiva se refleja la cultura tradicional de la sociedad y se adecúa a las necesidades de cada edad, así como al nivel intelectual de los distintos grupos sociales.

Generalmente, los encargados de difundir estos relatos, cantos, acertijos y demás eran las personas mayores a sus hijos y nietos, por lo que se produce una difusión de generación en generación. Con el transcurrir del tiempo, el receptor suele realizar alteraciones en el contenido, enriqueciéndolo o suprimiendo alguna parte. A su vez, pueden darse variaciones basadas en el carácter, la sensibilidad o la memoria del emisor. Así pues, el texto oral experimenta numerosas modificaciones. A fin de cuentas, el orador considera que sus testimonios pertenecen al pueblo, ya que los autores reales de la literatura oral suelen permanecer, normalmente, en el anonimato.

Al margen de que las muestras de esta literatura suelen utilizarse en celebraciones, pueden formar parte de la pedagogía doméstica, como en el caso de la poesía infantil, el cuento, los refranes, etc. En muchas ocasiones, se utilizan fragmentos de literatura oral para amenizar las horas de trabajo vecinal, como los quehaceres del campo. Finalmente, el objetivo primordial de la literatura oral es el de deleitar y, en ocasiones, ser un cauce de transmisión didáctica de los valores de la comunidad donde se genera, pasando a otras comunidades que acaban adaptando su contenido a su espacio y su tiempo, así como a su visión de la realidad.

La literatura oral en el entorno lorquino

Afortunadamente, se han conservado muestras de literatura de tradición oral en dicho municipio, dentro de los géneros literarios definidos por Aristóteles en *La Poética* (siglo IV a. C.), como lírica, épica y drama, y redefinidos, en la en la segunda mitad de la centuria del XX, Por medio de la visión estructuralista de Lévi Strauss, como poesía, narrativa y teatro.

El género poético

La oralidad del romancero viejo

La primera muestra de oralidad poética en Lorca se observa en el romancero. En el DRAE, se define como el conjunto de romances viejos, eruditos y artísticos; así como los de creación popular (romancero viejo) y culta (romancero nuevo) desde el siglo XVII al XX. Esta denominación apareció en 1579, en la colección de Lucas Rodríguez, titulada *Romancero historiado*, y se consolidó con el *Romancero General* en 1600.

De los romances orales que circularon en esta población por haber sido una importante encrucijada de caminos entre Levante y el reino nazarí de Granada, solamente se conservan dos versiones de una misma composición, fechadas en el siglo XV. Se trata del conocido como *Romance del ajedrez*⁵² o *Romance de Fajardo*:

Versión I

Jugando estaba el rey moro
y aun al ajedrez un día
con aqueste buen Fajardo
con amor que le tenía.
Fajardo jugaba a Lorca
y el rey moro Almería
jaque le dio con el roque
y el alférez le prendía
A grandes voces dice el moro:
—La villa de Lorca es mía.
Allá hablara Fajardo,
bien oiréis lo que decía:
Calles, calles, señor rey,
no toques la tal porfía,
que aunque me la ganases

Versión II

Jugando estaba el rey moro
en rico ajedrez un día
con aquel Pedro Fajardo
con amor que le tenía.
Fajardo jugaba a Lorca
[...] el rey moro jugaba a Almería
jaque le da con el roque
[...] el alférez le prendía
A [...] voces le dice el moro:
—La villa de Lorca es mía.
Allá hablara Fajardo,
bien oiréis lo que diría:
Calles, buen rey, no me enojés
ni tengamos [...] tal porfía,
que aunque me la ganaras

⁵² En el siglo XV se compusieron tres legendarias partidas de ajedrez. Dos de ellas vinculadas a Murcia: esta y la partida entre Ibn ‘Ammar y don Alfonso VI. La tercera, está protagonizada por el príncipe granadino Yusuf y el alcaide de Salobreña (probablemente exista una intertextualidad entre ellas).

ella no se te daría:	Lorca no se te daría.
caballeros tengo dentro	Caballeros tengo dentro
que me la defenderían.	que me la defenderían
Allí hablara el rey moro.	allí hablara el rey moro.
Bien oiréis lo que decía:	Bien oiréis lo que decía:
—No juguemos más, Fajardo,	—No juguemos más, Fajardo,
ni tengamos más porfía,	ni tengamos más porfía,
que sois tan buen caballero	que sois tan buen caballero
que todo el mundo os temía.	que todo el mundo os temía.

Ambas estrofas pertenecen a un romance fronterizo. En ellas, se recrean una pugna territorial entre andalusíes y castellanos, protagonizada simbólicamente por dos personajes: Fajardo, por el bando castellano, y probablemente el rey Abu_l_Hasan ‘Ali ibn Sa’ad (Muley Hazen, padre de Boabdil). Su contenido fue estudiado por Joaquín Espín Rael quien, a partir de la versión II, lo fecha hacia 1474 y reconoció que, independientemente de la veracidad o no del hecho, se hace referencia a la estancia en Lorca de Abu ‘Abd Allah Muhammad az_Zaghall (el Zagal), hermano del referido Muley Hazen, durante su disputa por el trono nazari:

Se refiere y concreta a la estancia del sedicente infante titulado rey, Abdallá el Zagal, que rebelado contra su hermano el rey de Granada, Abul Hacén, fue hecho prisionero por este en 1474 y puesto bajo la custodia del caudillo del Almería, el alcaide Aben Çaad, el cual entregó el prisionero al adelantado de Murcia, don Pedro Fajardo, que le tuvo en su poder algún tiempo, amparándole de la persecución del monarca granadino; en esta ocasión surge el romance que canta esta legendaria partida de ajedrez, que si no fue hecho cierto, tal poder tienen los mitos que el pueblo crea.⁵³

Otra perspectiva sobre este romance es la aportada por Juan Torres Fontes. Desde una orientación más historicista, trató de aclarar el episodio recogido en él. Lo fechó hacia 1457, al demostrar que, a pesar de mencionar a Pedro Fajardo [v. 3] en la versión II, se refiere realmente a Alonso Fajardo «el Bravo»:

⁵³ESPÍN RAEL, Joaquín, «Lorca, jugada al ajedrez», en *Fiestas*, nº 1, Ayuntamiento de Lorca, Lorca, 1944, p. 8.

Solo hay un Fajardo capaz de llenar por completo el papel representado por el personaje que juega a Lorca por Almería, y este es precisamente el alcaide de Lorca, Alfonso Fajardo, y en Lorca fue su mayor poderío y su mayor derrota. Sus tratos con los granadinos fueron constantes y el desarrollo del romance demuestra claramente una estrecha y firme amistad con los moros granadinos.⁵⁴

El estudio y análisis de estas versiones permite mostrar un acercamiento al perfil psicológico de ambos personajes, sobre todo, del carácter turbulento de Fajardo. Por otro lado, la fecha propuesta por Torres Fontes y su demostración de que se trata, no de Pedro Fajardo, sino de Alfonso Fajardo, desmonta la teoría de Espín Rael acerca de su cronología y de los personajes que recoge el romance. La situación en la frontera murciano-granadina fue por entonces de «tablas». Si bien es cierto que Fajardo logró la victoria de los Alporchones, los musulmanes penetraron varias veces en el reino de Murcia con bastante impunidad donde, incluso, saquearon Cieza hacia 1449. Este extraño acercamiento entre un castellano y un andalusí dio mucho que hablar. Fajardo fue acusado de favorecer los ataques de los nazaríes contra las localidades cristianas y se llegó a producir alguna incursión en tierras de Alicante, a cambio de parte del botín. Así pues, a través de la oralidad alicantina, se solía decir:

Alfonso Faxardo, lo qual en ses obres se mostra esser més moro que chistià, e alguns volen dir que la renegat.⁵⁵

Entre los siglos XV y XVI se produjo la transición del romancero viejo, de vía oral, al nuevo, de transmisión escrita. Los romances trovadorescos imitaron la tradición de la oralidad popular, dándoseles una vertiente culta. Inicialmente se editaron en pliegos que se integraron en cancioneros y silvas y esa tendencia culminó en colecciones de romances en libro, como *Cancionero de romances* (h. 1548), de Martín Nucio, y *Silva de varios romances* (1550-1551), de Nájera. En Lorca, el máximo exponente de la

⁵⁴TORRES FONTES, Juan, «El Fajardo del “Romance del juego del ajedrez», en *Revista bibliográfica y documental*, núm. 2, Instituto Miguel de Cervantes, Madrid, 1948, p. 12.

⁵⁵ Alonso Fajardo, el cual en sus obras muestra ser más moro que cristiano, y algunos quieren decir que es ya renegado. *Vid.*: TORRES FONTES, Juan, *Fajardo el Bravo*, 1ª edición, Academia Alfonso X el Sabio, Murcia, 2001, p. 39.

reproducción del modelo oral por escrito fue Ginés Pérez de Hita, por medio de los dos tomos de *Historiade las Guerras Civiles de Granada* (1595 y 1619).

La oralidad de los auroros, animeros y aguilanderos

En las tierras murcianas, como reconoce el musicólogo Antonio Narejos, la Aurora es una de las más antiguas y genuinas manifestaciones populares.⁵⁶ Antes de la conquista del reino de Murcia en el siglo XIII, sus principales antecedentes se encuentran en las tradiciones bizantina y andalusí. La repoblación castellano-aragonesa y las relaciones culturales con la Península Itálica contribuyeron a su configuración. Esta manifestación, cuyo origen oficial se remonta al siglo XVIII, se fue desarrollando en el ámbito de la religiosidad desde las cofradías del santo Rosario que surgieron entre finales del XV y principios del XVI. Su forma de expresión es el canto coral a cuatro voces de personas sin formación musical. Dichos cantos polifónicos fueron heredados por vía oral de generación en generación. En ellos, se cuenta con una campana de mano, sobre la cual las voces encuentran su apoyo rítmico y sonoro.

A los integrantes de esta actividad se les conoce como auroros. Su denominación se debe a la tradición de cantar toda la noche hasta el amanecer, en la «despierta», cuando la llamada a la primera misa (misa de la aurora). A estos coros se les llama «campanas de auroros». El farol que les acompaña, que en tiempos pretéritos les sirvió para guiarse, es uno de sus símbolos fundamentales, junto a la campana y a un estandarte. Si el rasgo común de estas hermandades y cofradías es la omnipresente devoción mariana de sus cantos, es de reseñar que, en los diferentes municipios murcianos donde se desarrolla dicha tradición, se han ido configurando peculiaridades en la estructura de las voces y en los instrumentos empleados.

En Lorca, según José Antonio Ruiz Martínez, el origen de las hermandades de auroros se encuentra vinculado a los dominicos, que se instalaron en el convento de Santo

⁵⁶NAREJOS BERNABÉU, Antonio, *Losauroros en la Región de Murcia. Análisis Histórico y Musical*, 1ª edición, Librosmundi, Murcia, 2014; p. 26.

Domingo en 1552,⁵⁷ donde surgió la cofradía de María Santísima del Rosario. En palabras de Espín Rael, los cantos a esa imagen constituyen:

Una algarabía temerosa, estridente, aulladora, musical, de una musicalidad primitiva y extraña, que representaba a la imaginación sorprendida, azuzar de canes, gritos de socorro, lamentos de desesperación, ayes, quejidos; todo ello combinado en una especie de ritmo desacomode y sin cadencia y, a pesar de todo ello, era música, era armonía y era sobre todo belleza; una belleza huraña y tremenda como la tempestad, como el rugido de las fieras y alimañas de los montes, como los gritos de los demonios en un gran paroxismo de locura.⁵⁸

A principios del siglo XX, la rica tradición oral de esta herencia musical y ritual comenzó a ser recogida por las hermandades, entre ellas, las ubicadas en las parroquias de El Carmen, San José, San Cristóbal, Santa María, San Pedro Apóstol y, la de su origen, la capilla de Ntra. Sra. del Rosario. A comienzos del XXI, tras media centuria de olvido, una serie de melómanos, como Joaquín Gris Martínez, José Antonio Ruiz Martínez, Emilio del Carmelo Tomas Loba y Tomás Martínez García, trataron de recuperar este folclore oral en el municipio lorquino. Para tal fin, se preocuparon de recopilar datos, letras y archivos sonoros, además de a viejos músicos y cantaores. Como consecuencia, los cantos de auroros se mantienen vivos en la excolegiata de San Patricio, donde existe una capilla de la imagen de la Virgen de Ntra. Sra. de la Aurora, obra de los hermanos Juan y Sebastián Martínez Cava. Una réplica de la de Salzillo, que se albergaba en la parroquia de San Juan Bautista y fue destruida el 14 de agosto de 1936.

Interactuando con los auroros, nacieron, en el siglo XIX, las hermandades de ánimas. Esta manifestación dio lugar en toda Murcia y, por tanto, en Lorca a manifestaciones rituales y musicales distintas, con otras finalidades y calendarios. A pesar de ello, dichos fenómenos líricos comparten varios rasgos, especialmente los referidos a su estructura y ejecución, por lo que los componentes de ambas agrupaciones llegan a

⁵⁷RUIZ MARTÍNEZ, José Antonio y MONTESINOS PÉREZ-CHIRINOS, Eduardo, «Cuadrillas de Hermandades de Lorca», en *Cuadernos de Hermandades, Folklore de la Región de Murcia*, 1ª edición, Editora Regional, Murcia, 1980, pp. 23-24.

⁵⁸ESPÍN RAEL, Joaquín, «Folklore Lorquino. La Aurora», en *Almanaque del Asilo de san José de Calasanz*, Imprenta de Luis Montiel, Lorca, 1923, pp. 90-91.

intercambiarse e, incluso, coincidir. De hecho, el génesis de los animeros se localiza en el segundo de los cuatro ciclos del calendario auroro, es decir, en el Ciclo de difuntos, también conocido como Ánimas. Este comienza el Día de todos los santos con cantos en los cementerios y se prolonga hasta finales de noviembre. Dichos cantos son las salves de difuntos que, tradicionalmente, se daban en las despiertas, al llegar a la casa de un difunto o acompañando al viático. Estas costumbres han caído en desuso.

Sobre el tercer ciclo, Ciclo de Navidad, se inicia en la madrugada del 8 de diciembre (despierta de la Purísima) y suele finalizar el Día de Reyes. En ese tiempo, los auroros diversifican los instrumentos, dando cabida a aportaciones espontáneas y contando con la participación de los vecinos del lugar. De esta manera, se desarrollaron en esa centuria los Aguilanderos (derivación diastrática y diatópica de aguinaldo) que, junto a los animeros, ejercen su actividad en algunas diputaciones lorquinas: Henares, Purias, La Hoya, Aguaderas, Torrecilla, Campillo, Almendricos, Avilés y Zarzadilla de Totana. Todas estas manifestaciones expuestas buscan, en el canto y la oración, recoger limosnas de los fieles para mantener el funcionamiento de las hermandades y cofradías. Sin embargo, a diferencia de los auroros, los animeros y aguilanderos no responden a entidades religiosas oficialmente constituidas, sino que son agrupaciones de cuadrilleros que, guiados por un mayordomo en los cuatro días de la Navidad, recorren los campos, recogiendo la mencionada limosna para sufragar los gastos de las ermitas rurales, ligadas al culto religioso de las ánimas.

Aspectos filológicos de los aguilanderos: pragmática, estructuras, contenido e intertextualidad

El texto oral empleado por los aguilanderos se acompaña de una sencilla música de ritmo y compás continuo y simple. Este discurso lírico corresponde a una tipología expositiva y dialógica,⁵⁹ al constituir un acto comunicativo en el que intervienen de dos a tres emisores, los cuales van asumiendo alternativamente el papel de receptores, estableciendo una retroalimentación comunicativa, a través de los diálogos de ida y vuelta que conforman el mensaje.⁶⁰

⁵⁹ADAM, Jean Michel, *Les textes. Types et prototypes*, 15ª edición, CLE International, Paris, 2017, pp. 201-204.

⁶⁰JAKOBSON, Roman, *Ensayos de lingüística general*, 9ª edición, Seix Barral, Barcelona, 1975; p. 182.

La estructura externa de estas improvisaciones está compuesta a partir de versos simples (octosílabos) y una rima consonante que, predilectamente, se agrupan en quintillas y, sobre todo cuartetos. La presencia de este último metro en coplas de tradición oral se advierte desde el siglo XII. Paralelamente, la inclinación por construcciones de arte menor y la ausencia de pausas en las estrofas, que dan lugar a un ritmo dinámico en la espontaneidad del canto, refuerza el carácter festivo de estas composiciones.⁶¹ Un ejemplo evidente se puede apreciar en el siguiente fragmento, donde intervienen tres emisores:

Juan Rita

Javier Andreo Cánovas

Andrés Abellaneda

Hernández

[1] Qué alegría que me da una cosa muy bonita yo les voy a presentar los amigos de Juan Rita.	[2] Y una advertencia confíe escucha lo que te digo Juan Rita Tú no te fíes ni del nieto ni de amigos.	[3] Es una vara bonita con el debido respeto de cantar con el tío Rita acompañado de su nieto ⁶²
--	---	--

Este tipo de textos, ramificado en el trovo, hunde sus raíces en el zéjel. Esta hipótesis, surgida en el siglo XVIII, señala a la estrofa andalusí (en composiciones árabes y hebreas) como la más influyente en diferentes aspectos de la lírica popular europea y, cómo no, se ha tomado como el antecedente del metro y la rima de los trovadores hispánicos. Dicha idea adquirió fuerza en 1912, cuando Julián Ribera dio a conocer el *Cancionero de Ibn Quzman*.⁶³ Otra relación intertextual es el uso del octosílabo (considerado como el verso popular castellano), que parte del propio zéjel y, en menor medida, de la moaxaja, por medio de la oralidad de las jarchas en mozárabe y árabe vulgar.

Los vínculos del zéjel con las composiciones de los aguilanderos proceden de dos vías de transmisión: una directa, pues durante el Neoclasicismo y el prerromanticismo,

⁶¹ESTÉBANEZ CALDERÓN, Demetrio, *Diccionario de términos literarios*, 23ª edición, Alianza Editorial, Madrid, 2008; p. 60.

⁶²GRIS MARTÍNEZ, Joaquín (coord.), *Los amigos de Juan Rita*, 1ª edición, Hermandad de Nuestra Señora del Rosario, Murcia, 2012, p. 15.

⁶³ Discurso de entrada en la Real Academia Española, publicado en 1928. Vid.: VERNET, Juan, *La cultura hispanoárabe en oriente y occidente*, 1ª edición, Ariel, Barcelona, 1978; pp. 281-282.

coincidiendo con el origen del trovo, pervivían restos del zéjel en el *Cancionero de Juan Bautista Arriaza*; y otra indirecta, por medio de *Libro de buen amor* (1330-1343) del Arcipreste de Hita, en cuya obra su autor recogió varias creaciones zejelescas de la oralidad popular. Otra fuente destacable es el villancico, como señalan múltiples trabajos, entre ellos, el apoyo de Menéndez Pidal en 1937 a la tesis del parentesco entre el sistema de versificación árabe y el románico. En este sentido, es de suponer que la lírica románica imitó a la árabe, al desarrollarse en dialecto andalusí, mozárabe, gallego y provenzal (lo que también supondría una posible intertextualidad de los aguilanderos con las cantigas).⁶⁴ Con respecto a su contenido, suele predominar la temática de la rivalidad entre los troveros, al constituir estas coplas un auténtico combate dialéctico, en tono jocosos, entre los intervinientes, como se advierte en este otro ejemplo:

Juan Rita	Javier Andreo Cánovas	Pedro Cabrera Puche
[4] Voy a decirles de veras la purísima verdad conozco a Pedro Cabrera por ser una autoridad.	[5] Y de orgullo yo me lleno con la música murciana y aunque Pedro es muy bueno a Juan Rita no le gana.	[6] Estos dos que tengo en frente me dicen que son de Aledo y han venido muy valientes y quieren meterme miedo.
[7] Estoy muy «avergonzao» sabes que me ha dado pena porque no te he «preguntao» cómo estará tu morena.	[8] Contra Pedro yo recato y una verdad se aproxima porque Aledo está más alto siempre estaré por encima.	[9] Yo lo digo a boca llena amigos míos sabed que yo tengo una morena y está guardada «pa» usted. ⁶⁵

Estas muestras recogen un claro predominio del yo poético y del tú lírico, los cuales se expresan mediante variedades diastráticas, principalmente por el uso de un registro coloquial-vulgar, gracias a la presencia del anacoluto: «avergonzao» [7: v. 1] y el apócope: «pa» [9: v. 4]. La escasez de recursos retóricos fónicos, semánticos y morfosintácticos, a excepción de la hipérbole y el hipérbaton, así como la ausencia de tópicos literarios, demuestra, una vez más, su carácter popular. Sin embargo, la improvisación de mundos semánticos relativos a una lucha dialéctica en un combate

⁶⁴*Ibid.*, pág. 283.

⁶⁵GRIS MARTÍNEZ, Joaquín (2012), *op. cit.*, pp. 16-17.

fingido: «no le gana» [5: v. 4], «meterme miedo» [6: v. 4] y «siempre estaré por encima» [8: v. 4], vertebrando la coherencia del texto con respecto al tema abordado. Por último, resulta interesante destacar que la rivalidad entre poetas/músicos no se reduce al ámbito del trovo, ya que en otros géneros también se ha desarrollado. Destacan, por ejemplo, el estilo de «las peleas en bromas» en el ámbito del flamenco, inaugurado por Juanito Valderrama y Dolores Abril, y «las peleas de gallos» en el rap.

El género narrativo

La oralidad del cuento

El concepto de cuento de tradición oral, en términos de Pascuala Morote Magán, alberga una serie de problemas, relacionados con todas las manifestaciones orales de la literatura: denominación, autoría, especificidad, origen y antigüedad:

Sobre la denominación, hay quien lo califica popular, tradicional o de tradición oral. Teniendo en cuenta el sentido que da el DRAE a esos términos, podemos aplicar la denominación de *cuento de tradición oral*, por cuanto «es grato al pueblo» y se difunde mediante la palabra a través de los tiempos. [...] La autoría es un problema propio de todos los géneros orales. No cabe duda de que siempre hay un autor detrás de cada cuento, pero a diferencia del autor culto que, como indica Sánchez Romeralo, quiere ser «realmente él y cuanto más sea él y menos los otros, mejor»⁶⁶, el autor del cuento de tradición oral se diluye en la colectividad y se convierte en narrador del pueblo. [...] La especificidad es muy difícil precizarla en los cuentos orales, por lo que aclararla resulta un empeño inútil, a causa de la difusión de un mismo cuento en distintas versiones por el mundo. [...] En cuanto a la antigüedad y origen de los cuentos de tradición oral, Aurelio M. Espinosa señaló que: «muchos de los cuentos populares que ahora encontramos en la tradición oral de España han venido de India por medio de los árabes y judíos directamente transmitidos por la tradición oral de muchos siglos».⁶⁷

⁶⁶SÁNCHEZ ROMERALO, Antonio, *El villancico. Estudios sobre la lírica popular de los siglos XV y XVI*, 8ª edición, Ediciones Gredos, Madrid, 1969; p. 118.

⁶⁷ESPINOSA, Aurelio Macedonio, *Cuentos populares españoles*, vol. I, 13ª edición, CSIC, Madrid, 1923; p. 25.

Entre las diferencias existentes en el cuento oral y el cuento literario, es de destacar su carácter anónimo, mientras el literario posee con una autoría conocida. Otro aspecto a tener en cuenta es la ausencia de fijeza del lenguaje en esa modalidad (carácter lingüístico versátil). Ante esto, se dan diferentes versiones de un mismo cuento, con variación de motivos, lo que supone una transformación continua; frente al lenguaje fijo del cuento literario, que resulta inmutable, aunque no siempre.⁶⁸

Peculiaridades del cuento oral lorquino

Este municipio es rico en la tradición cuentística popular, en especial, en los núcleos rurales. Un ejemplo evidente, se encuentra en la sierra de la Almenara, que comprende el sureste de Lorca, Águilas y Mazarrón. En esta zona, se desarrollaron una serie de cuentos, en forma de fábulas, protagonizados humorísticamente por animales antropomorfos, cuyos hechos, respetando el canon del origen grecolatino de este subgénero, encierran una moraleja. A continuación, se ofrecen dos muestras:

El caracol sin prisa

Esto era un caracol que en el mes de marzo arrea por el tronco *d'una higuiera p'arriba*, a su *mega-mega*, y un chichipán *qu'había* en la copa cantando, «chiche y pan, chiche y pan», lo ve empezar a subir y le pregunta que *ande* iba, y le responde el caracol:

—¿*Pos ande* vi a ir? ¡A comer brevas!

Y *ice er* chichipán:

—Pero si hasta *urtimos der* mes de san Juan no están *mauras*.

Y *ice er* caracol sin parar de andar:

—*Pos* es un suponer que *pa entonces* ya habré yo *llegao*.⁶⁹

Las dos cabras «atascás»

⁶⁸MOROTE MAGÁN, Pascuala, «El cuento de tradición oral y el cuento literario: de la narración a la lectura», en MENDOZA FILLOLA, Antonio (coord.), *La seducción de la lectura en edades tempranas*, 8ª edición, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 2002, p. 159.

⁶⁹DÍAZ MORENO, Pablo, *El caracol sin prisa. Cuentos de la sierra de la Almenara*, 1ª edición, Página Maestra Editores, Bogotá, 2016, p. 29.

Eso eran dos cabras *d'esas montesas, qu'iban* por medio *d'un cejo* lleno de riscos, *mu arto y mu laeroso*. Iban una *pa un lao* y la otra *pa'l otro* y se tropezaron en un sitio *mu estrecho* que era *tosca viva y na* más podía pasar una:

—Déjame pasar que soy la más *fieja*.

—Déjame tú a mí que soy la que llegué primera.

Y ansina enformaron una discusión.

—¡Deja que pase, si no vas a veeer!

—¡Ya veeerás tú si no me dejas!

Y la *discusión* acabó a *topazos, ar prencipio flojicos y ca ver* más fuertes, *anda* que ya *mu cabreas s'hacen p'atrás*, toman carrera y se pegan un *topazo* que se rescullan en las lastras y caen las dos volando por *er* deajo abajo, y *dicía* una:

—¡*Ta 'stao bieeeen!*

Y la otra:

—¡Y a ti *tamiéeeen!*⁷⁰

En las pedanías altas, al norte del municipio, perviven cuentos orales de antaño, los cuales nacieron para dar explicación a cuestiones cotidianas. En Coy, por ejemplo, al margen de la popular historia de *El castillo de irás y no volverás*, que cuenta con diferentes versiones en distintas regiones de España, es de reseñar la leyenda de *La «encantá»*:

Hace muchos años, una joven, que moraba por estos parajes, fue hechizada y condenada a vivir dentro de la cueva del cabezo, pudiendo salir únicamente la noche de san Juan para ir a la Fuente de Coy y peinar sus cabellos, debiendo regresar al lugar de su cautiverio, antes de que la claridad, que anticipa al amanecer, vaya pintando el oscuro cielo.⁷¹

Los vecinos de Coy, Doña Inés y Avilés tienen distintas interpretaciones sobre la protagonista, pues unos dicen que es una princesa mora, otros que una cautiva cristiana o, tal vez, una joven traicionada por su amado. Sin embargo, todos coinciden en que si

⁷⁰*Idem.*

⁷¹ Testimonio tomado a Nicolás Cubero Noguérón.

alguien se encontrase con la fantasmagórica figura, quedaría «encantao», al igual que ella. Por esta razón, se cuenta que los viejos de la zona, no suelen salir en la noche más larga del año. Además, los ancianos explican que:

El cabezo de la «encantá» es en sí un monte sobre una sima, discurriendo por sus adentros numerosas galerías que hacen de él un auténtico laberinto. A ello, se une la circulación de agua subterránea, que genera un bramido intenso, apreciable a todo aquel capaz de adentrarse por estos corredores.

Otro de los elementos característicos de la leyenda es el de la puerta de la «encantá». Según esto, por una de las entradas del cabezo, se puede llegar hasta el lugar donde se encuentra la «encantá». Este lugar, dentro de la cueva, sería un pórtico de piedra, sellado por una losa, que solo se abre a las doce de la noche del día de san Juan, para que salga la dama, y se cierra cuando esta vuelve. La curiosidad es que, según la tradición oral, el pórtico está custodiado por la enorme estatua de piedra de un negro, armado con un enorme marro, que machaca y pulveriza a todo aquel que se aproxime al pórtico.⁷²

Parece ser que, motivados por este cuento legendario, décadas atrás, algunos valientes vecinos de Coy se desplazaban la noche de san Juan hasta la Fuente y, provistos de sobres de gaseosa, bebían sus aguas y, poco antes de la medianoche, regresaban a sus hogares. Por otro lado, en el noroeste lorquino, también se observa el desarrollo y evolución de cuentos de tradición oral. Entre ellos, se conoce un microcuento, cuyo origen se pierde en el tiempo. Su título original corresponde a *Las grullas de Ibicus* (versión I) y el conservado en Lorca se conoce como *Los gallicos del agua* (versión II):

Versión I:

Este es el suceso que sucedió a Ancos el profeta, el versificador.

Dijo Joanicio: —Encontré escrito en unos libros de los griegos que hubo un rey en Grecia, llamado Comedes; y envió sus cartas a Ancos el versificador para que viniese hacia él con sus libros de sabiduría y de sus buenos ejemplos. Ancos tomó todos sus bienes y sus libros, y se encaminaba hacia él; y yendo de

⁷²*Idem.*

camino, le asaltaron unos ladrones y, deseando robarle lo que llevaba, quisieron le matar. Él les rogó y conjuró por amor de Dios que le robasen lo que tenía, pero que no le matasen. No lo quisieron hacer, sino que porfiaron en dejarlo totalmente muerto. Y él, mirando continuamente a derecha y a izquierda por ver si venía alguno que le socorriese, no vio venir a nadie, y miró hacia el cielo y vio venir unas grullas que volaban, y les gritó y dijo: —¡Oh, grullas que voláis, ya no tengo ayuda ni socorro de nadie y os requiero como testigos y demandantes de mi sangre!

Y los ladrones, que le oyeron decir estas palabras, se rieron de él y dijeron: —A un hombre de tan poco juicio no es pecado matarlo.

Y lo mataron y repartieron sus bienes y sus ropas, y después se volvieron a su escondite, en el que estaban antes. Y después llegó la noticia a la ciudad de cómo le habían matado, y no sabían quién le mató; y se apesadumbraron mucho, y buscaron quien le pudiera haber dado muerte y no pudieron saber quién le mató.

Cuando hubo allí una gran fiesta que tenían los griegos, se reunió todo el pueblo de aquella ciudad, de donde era Ancos, en su iglesia para oír la predicación y los buenos ejemplos, y acudieron allí numerosas gentes de diversos lugares. Y aquel día era costumbre leer los libros de filosofía y de los buenos saberes, y aquel día estuvieron allí aquellos ladrones que habían matado a Ancos, mezclados con aquellas gentes. Y vieron grullas que volaban por el aire y se fijaron aquellos ladrones, y se rieron y se dijeron el uno a otro:

—¡Estos son los testigos y los demandantes de la sangre de Ancos el torpe! Y los que estaban allí cerca de ellos lo oyeron y los cogieron, y dijeron al rey lo que les oyeron decir. Y les obligaron a que dijese la verdad, y tuvieron que confesar cómo le habían matado, y les tomaron todo cuanto llevaban a cambio de los bienes que le habían robado. Y de esta manera fueron las grullas demandantes de la sangre de Ancos. Y si ellos hubieran comprendido, el Demandador Mayor los veía, cuando cometían la maldad.⁷³

Se trata de la versión medieval de una leyenda griega, atribuida al poeta Íbicos (siglo VI a. C.). A partir del siglo I a. C., se aludía a ella en epigramas recogidos en la *Antología*

⁷³LACARRA DUCAY, María Jesús, *Cuentos de la Edad Media*, 7ª edición, Editorial Castalia, Madrid, 1998; pp. 89-90.

Palatina y en las *Silvas* de Publio Papinio Estacio.⁷⁴ Probablemente, llegó a la Península Ibérica a través de los colonos griegos o tras la conquista romana. De la oralidad, se recogió por escrito en el *Libro de los buenos proverbios*, título que pertenece a la prosa didáctica que circulaba en torno al siglo XIII. Este cuento forma parte de la literatura sapiencial y se utilizó en la Escuela de Traductores de Toledo, pues se dan algunas concomitancias de su contenido en obras alfonsíes como el *Libro de las Sietes Partidas* y *General Estoria*. Entre sus renglones, se recoge una serie de sentencias atribuidas a sabios griegos: Sócrates, Platón y Aristóteles quienes, con motivo de la celebración de festividades, pronuncian un discurso ante un auditorio, que disfruta del aprendizaje de estos bocados de sabiduría. A partir del siglo XI, se tradujo al romance de un manuscrito árabe del siglo IX, *Kitab adab al_Falasifa* (Libro de cuentos de filosofía), compilado por Hunayn Ibn Ishaq (conocido en las fuentes cristianas como Joaniçio [narrador de este cuento]).

Versión II:

Eso fue que se discutieron *pos* cosas de la *vecindá* y uno mató al otro, y no había nadie que lo presenciara y *entoces*, como no había nadie, el que iba a morir, que ya estaba herido, dice:

—¡Los gallos del agua serán mis testigos!

Y allí pasó tiempo y pasó tiempo y nadie dijo nada. Y una noche, como la guardia civil iba por las casas *pos* llegaron y se quedaron a dormir en la casa de aquel hombre, y se formó una nube y comenzó a llover y el hombre se asomó a la puerta, dice:

—¡Várgame Dios, ya hace tiempo que no había *habíogallicos* del agua como los *d'esta* noche, hasta el día que maté a Fulano!

Y claro, se declaró él mismo.⁷⁵

A pesar de formar parte de la colección *Los cuentos de Calleja* (1900-1902), del editor y pedagogo Saturnino Calleja, bajo el título «Testigos con alas» (h. 1901), este microcuento fue tomado de la oralidad por el historiador Anselmo José Sánchez Ferra

⁷⁴*Idem.*

⁷⁵SÁNCHEZ FERRA, Anselmo José, «El cuento folclórico en Lorca», en *Revista Murciana de Antropología*, nº 20, Universidad de Murcia, Murcia, 2013, p. 205.

para la confección, en dos volúmenes, de un monográfico titulado *El cuento folclórico en Lorca*.⁷⁶ Forma parte de los que recopiló en 2011, a raíz de trece entrevistas llevadas a cabo en la Venta de la Petra, en Zarzalico-Henares. La fuente de contacto fue Isabel Pernías Martínez, quien reunió a varios vecinos para que recitasen cuentos y microcuentos de tradición oral. Algunos de los narradores fueron: María Martínez Morales, Ginés Carrillo Molina, Francisca García Cerezuela, José Gázquez Gázquez, Rosa Gea Pérez, Alonso Parra Pérez y Pedro Teruel Asensio «el Cuestas». Entre los testimonios que se recogieron, se encuentra la versión transcrita de este microcuento.

Divergencias y concomitancias intertextuales entre ambas versiones

La principal diferencia formal de estas dos variantes se aprecia en la extensión. La versión I constituye un cuento de 27 líneas, cuya trama es protagonizada por un grupo reducido de personajes y narrada mediante un argumento sencillo. Mientras que la versión II es un microcuento de 9 líneas, que emplea un lenguaje preciso, sirviéndose de la elipsis para contar una historia sorprendente.

Dichos ejemplos están contados (en términos estructuralistas de Jean Genet) a través una narración extradiegética, es decir, en la que los narradores no pertenecen a la trama, por lo que se trata de narradores objetivos, al no opinar ni juzgar nada sobre el contenido. Sin embargo, en la versión I, el narrador introduce otro modelo: un narrador protagonista (Joancio [2]), porque recurre a una narración autodiegética por encontrarse implicado en el planteamiento del argumento, al reconocer que lo que va a contar lo encontró «en unos libros de los griegos» [2]. En cuanto a las voces narrativas, en los dos textos se recurre al estilo indirecto, a pesar del breve estilo directo presente en el citado planteamiento de la versión I. Estéticamente, el cuento está redactado en un registro culto; mientras que el microcuento, tomado de la oralidad, posee un registro coloquial-vulgar, apreciable principalmente en los rasgos diastráticos del léxico: «vecindá» [1], «entoces» [2], «pos» [5], «várgame», «habiógallicos» y «d'esta» [7]; así como en lo escueto y directo en la forma de presentar los hechos.

⁷⁶*Idem.*

Profundizando en sus elementos narrativos, los personajes de la versión I son más numerosos: un protagonista, «Ancos» [1, 3, 4, 16, 18, 20 y 24], víctima de los asaltantes y que, al final de la trama, es un personaje aludido; dos antagonistas, «los ladrones» [5 y 20], asesinos del personaje principal; los secundarios, «Comedes» [2-3 y 23], rey griego quien invita al protagonista a su reino y juzga a sus asaltantes homicidas; «las grullas» [9, 21 y 25], testigos y deladoras del crimen; «las gentes» [14, 19, 20 y 23-25], descubridores de los criminales y demandantes de justicia ante el rey, y «Joancio» [2], *alter ego* de Hunayn Ibn Ishaq, quien (según cuenta el traductor en romance) encontró esta historia y, por tanto, narra su contenido. En cuanto a la versión II, los personajes, pese a ser menos (ante la ausencia del narrador, el rey y uno de los asesinos), juegan el mismo papel argumental, pero expuestos de forma indeterminada: «uno», «hombre» y «él» [1 y 5-6], que corresponden a los dos asaltantes de la versión I; «otro», «el que iba a morir» y «fulano» [1, 2, 8], a Ancos; «los gallos del agua» [3 y 7], a las grullas; «nadie» [4], a las gentes; y «la Guardia Civil» [4], también a las gentes por escuchar el delator comentario del criminal.

Con respecto al cronotopo (en la concepción crítica de Mijaíl Bajtín), al igual que ocurre con los personajes de la versión II, las coordenadas espacio-temporales se adaptaron a la realidad de los cincuenta, con la finalidad de lograr una mayor comprensión por parte del público, que integra a las dos últimas generaciones de lorquinos. Se ha pasado de la Grecia antigua, en un medio natural y otro urbano, a un único lugar exclusivamente rural, debido al entorno donde fue recogido este microcuento oral, así como por la presencia de la Guardia Civil con las connotaciones propias de ese cuerpo en la narrativa de la posguerra. Indagando en la coordenada temporal, queda claro que las tramas transcurren en poco tiempo, durante el invierno, lo que queda justificado en la versión I, cuando Ancos viaja al reino de Comedes y observa el vuelo de las grullas, y, posteriormente, los asesinos las contemplan de nuevo en la fiesta. Esto se debe a que esta ave migratoria se encuentra durante esa estación en el sur de Europa y norte de África. Lo mismo ocurre en la versión II, al recurrir a otro fenómeno natural, como los gallos del agua, pues, en el noroeste lorquino, las lluvias suelen ser comunes en esa gélida estación. Se ha de advertir que en versiones orales europeas y americanas las grullas se convirtieron en grajos o gotas de lluvia (como en

este microcuento). Además, se relaciona con el cuento *Elsol lo aclara todo*, en el que el astro rey cumple la función delatora de las grullas, y en la célebre balada de Schiller.⁷⁷

Por otro lado, se recoge en ambas tramas una acción dividida en dos tiempos: el asalto y el crimen, así como la confesión de los asaltantes. Sin embargo, en la versión I, por su condición de cuento, sendas partes aportan más información al receptor, ganando en riqueza argumentativa; mientras que en la versión II, por ser un microcuento, gana en concreción por limitarse a lo esencial de su contenido, a través del uso de la síntesis textual y de la elipsis. Otro aspecto curioso de la acción, que afecta a la versión I,⁷⁸ es la presencia de elementos cristianos, a pesar de tratarse de un cuento de origen griego: «por amor de Dios» [6] (en lugar de por los dioses), «pecado» [14] (por malo), «iglesia» [18] (por templo) y «Demandador Mayor» [26] (por Zeus u otra deidad del panteón heleno). Por tanto, se trata de otra adaptación, como previamente debió de darse en su traducción al árabe, con respecto al islam, cuya versión pudo ser la que rechazó el politeísmo griego en favor del monoteísmo, lo que se respetaría en la versión teocéntrico-medieval en romance castellano. Por esta razón, cada traducción constituye una nueva adaptación a los parámetros culturales del nuevo receptor, hasta llegar en su progresión oral a la versión conservada en estos días.

El género teatral

El subgénero del auto: término y didactismo oral

Con este concepto se denomina a una breve pieza dramática, medieval y renacentista, de tema sacro, como el *Auto de la Pasión* (1514), de Lucas Fernández, o profano, *Auto de repelón* (1509), de Juan del Encina, que tiene su manifestación más importante en una colección de noventa y seis obras de teatro religioso del siglo XVI, conservadas en el denominado *Códice de Autos viejos*. La mayor parte de las piezas de esta colección son anónimas y estaban destinadas a la representación, por medio de la oralidad, en fiestas religiosas ante un público analfabeto y ávido de diversión, al que había que transmitir una educación teológica y moral. Por esto y por los temas abordados en dichas obras (acontecimientos del Antiguo y Nuevo Testamento, vida de santos, aspectos relativos a

⁷⁷LACARRA DUCAY, María Jesús, *Cuentos de la Edad Media*, 7ª edición, Editorial Castalia, Madrid, 1998; pp. 89-90.

⁷⁸ Y que mantiene la versión II en la jaculatoria: «Várgame Dios» [8], por el contexto nacional-católico de la dictadura, cuando debió de conformarse este microcuento.

la eucaristía y otros sacramentos), así como por la técnica (tratamiento histórico y alegórico de los temas) y rasgos formales (verso), se ha visto en ellos un precedente de los auto sacramentales.

A través de estas representaciones, el público se iniciaba en el descubrimiento del doble sentido de la acción dramatizada, en la que la historia aparente se convierte en el trampolín de acceso al misterio que en ella se simboliza. En algunas de estas piezas aparecen encarnaciones alegóricas de conceptos y dogmas teológicos que el espectador aprende a discernir. Así, en el *Auto de Caín y Abel* (h. 1541 y 1575), de Jaime Ferruz, entran en escena la Muerte y la Culpa, esta última vestida de villana, fustigando a Caín con sus recriminaciones. Dentro de este contexto de teatralidad oral, se podrían incluir las semanas santas de varios municipios murcianos: Jumilla, Cartagena, la capital autonómica y, cómo no, Lorca; pues las procesiones biblio-simbólicas se plantearon compartiendo la esencia didáctica del drama sacro, como religión espectáculo, al incluirse música, vestuario y una puesta en escena. Todo ello, como parte de un plan evangelizador.

El auto de los reyes magos: síntesis de la trama

Por la mañana sale la cuadrilla con sus marchas de pascua y recoge a los actores. El público sigue a los músicos hasta el Llano de las Tutuvías, donde se encuentra con los Reyes, quienes habían salido del pueblo en la madrugada. Actúan los pastores, Jusepe y Rebeca. Seguidamente, entra el ángel, montado a caballo, y anuncia la venida del mesías. Los Reyes le siguen en sus monturas y se dirigen al pueblo. En el camino, hacen algunas paradas en las que representan pequeñas escenas. Cuando llegan al tablado representan gran parte de la trama. Al terminar, sus Majestades y el público se marchan al portal de la iglesia, donde se hace el ofrecimiento al niño-Dios.⁷⁹

La puesta en escena: origen, evolución y contexto

En la diputación lorquina de Zarzadilla de Totana se viene practicando la representación de este auto desde 1784, cuando se publicó el libreto de Gaspar Fernández y Ávila, que

⁷⁹ Hasta los años cincuenta, más o menos, esta última escena se realizaba en el interior de la iglesia, pero era contemplada por escaso público, debido a las pequeñas dimensiones del templo. Por esta razón, años después, se acabó montando en el portal de la iglesia.

se basaba en la infancia de Cristo. En la guerra civil, dejó de interpretarse y su último director fue el tío Diego «el Sape». En 1946, se retomó la primera función, bajo la dirección de Rafael «el Chicharra». Aquellos ensayos duraron tres meses, con la peculiaridad de que dicho director era el único que sabía leer. La oralidad fue fundamental para la memorización de los actores y, a fuerza de ensayos, sus papeles se fueron quedando en sus iletradas mentes. El reparto, como testimonia Juan José Sánchez Corbalán, quedó de la siguiente manera:

Los pastores: «el Chache Nene» y Antonia «la Carrilla»; Herodes: el tío Pedro Menchón; Los tres reyes: «Chanú», Pedro «el Curro», José «el Centeno»; Centurión: el tío Gregorio Santos; los ministros: Juan Gaona y Ginés «de la Juana Chico»; Arcángel: José «el Totanero»; Virgen: Huertas «de la casa del Pino»; san José, no lo recuerdo; Raquel: Rosa «de Bartolo»; Jacobo: Bartolo «de Farrucha»; Estrella y Dimas, el buen ladrón, que entonces aparecían en los Reyes, no recuerdo quiénes fueron.⁸⁰

En aquella representación, el tablao se ubicó en la puerta del actual Banco de Santander y, a partir de ese año, fue trasladado a la puerta del tío Miguel Maestro (hoy bar de Nicolás). En un extremo del escenario, se colocaba un palo alto de madera de chopo, para que Herodes lo golpease con su espada. En la primera década de la posguerra, la puesta en escena se llevó a cabo en Carnaval, pues en la mañana de Reyes hace mucho frío, llovía o nevaba. Sobre la evolución del elenco, nuevamente Sánchez Corbalán recuerda que:

En los años cuarenta del siglo pasado no había problemas para encontrar sustitutos de los principales protagonistas como los reyes y Herodes interpretado por el tío Menchón, hombre que interpretó ese papel de maravilla. A este le sustituye José «el Centeno», varios años después lo sustituye su hermano Lázaro «el Centeno», varios años después el que escribe Juan José Sánchez, que a la edad de quince años representa el papel por primera vez, así durante once años, faltando solo en una representación al encontrarse en

⁸⁰SÁNCHEZ CORBALÁN, Juan José, *Zarzadilla de Totana. Usos, costumbres y formas de vivir*, 1ª edición, Juan José Sánchez Corbalán (Ed.), Lorca, 2011, pp. 60-61.

Francia, siendo sustituido por Pedro Picazo, el hijo de la Antonia «la Carrilla».⁸¹

La función comenzaba a las nueve de la mañana y solía terminar sobre las dos de la tarde. Su duración, por tanto, era de unas cinco horas, más del doble que en la actualidad. Con el pasar de los años, se le fue recortando hasta dejar el argumento en dos horas. Al finalizar la representación, los actores recorrían las casas de la Zarzadilla de Totana para pedir limosna, al coincidir con la hora de comer. En los hogares, se les ofrecía un poco de comida y un vaso de vino. Entre lo que se recaudaba, de aquellos que daban dinero, y lo que se sacaba del baile de pujas, se cubrían los gastos. Si sobraba, se entregaba al párroco para el mantenimiento de la parroquia. A partir de 1958, se comenzó a representar cada dos años y entró en decadencia, sobre todo, por las emigraciones a Francia, que derivó en un parón que abarcó hasta 1971. Ese año, de la mano de José «el Pistolo» y de Juan José Sánchez Corbalán, volvió a recuperarse a beneficio de la Asociación Española contra el Cáncer. Hasta 1988, su puesta en escena era bianual y, ese año, dejó de celebrarse por la baja participación de los actores. Acerca de esta etapa, Sánchez Corbalán expone que:

Durante esos años, representaba dos papeles, uno, de Herodes, y, otro, de director, hasta que Francisco «el Barbas», que después de representar el papel de Arcángel y de san José, toma el papel de Herodes y hasta la fecha.

El papel de Jusepe era interpretado por «Chache Nene», siendo luego sustituido por «el Sorche», Juan Gaona, «el Curro», «el Cava», Antonio «la Pepa», «Pepito», «Gregorio Santos» y Juan José Rubio «Cascales». Todos los que representaban este papel son a cual mejor, si bien debo de destacar a uno como cosa excepcional, «Pepito», que supo darle a ese papel un aire nuevo, sin salirse de las pautas que marcan las costumbres interpretativas de esta obra que a todos les encanta, que luego mantienen los que posteriormente interpretan el papel.

El papel de Rebeca lo han interpretado Antonia «la Carrilla», la María «de Paco», la hermana del cura, Ana María de Palacios, Beatriz «de la Morera», María «de Rodrigo», Anita «del Cholo», Fina y, la última, Isa.

⁸¹*Ibid.*, pág. 64.

El papel de centurión lo hace Gregorio Santos, su hijo Santos Sánchez, Pedro «el Curro», José «del Totanero», Juan Francisco Sánchez, Alfonso Escámez «de Melilla», Andrés Díaz, Amancio y, por último, su hijo Amaro «de la Casa Campo», que interpreta el papel de una forma excepcional, dejando maravillados a propios y a extraños.

El papel de los Reyes y demás personajes, no citaré a nadie porque han sido personajes que se renuevan casi todos los años.⁸²

Tras más de diez años sin llevarse a cabo, el 10 de diciembre de 2002, después de una actuación de la cuadrilla de ánimas de esa diputación en la Feria de turismo de Vera (Almería), el concejal lorquino del ramo, Leoncio Collado Rodríguez, se dirigió a los cuadrilleros y les transmitió su pesar, porque el Auto de los Reyes Magos, el único del campo de Lorca, hubiese desaparecido. Esa noche, se comprometieron a intentar rescatarlo. Al día siguiente, comenzaron los ensayos que ocuparon diez días y, con gran esfuerzo, se representó el 6 de enero de 2003, ante una numerosa asistencia, pese a que la climatología no acompañaba. Desde entonces, se viene realizando con regularidad. En 2006, este Auto fue condecorado con el Diploma de Servicios Distinguidos del Ayuntamiento de Lorca, presidido por el entonces alcalde Leoncio Collado, en reconocimiento al trabajo realizado por la cultura popular de esta tierra.

Conclusión

La oralidad es la vía de transmisión más antigua que han utilizado los seres humanos. Hasta la aparición de los primeros sistemas escritos, a finales del IV milenio a. C., era el único medio con el que contaban los diferentes grupos humanos para poder transmitir su tradición, su historia, sus manifestaciones mágico-religiosas, etc. Sin embargo, desde la irrupción de la protoescritura durante la Edad del Bronce, ambos mecanismos han perdurado hasta nuestros días. A diferencia de la escritura, la oralidad impide mantener el mensaje inmutable. Por esta razón, se han dado diferentes versiones sobre un mismo hecho o episodio literario, dependiendo de la época y del entorno cultural del colectivo, donde se haya propagado el mensaje.

⁸²*Ibid.*, págs. 64-65.

Este fenómeno es el responsable de la formación y evolución de las muestras poéticas, narrativas y teatrales plasmadas en este trabajo. Tales textos se han mantenido en el tiempo, circulando de boca en boca, y se recogieron por escrito por investigadores, entre los que mención especial merece Joaquín Gris Martínez. Así pues, sería interesante, para el enriquecimiento de las nuevas generaciones, su incorporación en los saberes básicos del currículum de Educación Primaria y Secundaria para contribuir pedagógicamente en su aprendizaje de la lectoescritura y de los valores y modos de expresión de antaño.

Por último, la recopilación, clasificación y el estudio de los testimonios orales de las generaciones pretéritas, por parte de nuestros contemporáneos, son factores importantes para evitar que desaparezcan. Su custodia en los archivos, bibliotecas y fundaciones de acceso público permite que sean utilizados por teóricos y científicos de diferentes campos como fuentes secundarias en el ámbito historiográfico de las universidades y academias, con el fin de que se construya una memoria colectiva de las poblaciones rurales y urbanas que conforman nuestra realidad social e histórica.

Referencias

- ADAM, Jean Michel, *Les textes. Types et prototypes*, 15ª edición, CLE International, Paris, 2017.
- DÍAZ MORENO, Pablo, *El caracol sin prisa. Cuentos de la sierra de la Almenara*, 1ª edición, Página Maestra Editores, Bogotá.
- ESPÍN RAEL, Joaquín, «Folklore Lorquino. La Aurora», en *Almanaque del Asilo de san José de Calasanz*, Imprenta de Luis Montiel, Lorca, 1923.
- _____. «Lorca, jugada al ajedrez», en *Fiestas*, 1944, nº 1, Ayuntamiento de Lorca.
- ESPINOSA, Aurelio Macedonio, *Cuentos populares españoles*, vol. I, 13ª edición, CSIC, Madrid, 1923.
- ESTÉBANEZ CALDERÓN, Demetrio, *Diccionario de términos literarios*, 23ª edición, Alianza Editorial, Madrid.
- GRIS MARTÍNEZ, Joaquín (coord.), *Los amigos de Juan Rita*, 1ª edición, Hermandad de Nuestra Señora del Rosario, Murcia.
- JAKOBSON, Roman, *Ensayos de lingüística general*, 9ª edición, Seix Barral, Barcelona, 1975. LACARRA DUCAY, María Jesús, *Cuentos de la Edad Media*, 7ª edición, Editorial Castalia, Madrid, 1998.
- MOROTE MAGÁN, Pascuala, «El cuento de tradición oral y el cuento literario: de la narración a la lectura», en MENDOZA FILLOLA, Antonio (coord.), *La seducción de la lectura en edades tempranas*, 8ª edición, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 2002. NAREJOS BERNABÉU, Antonio, *Los auroros en la Región de Murcia. Análisis Histórico y Musical*, 1ª edición, Libros mundi, Murcia, 2014.
- RUIZ MARTÍNEZ, José Antonio y MONTESINOS PÉREZ-CHIRINOS, Eduardo, «Cuadrillas de Hermandades de Lorca», en *Cuadernos de Hermandades, Folklore de la Región de Murcia*, 1ª edición, Editora Regional, Murcia, 1980.
- SÁNCHEZ CORBALÁN, Juan José, *Zarzadilla de Totana. Usos, costumbres y formas de vivir*, 1ª edición, Juan José Sánchez Corbalán (Ed.), Lorca, 2011.
- SÁNCHEZ FERRA, Anselmo José, «El cuento folclórico en Lorca», en *Revista Murciana de Antropología*, nº 20, Universidad de Murcia, Murcia, 2013.
- SÁNCHEZ ROMERALO, Antonio, *El villancico. Estudios sobre la lírica popular de los siglos XV y XVI*, 8ª edición, Ediciones Gredos, Madrid, 1969.

SÉBILLOT, Paul, *La Littérature orale de la Haute-Bretagne*, 4ª edición, Forgotten Books,

Londres, 2018 [A].

_____. *Littérature orale de l’Auvergne*, 3ª edición, Forgotten Books, Londres, 2018 [B].

TORRES FONTES, Juan, «El Fajardo del “Romance del juego del ajedrez»», en *Revista bibliográfica y documental*, núm. 2, Instituto Miguel de Cervantes, Madrid, 1948.

_____. *Fajardo el Bravo*, 1ª edición, Academia Alfonso X el Sabio, Murcia, 2001.

VERNET, Juan, *La cultura hispanoárabe en oriente y occidente*, 1ª edición, Ariel, Barcelona, 1978.

LITERATURA ORAL Y RAP/HIP HOP:

PROPUESTA DIDÁCTICA

ORAL LITERATURE AND RAP/HIP HOP:

DIDACTIC PROPOSAL

Nieves Gómez López. Universidad de Almería

Héctor Almansa Molina. Universidad de Almería

Introducción

La enseñanza de la Literatura Infantil en las aulas suele seguir un canon establecido por las instituciones educativas. En este capítulo presentamos una alternativa diferente, fuera de lo habitual: En este caso a través de la cultura Hip Hop, con el fin de ofrecer una visión más amplia al alumnado acerca de la literatura, mostrando las ventajas que aporta el rap a la sociedad y conociendo a los grupos y compositores/as más relevantes de la historia del género.

El rap en nuestro país siempre ha sido un género estigmatizado y ha estado acompañado del repudio social, ya sea por la apariencia de los/as artistas (vestimenta ancha, gorra, cadenas de oro, etc.) o por el lenguaje utilizado (en ocasiones obsceno) en sus canciones. Pero la realidad es totalmente distinta, ya que este género musical tiene una enorme influencia en la sociedad actual, sobre todo entre los/as más jóvenes. Por esta razón, considero necesario aprovechar la estrecha relación existente entre el rap y la poesía, con el fin de adentrar al alumnado en el campo de la literatura de una manera más lúdica.

El objetivo principal de este proyecto es proporcionar al alumnado una información relevante, a través de una propuesta innovadora, que permita ampliar su conocimiento literario, despertando su interés por la literatura a través de nuevas vías de enseñanza – aprendizaje dentro de este ámbito. También se pretende acabar con esos estigmas sociales que aún permanecen sobre el movimiento Hip Hop, destacando el valor artístico de las composiciones de rap y su estrecha relación con los géneros literarios, sobretodo la lírica, ya que ambos términos tienen numerosas características en común.

A lo largo de la etapa escolar, el término “Rap” brilla por su ausencia en el campo de la Lengua y Literatura. Como dice Arias (2021), pese a asentarse como un movimiento de gran relevancia en la sociedad posmoderna, desde las instituciones educativas no se ofrece ningún recurso sobre dicha cuestión. En los libros de texto no aparece ninguna referencia al respecto y tampoco parece que exista mucho interés por parte de las instituciones de incorporarlo al currículum. Los niños y niñas que acceden a esta música son a consecuencia de haber la escuchado en casa, a través de un/a amigo/a o investigando por cuenta propia en alguna red social. Lo mismo ocurre en el caso de la formación superior del docente de Educación Primaria, donde esta temática no se tiene en cuenta o se ve de forma esporádica.

La importancia del rap va más allá del ámbito literario, ya que la mayor parte de las composiciones tiene un contenido político y cultural, tratando temas tan relevantes como la homofobia, el racismo, el machismo, el bullying o la desigualdad social. Por lo tanto, es interesante acometer este reto educativo para mostrar los enormes beneficios que ofrece este género musical al alumnado a la hora de desarrollar la creatividad, las habilidades artísticas, la improvisación o el pensamiento libre y hablar de valores en el aula. Cabe destacar las palabras de Molina y Pabón (2017) sobre la importancia que ejerce este movimiento cultural en la actualidad, ya que esta doctrina está calando cada vez más en la conducta de los/as jóvenes, dejando atrás esa mala fama que siempre le ha acompañado. La corriente Hip Hop tiene una gran influencia en la juventud, ya que no solo fomenta el incremento de la imaginación, sino que, además, enriquece al ser humano, estableciéndose como un modelo o seña de identidad personal, más allá del terreno musical.

Por tanto, en este estudio y en primera instancia, desarrollaremos los términos “literatura infantil y juvenil”, haciendo especial hincapié en el “género lírico y la poesía”. Posteriormente, nos adentraremos en el “género musical del rap”, conociendo sus inicios y los grupos y artistas más relevantes de la cultura Hip Hop, tanto a nivel nacional como internacional; y a continuación, veremos una “clasificación de los diferentes recursos literarios utilizados en canciones de rap”. Para terminar, relacionaremos los conceptos de “literatura y rap”, mostrando una alternativa diferente al alumnado, con el objetivo de despertar su interés por la materia y ampliar su conocimiento literario.

Literatura infantil y juvenil

De acuerdo con lo expuesto por Jiménez Fernández (2015), el término literatura es algo confuso, ya que no tiene una definición exacta. La literatura infantil y juvenil engloba todos aquellos ejemplares dirigidos a un público comprendido entre las edades de cero años hasta la mayoría de edad. No por ello debemos caer en la insensatez de pensar que estas obras son de menor importancia, ya que son igual de necesarias, o incluso más, que las escritas para un público adulto, ya que estas obras literarias suponen un punto de inflexión en el desarrollo cognitivo infantil.

Continuando con lo expuesto por Jiménez Fernández (2015), en cuanto a la creación de obras de Literatura Infantil y Juvenil, ya sea en forma de novela, de obra de teatro o de poema, podemos realizarla siguiente clasificación:

- Literatura ganada. Se trata de aquellas creaciones que en un principio no estaban destinadas a un público joven, pero con los años fueron apropiadas o designadas a esta comunidad. Por ejemplo: “Las mil y una noches”.
- Literatura creada para niños y niñas. En este caso, nos referimos a las producciones elaboradas concretamente para niños y niñas. Por ejemplo: “Hansel y Gretel”.

Literatura escrita por niños/as. Hablamos de aquellas obras elaboradas por los propios niños y niñas. Es menos frecuente de ver, pero es importante fomentar en las aulas este tipo de creaciones, buscando desarrollar la creatividad y la imaginación del alumnado. Pero la literatura no sólo aparece representada de manera escrita, también se transmite de forma oral o hablada, como en el caso de los cuentos, las leyendas, las canciones, las adivinanzas o los trabalenguas, entre otros géneros orales, que forman parte de la cultura tradicional de los pueblos.

Según lo expuesto por Sousa (2018) la literatura infantil y juvenil cumple un papel importante a la hora de educar a través de la transmisión de valores. Estos principios han variado a lo largo de la historia, ya que dependen del contexto en el que nos encontremos. Tradicionalmente, interesaba inculcar una serie de valores en la sociedad relacionados con la fe religiosa, la supremacía del hombre sobre la mujer, o el egoísmo personal. En la actualidad, esta visión ha cambiado, ya que nos encontramos en una sociedad más avanzada, donde son más necesarias otras conductas como pueden ser la equidad de género, la solidaridad, el cuidado del medio ambiente o la atención a la diversidad. A través de la lectura de obras literarias, el niño/a comienza a crear su propio pensamiento, a compartir ideas con sus compañeros y compañeras y a sacar sus propias conclusiones, de ahí la importancia de seleccionar correctamente dichas obras, buscando transmitir los valores adecuados con el fin de formar ciudadanos/as autónomos/as, cultos/as y solidarios/as.

La poesía lírica en primaria

El género lírico se caracteriza por ser de índole relativa, ya que a través de él se muestran aquellas impresiones e inquietudes propias del autor/a. Las obras líricas

pueden componerse tanto en verso como en prosa. Si nos centramos en la poesía, ésta, además de las particularidades citadas, también debe contar con la cadencia y la armonía. Podemos definir la poesía como una demostración de elegancia y brillantez mediante el uso del lenguaje.

Ceballos (2013), citado por Jiménez Fernández (2015) afirma que el género lírico es de gran relevancia dentro de la Educación Primaria, especialmente por servir de aliciente al alumnado a la hora de estimular su creatividad e incrementar su interés por aprender. Por esta razón, la poesía es considerada por muchos/as docentes y pedagogos/as como esencial en la etapa infantil, debido a su componente de entretenimiento y a su enorme utilidad a la hora de adquirir nuevos términos. El papel de la poesía durante la Educación Primaria va mucho más allá del entretenimiento, ya que también tiene una función artística. Lo que se pretende decir con esto, es que la poesía abre numerosas puertas al niño/a, y no solo sirve para entretener y mantener en silencio a los/as miembros del aula, sino que puede ser una fuente de inspiración para el alumnado si se sigue un recorrido adecuado en su enseñanza.

Vázquez et al (2017), citado por Hinojosa Fuchs, (2020) nombra una serie de rasgos que definen a la poesía infantil:

- Melódica. Tanto el compás como la métrica transmiten al alumnado una actitud de serenidad y calma.
- Concisa. En un primer contacto con la poesía, los poemas deben ser cortos, aumentando el número de versos a medida que el niño/a vaya familiarizándose y adquiriendo más soltura.
- Asequible. El léxico y la terminología deben ser conocidos por el niño/a y estar acorde a su nivel de entendimiento.
- Belleza literaria. Toda obra poética debe poseer una belleza intrínseca, mediante el uso de términos que coren el poema y lo doten de una esencia particular, para que el niño/a se enamore de ella al leerla o escucharla y aumente su motivación por seguir recitando o escribiendo.

De acuerdo con lo expuesto por Ballesteros (1993), para poder mostrar adecuadamente las ventajas que tiene la enseñanza poética en la etapa de Educación Primaria, es necesario contar con docentes experimentados/as, que conozcan de primera mano los

rasgos y características principales de la poesía, para así poder transmitir y comunicar al alumnado la esencia y el valor artístico de las composiciones literarias, más allá del aspecto lúdico. Pero este proceso no es sencillo, ya que necesita de un tiempo de adaptación. Para conseguir enganchar al niño a la lectura, se debe seguir un camino extenso y continuo, comenzando con la escucha y recitación de poemas como primera toma de contacto, para posteriormente dar paso al análisis de la composición y a la búsqueda de sentido de la obra. A este segundo escalón sólo se podrá llegar cuando se haya alcanzado un bagaje lector significativo, a través de la práctica y la participación constante, por ello es primordial empujar al alumnado a la lectura desde el primer ciclo de Primaria, para que así pueda ir adquiriendo mayor destreza y se sienta cada vez más atraído por la literatura infantil.

EL RAP

Recursos literarios en el Rap

Cascales (2009) encuentra una estrecha relación entre la música urbana y la filología. Según su estudio, demuestra que en las canciones del mítico grupo de rap español “Violadores del Verso” se utilizan numerosos recursos literarios de diversos tipos, con el fin de enriquecer la obra y dotar de mayor belleza a la composición. Entre ellos encontramos los siguientes:

- Recursos fónicos. Se trata de aquellas figuras basadas en la repetición de sonidos, buscando jugar con la musicalidad de las palabras. Ejemplos de ello son la aliteración, la paranomasia o el calambur.
Ejemplo de aliteración: “Yes quenosé, nosé, no tienen letras que respalden tanta pose, les dejo en boxes, no me tosen” (Pura droga sin cortar–Kase.O)
- Recursos ortográficos. En este apartado, nos referimos a las figuras en las que se altera el orden normal de las frases o se repite la disposición de las mismas o algunos de los vocablos que las forman. Algunos de los recursos que pertenecen a estas categorías o nelpolisíndeton, la anáfora o el hipérbaton.
Ejemplo de hipérbaton: “Tarde en la noche me desplazo, buscando un regazo, turegazo” (JavatyKamel–Kase.O).
- Recursos semánticos. En este caso, hablamos de aquellos recursos o figuras donde el autor/a utiliza palabras con un significado diferente al que en realidad tiene, buscando crear una conexión entre conceptos. Aquí podemos encontrar la metáfora, la epopeya o el oxímoron.

Ejemplo de metáfora: “Ruedo por la cama envuelto en llamas, un pájaro de fuego entre mis sábanas” (Cantando–Kase.O)

- Recursos funcionales. En este apartado, Cascales hace referencia a las técnicas utilizadas por el/la artista con el propósito de despertar algo nuevo en el oyente. En el rap, el mensaje puede ir destinado al público en general, donde en este caso, el/la artista buscará un tipo de mensaje más amigable, mientras que, si la letra está dedicada a otro/a rapero/a, el contenido de la canción será más brusco y competitivo. En su estudio, el autor enmarca dentro de este tipo de recursos al dialogismo, la pregunta retórica o la sentencia.

Ejemplo de pregunta retórica: “¿Cuántos MCS ahí fuera están esperando un fallo mío? (JavatyKamel–Kase.O)

Pero no solo encontramos este tipo de recursos en las canciones escritas, como dice Vázquez–Sánchez (2023), también podemos ver ejemplos de ello en las batallas de gallos, es decir en las competiciones de rimas improvisadas. En estos enfrentamientos, donde dos competidores se enfrentan con el propósito de derrotar al rival mediante el arte de la improvisación, ya sea a través de diferentes estímulos (objetos, palabras, temáticas), o de minutos libres (donde se debe atacar de forma directa al rival), es frecuente ver el uso de recursos retóricos por parte de los/as participantes, algo que resulta verdaderamente sorprendente, ya que, no nos olvidemos de que las frases y los ataques se elaboran al momento. Históricamente, el/la ganador/a de la batalla era elegido/a por el público. Esto ha cambiado en los últimos tiempos, debido en parte a la profesionalización del freestyle. En los torneos actuales, suele haber un jurado experto formado por tres o cinco jueces, encargados de dar el veredicto final y determinar el/la ganador/a. Esta modificación dota de mayor profesionalidad y credibilidad a esta doctrina, que cada vez atrae a más gente y se extiende por más países.

Habría que investigar más sobre el origen del Rap/Hip Hop. Adelantamos que es motivo de interés, por nuestra parte, y desde el Grupo de Investigación de la Universidad de Almería HUM 863, “Educación, cine y cultura oral”, realizar un estudio serio partiendo de nuestra hipótesis: El origen del Rap/Hip Hop podría estar muy relacionado con el trovo, poesía competitiva cantada e improvisada.

Continuando con lo expuesto por Vázquez–Sánchez (2023), podemos ver numerosos ejemplos de figuras retóricas y juegos métricos elaboradas al instante por artistas que

improvisan en frente de otro/a oponente, y que en la mayoría de ocasiones es aparecen de forma espontánea, es decir, sin que el rapero/a sepa exactamente que ha desarrollado esos recursos. Esa es la magia del freestyle (estilo libre), donde todo surge de la inspiración poética y en ocasiones es fascinante.

A continuación, veremos algunos ejemplos de estas figuras literarias extraídas de algunos competidores nacionales:

- Calambur: “Tú eres un microbio, lógicamente, yo estoy enganchado al microbiológicamente”. (Emege, Granada). En este caso, el artista granadino, modifica el orden de las sílabas, repitiendo el mismo sonido final, con el objetivo de dar un significado distinto a ambos versos dentro de la misma oración.
- Paronomasia: “Tú eres triste y te vas al traste, tú eres el míster, pero yo soy el master”. (Blon, Barcelona). Aquí, el rapero barcelonés hace gala de su enorme ingenio y realiza un juego de palabras, con el nombre de su rival, Míster Ego, usando conceptos muy similares, tanto a la hora de escribir los como de recitarlos.
- Metáfora: “Hablas de la droga, yo soy la droga excelente, porque acabo contigo y soy adictivo para la gente” (Chuty, Madrid). En esta ocasión, uno de los MC’s más laureados de España, responde de forma magistral a su oponente, utilizando el concepto “droga” para darle la vuelta a por completo y crear una metáfora implacable.

Relación entre Rap y Poesía

Dotras Bravo (2019) afirma que la música aparece cada vez en mayor medida como medio de enseñanza de la literatura y la segunda lengua. Actualmente, existen numerosos estilos musicales, como el rock, el funk, el jazz, el techno, el reggae o el pop, pero el rap cada vez está cogiendo mayor impulso debido a su carácter juvenil y a su contenido social. Este género tiene numerosos aspectos en común con la poesía y la lírica, ya que normalmente se suele escribir y recitar en verso, posee cadencia y ritmo y, además, sirve como fuente de desahogo para el autor/cantante a la hora de expresar sus sentimientos y compartir sus vivencias personales. A través de la escritura, muchos/as jóvenes encuentran una vía de escape, ya que pueden abrirse libremente y contar sus

problemas cotidianos. El rap permite conectar el poema con la música, lo que dota a la composición de mayor belleza.

Como dice Cascales (2009) el rap nace en Estados Unidos, concretamente en el barrio del Bronx en la década de los setenta, llegando a explotar definitivamente a nivel global en los noventa. En España, este estilo musical comenzó a aparecer a mediados de los ochenta, afianzándose una década más tarde con la aparición de grupos como “SFDK”, “7notas7colores”o“SólolosSolo”. Aunque es habitual que se utilicen ambos términos como sinónimos, Rap y Hip Hop no son lo mismo. El rap es la parte musical de la cultura Hip Hop, que además está formada por el baile o la pintura callejera. Por tanto, podemos decir que el movimiento está compuesto por cuatro elementos: DJ (mezclador de música), MC (maestro de ceremonias o rapero), breaker o B-boy (bailador de break) y el grafitero (dibujante de grafitis).

Si observamos las definición es de rap y poesía, podemos ver como ambos conceptos coinciden en varias de sus características. Deditius (2015) citado por Arias (2021) define el rap como *“un estilo musical consistente en cantar o hablar letras rimadas acompañadas de un ritmo repetitivo y sincopado”* (Arias, 2021, p. 23). Por otro lado, la poesía, según la Real Academia de la Lengua Española, es definida como *“una manifestación de la belleza o sentimiento estético por medio de la palabra, ya sea en verso o en prosa”* (Real Academia Española, s.f., definición1).

Martínez Cantón (2010) encuentra la principal diferencia existente entre ambos términos, que recae en la forma de redactar el escrito, ya que, en el caso del poema, este es redactado con el fin de ser narrado, mientras que, en la canción, la escritura debe estar elaborada acorde a una instrumental musical, por lo que se debe tener más en cuenta la dimensión y el ritmo de la misma, lo que supone una variación en la métrica.

Pero, al margen de esta diferencia ínfima entre ambos términos, el rap y la poesía lírica poseen numerosas semejanzas. Dotras Bravo (2019) expone que a pesar de que el rap es un género musical relativamente moderno, ya que surge en la década de los setenta, sus bases se sustentan en la lírica antigua, debido a que la prioridad de los/as raperos/a sala hora de componer sus letras es la de liberarse y mostrar al resto sus pasiones y emociones más profundas. De hecho, si nos fijamos en las siglas del término, “Rythm And Poetry”, vemos como aparece explícitamente la palabra poesía, lo que refleja aún

más esta relación que comentábamos. En cuanto al vocabulario utilizado por los/as MC's más prolíficos de habla hispana, podemos ver como utilizan un lenguaje selecto y de un alto nivel en la mayoría de composiciones, rasgo que comparten con los/as poetas más icónicos, como Pablo Neruda o Federico García Lorca, a los que incluso suelen nombrar en algunas canciones.

Por estas razones, unidas al contenido cultural y al mensaje reivindicativo de sus letras, es de destacar la importancia del rap en el ámbito literario, por lo que es necesario abrir hueco a este género, como ya se ha hecho anteriormente con el pop o el rock, con el fin de acercarnos un poco más al alumnado y avivar su atracción por la lectura y la escritura.

Propuesta didáctica

Hemos diseñado una propuesta didáctica para Educación Primaria para trabajar en el aula la literatura oral y el Rap/Hip Hop. Esta propuesta de intervención didáctica puede servir como herramienta de trabajo para cualquier centro educativo en los niveles de E. primaria y está destinada al Tercer Ciclo, concretamente al curso de 6º de Primaria. Planteamos una Unidad Didáctica en cuestión, denominada “Lite Raptura”, pretendiendo concienciar al alumnado de la importancia que tiene la Literatura infantil y juvenil en el desarrollo de la creatividad y la originalidad, observando la relación existente entre el rap y la poesía lírica mostrando un camino diferente hacia la adquisición de conocimientos literarios. La propuesta constará de un total de 12 sesiones.

Competencias básicas

Las competencias básicas que se pretenden obtener con la realización de la propuesta didáctica son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL). El alumnado adquirirá la competencia lingüística a partir del diálogo común y el trabajo cooperativo. Las actividades prácticas estarán centradas al desarrollo lector y la adquisición de vocabulario.
- Competencia digital (CD). El uso de las nuevas tecnologías será clave para recabar información sobre algunas de las actividades propuestas.
- Competencia Aprender a Aprender (CAA). El alumnado será el protagonista

durante la práctica, planificando las tareas y buscando soluciones conjuntas engrupo, así como autoevaluándose. El trabajo en grupo fomentará la aparición de debates, por lo que el aprendizaje será continuo y recíproco.

- Competencias sociales y cívicas (CSC). Para trabajar adecuadamente en grupo, el alumno/a debe adaptarse a las normas y reglas de trabajo, aceptando y respetando las opiniones del resto, dialogando para buscar soluciones comunes.
- Conciencia y expresiones culturales (CEC). Mediante las actividades que se llevarán a cabo, el alumnado conocerá gran diversidad de producciones literarias andaluzas y nacionales, conociendo así parte del patrimonio cultural del país.

Objetivos de la propuesta didáctica

Para proponer los objetivos que se pretenden alcanzar, nos basaremos en lo expuesto en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA) en su Anexo II-áreas troncales- de la Orden 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la materia de Lengua Castellana y literatura en Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía:

- ❖ 4. Leer y comprender distintos tipos de textos apropiados a su edad, utilizando la lectura como fuente de placer y enriquecimiento personal, aproximándose a obras relevantes de la tradición literaria, sobre todo andaluza, para desarrollar hábitos de lectura.
- ❖ 5. Reproducir, crear y utilizar distintos tipos de textos orales y escritos, de acuerdo a las características propias de los distintos géneros y a las normas de la lengua, en contextos comunicativos reales del alumnado y cercanos a sus gustos e intereses.
- ❖ 7. Valorar la lengua como riqueza cultural y medio de comunicación, expresión e interacción social, respetando y valorando la variedad lingüística y disfrutando de obras literarias a través de su lectura, para ampliar sus competencias lingüísticas, su imaginación, afectividad y visión del mundo.
- ❖ 8. Reflexionar sobre el conocimiento y los diferentes usos sociales de la lengua para evitar estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas, sexistas u homófobos valorando la lengua como medio de comunicación.

Contenidos de la propuesta didáctica

Atendiendo a los objetivos anteriores, encontramos una serie de contenidos establecidos en la propuesta, siguiendo con lo expuesto en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA) en su Anexo II-áreas troncales-de la Orden 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, nos centraremos especialmente en el bloque 5, que corresponde a los contenidos de carácter literario:

“Bloque 5: Educación literaria”

- 5.2. Profundización en la teoría literaria: verso y prosa; métrica, ritmo y rima; artes mayor y menor; el lenguaje figurado.
- 5.3. Comprensión, memorización y recitado de poemas con el ritmo, entonación y dicción adecuados. Identificación y explicación de los usos de recursos retóricos y métricos.
- 5.4. Lectura de relatos, teatros y poemas propios, redactados individual o colectivamente con elementos fantásticos y uso de recursos etóricos adecuados a la edad.
- 5.7. Producción de textos con intencionalidad literaria, en prosa o en verso, valorando el sentido estético y la creatividad: cuentos, poemas, adivinanzas, canciones, obras teatrales, etc.
- 5.9. Valoración de los textos literarios como vehículo de comunicación y como fuente de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas y como disfrute personal.

Metodología

A la hora de seleccionar la metodología que queremos utilizar, es preciso conocer las características del aula a la que nos vamos a enfrentar. En este caso, la metodología seleccionada será el aprendizaje cooperativo, con el fin de paliar las necesidades de un grupo diverso y heterogéneo. De esta forma, buscaremos que el alumnado con mayor facilidad a la hora de adquirir conocimientos pueda ofrecer su ayuda a aquel con mayores dificultades y así favorecer la integración y el trabajo en equipo, para lograr los objetivos propuestos de forma conjunta. Por esta razón, la clase se organizará en cuatro grupos de cuatro personas y un grupo de tres, buscando la cooperación de cada

miembro del grupo de manera igualitaria.

En cuanto al proceso de investigación, éste será de carácter cualitativo, es decir, nos centraremos más en la calidad de la enseñanza que en la cantidad. Para ello, realizaremos continuos debates en clase y desarrollaremos un análisis basado en la observación participante. Lo importante no es el resultado, sino el proceso educativo.

Según Mayordomo Saiz y Onrubia Goñi (2016), en el aprendizaje cooperativo prima el compañerismo por encima del individualismo. Cada alumno/a asume su rol de trabajo por el bien del conjunto. Por lo tanto, esta metodología es totalmente opuesta a las formas de enseñanza independientes, donde prima la competitividad por encima de la solidaridad.

Por otro lado, la gamificación también cumplirá un papel importante durante el desarrollo de las sesiones. Los juegos y videojuegos cooperativos serán utilizados en diversas ocasiones con el fin de hacer las actividades más amenas e incrementar la motivación del alumnado. Esta metodología es muy innovadora y beneficiosa a la hora de desarrollar las actividades, ya que el juego mantiene despierto el interés del niño/a y permite relacionar la teoría con la práctica. Además, permite al alumnado familiarizarse con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), dejando atrás el modelo de enseñanza tradicional.

Según lo expuesto por Cobo, de Amo Sánchez-Fortún, Domínguez-Oller, y Pastor, (2019), la gamificación en el aula tiene numerosas ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- El alumnado distingue unos objetivos de otros con mayor claridad.
- Influye positivamente en el aspecto motivacional y en el desarrollo de la autonomía personal.
- Ayuda a la resolución de conflictos.
- El alumnado adquiere conocimientos a la vez que se entretiene.

Evaluación

El método de evaluación seleccionado para llevar a cabo la propuesta didáctica será la autoevaluación. Esta evaluación será de carácter continuo. Para ello, elaboraremos un juego cooperativo a través de la plataforma de Kahoot, donde el propio alumnado irá

formulando sus cuestiones al final de cada sesión, para finalmente hacer un recordatorio final con todas las cuestiones recopiladas durante la Unidad Didáctica. Todos y todas los/as alumnos/as deberán poner su granito de arena, diseñando la autoevaluación.

Basándonos en lo expuesto en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA) en su Anexo II-áreas troncales- de la Orden 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, los criterios de evaluación establecidos se presentan a continuación:

- LCL.03.01. Participar de forma asertiva en situaciones de comunicación oral dirigidas y/o espontáneas (debates, coloquios, exposiciones...) sobre temas de actualidad, adecuándose al contexto y a la finalidad de las mismas, empleando recursos verbales y no verbales y aplicando estrategias y normas para el intercambio comunicativo.
- LCL.03.03. Captar el sentido de diferentes textos orales según su tipología y finalidad: narrativos, descriptivos, informativos, instructivos y argumentativos, etc., reconociendo las ideas principales y secundarias y los elementos lingüísticos para analizar los textos con sentido crítico, identificando los valores implícitos.
- LCL.03.05. Analizar y valorar la información recibida procedente de distintos ámbitos de comunicación social, exponiendo sus conclusiones personales sobre el contenido del mensaje y la intención; realizando pequeñas noticias, entrevistas, reportajes sobre temas de interés cercanos según modelos.
- LCL.03.08. Planificar y escribir textos propios en diferentes soportes respetándolas normas de escritura, ajustándose a las diferentes realidades comunicativas, empleando estrategias de búsqueda de información y organización de ideas, utilizando las TIC para investigar eficientemente y presentar sus creaciones, mediante proyectos realizados a nivel individual o en pequeño grupo, cuidando su presentación y empleando el diccionario en diversos soportes para clarificar el significado, uso y la ortografía de las palabras.
- LCL.03.10. Conocer y crear textos literarios con sentido estético y creatividad, como refranes, cantilenas, poemas y otras manifestaciones de la cultura popular, aplicándolos a su situación personal, comentando su validez

histórica y los recursos estilísticos que contengan, representando posteriormente dramatizaciones de dichos textos, pequeñas obras teatrales, de producciones propias o de los compañeros, utilizando los recursos básicos, reconociendo la variedad de la riqueza cultural y plurilingüe de España.

Conclusiones

A modo de conclusión, cabe añadir que el movimiento Rap/Hip Hop cada vez ocupa un lugar más importante en la sociedad moderna, a pesar de mantener esos prejuicios que le han acompañado tradicionalmente. Por esta razón, es necesario que los/as jóvenes conozcan este género musical, ya que, como hemos visto, tiene muchas semejanzas con la poesía y un contenido social intrínseco muy potente. Los/as más jóvenes, se ven reflejados/as en los/as artistas de rap y consideran a muchos/as de ellos/as como referentes. Por ello, estas similitudes con el género literario pueden servir de aliciente a la hora de motivar al alumnado a la lectura y composición de poemas.

En la enseñanza tradicional, el rap no se analiza en ninguno de sus aspectos, pero con la llegada de las nuevas tecnologías, es hora de dar un paso al frente y mostrar los beneficios que este estilo aporta a la cultura. En las canciones de rap se tratan temáticas tan trascendentales como la violencia de género, el bullying, la homofobia y la xenofobia, valores esenciales en nuestra vida cotidiana, que debemos tatar de inculcar en las aulas desde el comienzo de la etapa educativa. Además del aspecto social, la conexión con la poesía es tan evidente que en las canciones de rap podemos encontrar incontables ejemplos de figuras retóricas, juegos métricos, incluso alusiones a algunos de los poetas y poetisas más ilustres de la historia.

Otro aspecto a destacar es el auge del rap femenino. Cada vez son más las mujeres que se suman a este género de música protesta. Años atrás, prácticamente no había referentes femeninos en el mundo del Hip Hop, algo que está cambiando para bien en la sociedad actualidad, aunque todavía quede mucho camino por recorrer. Este acontecimiento supone una motivación extra para las más jóvenes, que pueden tener referentes femeninos donde inspirarse.

La enseñanza de la Lengua Castellana y Literatura debe nutrirse de otros ámbitos, como por ejemplo el de la música. A través de la escucha musical el alumnado es capaz de evadirse mentalmente y olvidar sus problemas cotidianos, además de las

ventajas que supone la audición en la adquisición de conocimientos rítmicos y creativos. Por ello, consideramos realmente importante conectar ambos mundos (la música y la poesía) con el fin de realizar un recorrido literario distinto hasta ahora desconocido por parte del alumnado de Primaria, con el objetivo principal de despertar su interés por la literatura.

Referencias

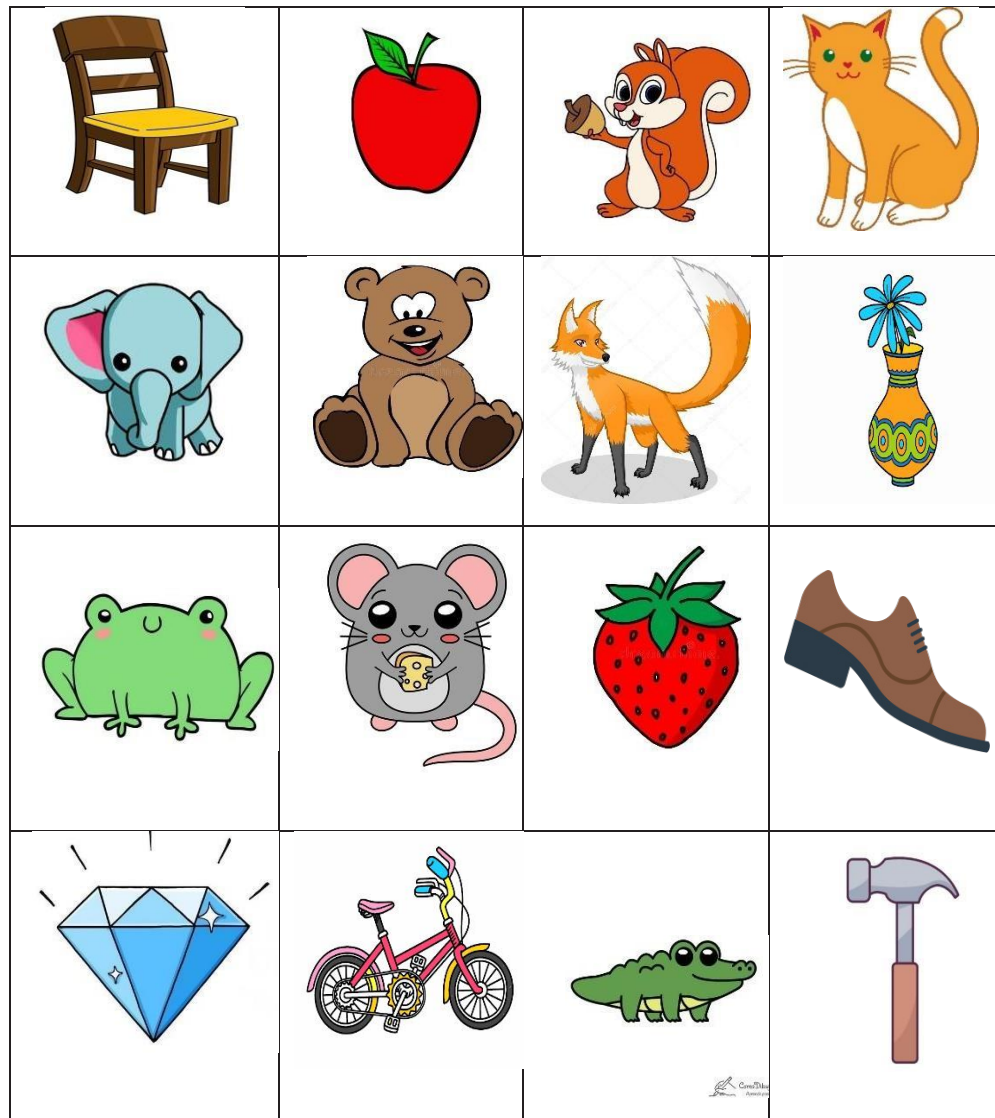
- Arias, M.A. (2021). Leer, escuchar y escribir para la formación de Profesores en Educación Primaria: el rap como dispositivo para la enseñanza de la poesía. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 6(12), 22-41.
- Ballesteros, E. G. V. (1993). Didáctica de la poesía en la Educación Primaria. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (18), 107-115.
- Cascales, B.P. (2009). La retórica del rap. Análisis de las figuras retóricas en las letras de Violadores del Verso. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 17.
- Cobo, R.F., de Amo Sánchez-Fortún, J.M., Domínguez-Oller, J.C., & Pastor, M.I.A. (2019). Un diseño de gamificación en el aula de literatura infantil y juvenil para mejorar las estrategias de lectura y escritura en el grado de Educación Primaria. In *Innovación educativa en la sociedad digital* (pp. 799-813). Dykinson.
- Cózar T. (2021). *La cultura oral y su enfoque en el aula de educación primaria*. Recuperado de <https://www.um.es/tonosdigital/znum17/secciones/estudios-15.htm>
- Dotras Bravo, A. (2019). Que yo no creo en las personas normales. Lo que yo digo es “todos somos especiales”: El rap como recurso retórico, poético y literario en las clases de E/LE. *Literatura infantil y juvenil y valores educativos*, 67-81.
- Hinojosa Fuchs, S. B. (2020). La poesía en educación primaria: una revisión teórica.
- Jiménez Fernández. (2015). *Didáctica de la Literatura en Educación Primaria [Recurso electrónico] /Concepción M. Jiménez Fernández*. Unir Editorial.
- Martínez Cantón, C.I. (2010). Innovaciones en la rima: Poesía y rap.
- Mayordomo Saiz, R. M., & On rubia Goñi, J. (2016). *El aprendizaje cooperativo* (Vol. 389). Editorial UOC.
- Molina, R.A.M., & Pabón, L.C.O. (2017). Impacto social y cultural del Hip Hop. *Revista convicciones*, 4(7), 159-164.
- Real Academia Española, (s.f. Definición 1). Recuperado de <https://dle.rae.es/poes%C3%ADa>

Sousa, S. (2008). Valores y formación en la literatura infantil y juvenil actual. *Espéculo-Revista de estudios literarios*.

Vázquez-Sánchez, R. (2023). Batallas de gallos y retórica: Usos de las figuras retóricas fonológicas en el rap. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review/ Revista Internacional de Humanidades*, 20(2), 1-17.

Anexos
Anexo 1.

Plantilla con dibujos para relacionar parejas de rimas



Anexo 2.

“De la trova al rap” – Capítulos 1y 2

<https://www.youtube.com/watch?v=06v0oMznrQ>

<https://www.youtube.com/watch?v=8zvmzYd1JXU>

Anexo 3

Gata Cattana: "Voy pa la mani"

<https://www.youtube.com/watch?v=1uyhKTPCczs>

**LA IMPORTANCIA DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS Y FORMATIVOS
COMO INSTRUMENTOS PARA LA MEJORA DE LAS HABILIDADES DE
INTERACCIÓN SOCIAL DEL ALUMNADO ALMERIENSE RIESGO DE
EXCLUSIÓN SOCIAL.**

**THE IMPORTANCE OF EDUCATIONAL AND TRAINING PROGRAMS AS
INSTRUMENTS FOR IMPROVING THE SOCIAL INTERACTION SKILLS OF
ALMERIA STUDENTS AT RISK OF SOCIAL EXCLUSION.**

Juan Miguel Fernández Campoy

Universidad de Almería

Introducción

En las últimas décadas, los sistemas educativos de los países desarrollados vienen asistiendo, con enorme preocupación, a un significativo incremento de la presencia en sus aulas de alumnos/as provenientes de entornos sociales y comunitarios deprimidos y de familias que se encuentran en claro riesgo de exclusión social, lo que les confiere severas dificultades y pobres habilidades a la hora de mantener interacciones sociales y comunitarias fluidas, una situación que amenaza con dinamitar las principales estructuras sociales de dichos entornos sociales y comunitarios, sobre todo si se tiene en cuenta el hecho de que los sistemas educativos tienen encomendada la importante misión, en un intento de asegurar su adecuada estructuración y funcionamiento, de garantizar, de manera efectiva y plena, el que todos estos menores sean convenientemente formados y capacitados, a fin de que puedan integrarse en sus entornos sociales y comunitarios como ciudadanos activos y de pleno derecho, de manera que logren disponer de los elementos y recursos metodológicos y procedimentales que les posibiliten participar de forma adecuada, en los mismos, contribuyendo a su correcto desarrollo, crecimiento y mejora (Blatier, 2002; Fernández-Campoy, Aguilar-Parra y Álvarez, 2013; Giller, Haggel y Rutter, 2000).

La mejora y el incremento de las habilidades de interacción social del alumnado que se encuentra en riesgo de exclusión social, dada su magnitud y complejidad, se presenta como un exigente proceso que es conveniente planificar, de forma exhaustiva, para que logre reconducir la vida social y comunitaria de dichos alumnos/as. Esta circunstancia ha provocado, en los últimos años frecuentes quebraderos de cabeza a los principales responsables de las diferentes administraciones que vienen asumiendo competencias en esta materia, además de diferentes formas de entender y de gestionar los aspectos más significativos de dicho proceso, dando lugar al desarrollo y a la implementación de un amplio abanico de estrategias y de programas de intervención y consolidación, con orientaciones metodológicas y procedimentales bastante dispares entre sí, aunque con ciertos puntos de coincidencia, sobre todo a la hora de destacar la conveniencia y la necesidad de hacer hincapié en la mejora, en el fortalecimiento y en la consolidación de los aspectos educativos y formativos de dicho colectivo de alumnos/as (Farrington, 2000; Fernández-Campoy, 2008).

Lo que en la actualidad muy pocos investigadores se atreven a poner en tela de juicio es el hecho de que la educación se ha convertido en un importante instrumento que suele ocupar un lugar destacado en la mayoría de los programas y estrategias formativas que se vienen desarrollando e implementando en la actualidad para tratar de mejorar e incrementar las habilidades de interacción social del alumnado que se encuentra en riesgo de exclusión social porque, como muy bien se han encargado de demostrar los numerosos estudios empíricos que, sobre la materia, se han desarrollado a lo largo de las últimas décadas, lo que se persigue, en la gran mayoría de ellos, es intentar formar a los alumnos/as para que logren erradicar de su repertorio conductual todos aquellos comportamientos y conductas que les han llevado a distorsionar la calidad y la efectividad de sus relaciones e interacciones sociales y comunitarias, hasta el punto de acabar desarrollándose implementando comportamientos y conductas sociales y comunitarias inapropiadas que, con relativa frecuencia, acaban siendo rechazadas o cuestionadas por las estructuras de los más destacados entramados sociales y comunitarios de los países desarrollados (Fernández-Campoy, Aguilar-Parra, Álvarez, Pérez-Gallardo y Salguero, 2013; Fernández-Campoy, Aguilar-Parra y Alías-García, 2012; Pérez, Amador y Vargas, 2011).

En concordancia con los anteriores planteamientos científicos y con los postulados defendidos por investigadores como Babbis y Gangwisch (2010), resulta pertinente hacer hincapié en el hecho de que son muchas las instituciones, organismos internacionales, gobiernos estatales y asociaciones sociales y civiles que comienzan a reconocer el importante valor de los programas educativos y formativos como destacados instrumentos para la mejora y el incremento de las habilidades de interacción social del alumnado que se encuentra en riesgo de exclusión social, al lograr facilitar y fortalecer los principales mecanismos de cohesión social y comunitaria y reducir y corregir las desigualdades sociales, consiguiendo, de esta manera, crear el escenario más adecuado para luchar contra la exclusión social y comunitaria de los colectivos más deprimidos y desfavorecidos.

A grandes rasgos, y como bien corroboran Alpízar, Calvo, Garita, Méndez, Mora, Loira y Varela (2010), es posible afirmar que la actividad educativa y formativa se puede llegar a convertir en un importante instrumento, no sólo para desarrollar y mejorar diversos aspectos cognitivos e intelectuales y las principales habilidades de interacción social de los individuos, sino también para consolidar en sus usuarios habituales

importantes valores éticos y morales que les van a facilitar en gran medida, su integración social y comunitaria, así como el establecimiento de relaciones e interacciones sociales y comunitarias mucho más ricas, sólidas y eficientes. Entre dichos valores es posible destacar los siguientes: Empatía, solidaridad, tolerancia, cooperación, sacrificio, autoestima, autocontrol, libertad, paz.

Además de las anteriores potencialidades como elementos configuradores de un amplio elenco de valores y de conductas ampliamente aceptadas por los entramados sociales y comunitarios, que van a facilitar a sus practicantes su rápida y efectiva integración social y comunitaria, también, y siempre y cuando se implementen de manera correcta y efectiva, los programas educativos y formativos van a ser capaces de actuar como elementos inhibidores para el desarrollo de valores y de pautas de conducta que, al ser social y comunitariamente rechazadas y desprestigiadas, pueden acabar obstaculizando sus posibilidades de desarrollo e integración en el seno de los entramados sociales y comunitarios, destacando entre ellas, en opinión de Shaw (2001) y de Castaño (2006), las siguientes: Violencia, manipulación, consumismo, hedonismo, triunfalismo, utilitarismo.

En definitiva, y sobre la base de los datos y argumentaciones trabajadas hasta este punto, sería plausible llegar a la conclusión de que los programas educativos y formativos no solamente emergen como un extraordinario recurso educativo y formativo que favorece el desarrollo de valores social y comunitariamente aceptados y que limita la aparición de otro tipo de valores que gozan de un gran desprestigio social y comunitario, sino que también configuran un ambiente propicio para el desarrollo de destacados aspectos intelectuales, cognitivos y actitudinales que van a proporcionar a sus usuarios los recursos metodológicos y procedimentales necesarios para que puedan llegar a convertirse, en un futuro no muy lejano, en ciudadanos activos y de pleno derecho que, con su buen hacer puedan contribuir al crecimiento, a la transformación y a la mejora de los principales entramados y estructuras sociales y comunitarias (Ortega y Del Rey, 2006).

Objetivos de la investigación

Con la implementación del presente estudio empírico se pretende alcanzar la totalidad de los objetivos que, con lo todo lujo de detalles, acaban siendo relacionados y descritos en lo que sigue:

Descubrir aquellos elementos y factores que el conocimiento científico suele atribuir a los programas educativos y formativos, en relación a su capacidad como instrumentos para la mejora y el incremento de las habilidades de interacción social del alumnado almeriense que se encuentra en riesgo de exclusión social.

Analizar aquellos elementos y factores que suelen estar presentes en los más destacados programas educativos y formativos que en la actualidad se vienen diseñando e implementando para tratar de incrementar y mejorar las habilidades de interacción social que a día hoy posee el alumnado almeriense que, en el seno de los principales entramados sociales y comunitarios, se encuentra en claro riesgo de exclusión social.

Muestra

Para configurar la muestra que en el estudio se encargaría de la producción de los datos, se procedió a la realización de una completa y exhaustiva revisión de la literatura científica que, a lo largo del devenir histórico, se ha venido especializando en el estudio, en el análisis y en la descripción de las principales potencialidades de los programas educativos y formativos, en lo que el incremento y a la mejora de las habilidades de interacción social del alumnado almeriense que se encuentra en riesgo de exclusión social se refiere.

Instrumentos

Para recopilar los datos del estudio se han analizado las publicaciones científicas especializadas en la temática que se aborda en el estudio, publicaciones proporcionadas por las bibliotecas científicas y la red telemática de internet.

Procedimiento

En primer lugar, se visitaron varias bibliotecas científicas y se consultaron los documentos técnicos presentes en internet, con la idea de conseguir determinar la manera en la que los programas y estrategias educativas y formativas pueden contribuir a mejorar e incrementar las habilidades de interacción social del alumnado almeriense que se encuentra en riesgo de exclusión social, así como la forma en la que su implementación puede ayudar a enriquecer y a mejorar la calidad y la eficiencia de las interacciones sociales y comunitarias que éste acabe articulando e implementando, en su propia vida cotidiana, en el seno de los principales entramados sociales y comunitarios

y, en última instancia, las principales características y señas de identidad de los más destacados programas educativos y formativos que en la actualidad se vienen desarrollando e implementando para que el alumnado almeriense en riesgo de exclusión social logre adquirir un amplio abanico de recursos metodológicos y procedimentales que les permita desarrollar, implementar y adoptar eficientes rutinas y conductas sociales y comunitarias que les ayuden a limitar y a reducir su propio riesgo de exclusión social.

En una segunda fase, se analizaron los datos recopilados durante la fase de implementación del estudio. Por último, se ha elaborado un informe con los resultados y conclusiones más significativas del estudio.

Análisis de datos

El enfoque metodológico empleado en el estudio ha sido de corte cualitativo con instrumentos descriptivos, como son los estudios científicos que han tratado de analizarla manera en la que los programas y estrategias educativas y formativas pueden contribuir a mejorar y a incrementar las habilidades de interacción social del alumnado almeriense en riesgo de exclusión social, así como la forma en la que su implementación puede llegar a favorecer un incremento en los niveles de calidad y de eficiencia de las interacciones sociales y comunitarias que éste acabe articulando e implementando, en su propia vida cotidiana, en el seno de los principales entramados sociales y comunitarios y las principales características y señas de identidad de los más destacados programas educativos y formativos que en la actualidad se vienen desarrollando e implementando para que el alumnado almeriense en riesgo de exclusión social logre adquirir un amplio abanico de recursos metodológicos y procedimentales que les permita desarrollar, implementar y adoptar eficientes rutinas e interacciones sociales y comunitarias que les ayuden a reducir y a limitar su propio riesgo de exclusión social, todo ello con la intención de conseguir una interpretación significativa y contextualizada de los datos recabados en el estudio (Buendía, 1999).

Resultados

Una de las problemáticas más importantes de cuantas vienen afrontando los sistemas educativos de los países desarrollados es el significativo incremento de la presencia en sus aulas de alumnado que se encuentra en riesgo de exclusión social, una situación que, de no intervenir con gran celeridad y eficiencia, amenaza con hacer tambalear los cimientos y las principales estructuras sociales y comunitarias de dichos entramados sociales y comunitarios. En paralelo a esta problemática, que ya de por sí es difícil de contrarrestar, también resulta pertinente insistir en la idea de que dichos sistemas educativos tienen la responsabilidad, en un claro intento de asegurar su adecuada estructuración y funcionamiento, de garantizar, de manera efectiva y plena, el que todos estos alumnos/as sean convenientemente formados y capacitados para que puedan llegar a integrarse en sus propios entramados sociales y comunitarios como ciudadanos activos y de pleno derecho, a fin de que consigan disponer de los elementos y recursos metodológicos y procedimentales que les posibiliten participar convenientemente en los mismos y, por tanto, puedan contribuir a su correcto desarrollo, crecimiento y mejora (Ghiso, 2012; Howell y Hawkins, 1998).

La mejora y el incremento de las habilidades de interacción social del alumnado que se encuentra en riesgo de exclusión social, al configurarse como un proceso extremadamente ambicioso y complejo, y para resultar verdaderamente efectivo, va a requerir de un exhaustivo mecanismo de planificación, de coordinación y de estructuración, con la idea de que pueda conseguir la importante tarea de reconducir la vida social y comunitaria de los alumnos/as en riesgo de exclusión social. Esta ingente empresa ha venido generando, en los últimos tiempos, enormes procesos de análisis y de toma de decisiones a los principales responsables de las diferentes administraciones que tienen asignadas competencias en materia educativa, así como distintas formas de entender y de gestionar los aspectos más destacados de dicho proceso, lo que, a su vez, ha dado lugar al desarrollo y a la implementación de un amplio abanico de estrategias y de programas de intervención y de consolidación, con orientaciones metodológicas y procedimentales bastante dispares entre sí, aunque con ciertos puntos de coincidencia, los cuales se manifiestan, sobre todo, a la hora de destacar la conveniencia y la necesidad de centrar la atención en el desarrollo, en el fortalecimiento y en la consolidación de los aspectos educativos y formativos de dicho colectivo de alumnos/as

(Fernández-Campoy, Aguilar-Parra, Domínguez, Rueda-Rosas y Lozano, 2017; González y Santiuste, 2004).

Lo que parece claro, a tenor de las principales señas de identidad de los elementos configuradores del proceso de mejora y de incremento de las habilidades de interacción social del alumnado que se encuentra en riesgo de exclusión social, es que la educación emerge como un importante y destacado componente que acaba jugando un trascendental papel en la mayoría de los programas y estrategias de mejora e incremento de las habilidades de interacción social del alumnado que se encuentra en riesgo de exclusión social que se vienen desarrollando e implementando en la actualidad porque, si se hace caso de los datos recopilados por las numerosas investigaciones científicas que, sobre la materia, se han desarrollado a lo largo de las últimas décadas, lo que se persigue, en la casi totalidad de los mismos, es formar al alumnado en riesgo de exclusión social para que logre erradicar de su repertorio conductual todas aquellas pautas de comportamiento y de conducta que han contribuido a distorsionar la calidad y la efectividad de sus relaciones e interacciones sociales y comunitarias, como la mejor estrategia para conseguir articular comportamientos y conductas sociales y comunitarias ampliamente aceptadas, desde un punto de vista social y comunitario, que les facilite su rápido y efectivo proceso de integración en las principales estructuras de los más destacados entramados sociales y comunitarios de los países desarrollados (Fernández-Campoy, Aguilar-Parra, Lorenzo-Torrecillas y Alcaraz-Ibáñez, 2016).

A día de hoy, y tomando como principal referencia a los más destacados planteamientos científicos y metodológicos descritos hasta el momento, han sido muchas las instituciones, organismos internacionales, gobiernos estatales y asociaciones sociales y civiles que han empezado a adoptar e implementar los programas educativos y formativos, al reconocer su importante valor como agentes de transformación y de mejora e incremento de las habilidades de interacción social del alumnado en riesgo de exclusión social, dadas sus innumerables contribuciones para la consolidación de los principales mecanismos de cohesión social y comunitaria, a la misma vez que logran atenuar y corregir, de manera sensible, las principales desigualdades sociales y comunitarias, con lo que consiguen abonar el terreno para la creación de las condiciones propiciatorias para luchar contra la exclusión social y comunitaria de los colectivos sociales y comunitarios más deprimidos y desfavorecidos (Fernández-Campoy, Aguilar-Parra, Lorenzo-Torrecillas y Salguero, 2016).

Por tanto, parece ampliamente constatado el hecho de que las actividades educativas y formativas, siempre y cuando se lleven a cabo con cierta continuidad en el tiempo y se participe de las mismas de forma adecuada y responsable, pueden llegar a constituirse como un destacado instrumento, no sólo para desarrollar y mejorar diversos aspectos cognitivos e intelectuales en los individuos, sino también para afianzar en sus usuarios habituales una serie de valores éticos y morales (empatía, solidaridad, tolerancia, cooperación, sacrificio, autoestima, autocontrol, libertad, paz, entre otros) que les va a facilitar, de manera ostensible, el desarrollo, la articulación y la gestión de su proceso de integración social y comunitaria, así como el establecimiento de relaciones e interacciones sociales y comunitarias mucho más ricas, sólidas y eficientes (Nieto, 2010).

Además de las potencialidades de los programas educativos y formativos como elementos generadores de valores y de conductas ampliamente reconocidas y aceptadas por las principales estructuras de los entramados sociales y comunitarios, que, sin duda, van a facilitar a sus usuarios habituales una rápida y efectiva integración social y comunitaria, también es posible reconocer su importancia como elementos limitantes o inhibidores para el desarrollo de diversos valores y pautas conductuales (violencia, manipulación, consumismo, hedonismo, triunfalismo, utilitarismo, entre otros) que, al experimentar altos niveles de marginalidad y de desprestigio social y comunitario, pueden acabar perjudicando los potenciales niveles de desarrollo y de integración social y comunitaria de los sujetos que los acaben llevando a la práctica (Burt, Resnick y Novick, 1998).

Discusión y conclusiones

Si algo preocupa sobremanera a los sistemas educativos de los países desarrollados es el progresivo incremento de la presencia, en el seno de sus aulas, de alumnado que se encuentra en riesgo de exclusión social, una situación que, de no intervenir con inmediatez y eficacia, amenaza con poner en jaque a sus principales estructuras sociales y comunitarias. Junto a esta situación, que no resulta nada fácil de erradicar, no se puede obviar la circunstancia de que dichos sistemas educativos tienen la responsabilidad, en un intento de asegurar su adecuada estructuración, de garantizar, de manera real y efectiva el que todos estos alumnos/as sean convenientemente formados y preparados para que puedan llegar a integrarse en sus propios entramados sociales y comunitarios

como ciudadanos activos y de pleno derecho, a fin de que obtengan los elementos y recursos metodológicos y procedimentales que les permitan participar adecuadamente en los mismos y, por tanto, contribuir a su correcto desarrollo, crecimiento y mejora (Fernández-Campoy, Aguilar-Parra y López-Liria, 2015; Fernández-Campoy, Pérez-Gallardo, León y Salguero, 2014; Nieto, 2012; Schonert-Reichl, 2000).

El proceso de mejora e incremento de las habilidades de interacción social del alumnado en riesgo de exclusión social, dada su relevancia, emerge como un complejo proceso que, para lograr llegar a buen término, va a requerir de un coherente mecanismo de planificación y de coordinación que ayude a reconducir la vida social y comunitaria de los alumnos/as en riesgo de exclusión social. Esta ingente responsabilidad ha venido provocando, en los últimos tiempos, frecuentes quebraderos de cabeza a los principales responsables de las diferentes administraciones con competencias en esta materia, así como distintas formas de entender y de gestionar los principales aspectos de dicho proceso, lo que, a su vez ha dado lugar al desarrollo y a la implementación de un amplio abanico de estrategias y de programas de intervención y de consolidación, con orientaciones metodológicas y procedimentales bastante dispares entre sí, aunque con ciertos puntos coincidentes, los cuales se manifiestan, en especial, a la hora de destacar la conveniencia y la necesidad de concentrar su intervención en el desarrollo, en el fortalecimiento y en la consolidación de los aspectos educativos y formativos de dicho colectivo de alumnos/as (Fernández-Campoy, 2014; Krmpotic y Farré, 2008; Perea, Calvo y Anguiano, 2010; Sherman et al, 1997).

Si se coloca el foco sobre los elementos definitorios del contexto que se ha ido esbozando a lo largo del párrafo precedente, resulta inevitable considerar a la educación como un destacado componente que acaba jugando un papel capital en la mayoría de los programas y estrategias de mejora e incremento de las habilidades de interacción social del alumnado en riesgo de exclusión social que se vienen desarrollando e implementando a día de hoy porque, si se hace caso de los principales avances reportados por las más destacadas investigaciones científicas que, sobre la materia, se han desarrollado durante las últimas décadas, lo que se persigue, en la mayoría de los mismos, es formar a los alumnos/as en riesgo de exclusión social para que logren erradicar de su repertorio conductual todas aquellas pautas de comportamiento y de conducta que les han ayudado a distorsionar la calidad y la efectividad de sus relaciones e interacciones sociales y comunitarias, como la mejor estrategia para conseguir

configurar comportamientos y conductas sociales y comunitarias aceptadas y adecuadas, desde un punto de vista social y comunitario, que les facilite un efectivo proceso de integración en las principales estructuras de los más destacados entramados sociales y comunitarios de los países desarrollados (Estévez, Martínez, Moreno y Musitu, 2006; Martínez, Musitu, Amador y Monreal, 2012).

Sobre la base de la estructura que da soporte a los planteamientos científicos y metodológicos descritos hasta este punto, resulta conveniente puntualizar que son muchas las instituciones, organismos internacionales, gobiernos estatales y asociaciones sociales y civiles que empiezan a adoptar e implementar los programas educativos y formativos al reconocer su importante valor como agentes de mejora e incremento de las habilidades de interacción social del alumnado en riesgo de exclusión social, dadas sus innumerables contribuciones para la facilitación y el fortalecimiento de los principales mecanismos de cohesión social y comunitaria, así como para atenuar y corregir, de manera ostensible, las principales desigualdades sociales y comunitarias, con lo que aseguran la creación de las condiciones propiciatorias para luchar contra la exclusión social y comunitaria de los colectivos sociales más deprimidos y desfavorecidos (Robert, Weinberg y Gould, 2010).

Por tanto, y como principal conclusión del estudio, es posible aseverar que las actividades educativas y formativas, siempre y cuando se desarrollen con cierta continuidad en el tiempo y se participe de las mismas de forma adecuada y responsable, pueden llegar a revelarse como un destacado instrumento didáctico y metodológico, no sólo para desarrollar y mejorar diversos aspectos cognitivos e intelectuales en los individuos, sino también para consolidar en sus usuarios habituales una serie de valores éticos y morales (empatía, solidaridad, tolerancia, cooperación, sacrificio, autoestima, autocontrol, libertad, paz, entre otros) que les va a facilitar, de manera significativa, el desarrollo y la gestión de su propio proceso de integración social y comunitaria, así como el establecimiento de relaciones e interacciones sociales y comunitarias mucho más ricas, sólidas y eficientes (Fernández-Campoy, Aguilar-Parra, Lorenzo-Torrecillas y Manzano-León, 2016).

Junto a las bonanzas y potencialidades de los programas educativos y formativos como elementos generadores de valores y de conductas ampliamente reconocidas y aceptadas por las principales estructuras de los entramados sociales y comunitarios, que, sin duda,

van a facilitar a sus usuarios una rápida y efectiva integración social y comunitaria, también es posible centrarse en su destacada importancia como elementos limitantes o inhibidores ante el desarrollo de diversos valores y pautas conductuales (violencia, manipulación, consumismo, hedonismo, triunfalismo, utilitarismo, entre otros) que, al experimentar altos niveles de marginalidad y de desprestigio social y comunitario, pueden acabar obstaculizando los potenciales niveles de desarrollo y de integración social y comunitaria de los sujetos que los acaben llevando a la práctica (Debarbieux y Blaya, 2006; Pardo, 2008).

En última instancia, y a la luz de los datos empíricos que se han ido analizando y desgranando como consecuencia del desarrollo e implementación de la presente investigación científica, parece conveniente concluirla estableciendo que los programas educativos y formativos, además de revelarse como un extraordinario recurso didáctico y metodológico que posibilita el desarrollo de valores ampliamente reconocidos dentro de los contextos sociales y comunitarios, también logran limitar la aparición de otro tipo de valores que tienen muy mala prensa social y comunitaria, con lo que acaban conformando un escenario propicio para la configuración de diversos aspectos cognitivos, intelectuales y actitudinales que terminarán resultando capitales, en el sentido de que van a conseguir proporcionar a sus usuarios habituales los recursos metodológicos y procedimentales necesarios para que lleguen a convertirse, en un futuro no muy lejano, en ciudadanos activos y de pleno derecho que logren contribuir al crecimiento, a la transformación y a la mejora de las principales estructuras sociales y comunitarias (Fernández-Campoy, Aguilar-Parra, Trigueros, Manzano-León y Alcaraz-Ibáñez, 2015).

Referencias

- ALPÍZAR, D., CALVO, S., GARITA, M., MÉNDEZ, M., MORA, A., LOÍRA, D. Y VARELA, T. (2010). Importancia de inculcar valores en menores de edad como prevención de la violencia. *Revista de Medicina Legal*, 28(1), 31-37.
- BABISS, L. A. Y GANGWISCH, J. E. (2010). Sports Participation as a Protective Factor Against Depression and Suicidal Ideation in Adolescents as Mediated by Self-Esteem and Social Support. *Global Congress of Maternal and Infant Health, celebrado en Barcelona los días 22, 23, 24, 25 y 26 de Septiembre de 2010*.
- BLATIER, C. (2002). *La délinquance des mineurs. L'enfant, le psychologue, le droit*. Grenoble: Editorial Presses Universitaires de Grenoble.
- BUENDÍA, L. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- BURT, M., RESNICK, G. Y NOVICK, E. (1998). *Building Supportive Communities for at risk adolescents*. Washington: American Psychological Association Press.
- CASTAÑO, M. E. (2006). Otra forma de resolver conflictos. *El busgosu*, 5(2), 54-57.
- DEBARBIEUX, E. Y BLAYA, C. (2006). Clima y violencia escolar: un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339(3), 293-315.
- ESTÉVEZ, E., MARTÍNEZ, B., MORENO, D. Y MUSITU, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Cultura y Educación*, 3(1), 335-344.
- FARRINGTON, D. (2000). Explaining and Preventing Crime. *Criminology*, 38(1), 12-19.
- FERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M. (2008). *La integración de sujetos inadaptados socialmente. Un estudio de caso: El centro de menores "Tierras de Oria"*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- FERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M. (2014). Trastornos conductuales en adolescentes infractores. *I Congreso Internacional de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, celebrado en Almería los días 26, 27 y 28 de Noviembre de 2014*.
- FERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M., AGUILAR-PARRA, J. M. Y ALÍAS-GARCÍA, A. (2012). Influencia de la actividad física y deportiva en la salud y autoestima de las personas. *VII*

Congreso Internacional de la Asociación Española de Ciencias del Deporte, celebrado en Granada los días 15, 16 y 17 de Noviembre de 2012.

FERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M., AGUILAR-PARRA, J. M. Y ÁLVAREZ, J. (2013). La formación académica y profesional de los menores infractores del centro de menores “Tierras de Oria”. *Revista de Educación*, 360(1), 211-242.

FERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M., AGUILAR-PARRA, J. M. Y LÓPEZ-LIRIA, R. (2015). El perfil del menor infractor desde la teoría científica. *III Congreso Internacional sobre Intervención Social y Educativa en Grupos Vulnerables, celebrado en Almería los días 25, 26 y 27 de Noviembre de 2015.*

FERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M., AGUILAR-PARRA, J. M., ÁLVAREZ, J., PÉREZ-GALLARDO, E. R. Y SALGUERO, D. (2013). Violencia escolar: rasgos definitorios y prácticas encaminadas a la prevención del fenómeno. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 131-138.

FERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M., AGUILAR-PARRA, J. M., DOMÍNGUEZ, J. C., RUEDA-ROSAS, P. Y LOZANO, M. C. (2017). La relevancia de los programas educativos y formativos como elementos favorecedores del proceso de reinserción social y laboral de los menores infractores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 405-416.

FERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M., AGUILAR-PARRA, J. M., LORENZO-TORRECILLAS, J. J. Y ALCARAZ-IBÁÑEZ, M. (2016). Analizando las principales señas de identidad de los Procesos de Intervención Socioeducativa que se suelen aplicar a los menores infractores (pp. 415-421). En Pérez-Fuentes, M. C., Gázquez, J. J., Molero, M. M., Martos, A., Simón, M. M. y Barragán, A. B. (Comps.). *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar (Volumen II)*. Almería: ASUNIVEP.

FERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M., AGUILAR-PARRA, J. M., LORENZO-TORRECILLAS, J. J. Y MANZANO-LEÓN, A. (2016). Principales programas educativos encaminados a la reinserción social de menores infractores. *III Congreso Internacional sobre Diagnóstico y Orientación, celebrado en Jaén los días 8, 9 y 10 de Septiembre de 2016.*

FERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M., AGUILAR-PARRA, J. M., LORENZO-TORRECILLAS, J. J. Y SALGUERO, D. (2016). El valor de los programas deportivos y de actividad física como

agentes de reinserción social de los menores infractores (pp. 72-83). En Gallego, J., Alcaraz-Ibáñez, M., Aguilar-Parra, J. M., Cangas, A. J. y Martínez-Luque, D. (Edits.). *Avances en actividad física y deportiva inclusiva*. Almería: Editorial de la Universidad de Almería.

FERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M., AGUILAR-PARRA, J. M., TRIGUEROS, R., MANZANO-LEÓN, A. Y ALCARAZ-IBÁÑEZ, M. (2015). Prevención de la conducta antisocial a través de la práctica de actividad física y deportiva. En Gallego, J., Alcaraz-Ibáñez, M., Aguilar-Parra, J. M. y Cangas, A. J. (Edits.). *IV Congreso Internacional de Deporte Inclusivo*. Almería: Editorial de la Universidad de Almería.

FERNÁNDEZ-CAMPOY, J. M., PÉREZ-GALLARDO, E. R., LEÓN, P. Y SALGUERO, D. (2014). Conducta antisocial en infancia y adolescencia: análisis de la problemática y prácticas encaminadas a su prevención. *I Congreso Internacional de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, celebrado en Almería los días 26, 27 y 28 de Noviembre de 2014*.

GHISO, A. M. (2012). Algunos límites de las respuestas frente a la violencia y la inseguridad en las instituciones educativas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 2(10),815-824.

GILLER, H., HAGGEL, I. Y RUTTER, M. (2000). *La conducta antisocial de los jóvenes*. Cambridge: Universidad de Cambridge.

GONZÁLEZ, J. Y SANTIUSTE, V. (2004). Los conflictos entre los alumnos: características para una convivencia democrática. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 3(1), 361-372.

HOWELL, J. C. Y HAWKINS, J. D. (1998). Prevention of Youth Violence. En TONRY, M. Y MOORE, M. *Youth Violence*. Chicago: The University of Chicago Press.

KRMPOTIC, C. Y FARRÉ, M. (2008). Violência social e escola: Um relato empírico na perspectiva de bairros críticos. *Revista Katálisis*, 2(1), 195-203.

MARTÍNEZ, B., MUSITU, G., AMADOR, L. V. Y MONREAL, M. C. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2),55-66.

- NIETO, C. (2010). Las infracciones penales de los jóvenes: una mirada sociológica. *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 11(9), 39-51.
- NIETO, C. (2012). Perfil de los menores en conflicto de la ley. *Trabajo Social y Servicios Sociales*, 7 (6), 47-60.
- ORTEGA, R. Y DEL REY, R. (2006). La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 2(1), 12-25.
- PARDO, R. (2008). *La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. Estudio múltiple de casos: Getafe, L'Alquila y Los Ángeles*. Madrid: Editorial de la Universidad Politécnica de Madrid.
- PEREA, M. B., CALVO, A. L. Y ANGUIANO, A. M. (2010). La familia y la escuela coexistiendo con la violencia escolar. *Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 58(2), 72-81.
- PÉREZ, V., AMADOR, L. V. Y VARGAS, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la investigación-acción. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 18(1), 99-114.
- ROBERT, S., WEINBERG, A. Y GOULD, D. (2010). *Fundamentos de psicología del deporte y del ejercicio físico*. Madrid: Panamericana.
- SCHONERT-REICHL, P. (2000). *Children and youth at risk: some conceptual considerations*. Canadá: Pan Canadian Education Research Agenda Symposium.
- SHAW, M. (2001). *Invirtiendo en los jóvenes 12-18 años: enfoques internacionales para prevenir el crimen y la victimización*. Montreal: Centro Internacional para la Prevención del Crimen.
- SHERMAN, L. ET AL. (1997). *Preventing Crime: What works, what doesn't, what promising*. Washington: National Institute of Justice.